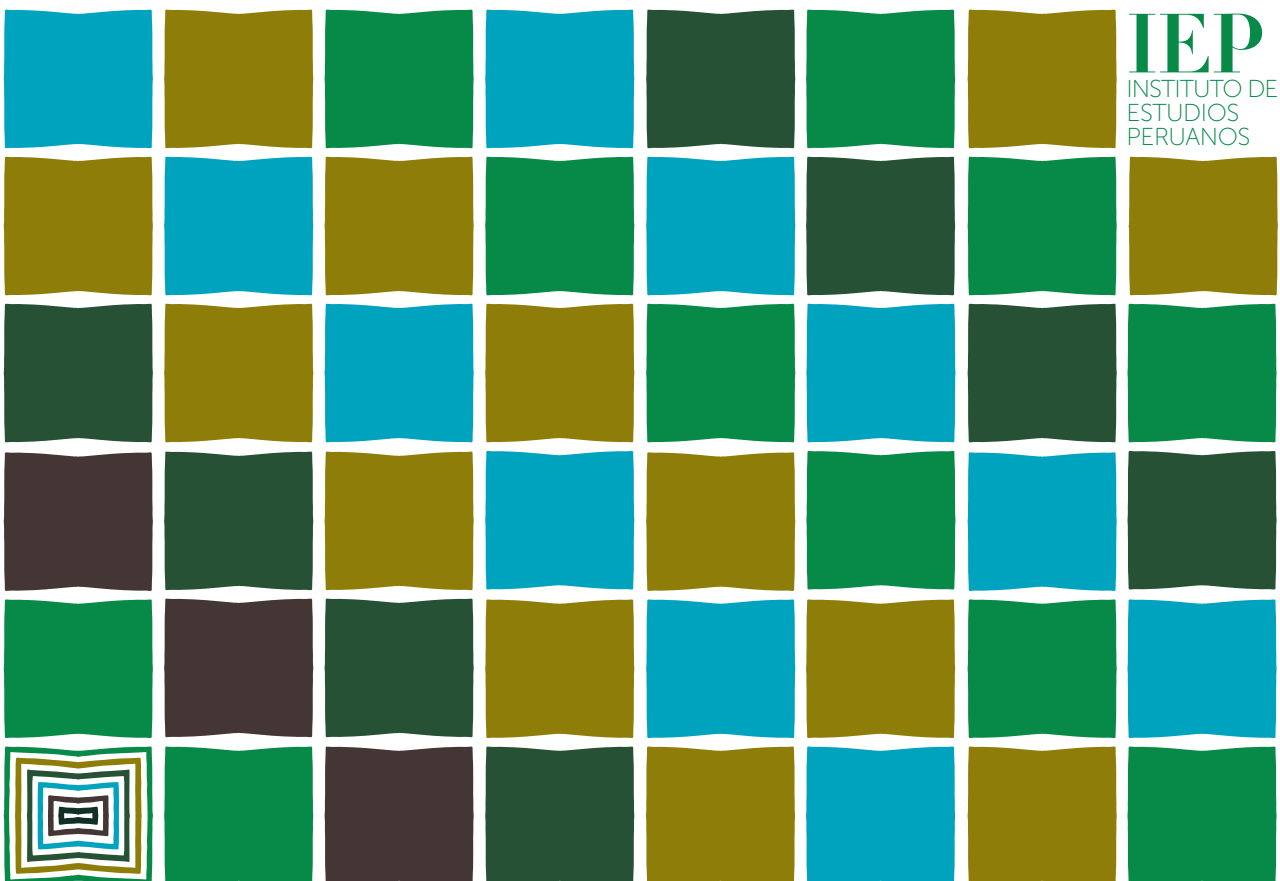


Roxana Barrantes Cáceres
José Burneo Vigo
Danna Duffó Chapilliquén

“NO ESTÁBAMOS PREPARADAS PARA LAS CLASES VIRTUALES”: LA PANDEMIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA PÚBLICA



Roxana Barrantes Cáceres
José Burneo Vigo
Danna Duffó Chapilliquén

“NO ESTÁBAMOS PREPARADAS PARA LAS CLASES VIRTUALES”: LA PANDEMIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA PÚBLICA

Documento de Trabajo N.º 285



El estudio es parte de una iniciativa conjunta denominada Covid Collective implementada por Southern Voice con el apoyo del Institute of Development Studies (IDS) y financiamiento del Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO) del Reino Unido.

© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 15072
Central telefónica: (51-1) 200-8500
Web: <www.iep.org.pe>

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<<http://repositorio.iep.org.pe>>

ISBN digital: 978-612-326-154-2

Documento de Trabajo-285 (ISSN 1022-0356)
Serie Educación, 23

Primera edición digital: enero de 2022

Corrección de estilo: Diana Zapata
Diagramación: Gino Becerra
Asistente de edición: Yisleny López
Coordinación editorial: Odín del Pozo

"No estábamos preparadas para las clases virtuales": la pandemia y la educación superior universitaria pública / Roxana Barrantes Cáceres, José Burneo Vigo y Danna Duffó Chapilliquén. Lima, IEP, 2022. (Documento de Trabajo, 285. Educación, 23)

1. EDUCACIÓN SUPERIOR; 2. EDUCACIÓN PÚBLICA; 3. BRECHA DIGITAL; 4. BRECHA DE GÉNERO; 5. PANDEMIA;
6. COVID-19; 7. POLÍTICAS EDUCATIVAS; 8. NORMAS SOCIALES; 9. ASPECTOS CULTURALES; 10. PERÚ

WD/ 06.02.01/D/49



La transición de la educación superior pública de la presencialidad al medio digital en el Perú ha presentado una serie de retos para los estudiantes, docentes y la capacidad de respuesta del Estado. El presente estudio apunta a explorar dificultades y sus impactos, con el objetivo de comprender la situación de la educación superior pública durante la pandemia, con énfasis en los impactos diferenciados de esta situación en la población estudiantil femenina.

Con este fin, nuestra investigación utilizó una metodología de enfoque cualitativo, cuya recolección de información estuvo organizada en tres etapas: una primera fase de entrevistas exploratorias, dos fases de profundización a través de grupos focales con estudiantes y entrevistas a actores del sector público. Nuestros resultados apuntan a la existencia de brechas de acceso que afectan a la población estudiantil en su conjunto, así como a una brecha de género en detrimento de las mujeres en la educación superior pública, particularmente articulada en torno al impacto de normas socioculturales.

Estos resultados sugieren la necesidad de adoptar de forma central, en la elaboración de futuras políticas públicas educativas, un conjunto de temáticas relegadas que la evidencia indica que son relevantes a la experiencia de las y los estudiantes, como el acceso a Internet de calidad o las normas socioculturales que condicionan el acceso a competencias digitales y el tiempo dedicado a los estudios.

Palabras clave: educación superior pública, educación a distancia, brecha digital de género, políticas públicas educativas, normas socioculturales.



Prefacio	7
1. Introducción	8
1.1. Revisión de literatura.....	9
1.1.1. Las brechas digitales.....	10
1.1.2. El primer nivel de la brecha: acceso material a las TIC.....	11
1.2. Marco conceptual	12
1.2.1. Rápida digitalización.....	12
1.2.2. El enfoque interseccional en las brechas digitales de género	13
2. Metodología	16
2.1. Caracterización de participantes.....	16
2.2. Técnicas de recojo de información	17
2.3. Consideraciones éticas	20
2.4. El proceso de recolección.....	21
2.5. Procesamiento de la información.....	22
2.6. Consideraciones éticas	22
3. Hallazgos.....	23
3.1. Fase 1: entrevistas exploratorias	24
3.2. Fase 2: grupos focales	31
3.3. Fase 3: entrevistas a actores del sector público	42

4. Conclusiones.....	45
5. Implicancias.....	48
6. Recomendaciones	50
7. Bibliografía	53
8. Anexos	60

Índice de figuras

Figura 1. Distribución de distritos de los que provienen las y los participantes...17

Índice de tablas

Tabla 1. Descripción de variables del estudio	13
Tabla 2. Uso de dispositivos móviles.....	18
Tabla 3. Uso de computadoras, laptops, tablets o dispositivos similares.....	18
Tabla 4. Uso de dispositivos con conexión a Internet.....	19
Tabla 5. Medio para acceder a contenido de clases a distancia	19
Tabla 6. Método de enseñanza en las clases digitales	20

Lista de acrónimos

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



El presente documento fue redactado en el marco del *Leaving no one behind in digital delivery of public services*, proyecto liderado por la plataforma internacional *Southern Voice*. Esta iniciativa se centra en estudiar los riesgos y oportunidades que la rápida digitalización, asociada a la pandemia del COVID-19, de servicios estatales genera para las mujeres del sur global. A partir de ello, se espera proveer recomendaciones para elaborar políticas públicas que fomenten el impacto positivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en contextos de desigualdad. Específicamente, se analizaron tres casos en India, Tanzania y Perú gracias a la asociación entre el *Centre for Budget and Governance Accountability* (CBGA), la *Science, Technology and Innovation Policy Research Organisation* (STIPRO) y el Instituto de Estudios Peruanos. A continuación, introducimos la investigación llevada a cabo en Perú, que examina el proceso de digitalización de la educación superior universitaria pública en el escenario de la pandemia por COVID-19.



Introducción

Desde mediados de la década de 1990, un giro hacia la privatización de diversos servicios públicos en el Perú, incluyendo la educación, promovió una proliferación escasamente supervisada de centros de estudio de todo nivel (Balarin 2015, Cuenca et ál. 2019). En 2014, y con el fin de mejorar la fiscalización de la oferta educativa de nivel superior, se promulgó la Ley Universitaria (n.º 30220) como pieza central de una Reforma Universitaria que busca garantizar el acceso de las y los estudiantes a una enseñanza de calidad. Un punto clave fue la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), a cargo del licenciamiento, supervisión y fiscalización del servicio universitario. A la fecha, este centro ha otorgado licenciamiento a 46 de las 51 universidades públicas existentes, así como a 46 de 92 universidades privadas (Sunedu 2021).

Antes de la reforma, la educación a distancia venía siendo implementada inadecuadamente por parte de centros de educación superior. Según Cesar Guadalupe, expresidente del Consejo Nacional de Educación, en su esfuerzo por implementar estándares de calidad, esta ley había estigmatizado la educación a distancia al cimentar su inferioridad frente a la modalidad presencial, por lo que se trabajó poco o nada por mejorar su calidad (RPP 2020).

Con la irrupción del COVID-19, las medidas de contención aplicadas por el gobierno peruano implicaron el cese de numerosas actividades presenciales. Particularmente, el sector educativo pasó por un proceso de rápida digitalización para habilitar la enseñanza a distancia.

Esto implicó un reto importante para la población universitaria en el país, con efectos diferenciados en estudiantes hombres y mujeres. Aunque en líneas

generales, el uso de Internet en el Perú se ha incrementado en años recientes, pasando de 34,8% en 2010 a 64,5% en 2020 (INEI 2021b: 32), el porcentaje de peruanas internautas mayores de 6 años permanece 4,8 puntos porcentuales por debajo de sus pares hombres (2021b: 10). Las mujeres de zonas rurales, de nivel educativo y socioeconómico (NSE) más bajos, suelen ser las menos beneficiadas por el acceso a las TIC, lo que evidencia la multiplicidad de barreras que enfrenta esta población (Barrantes et ál. 2018a, 2018b).

Por otro lado, la evidencia recogida en diferentes partes del mundo sugiere que el confinamiento ha significado una sobrecarga de labores domésticas y de cuidado para las mujeres debido a los roles de género preexistentes (Clark et ál. 2021, Hupkau y Petrongolo, 2020). Esta información provee insumos para problematizar el rol de las normas socioculturales en las dificultades que las mujeres enfrentan para acceder a los beneficios de la educación a distancia.

En el caso peruano, si bien existen trabajos sobre las desigualdades digitales de género en etapas tempranas de la infancia y la adolescencia (e. g. León Kanashiro et ál. 2019) y el campo laboral (e. g. Barrantes et ál. 2018a), aún persiste un vacío en cuanto a la educación superior en universidades, que congregan considerables cantidades de personas caracterizadas por trayectorias y perfiles sociodemográficos variados. El presente estudio pretende contribuir a la comprensión de este crucial período de formación, tomando en cuenta las condiciones sociales que dificultan el aprovechamiento de las herramientas digitales para las mujeres.

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 lograron identificar significativos obstáculos que impiden que las mujeres accedan a una educación digital de calidad.

A continuación, se presentará una breve revisión de literatura que contextualiza el problema de investigación. En las siguientes secciones, se explica la metodología del estudio y conceptualización del problema. Seguidamente se encuentran los hallazgos. Las conclusiones y recomendaciones cierran el documento.

1.1 Revisión de literatura

La presente revisión bibliográfica hace énfasis en trabajos académicos que contextualizan el enfoque teórico de la presente investigación. Primero, se aborda la problemática de la brecha digital de género en tres diferentes niveles de acceso: i) las desigualdades en el acceso material; ii) las habilidades y motivaciones para acercarse a las tecnologías; y iii) la consecución de beneficios y el ejercicio de derechos a partir del uso de las TIC. En segundo lugar, se realizará una breve introducción del panorama de la educación superior durante la pandemia por COVID-19, haciendo particular hincapié en el caso peruano. Los trabajos aquí presentados comprenden un punto de partida sobre las aproximaciones teóricas que existen alrededor de la problemática sobre la brecha digital, así como los vacíos que se encuentran en las agendas de investigación.

1.1.1 Brecha digital de género: enfoques y dimensiones

El concepto de "brecha digital" ha sido difundido para hacer referencia a la estructura de desigualdad en el acceso a estas tecnologías. A pesar de existir un amplio consenso respecto de que está compuesta por tres niveles, esta clasificación varía de acuerdo con el enfoque de cada investigador. Las primeras conceptualizaciones redujeron la brecha digital a un "problema tecnológico y económico". Sin embargo, los nuevos aportes han sido útiles para proponer que se trata de un fenómeno multidimensional (Ragnedda 2017: 16).

El primer nivel de la brecha hace referencia al acceso físico a las TIC, entendido desde 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). Algunos autores (Gonzales 2016, Van Deursen y Van Dijk 2019) incluyen en la discusión otros factores materiales que permiten el mantenimiento de un dispositivo o servicio digital en el tiempo, señalando que la aparición de nuevas tecnologías requiere de recursos suficientes para actualizarlas.

Varios estudios sobre América Latina hacen énfasis en las desigualdades de corte físico y material incorporando la variable de género. La tendencia sugiere que las mujeres tienen menos acceso a la propiedad de dispositivos móviles (Rotondi et ál. 2020). No obstante, diversos factores diferencian el acceso entre mujeres de distintos perfiles sociodemográficos (Barrantes et ál. 2018a). Aquellas con menor nivel educativo y que viven en áreas rurales presentan índices más bajos de acceso a estas tecnologías (Rotondi et ál. 2020).

Como segundo nivel de la brecha de acceso, varios autores han estudiado las experiencias de uso de las TIC, incluyendo las habilidades digitales y normas socioculturales que lo posibilitan o restringen (Robinson et ál. 2015, Hargittai et ál. 2018). Entre las propuestas en esta línea de investigación resalta el enfoque en los resultados de acceso a diferentes competencias para el empleo de estas tecnologías (Van Deursen et ál. 2014; Scheerder et ál. 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: 361). Cummings y O'Neil (2015) sostienen que un mayor conocimiento respecto del empleo de las TIC entre las mujeres permite mejores índices de confianza propia, poder económico, independencia y decisiones más informadas. No obstante, las posibilidades de acceso a estas competencias varían, quedando en desventaja las poblaciones históricamente más vulnerables (Dodel 2021; Helsper 2021; Hargittai et ál. 2018). Un deficiente acceso a estas capacidades puede reproducir desigualdades sociales pre-existentes (Van Deursen y Van Dijk 2019).

Por otro lado, los patrones de uso comprenden la frecuencia y el tipo de actividades realizadas por medio de estas tecnologías (Van Deursen y Van Dijk, 2019). Algunos autores han señalado la relación entre el género y patrones de uso de las TIC más restringidos. Se vincula una desproporcional carga doméstica con el limitado tiempo del que disponen las mujeres para aprender a usar y experimentar con las tecnologías digitales (Antonio y Tuffley 2014; Bercovich y Scuro 2014a, 2014b). Asimismo, la evidencia sugiere que estas están más expuestas a situaciones

de violencia y control al tratar de utilizar los dispositivos electrónicos e Internet (Antonio y Tuffley 2014: 679).

Adicional a las condiciones de uso de las TIC, algunos autores han llevado a cabo estudios sobre los efectos beneficiosos o perjudiciales que resultan de este, lo que se ha señalado como el tercer nivel de la brecha digital (Ragnedda 2017; Van Dijk 2018). Existe una secuencialidad en las formas de desigualdad digital; es decir, las primeras barreras de obstáculo físico y material determinan las consecuencias en el uso y aprovechamiento de las TIC (Van Deursen et ál. 2017).

Cummings y O'Neil (2015) sostienen que un mayor acceso a las TIC de parte de las mujeres tiende a generar la resistencia de los hombres, afectando la seguridad de ellas tanto "en línea" como "fuera de línea". Dodel y Mesch (2019) sugieren que la creación de comportamientos de ciberseguridad es una consecuencia de los patrones de uso de Internet. Contar con las competencias necesarias para aprender a navegar en la web de una manera segura puede prevenir actividades criminales en línea (Dodel et ál. 2020). Comúnmente, poblaciones de mujeres han reportado menores índices de competencias útiles en el ámbito de la ciberseguridad (Dodel et ál. 2020).

Aun si los índices de las brechas digitales, al nivel físico y material, se han reducido recientemente en todo el mundo, un enfoque en relación con la diversidad de experiencias locales da luces sobre la significativa ventaja que algunos grupos mantienen frente a otros para acceder a habilidades y beneficios de las TIC (Gray et ál. 2017: 330). Algunos autores han expuesto sobre la noción de que estas inequidades no comprenden hechos aislados ni escapan a dinámicas de poder preexistentes (Robinson et ál. 2015).

Específicamente, hablar de desigualdades por género nos enfrenta a un panorama tan heterogéneo y diverso como países hay en el mundo (Agüero et ál. 2020). Junto con ser asignada mujer al nacer, el hecho de vivir en zonas rurales, tener mayor edad, hablar una lengua indígena, y no contar con recursos económicos o tiempo se asocian a una situación menos favorable en la brecha digital (Barrantes et ál. 2018b; Benítez 2018). Los distintos niveles de esta son atravesados por diferentes desigualdades sociales, económicas y políticas (Van Deursen et ál. 2017) reafirmando la importancia de un enfoque multidimensional en el acceso a las TIC (Ragnedda 2017: 10).

1.1.2 Educación superior universitaria en el Perú

Hasta antes de la pandemia, las estadísticas oficiales indicaban marcadas diferencias en el acceso al servicio educativo por parte de mujeres y hombres menores de 25 años. Mientras que un 18,5% de hombres reportó haber alcanzado la educación superior universitaria, esta cifra descendió al 15,8% en las mujeres (INEI 2020).

Se espera que una educación superior de calidad genere beneficios individuales y colectivos, incluidos la movilidad social (Cuenca 2012; Ames 2013; Benavides et ál. 2015). Sin embargo, algunas brechas de género permanecen escondidas a simple vista, mermando el impacto positivo (e. g. mejores salarios o puestos de trabajo) en las mujeres (Sánchez et ál. 2021).

Aun así, las cifras señalan que el primer nivel de la brecha digital entre hombres y mujeres viene disminuyendo en la población de mayor nivel educativo (INEI 2020). Para 2019, el 94,3% de la población universitaria femenina contaba con acceso a este servicio, frente al 93,2% de sus pares varones (INEI 2020).

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 (e. g. restricciones y control del acceso) pueden variar.

Rojas (2021) recoge las experiencias de hombres y mujeres en su paso por la educación superior a distancia en el Perú utilizando algunos datos del proyecto Niños del Milenio. De acuerdo con su muestra, el 85% de las mujeres indicó que, debido a la pandemia, dedicaba más tiempo a las labores domésticas, en comparación con los hombres (72%), evidenciando la recurrencia a los roles tradicionales de género, sobre todo en hogares de menor índice de NSE (Rojas 2021). En este punto se observa una tendencia con respecto al efecto de los roles de género en las posibilidades de aprovechamiento de servicios digitalizados.

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

1.2 Marco conceptual

Para el análisis de la información recogida, el estudio se basa principalmente en dos propuestas teóricas. Por un lado, se trabaja el concepto de "rápida digitalización", planteado desde el equipo de Southern Voice, y que se enmarca en el caso de los servicios estatales. Por otro lado, se elabora sobre el enfoque interseccional de género, el cual postula la incorporación de múltiples variables, para comprender la persistencia de desigualdades digitales entre hombres y mujeres.

1.2.1 Rápida digitalización

La presente investigación parte de la concepción de la rápida digitalización como un proceso que se ha visto impulsado durante el periodo de la pandemia por COVID-19. Específicamente, esta se define como la integración de servicios digitales en la vida cotidiana de las personas a un ritmo acelerado. En el caso seleccionado, lo que se puede observar es la digitalización de la educación superior en Perú, proceso que, según indicó César Guadalupe (RPP 2020), no había sido regulado sistemáticamente por el Estado. Frente a este contexto, resulta pertinente cuestionarse los efectos de la transición de las clases a la modalidad a distancia por Internet en poblaciones que comúnmente se han visto perjudicadas por la brecha digital.

De tal forma, se postula el siguiente esquema conceptual: la rápida digitalización es considerada una variable independiente, la cual produce un conjunto de efectos en la variable dependiente, que comprende la realización de derechos sociales y económicos, en este caso, de las mujeres. Como parte de esta interacción, se contempla que existe un conjunto de variables que median la relación entre ambos procesos y que sirven, a su vez, de indicadores para evaluar los efectos en la consecución de derechos sociales y económicos (véase la tabla 1).

La rápida digitalización se expresó como una transición inmediata y no planificada de clases presenciales a clases desarrolladas en su totalidad a través de medios digitales. Esta transición impuso una serie de demandas significativas sobre los recursos y capacidades de las y los alumnos, incluyendo el acceso y la calidad de sus conexiones de Internet, la disponibilidad de dispositivos para conectarse a clases y sus habilidades en el uso de TIC, entre otros. Estas son nuestras variables mediadoras para comprender cómo cambiaron el contexto de aprendizaje y satisfacción con las clases recibidas.

Tabla 1
DESCRIPCIÓN DE 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 cree 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: 3). Esto incluye la infraestructura de telecomunicaciones.
Asequibilidad		Refiere al vínculo de los ingresos de las unidades domésticas y los costos de los servicios ofrecidos (Milne 2006: 2).
Habilidades digitales		Conocimientos y prácticas aprendidas para crear, ser crítico, consumir y contribuir al contenido digital (Flew 2014).
Normas socioculturales		Los roles de género sistemáticamente excluyen a las mujeres de ocupar espacios digitales, limitando los beneficios que pudieran obtener de estos.
Fuente: Elaboración propia 2021.		

1.2.2 El enfoque interseccional en las brechas digitales de género

En los últimos años, una variedad de indicadores señala un panorama prometedor para la reducción de las brechas de género en el mundo (Benítez 2018). Sin embargo, asumir que esta reducción proseguirá un curso automático sería erróneo. Agüero et ál. (2020a) han identificado que la persistencia de las brechas digitales de género pasa desapercibida cuando solo se observa el panorama global. Hacer referencia a la brecha de género no implica una única realidad, sino que nos enfrenta a un panorama tan heterogéneo y diverso como países hay en el mundo. Adicional a ser asignada mujer al nacer, la condición de vivir en zonas rurales, tener mayor edad,

hablar una lengua indígena y la situación de desempleo contribuyen a una situación menos favorable en la brecha digital de género (Barrantes et ál. 2018b; Benítez 2018). En ese sentido, la presente investigación repara sobre la importancia de desagregar los datos con respecto a las brechas digitales (Barrantes et ál. 2018a).

Como se ha observado en la anterior sección, el estudio de las brechas digitales ha ido incorporando nuevos enfoques a lo largo del tiempo. Siguiendo la reciente evidencia empírica, destaca la tendencia de entenderlas desde la heterogeneidad, recogiendo experiencias cotidianas del acceso y apropiación a las TIC. Por ese motivo, el presente trabajo opta por partir de un enfoque de género que aborde las múltiples dimensiones de la brecha digital. El concepto de interseccionalidad, formulado inicialmente por Kimberlé Crenshaw a fines de la década de 1980, enfatiza que las desigualdades son producto de las intersecciones entre diferentes sistemas socioculturales, políticos y económicos (La Barbera 2016). Siguiendo esta propuesta, la comprensión de las condiciones que permiten las brechas de género, en este caso entre hombres y mujeres, deberían contemplar diversas otras variables, incluyendo la situación socioeconómica, etnicidad, religión, entre otras, que configuran niveles de opresión. En ese sentido, se pretende abarcar diferentes contextos locales, con rasgos socioculturales particulares, pero que pueden dar cuenta de la complejidad de la brecha de género en medios digitales.

Específicamente, Gil et ál. (2010) definieron cuatro barreras principales que dificultan el acceso y uso de las TIC por parte de las mujeres: i) la exclusión del diseño y la educación tecnológica; ii) el limitado tiempo libre; iii) las normas socioculturales que favorecen a los hombres y iv) las restricciones financieras y/o institucionales (citado en Antonio y Tuffley 2014: 678). En una línea similar, Bercoyich y Scuro (2014a, 2014b) han remarcado las diferencias en los usos del tiempo como una dinámica relacionada con el género. Sin duda, resulta crucial retomar estas circunstancias que permiten la desigualdad en el actual contexto de pandemia por COVID-19, cuando los horarios de clase, trabajo y actividades domésticas se han visto alterados a raíz del confinamiento y medidas de bioseguridad. De esta forma, el desagregar las experiencias del acceso, uso y apropiación dan luces sobre los múltiples factores que inhiben la reducción de la brecha de género en determinados contextos.

En el heterogéneo panorama de las brechas digitales de género, encontramos que la desigualdad no solo se encuentra entre el grueso de hombres y mujeres, sino también dentro de este último grupo, dependiendo de las condiciones sociales más o menos favorables que atraviesa. Es, en ese sentido, de suma importancia incorporar un enfoque interseccional que evidencie estas diferencias dentro del grupo poblacional general y que pueda dar luces sobre las posiciones más vulnerables dentro de la estructura de desigualdad en los procesos de digitalización y rápida digitalización.

Frente al actual contexto resulta pertinente cuestionarse los efectos de la transición a la modalidad a distancia en poblaciones que comúnmente se han visto perjudicadas por la brecha digital. En ese sentido, el estudio pretende dar respuesta 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 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 superior universitaria a distancia en Perú?



2.1 Selección de participantes

Se contactó a 52 estudiantes hombres y mujeres de dos 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 selva).

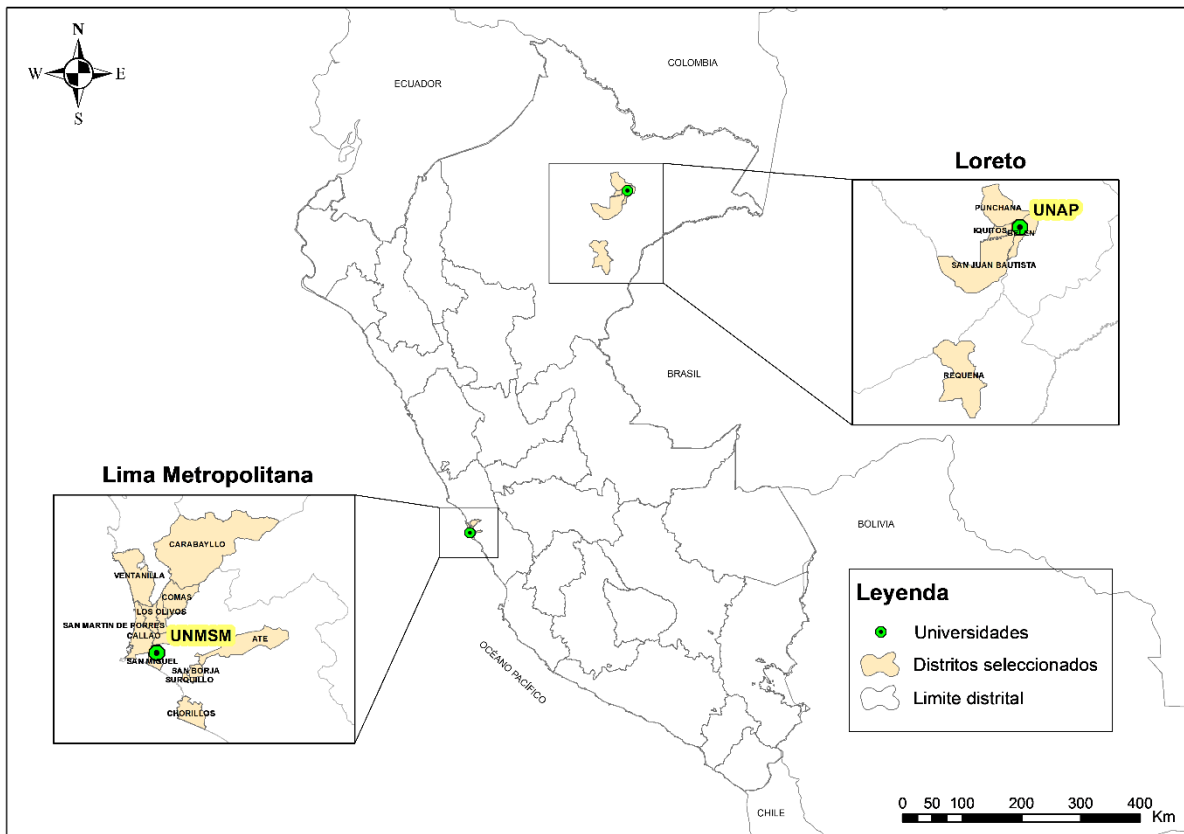
Este enfoque tuvo en consideración las marcadas diferencias de conectividad entre ambas regiones, así como la importancia de las instituciones educativas, siendo las que cuentan con mayor número de estudiantes en sus respectivas localidades. La orientación no es estrictamente comparativa; pretende captar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

Adicionalmente, esta decisión se tomó para trabajar con estudiantes de una zona hiperconectada y otra de baja conectividad. Al revisar datos recientes, se encontró que la población usuaria de Internet en Lima Metropolitana corresponde a un 74%, mientras que en Loreto esta cifra desciende a 33%, una de las más limitadas a escala nacional (ENAH0 2020).

El tipo de muestreo realizado fue no probabilístico por conveniencia, y el reclutamiento de las y los alumnos se hizo por *snowball sampling* (método de "bola de nieve"). 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.

Figura 1

DISTRIBUCIÓN DE DISTRITOS DE LOS QUE PROVIENEN LAS Y LOS PARTICIPANTES



Fuente: Elaboración propia (2021).

En una última instancia, se realizaron entrevistas a funcionarios, seleccionados por su papel en la formulación de la respuesta estatal al contexto de la pandemia. Estas entrevistas tienen como objetivo conocer las limitaciones de la oferta estatal en la transición a la educación a distancia ocasionada por la 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.

2.2. Caracterización de los estudiantes

A manera de contextualización, presentamos algunos indicadores relevantes sobre las poblaciones universitarias de ambas instituciones. Al respecto, es necesario mencionar que, debido a la antigüedad de datos censales sobre las poblaciones universitarias (la última información existente data del año 2010), hemos decidido utilizar datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) de 2020. Una limitación de estos datos es su falta de significancia estadística en relación con estas poblaciones. No obstante, consideramos que la información obtenida es adecuada para el objetivo de esta sección: generar una caracterización general de los estudiantes de ambas universidades.

Cabe indicar que la muestra recogida de la UNMSM y la UNAP corresponde a un total de 696 y 405 encuestados respectivamente. Del total de participantes de la UNMSM, un 55% corresponde a hombres y un 45% a mujeres; mientras que el 57% de encuestados de la UNAP son hombres y las mujeres comprenden un 43% de la muestra.

Tabla 2

USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES (EN PORCENTAJES)

Usó dispositivo el mes anterior	UNMSM	UNAP
Teléfono celular propio	94	91
Teléfono celular de un familiar o amigo/a	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 está matriculada en algún programa de educación superior universitaria. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.

Fuente: Elaboración propia. ENAHO 2020.

Se observa que un porcentaje mucho más elevado de estudiantes de la UNAP utiliza un teléfono celular que no es propio: 20% frente a un 3% de los encuestados de la UNMSM. Ahora bien, aunque el porcentaje de estudiantes de la UNMSM que usa dispositivo propio es mayor en solo 3% de la UNAP, más estudiantes de este último centro de estudios tenderían a intercalar entre sus propios celulares y los de algún familiar o amigo. Esto daría cuenta de dinámicas distintas con respecto a la disponibilidad de los artefactos o servicios que se pueden acceder a través de ellos (e. g. conexión a Internet).

Tabla 3

USO DE COMPUTADORAS, LAPTOPS, TABLETS O DISPOSITIVOS SIMILARES

Usó el dispositivo en los últimos 3 meses	UNMSM	UNAP
Sí ha utilizado computadora, laptop, tablet o similar	82%	76%

Nota: Se considera la muestra de personas que está matriculada en algún programa de educación superior universitaria. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.

Fuente: Elaboración propia. ENAHO 2020.

Se observa que las y los estudiantes de la UNAP han utilizado una computadora, laptop, tablet o dispositivo similar en los últimos tres meses un 6% menos que los de la UNMSM. Si bien la educación remota durante el periodo de pandemia ha requerido el uso de dispositivos digitales, esta diferencia se podría explicar por el uso de otras alternativas a las aquí presentadas. He ahí la importancia de evaluar en paralelo los distintos indicadores de acceso.

Tabla 4
USO DE DISPOSITIVOS CON CONEXIÓN A INTERNET (EN PORCENTAJES)

Usó el dispositivo el mes anterior	UNMSM	UNAP
Computadora	57	36
Laptop	39	45
Tablet	6	8
Celular sin plan de datos	4	6
Celular con plan de datos	22	23
Otro	64	72

Nota: Se considera la muestra de personas que está matriculada en algún programa de educación superior universitaria. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.
Fuente: Elaboración propia. ENAHO 2020.

En el caso de la muestra de la UNMSM, un mayor porcentaje de alumnos hace uso de una computadora por encima de una laptop para conectarse a Internet; en la UNAP se observa lo contrario. La muestra de la UNAP tiene una menor proporción de usuarios de computadora en comparación con la UNMSM, sugiriendo una mayor alternancia con otros dispositivos como la laptop, tablet, celulares u otros dispositivos.

Tabla 5
MEDIO PARA ACCEDER A CONTENIDO DE CLASES A DISTANCIA (EN PORCENTAJES)

Accedió a contenido de clases a distancia con	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 está matriculada en algún programa de educación superior universitaria. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.
Fuente: Elaboración propia. ENAHO 2020.

De la muestra observada, se aprecia que el total de estudiantes de la UNMSM accede al contenido de sus clases digitales por medio de plataformas virtuales o páginas web, lo que requiere de una conexión a Internet estable. Por otro lado, el 80% de los encuestados de la UNAP refieren que han accedido a sus clases por este mismo medio. Si bien los datos no proveen información necesaria para comprender los motivos detrás de esta diferencia, desde ya se observa que no todos los y las estudiantes de la UNAP han logrado o necesitado usar estas plataformas, por más que sean de libre acceso para toda la comunidad universitaria perteneciente a esta casa de estudios.

Por otro lado, se observa que el 51% de estudiantes de la UNAP, es decir la mayoría, ha accedido al contenido de clases digitales por medio de la plataforma WhatsApp, en comparación con el 37% de los estudiantes de la UNMSM. Asimismo, se resalta el uso del correo electrónico (31%) y las llamadas telefónicas (2%) entre estudiantes de la UNAP como medios alternativos a las plataformas digitales dispuestas por los centros de aprendizaje.

Tabla 6
MÉTODO DE ENSEÑANZA EN LAS CLASES DIGITALES (EN PORCENTAJES)

Recibió el desarrollo de las clases a distancia con	UNMSM	UNAP
Interacción con el profesor	100%	100%
Videos	60%	53%
Documentos (textos, cuadros, etc.)	72%	60%
Mensaje de audio	9%	50%
Mensaje de texto	2%	92%
Sin acompañamiento al estudiar	0%	0%
Otro	0%	0%

Nota: Se considera la muestra de personas que está matriculada en algún programa de educación superior universitaria. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.
Fuente: Elaboración propia. ENAHO 2020.

Si bien se trata de una muestra no representativa de la población universitaria, resulta llamativa la gran cantidad de estudiantes de la UNAP que ha recibido el desarrollo de sus clases a distancia por medio de mensajes de texto, que bien podría ser a través de una plataforma como WhatsApp. Por otro lado, solamente un 2% de encuestados de la UNMSM refirió haber recibido clases por este medio. Igualmente, se encuentran diferencias notables con respecto a la enseñanza por medio de mensajes de audio: el 50% de los estudiantes de la UNAP manifestó utilizar este medio, frente a un 9% de los de la UNMSM. Finalmente, los estudiantes de la UNMSM accedieron a contenido de clases a través de documentos (textos, cuadros, etc.) en mayor proporción que quienes atendieron a los de la UNAP.

2.3 Técnicas de recojo de información

Se emplearon dos técnicas de recojo de información: entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Su aplicación se dio en fases de entrevistas exploratorias, grupos focales, y entrevistas complementarias. Las guías 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).

Primero, se entrevistó a 12 estudiantes: 6 de la UNMSM y 6 de la UNAP. La estructura comprendió las variables mediadoras de la rápida digitalización (disponibilidad, asequibilidad, alfabetización y normas socioculturales) en tres ejes temáticos (véase el anexo 3). Seguidamente, se trabajó en 8 grupos focales, cada uno con 5 individuos, manteniendo algunos ejes de la fase anterior. Las secciones referidas al acceso, a la trayectoria personal y el uso que hicieron de las TIC durante la pandemia prevalecieron; no obstante, las preguntas fueron replanteadas para ser adaptadas con mayor precisión a las realidades locales, sin dejar de lado los objetivos de la investigación (véase el anexo 6). Ambas técnicas sirvieron para dar respuesta a la pregunta sobre las experiencias de los estudiantes en la educación a distancia, así como para aproximarnos a las diferencias con respecto a sus compañeros hombres.

En una última instancia, se realizaron entrevistas a funcionarios, 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 a la necesidad de

políticas públicas, al permitirnos conocer las limitaciones percibidas por actores del sistema público, así como sus nociones con respecto a la educación a distancia. De esta forma, esperamos reconocer 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 del nivel superior universitario para las estudiantes mujeres, desde un enfoque tanto en la oferta como en la demanda del servicio educativo.

2.4 Recolección y procesamiento de datos

En el caso de la UNMSM, las entrevistas exploratorias se realizaron por medio de llamadas telefónicas, tratando de velar por la seguridad y comodidad de las y los participantes. Por otro lado, los grupos focales hicieron a través de videoconferencias en Zoom con el fin de generar más cercanía y confianza. Sin embargo, las y los participantes podían optar en todo momento participar con video o solo con audio, sin que esto afecte 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 de la dinámica con la cámara encendida.

Para el caso de la UNAP, se optó por realizar las entrevistas a través de llamadas telefónicas, debido a que la señal de Internet en la ciudad de Iquitos es intermitente y de baja calidad en general. Asimismo, se trató de pactar horarios que sean 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 promover una dinámica más fluida y de interacción visual, las fallas en la señal nos llevaron a optar por llamadas telefónicas grupales.

Las sesiones de diálogo fueron registradas por audio y/o video, sea aquellas realizadas por videollamada o por teléfono. En el primer caso, se utilizó la herramienta de grabación que provee la misma plataforma de Zoom. Para el segundo caso, se hizo uso de equipos de grabación de audio. Por cada grupo focal, una persona estuvo encargada de moderar: una investigadora para el caso de los grupos de mujeres y un investigador para los grupos de varones. Adicionalmente, un investigador acompañó la sesión y resolvió cualquier inconveniente logístico.

Los datos provenientes de fases de recolección 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 se utilizaron dos matrices, una para los estudiantes hombres y otra para estudiantes mujeres. Adicionalmente, en cada matriz se categorizó la información de acuerdo con la universidad de procedencia identificando en el proceso ideas y citas clave para el análisis.

2.5 Sesgos y limitaciones

La propuesta cualitativa nos permite aproximarnos a la situación de las y los estudiantes desde sus percepciones y opiniones alrededor de temas que sirvieron para comprender la multidimensionalidad de sus experiencias. Asimismo, establecer encuentros virtuales nos permitió conocer cómo interactúan en estos medios (e. g. si se sienten cómodos encendiendo la cámara durante videollamadas o qué tan estable es su conexión a Internet en la práctica). Aun así, para futuras investigaciones será de vital importancia complementar este enfoque con el recojo de data cuantitativa para entender mejor el panorama.

No obstante, resulta pertinente ahondar en posibles sesgos de nuestra propuesta. En primer lugar, partimos de técnicas de contacto remoto, por lo que las interacciones se han dado únicamente a través de tecnologías digitales. En ese sentido, no tuvimos acceso a sus otros espacios cotidianos, como las aulas digitales o sus propios hogares. Como personas externas, no hemos podido entablar las mismas dinámicas que sostienen con sus compañeros de clase.

Finalmente, tomamos en cuenta que el estudio aborda la brecha digital entre quienes sí han podido continuar sus estudios a pesar de la pandemia, lo que limita nuestra comprensión de la situación de los miembros de la comunidad universitaria que no pudieron.

2.6 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 aprobación. Se enfatizó el carácter voluntario y anónimo de su participación, así como 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 de la persona y del equipo de investigación: las llamadas telefónicas y videollamadas. Esta iniciativa también partió del reconocimiento previo de que las y los estudiantes podían contar con distintos grados de conexión a Internet. Se respetó a la persona y sus opiniones. Asimismo, se coordinó según su disponibilidad, asegurando un espacio que brinde esta confidencialidad. Teniendo en cuenta que la pandemia ocasionó una crisis económica generalizada, y en agradecimiento por la disposición del tiempo y esfuerzos, se acordó la entrega de una remuneración económica modesta a las y los participantes.¹

1. Fue el equivalente a US\$8.



Como se explica en el apartado anterior, el levantamiento se realizó en fases. En ese sentido, se priorizó una etapa exploratoria, que consistió en 12 entrevistas semiestructuradas. Para la guía de esta técnica se trabajó con un conjunto de preguntas introductorias que sirvieran para expandir la conversación con las y los actores. Esta primera fase estuvo dividida en ejes clave que brindaron luces sobre las variables mediadoras en los efectos de la rápida digitalización. Estas incluyen: la disponibilidad, la asequibilidad, la alfabetización digital y las normas socioculturales.

En una segunda fase, se realizaron 8 grupos focales: 2 de estudiantes mujeres de la UNAP, 2 de estudiantes mujeres de la UNMSM, 2 de estudiantes hombres de la UNAP y 2 de estudiantes hombres de la UNMSM. Cada uno de estos círculos de discusión contó con la participación de 5 estudiantes. Si bien se retomaron algunos ejes temáticos de la anterior sección, se formularon otras preguntas adicionales para ahondar en algunos temas ya identificados y explorar otros que surgieron en las mismas entrevistas exploratorias. De tal forma, se partió de las narrativas y posicionamientos de las y los estudiantes para analizar la brecha digital de género desde una perspectiva estructural y focalizada a la vez. En otras palabras, se trató de brindar un enfoque general a la problemática, tratando de abordar diversos temas y, a su vez, enfatizando en las inquietudes que las y los estudiantes hacían llegar.

3.1 Fase 1: entrevistas exploratorias

Para esta fase se entrevistó a un total de 12 participantes: 3 mujeres de la UNAP, 3 mujeres de la UNMSM, 3 hombres de la UNAP y 3 hombres de la UNMSM. En los anexos 1 y 2 se pueden encontrar los datos generales de las y los estudiantes que participaron de esta etapa del estudio.

Acceso material

En primer lugar, abordamos el acceso material en función de la disponibilidad y la 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 y pago de los servicios (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, debería poder garantizarse el acceso a tecnologías comunes de calidad y ubicuas de manera autónoma.

Las entrevistas exploratorias han brindado luces sobre vastas diferencias en cuanto a la infraestructura y posibilidades de conexión a Internet entre las regiones geográficas. Por un lado, las y los 6 estudiantes de la UNAP afirmaron que la conexión en su zona es tanto lenta como inestable. Inclusive, se ha hecho alusión a la precaria calidad del servicio en comentarios como "Iquitos tiene la peor conexión a Internet" (entrevista a EH3_UNAP). Solamente una estudiante (EM2_UNAP) sostuvo que "a veces la conexión es buena". Esta percepción se condice con el hecho de que varios de las y los estudiantes tienen identificadas con claridad las horas en que la conexión se estabiliza y empeora. De acuerdo con los participantes EM1_UNAP, EH2_UNAP y EH3_UNAP, la conexión en la ciudad de Iquitos mejora durante la madrugada. Ello se debería a que hay menor congestión de usuarios en la red. Las y los demás participantes no hacen referencia a un horario específico, pero sí establecen que la señal falla por horas.

No es solo por llamada, sino que el Internet es tan pésimo en esta ciudad. Como 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. (Entrevista a EM1_UNAP)

Adicionalmente, 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, afectando prácticamente a todos los ciudadanos y ciudadanas por igual. En ese sentido, el hecho de que varios de las y los estudiantes se conecten a Internet exclusivamente a través de datos móviles, o en mayor medida que en la ciudad capital, no es un dato aleatorio. De las y los 6 estudiantes de la UNAP, solo 2 participantes (EM2_UNAP y EH1_UNAP) tenían una conexión fija adicional a los datos móviles; las y los demás lo hacían únicamente a través de este último medio. De acuerdo con el testimonio de EM1_UNAP, el uso de un módem sería

hasta contraproducente en una zona en la que la conexión es lenta e inestable. Por su parte, EH2_UNAP sostuvo que era más práctico pagar por recargas cuando las necesitaba que pagar un monto fijo todos los meses por un servicio que se puede ver afectado por las condiciones climatológicas.

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. (Entrevista a EM1_UNAP)

Si bien 5 de las y los estudiantes refieren que no tienen problemas actualmente para cubrir los gastos del servicio a Internet, se retomó el testimonio de EM1_UNAP, quien contempló que, como estudiantes, no pueden costearse independientemente sus gastos de TIC para conectarse a las clases. Ello implica un problema para quienes no tienen o no consiguen trabajo. Es común que los estudiantes estudien y trabajen al mismo tiempo para costearse la educación (Balarin et ál. 2017). Como también se observará posteriormente, esta inestabilidad en la conexión termina afectando al total de la población, indistintamente de la condición de docente o estudiante, y genera impactos directos en las dinámicas educativas digitales, así como respuestas por parte de las y los sujetos.

En el caso de la UNMSM, las 3 estudiantes mujeres sostuvieron que tanto la velocidad como la estabilidad de su conexión eran adecuadas y no registraron ninguna queja en ese sentido. Además, todas empleaban tanto conexión fija (wifi) como los datos móviles desde sus teléfonos celulares. Si bien EM4_UNMSM identificó que la calidad mejoraba a las 11:00 p. m., de todas formas, primó la percepción general de un servicio estable. Ninguno de los participantes mujeres u hombres hizo referencia a factores climatológicos que mermaran la calidad del Internet. Asimismo, a diferencia de las y los estudiantes de la región Loreto, en este grupo una mayor cantidad de estudiantes pertenece a unidades domésticas con conexión domiciliaria a Internet. No obstante, al ser una muestra reducida, no se puede generalizar sobre este dato.

Trayectorias personales y su relación con las TIC

En la presente sección se ahonda en la relación que las y los estudiantes de ambas universidades han tenido con las TIC a lo largo de su vida. Esta aproximación hacia sus trayectorias con el acceso y uso de las TIC brindará un punto de partida para entender los procesos de alfabetización digital, o la adquisición de habilidades referidas al uso de herramientas digitales.

Las y los 12 estudiantes ya habían tenido experiencia utilizando estos dispositivos para la realización de tareas académicas y han llevado, por lo menos, un curso de computación durante la etapa escolar, ya fuera en primaria o secundaria. No obstante, todos los y las estudiantes de la UNAP hicieron énfasis en que estos eran cursos básicos enfocados en el aprendizaje de programas de ofimática de Microsoft (Word, PowerPoint, Excel) y se exploraban pocas plataformas que requerían conexión a Internet. Para el caso de la UNMSM, si bien también se hizo alusión al empleo de programas de ofimática, solamente la participante EM4_UNMSM se refirió a este curso como "básico".

En otra línea, la mayoría de estudiantes de ambas universidades sostuvo que había un déficit en la cantidad de equipos en sus escuelas, por lo que una sola PC terminaba siendo empleada entre 2 (EH4_UNMSM) o hasta 10 (EH3_UNAP) alumnos o alumnas por clase. Solamente la participante EM4_UNMSM, comentó que, en su institución educativa —un colegio privado—, cada alumno o alumna podía hacer uso personal de una computadora. Adicionalmente, con referencia a la capacitación de las y los docentes para la enseñanza del uso de las TIC, los estudiantes EH2_UNAP, EH3_UNAP y EH4_UNMSM sostuvieron que, si bien consideran que tenían conocimientos necesarios para la educación básica, la falta de recursos y equipos necesarios restringía el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes. Por su parte, EM1_UNAP recordó que su profesor de informática no proporcionó enseñanza sobre los usos de Internet, así como acerca de los peligros que el ciberespacio puede implicar en temas de seguridad frente al acoso y otras formas de violencia. Este comentario dio pie para ahondar en la temática en la siguiente fase de recolección de información.

Sí llevamos, en tercer grado, el curso de computación. Pero solo nos enseñaban lo práctico, como dibujar, usar los programas. Pero no enseñaban sobre las redes sociales, o cosas así. [...] Yo pienso que sí [el colegio contaba con la infraestructura necesaria para la enseñanza de las TIC], pero no lo hicieron. O sea, tuvieron todos los medios para enseñarnos un poco más sobre el uso de Internet, las aplicaciones y todo eso, pero no lo hicieron. Solo hicieron lo básico, como le había comentado, usar Word, usar Excel. Porque ahora, en la actualidad, pienso yo que, como éramos la primera generación que estábamos conociendo el mundo de Internet, creo que era importante que nos enseñen todo, el peligro que implica todo; porque tenía compañeras que tenían problemas de acoso. (Entrevista a EM1_UNAP)

Un aspecto importante que han resaltado varios y varias estudiantes es que accedieron a Internet por primera vez en cabinas cercanas a su domicilio. Las estudiantes EM1_UNAP, EM2_UNAP, EM3_UNAP y EH3_UNAP asistían a estos espacios para realizar las tareas escolares y acceder a redes sociales, como Facebook. Esta necesidad de acceder a un dispositivo fijo en un espacio fuera del ámbito doméstico podría explicarse debido a los usuarios cuya única conexión a Internet en casa es por medio de datos móviles. Esta dinámica no se ha registrado para el caso de las y los estudiantes de la UNMSM. Siguiendo esta tendencia, se puede vislumbrar una particularidad para los estudiantes de la UNAP en el contexto de la pandemia por COVID-19, en el que cuarentenas y protocolos de seguridad dificultan el acceso a estos espacios.

Alfabetización digital

Partiendo de la anterior sección temática, se pueden interpretar algunas tendencias en los procesos de alfabetización digital a lo largo de la vida de las y los estudiantes universitarios. Como se ha venido observando, se registraron experiencias similares en el uso de las TIC durante la educación escolar de las y los estudiantes de ambas regiones. Si bien 11 de 12 participantes se consideraba preparado o preparada para la educación digital con el inicio de la cuarentena, es importante destacar las críticas que las y los estudiantes hacen hacia sus formaciones en la etapa escolar. No hay ningún o ninguna participante que haya calificado de manera negativa

su manejo de las herramientas que se presentan a continuación. No obstante, en algunos casos se evidencia la insatisfacción de las y los estudiantes con respecto a las habilidades adquiridas hasta el momento, debido a deficiencias en la formación escolar y falta de recursos para continuar con las capacitaciones. EH3_UNAP, por ejemplo, recuenta que ha debido aprender varias competencias de manera autodidacta.

He aprendido por mi cuenta. Capacitaciones no te dan así no más en lquitos 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. (Entrevista a EH3_UNAP)

Por otra parte, sí se identifica que este proceso de alfabetización no incluye solamente la etapa escolar básica. Efectivamente, ha sido conformado por el aprendizaje autodidacta, ya sea por necesidad, interés o por hábito. Dos estudiantes hombres (EH1_UNAP y EH4_UNMSM) calificaron su manejo de plataformas para videoconferencia como "regular". De igual modo, EM1_UNAP sostuvo que ella mejoró el manejo de estas desde que inició la pandemia, ya que tuvo que habituarse.

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. (Entrevista a EM1_UNAP)

Así como el caso de esta participante, otros y otras estudiantes refirieron que, si bien se sintieron preparados y preparadas para el empleo de medios digitales durante la educación remota, reconocieron dificultades para adaptarse a ciertos programas. Frente a esta situación, las universidades hicieron uso de capacitaciones; entre las y los entrevistados, EM2_UNAP sostuvo que hizo uso de las capacitaciones que brindó la UNAP para la familiarización con la plataforma de matrícula. Por otro lado, algunos alumnos y alumnas se organizaron entre ellos para compartir este tipo de conocimientos; EM4_UNMSM comentó que, entre estudiantes de la UNMSM, se organizaron para la capacitación colectiva en estos medios digitales.

Usos referidos a la educación digital en pandemia

La implementación de la educación digital en el contexto de la pandemia ha implicado nuevas dinámicas referidas al uso de las TIC, así como en los procesos de aprendizaje en las diferentes carreras universitarias. Por un lado, la interacción virtual y remota implica un mayor tiempo de estadía en el domicilio; lo que, a su vez, conlleva al desempeño de otras actividades cotidianas, como las labores domésticas. El constante acceso a dispositivos con conexión a Internet, en muchos casos, también implica mayor tiempo de navegación en distintos espacios de la Web, con la consiguiente posibilidad de distracciones. Aun así, las y los estudiantes de ambas regiones refirieron que pasan gran parte de su día en las plataformas de videoconferencias y foros debido a las clases virtuales.

No obstante, existen factores que han suscitado una reorganización en los horarios de clase para varios de ellos y ellas, en especial, en el caso de la UNAP.

La inestabilidad en la conexión a Internet en la ciudad de Iquitos ha afectado tanto a docentes como a estudiantes. Frente a esta situación, que se ha tornado crítica en el actual contexto, se ha optado por realizar clases presenciales en lugares públicos, e incluso, virtuales a tempranas horas de la madrugada —alrededor de las 4:00 a. m.— para sacar provecho de una mejor calidad de conexión. En otros casos, como menciona EM3_UNAP, cuando la conexión falla a causa de la lluvia, el docente prefiere posponer la clase hasta nuevo aviso.

Durante el día, más que todo, que las clases son durante la mañana, el Internet está muy deficiente y las clases son casi inentendibles [...]. Hay zonas con mayor influencia de Internet y zonas con menor influencia. Por ejemplo, hay zonas que están más congestionadas y son las que el Internet está, digamos, regular. Por eso es que se ha hecho posible algunos cursos, las clases de madrugada, fuera del horario del estudiante. Se ha acordado con los estudiantes y el docente para que puedan hacer el esfuerzo de hacer las clases dentro de la madrugada. Y se ha hecho durante la pandemia. Parece ser a las 4 de la madrugada o 5 de la madrugada. (Entrevista a EH2_UNAP)

De tal forma, se va perfilando la existencia de factores que contribuyen en la persistencia de complicaciones para adaptarse a las dinámicas de clases digitales. Entre los que hacen referencia las y los estudiantes resaltan: la accesibilidad a distintos materiales en la Web y el ahorro tanto en tiempo como en dinero que implica no tener que asistir a la universidad de manera presencial. Por otro lado, las y los estudiantes se refieren, además de lo anteriormente mencionado, al aprendizaje de nuevas tecnologías que serán de utilidad en la disciplina, la facilidad de contactar a docentes y el ahorro que se hace en materiales de estudio. En suma, se considera pertinente la practicidad de las clases digitales en contraste con los esfuerzos físicos y materiales que implica la virtualidad.

No obstante, también se hace alusión a desventajas de esta dinámica, que tienen efectos directos en el aprendizaje. Dos estudiantes mujeres y un hombre de la carrera de Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales (UNAP), así como una estudiante de Educación (UNMSM), señalaron que la falta de complementación del aprendizaje teórico con las experiencias prácticas en el campo implica una grave desventaja de las clases digitales en comparación con las presenciales. Este resulta uno de los aspectos que varios de los y las estudiantes de la UNAP que fueron entrevistados aluden para sostener que esperan la pronta implementación de las dinámicas presenciales.

Finalmente, en el sentido común, se tiene la noción de que resulta más fácil aprobar teniendo información a la mano en Internet, aunque esto no necesariamente se corresponde con la percepción de aprendizaje que tienen las y los estudiantes. Así, se pueden encontrar testimonios como el de EM1_UNAP, quien considera que su aprendizaje se ve afectado porque no puede prestar atención a las clases, no hay la misma motivación o interés. El estudiante EH2_UNAP, por su parte, considera que es más fácil aprobar y que su rendimiento académico no se ha visto afectado por el agotamiento mental; no obstante, muestra su preocupación por la imposibilidad de acceder a ciertos espacios que requiere el campo de su carrera en Ingeniería, como son los bosques o los laboratorios.

Con respecto a las prácticas docentes, parece que se carece de un protocolo establecido sobre el trato y la comprensión por parte de las y los docentes, ya que,

como se ha registrado en testimonios, existe la noción entre los entrevistados de que "hay algunos que son más accesibles" (entrevista EM1_UNAP). En otras palabras, tanto estudiantes de la UNMSM como de la UNAP conciben que las posibilidades de negociación de facilidades para reducir las cargas lectivas o ampliar las fechas de entrega de trabajos varían dependiendo del o de la docente. No obstante, una clara diferencia entre ambas universidades con respecto a las prácticas docentes es que en la UNAP graban las clases cuando así lo desean, mientras que en el caso de la UNMSM estas siempre quedan grabadas y son accesibles desde la plataforma universitaria.

En algunas universidades se adquieren cuentas premium de plataformas como Zoom para tener acceso a videoconferencias sin restricción de tiempo. Sin embargo, en el caso de la UNAP se han venido utilizando plataformas gratuitas, como Google Meet. La duración de una sesión continua que ofrece este tipo de servicios es limitada, lo que ocasiona discontinuidad y falta de fluidez en la dinámica de las clases. En casos, se ha reportado que las clases han debido de continuarse solo a través de WhatsApp, mediante interacción textual únicamente, ya que otros factores como la falta de conexión se suman a la inestabilidad en la dinámica de la clase.

A diferencia de la UNMSM, en la UNAP se utilizan más plataformas, tanto para llevar las clases (Zoom y Google Meet) como para la comunicación con docentes. En este punto, se identifica que hay una mayor proximidad a través de canales más directos, incluyendo el uso de dispositivos móviles a través de la plataforma WhatsApp. En gran medida, esto ha sido suscitado por la practicidad en un contexto en el que la conexión a Internet falla frecuentemente.

En algunos casos, se señala que no hay la misma predisposición o motivación para estudiar mediante clases no presenciales. Este es un problema que se encuentra tanto para el caso de la UNAP como para la UNMSM. En líneas generales, las y los alumnos describen una disminución en la calidad de la interacción con las y los docentes. Además, la carga se siente mucho mayor por la cantidad de horas que se tiene que estar sentado empleando los dispositivos y frente a la pantalla. El aprendizaje se ve afectado porque no pueden conversar con los profesores. En una dinámica presencial, sí hay más interacción entre estudiantes y profesores.

Por un lado, hay quienes sostienen que han aprovechado las condiciones de las clases no presenciales y quienes creen que se ha visto limitado su aprendizaje. Esto se puede explicar, en primer lugar, por la dinámica necesaria de cada disciplina: las carreras más técnicas han visto restringidos espacios como los laboratorios o las interacciones con compañeros o dinámicas como el trabajo de campo presencial, que las y los estudiantes consideran de suma importancia para adquirir experiencia y complementar los conocimientos teóricos.

Un hallazgo particular fue que, a diferencia de los hombres, las estudiantes mujeres hicieron más referencia a los efectos de la pandemia en la salud mental al momento de hablar del agotamiento físico y psicológico. La participante EM1_UNAP sostuvo que, si bien se ha sentido afectada en el aspecto emocional por la presión de ser productiva en el actual contexto, intenta que no le afecte en su desempeño académico. Las estudiantes EM2_UNAP y EM3_UNAP, por otro lado, consideran que sí debe haber afectado en sus desempeños, puesto que requería de

esfuerzos físicos y mentales concentrarse en sus estudios en medio del estrés por el confinamiento o la necesidad de cuidar a familiares delicados de salud. Sumado al estado mental, las estudiantes EM4_UNMSM, EM5_UNMSM y EM6_UNMSM mantuvieron que debido al desgaste físico por estar frente a las pantallas todo el día tenían menos motivación de asistir a las clases o concentrarse en los deberes académicos.

Para los casos de estudiantes varones, solamente EH4_UNMSM afirmó que el agotamiento físico y mental tuvieron consecuencias directas en su desempeño académico. Los demás participantes reconocieron sentirse estresados o fatigados, a pesar de lo cual lograron prestar atención constante a las clases. En la siguiente fase de recolección de información, se ahondó sobre este asunto. Para ello, se indagó sobre las dinámicas dentro del hogar, así como la existencia de otras responsabilidades u obligaciones que pudieran representar cargas adicionales para las y los estudiantes.

Dinámicas en el hogar

Con respecto a este tema, se ha hallado que la composición de la unidad doméstica, así como la repartición de tareas en el hogar afectan directamente a 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 han visto modificadas o, incluso, aumentadas. En este punto, las tendencias con respecto a la distribución de actividades entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres se asocian a quiénes viven en la unidad doméstica y cuánto tiempo requieren estas labores.

Consideramos que se puede partir del uso de tiempo para comprender estas rutinas cotidianas que incorporan tanto las responsabilidades académicas como las del plano doméstico. 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 la mayor entre sus hermanos y hermanas, emplean más de su tiempo a apoyar a sus madres cocinando, lavando, limpiando y ordenando. Particularmente, EM3_UNAP sostuvo que cuando su madre cayó enferma, ella y sus hermanas debieron repartirse estas tareas y cuidar de su progenitora. Entre estas responsabilidades debió asumir un rol más activo en el cuidado y la organización doméstica, similar al que ejerce su madre.

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. Yo soy la mayor. (Entrevista a EM3_UNAP)

Para el caso de las estudiantes residentes en Lima, estas cifras descienden a una o dos horas, e incluso, 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

para la realización de estas tareas. Si bien no se trata de una muestra representativa, nos brindó información suficiente para seguir ahondando sobre los roles de género y su efecto en las rutinas diarias en los grupos focales.

Adicionalmente, resalta que, entre los estudiantes que viven solos (EM5_UNMSM, EH3_UNAP y EH4_UNMSM), la realización de tareas domésticas no les ha demandado más de dos horas al día. En el caso particular de EH3_UNAP, sostiene que las desempeña a lo largo del día, al tener algo más de autonomía para disponer de su tiempo y repartirlo entre sus responsabilidades. En contraste, para los casos de EM1_UNAP y EM3_UNAP, ellas cuentan con menor autonomía al usar su tiempo debido a que suplen las tareas de sus madres quienes, por enfermedad o por motivos laborales, no están presentes en la unidad doméstica. Deben, además, encargarse de sus hermanos o hermanas menores como parte de estas responsabilidades.

3.2 Fase 2: grupos focales

Acorde con lo planteado en la metodología, en esta segunda fase de la investigación se orientaron las preguntas hacia algunos ejes clave que surgieron de forma sistemática en la información recogida en la fase exploratoria. En sintonía con la propuesta metodológica, algunos de estos ejes están contemplados en la literatura; otros, sin embargo, surgieron como resultado de la naturaleza exploratoria de la primera fase de la investigación. En este sentido, las temáticas sobre las que se enfoca esta segunda etapa del proceso investigativo fueron elegidas por su importancia, tanto por su relación con la temática de esta investigación, como por ser elementos emergentes que no estaban inicialmente considerados y ameritaban una mayor profundización.

Así, los cinco ejes temáticos más resaltantes son:

- i. Estrategias de autogestión
- ii. Posibilidades futuras de empleo
- iii. Usos del tiempo y tareas domésticas
- iv. Seguridad en entornos asociados con la educación no presencial
- v. Salud mental y física

Se desarrolló cada uno de estos ejes en torno a una sistematización de los puntos clave mencionados en las dinámicas. Adicionalmente, en los anexos 4 y 5 se presentan dos tablas con los datos generales de las y los participantes de esta fase.

Pasamos a explicar cada temática:

i. Estrategias de autogestión

Uno de los principales hallazgos de la fase exploratoria apuntó a la existencia de un conjunto de soluciones alternativas a los retos planteados por la rápida transición de la educación mediante el uso de medios digitales. Encontramos que las y los estudiantes de ambas universidades desarrollaron una serie de estrategias que se han denominado de "autogestión". En líneas generales, entendemos por este

concepto un conjunto de esfuerzos individuales o grupales a través de los cuales se resuelve 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:

Redistributivas

Las y los estudiantes mencionaron que el apoyo brindado por parte de las universidades se dio principalmente a través de la entrega de equipos, en forma de módems y/o chips para terminales móviles, ambos con paquetes de conexión a Internet. Se entiende, en este sentido, que la preocupación a resolver estaba asociada con la capacidad de conexión a Internet de las y los estudiantes, sin la cual la transición a la educación virtual era imposible. Sin embargo, existe entre las y los estudiantes de ambas universidades una percepción mayoritaria sobre una falta de precisión a la hora de identificar a quienes requirieron este apoyo, tanto en forma de falsos positivos (personas que recibieron apoyo que no lo necesitaban) como en forma de falsos negativos (quienes no recibieron apoyo y sí lo necesitaban). Existe un consenso notorio por parte de las y los estudiantes en cuanto a las limitaciones de sus respectivas instituciones educativas (y, por extensión, del sistema público en general) para realizar una efectiva focalización 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. (Participante EH7_UNAP)

Habían personas que sí lo necesitaban, pero no les llegó el chip, entendiéndolo que se dejaban llevar mucho [...] por las condiciones que estaban antes, anterior a la pandemia. (Participante EM9_UNMSM)

En respuesta a esta situación, las y los alumnos se vieron en la necesidad de hacer uso de sus redes personales para establecer una redistribución autoorganizada de estos equipos, haciendo entrega "informal" de estos de las manos de estudiantes que no los necesitaban a las de quienes sí los requerían; en ocasiones, también fueron entregadas a, o recibidas de, familiares en situaciones de similar necesidad (o ausencia de esta).

Por ejemplo, a una amiga de mi hermana sí 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. (Participante EH15_UNMSM)

Adicionalmente, se mencionaron algunos esfuerzos por parte de organizaciones estudiantiles preexistentes para realizar esta misma función, además del uso de otras estrategias alternativas, como colectas o rifas para la distribución de recursos financieros a alumnos y alumnas en situaciones particularmente difíciles.

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. (Participante EH16_UNMSM)

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. (Participante EH19_UNMSM)

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. (Participante EH17_UNMSM)

De esta forma, la comunidad estudiantil buscó resolver las deficiencias en la focalización y alcance limitado del apoyo provisto por sus instituciones.

De compartición

Una estrategia para solucionar los problemas de conectividad fue la compartición presencial de recursos. Para acceder a una conexión adecuada (o siquiera medianamente viable), algunos estudiantes se trasladaron a los hogares de compañeros, compañeras o familiares que disponían de mejores conexiones de Internet, ya fuera por motivos de calidad de la conexión local o de capacidad adquisitiva. En estos escenarios, algunos hogares se convirtieron en puntos designados para recibir clases o en lugares de estudio. Del mismo modo sucedió con la compartición de equipos; las y los alumnos se reunieron de forma presencial y usaron simultáneamente 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. (Participante EM10_UNAP)

Estas medidas se utilizaron en algunos casos de forma sostenida a lo largo del semestre, mientras que en otros casos fueron reservadas para momentos clave del ciclo académico, incluyendo exposiciones, controles y/o exámenes, entre otros.

De coordinación

De forma paralela a las respuestas institucionales, las y los alumnos debieron agenciar cotidianamente algunas medidas para poder asegurar la continuidad de su experiencia educativa, en particular en el caso de la UNAP, donde los problemas de conectividad eran más recurrentes. Con esto en mente, algunos de los y las estudiantes, en coordinación directa con sus compañeros y docentes, planificaron cambios en sus horarios de clases para hacerlos coincidir con ventanas horarias en las que la red local de Internet permite una conexión más veloz y estable para las y los estudiantes durante la clase. Esto implicó, en ocasiones, el traslado de las clases, días de exposiciones y/o evaluaciones, o bien a horarios matutinos (iniciando las sesiones entre las 4:00 y las 5:00 a. m.), o por otro lado a horarios nocturnos (iniciando sesiones entre las 10:00 y las 11:00 p. m.). De esta forma, pudieron hacer uso de una conexión relativamente más estable y fluida, lo que permitía mejores 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 a. m. (Participante EM7_UNAP)

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. (Participante EH9_UNAP)

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. (Participante EM10_UNAP)

En los casos en los cuales estas medidas no eran posibles o suficientes, las clases mismas adoptaron formas no planificadas; por ejemplo, cuando la conexión hacía imposible 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).

Cuando había problemas de conexión por el Zoom o el Meet, 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. (Participante EM14_UNAP)

Adicionalmente, en las fases iniciales de la pandemia y como una forma de suplir las deficiencias en el manejo de algunas de las TIC necesarias para atender de forma satisfactoria los requerimientos de la transición repentina de la educación a medios digitales, algunos estudiantes se organizaron para compartir sus conocimientos asociados al uso de TIC con aquellos menos familiarizados. Así, las y los alumnos pudieron establecer una base de capacidades asociadas al uso de TIC para permitir una inserción más fluida a la educación no presencial sobre medios digitales.

ii. Posibilidades futuras de empleo

Hallamos que existe entre quienes participaron una impresión generalizada sobre una disminución de la calidad de su educación en el contexto de la pandemia. Esto se refleja en algunos cuestionamientos sobre la calidad de la formación recibida en su conjunto, así como en el impacto de estas falencias en sus posibilidades de acceder a puestos de trabajo en un futuro cercano, debido a que consideran que existieron limitaciones en sus aprendizajes. Al respecto, resaltamos tres puntos clave:

- No hallamos diferencias notorias en las percepciones e inquietudes de hombres y mujeres, ni entre universidades, respecto de los efectos negativos de la transición a medios digitales. En otras palabras, y estrictamente en el ámbito de la experiencia educativa, las estimaciones de los posibles impactos negativos en su futura inserción en el mercado laboral que estarían siendo generados por las dificultades enfrentadas en el contexto de la pandemia parecen ser independientes del género de las y los estudiantes.

- Sí se halló, por otro lado, un nivel significativamente mayor de insatisfacción y preocupación respecto de la calidad de la educación recibida entre los estudiantes de carreras que requieren de algún tipo de presencialidad o experiencia "hands on" como parte de su formación, en contraposición a aquellas carreras que pueden basar su aprendizaje de forma más natural en lecturas y ponencias. Entre las carreras cuyos estudiantes se perciben como afectados en mayor grado, se incluyen todas aquellas que requieren de experiencia práctica en el uso de maquinarias, laboratorios, trabajo con pacientes o trabajo de campo, entre otras dinámicas similares que carecen (hasta el momento) de reemplazo satisfactorio en la virtualidad. En líneas generales, los efectos perjudiciales de la modalidad a distancia se sintieron más entre algunos estudiantes por encima de otros y otras; sobre todo, aquellos y aquellas provenientes de 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. (Participante EH4_UNMSM)

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. (Participante EH3_UNAP)

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. (Participante EM16_UNMSM)

- Adicionalmente, las y los estudiantes que iniciaron su formación universitaria durante la pandemia —es decir, aquellos cuya única experiencia educativa se ha dado a través de medios digitales— se consideran más afectados que aquellos que pudieron experimentar 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 de su experiencia educativa.

Nosotros que estamos finalizando la carrera no afecta mucho. [...] No afecta tanto a chicos de quinto ciclo para arriba. Obviamente a los chicos que están comenzando también se les dificulta entender ya que en presencial es mucho más fácil entender al profesor en una pizarra que acá que justamente porque es difícil utilizar una pizarra virtual, el profesor prácticamente te pone en el papel todo escrito y te lo empieza a leer. No es lo mismo a que te lo explique, y a veces incluso aburre. (Participante EH21_UNMSM)

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 que es lo que ellos quieren estudiar, y con esto algunos se desaniman más, y no lo entienden. (Participante EH24_UNMSM)

iii. Usos del tiempo y tareas domésticas

En esta sección se profundiza sobre las dinámicas domésticas que diferencian las prioridades en el uso del tiempo y que restringen la actividad en entornos educativos digitales. Se encuentran, por ejemplo, las labores de cuidado a personas enfermas en el marco de la pandemia por COVID-19, así como a niños o adultos mayores en el hogar.

Asimismo, se enfatizan los usos del tiempo y la repartición de las tareas domésticas en el hogar como una forma de acercarnos a la experiencia cotidiana de las y los alumnos durante la pandemia. La finalidad es comprender cuáles fueron las consecuencias de los patrones de distribución de estas tareas en el desempeño académico de las y los estudiantes, y si estos estuvieron afectados por normas socioculturales que potencialmente puedan ser desfavorables a las mujeres. Al respecto, presentamos algunos hallazgos:

- Un punto central por considerar es que las y los alumnos perciben algún tipo de compensación entre el mayor tiempo invertido en tareas domésticas y cuidado de otros y el tiempo ahorrado en movilizarse para asistir a clases. Así, es la impresión de los y las estudiantes 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 su desempeño académico.

Respecto al tiempo, yo al igual que [un compañero] yo me levantaba 5:30 a. m. me acuerdo, si quería ir en carro. Yo vivo a 2 horas 30 minutos en carro de la universidad. Me levantaba 5:30 a. m. para llegar a las clases de las 8:00 a. m., 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 o un trabajo por la noche eventual, qué sé yo, algo que se pueda con ese tiempo. (Participante EH25_UNMSM)

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 6:00 [p. m.]. 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. (Participante EH23_UNMSM)

- Sin embargo, la experiencia sí varía según el género de los estudiantes. Encontramos 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. (Participante EM8_UNAP)

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. (Participante EH15_UNMSM)

- En este sentido, es claro que la experiencia también se asocia con la composición del hogar. En particular, hogares donde las y los estudiantes conviven con hermanos en edad escolar suelen conllevar una mayor dedicación a la atención y/o el cuidado de estos. En esos casos, las líneas relativas al balance de tiempos se hacen menos claras, y otros factores entran en juego, 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 ocupado de ella. [...] Es un poco más difícil enseñar a alguien más pequeño, hacer comprender las cosas. (Participante EM9_UNAP)

- 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, y consideran distribuciones más simétricas de tareas domésticas, independientemente de su género. No obstante, en otros casos se reconoce 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. (Participante EM7_UNAP)

iv. Seguridad en entornos asociados a la educación digital

Partiendo del testimonio de la participante EM1_UNAP en la fase anterior, nos propusimos ahondar en el tema de la seguridad frente al acoso y el hostigamiento, que comúnmente es relegado al momento de hablar de la educación en entornos digitales. Si bien no todas las estudiantes mencionaron haber estado expuestas directa o indirectamente a este tipo de ocurrencias, al menos una participante en cada grupo de discusión había oído de alguna suceso, ya sea como sospecha, en forma de rumor o a partir de una denuncia pública. En determinados casos, se hacía referencia a historias que habían sucedido antes de la pandemia, en contextos presenciales. Así, surgieron algunas reflexiones de parte de las estudiantes:

Presencialidad versus virtualidad

Desde la percepción de algunas participantes, los entornos digitales podrían ser considerados espacios más seguros debido a la ausencia de interacción física o proximidad con docentes u otros compañeros. Adicionalmente, la noción de que las interacciones por medios virtuales quedan registradas, tanto en formato de texto a través de plataformas de chat (correos, WhatsApp) como en formato de

video (Zoom, Google Meet) parece generar una capa adicional de protección y funcionar como elementos disuasorios para posibles escenarios inseguros. Adicional a los factores ligados al uso de las TIC, Trajtenberg et ál. (2021) sugieren que las percepciones de riesgo, características psicológicas y comportamiento de carácter riesgoso "fuera de línea", pueden impactar en las experiencias de ciberviolencia. De tal forma, las estudiantes pueden sentir la réplica de ciertas situaciones en la virtualidad, como la búsqueda de espacios íntimos por parte del agresor. En este caso serían *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. (Participante EM9_UNAP)

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. (Participante EM17_UNMSM)

Uso de redes sociales personales

No obstante, hubo algunos testimonios de alumnas que mencionaron casos de hospedaje en la educación digital. En contraste con lo mencionado en el punto anterior, se encontró que, entre algunas estudiantes, la necesidad de interactuar con docentes por medio de plataformas de mensajería privadas o personales —como WhatsApp— podía suponer un aumento del riesgo ante estas situaciones.

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. (Participante EH10_UNAP)

Asimismo, se encuentra que algunos compañeros de clases y docentes han cometido *hacking*, o ingresado a sus cuentas personales sin permiso.

Sí [las víctimas de acoso han sido principalmente estudiantes mujeres], porque a 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. (Entrevista a EM1_UNAP)

Presencia y soporte institucional

Inclusive con denuncias que se impusieron antes del año 2020, algunas estudiantes señalaron sentirse inseguras y con miedo de compartir espacio con docentes que no habían sido debidamente investigados ni sancionados por la institución académica. En este sentido, la falta de apoyo institucional percibida se añade como un factor relevante a estas experiencias de inseguridad en espacios educativos. Esto no puede considerarse una variable exclusiva asociada a la transición a la educación virtual; sin embargo, la existencia por parte de las alumnas de experiencias previas de falta de protección 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.

Si no me equivoco fue segundo ciclo, yo tenía un profesor de ética. El profesor también enseñaba en la Universidad Católica. Pasa que, un día, habían publicado en la página de Facebook, porque ahora en las redes sociales está muy predominante. 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. (Participante EM9_UNMSM)

Diferencias de género

El tema de los entornos seguros también fue conversado con los grupos focales compuestos por estudiantes varones; sin embargo, y en contraste con los grupos de mujeres, no se hicieron menciones significativas de conocimiento o exposición a este tipo de ocurrencias, dando cuenta de una diferencia notoria entre las experiencias moduladas por el género entre las y los alumnos; la seguridad no resulta ser una problemática que haya sido identificada desde las experiencias personales de los varones.

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. (Participante EH8_UNAP)

v. Salud mental y física

Siendo la salud mental y física un tema de particular importancia en el contexto de la pandemia, se buscó recoger experiencias relevantes de los participantes, asociadas con esta problemática. En líneas generales, se encontró que se mencionaron los siguientes puntos:

Nueva normalidad

Las y los alumnos mencionaron que los efectos más notorios de la transición a la educación virtual se dieron en los períodos iniciales de la pandemia o periodo de "aclimatación". Este período, particularmente turbulento, fue el foco de las menciones asociadas con salud mental, y se caracterizó por procesos de modificaciones de la rutina, incluyendo la adaptación al aislamiento social como consecuencia de las medidas de cuarentena, el miedo generalizado al contagio (propio y de familiares) y la necesidad de adecuar el espacio y medios empleados para estudiar, incluyendo la adquisición o redistribución de recursos mencionadas en puntos anteriores.

Llevar tanto tiempo clases virtuales te estresa mucho [...] Empezando el año me sobrecargué, y la verdad que fue... casi colapsé. Encerrado acá en un curso más el trabajo, era fuerte. (Participante EH16_UNMSM)

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 no de la universidad, por Facebook], intentar recuperarme [...] de ahí la ansiedad, y creo que es constante. Ha aumentado mi ansiedad diariamente. (Participante EH17_UNMSM)

Yo me siento más estresada. Primero, por el tema de la universidad. En mi caso, siempre es el estrés por 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. (Participante EM7_UNAP)

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. (Participante EM9_UNAP)

Diferencias de género y efectos en el desempeño académico

Se encontró que la población femenina reportó de forma más frecuente efectos negativos en su bienestar mental. Contrariamente, los hombres hicieron menor referencia a los efectos negativos de su estado emocional en el desempeño académico. Cuando sí eran mencionados, los estudiantes varones de ambas universidades y las estudiantes mujeres de la UNMSM sostenían 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. (Participante EM17_UNMSM)

A pesar de que, según la percepción de las y los estudiantes, sí existió y aún existe algún grado de efecto en su bienestar, estos no fueron suficientemente

significativos como para perjudicar su desempeño académico. Es necesario anotar que esta percepción es estrictamente subjetiva, por lo que podría ser de interés contrastar estas percepciones 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 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. (Participante EM3_UNAP)

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. (Participante EM8_UNAP)

Presencia institucional

Las y los alumnos opinaron que los servicios ofrecidos por sus respectivas universidades respecto de temas de salud fueron más bien limitados, tanto en su alcance como en su difusión. En su percepción, estos servicios deberían ser más extendidos, y la información sobre estos debería ser presentada de formas más asequibles y visibles 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 enterado, 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. (Participante EM16_UNMSM)

Faltó bastante apoyo, faltó bastante difusión [...] Sí me parece que hay un espacio de psicología, pero no sé si es gratuito o si cobra por consultas [...]. (Participante EM17_UNMSM)

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. (Participante EM19_UNMSM)

Sobre la salud física

A pesar de que el tema fue propuesto para discusión, no existieron menciones respecto de efectos percibidos en la salud física. Algunos de los y las alumnos comentaron malestares menores asociados a las horas de sedentarismo que implicaba la atención constante a los dispositivos a través de los cuales atienden a sus clases, pero el balance de esta nueva situación es, por decir lo menos, neutral. En este

sentido, también hicieron mención de la comodidad asociada al uso de espacios domésticos como una ventaja de la educación a distancia.

3.3 Fase 3: entrevistas a actores del sector público

Como se mencionó en la sección metodológica, este último conjunto de entrevistas estuvo enfocado en las experiencias de las y los estudiantes con el trabajo realizado desde el Estado en la adecuación del servicio educativo al medio digital, así como en profundizar algunas de las temáticas surgidas en las primeras dos fases de la recolección. Los actores entrevistados incluyeron dos ministros de Educación que ejercieron funciones durante la pandemia, así como a algunos altos directivos de instituciones que participaron de la formulación de la respuesta estatal, tanto desde el plano material y del acceso (como lo fue la entrega de equipos) como desde la perspectiva de la adecuación de las propuestas pedagógicas. De estas conversaciones se obtuvieron los siguientes puntos relevantes:

i. Existencia de un contexto previo adverso a la educación a distancia

El escenario preexistente a la pandemia tenía una predisposición negativa hacia la educación a distancia. Esta disposición debe entenderse en contexto del esfuerzo realizado en los últimos años por el Estado peruano (a través del MINEDU) para la mejora de la calidad de la educación superior, la cual se materializó en un proceso extenso de acreditación de universidades. En el escenario nacional prepandemia, la educación a distancia había sido sinónimo de baja calidad, por lo cual la normativa existente se orientó a limitar sus alcances, en un intento por contrarrestar esta posibilidad en su conjunto. En este sentido, el Estado peruano no tenía en el centro de su enfoque operativo la idea de los servicios digitales para educar a distancia.

La razón por la que alguna institución educativa podría pensar en invertir en tener una plataforma, tener algún tipo de conectividad o plan de conectividad respecto de sus alumnos, tenía que ver con el ahorro de costos, fundamentalmente. Por lo tanto, las propias instituciones, al principio, por ejemplo, le pagaban menos a un docente que dictaba un curso virtual, versus al docente que dictaba un curso presencial. (Entrevista a Sandro Marcone, miembro del Comité Directivo y consejero del Consejo Nacional de Educación)

ii. Eclipsamiento de los desafíos pedagógicos

El escenario inicial de la pandemia estuvo marcado por un enfoque del esfuerzo público hacia el cierre de la brecha de acceso y conectividad; en algún sentido, por ser la brecha más tangible de las existentes. Esto implicó una orientación de la respuesta estatal hacia la entrega de equipamiento físico que permitiera suplir las deficiencias y dificultades de los alumnos. Este enfoque hizo que se perdieran de vista los desafíos estrictamente pedagógicos de la transición de la educación al medio digital. En líneas generales, las implicancias pedagógicas del traslado de contenidos hacia el medio virtual recayeron en las capacidades individuales de los docentes, en vez de ser articuladas de forma integral desde la administración pública. En este sentido, la calidad de la oferta educativa se vio negativamente afectada.

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. (Entrevista a Sandro Marcone, miembro del Comité Directivo y consejero del Consejo Nacional de Educación)

iii. Limitaciones en la información disponible y las capacidades administrativas

Dos variables que impactaron negativamente en la capacidad de respuesta del Estado a las necesidades del nuevo contexto estuvieron enfocadas en su capacidad de tomar decisiones informadas y eficientes. Reconociendo las brechas tecnológicas preexistentes, entre 2020 y 2021, el Ministerio de Educación (MINEDU) implementó algunas medidas cruciales para asegurar una transición de calidad a la educación a distancia (véase el anexo 7). En particular, se implementaron el Decreto de Urgencia N.º 117-2020 y el Decreto Legislativo N.º 1465, los cuales otorgaron 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. Así, en julio de 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). El SISFOH (Sistema de Focalización de Hogares) fue el ente encargado de la selección de beneficiarios para esta estrategia.²

En este punto, el limitado acceso a información actualizada y detallada sobre la situación de los alumnos dificultó los esfuerzos de focalización y una eficiente asignación de los recursos disponibles. Adicionalmente, la autonomía universitaria implicó que cada institución educativa debió hacerse responsable de la implementación de las medidas de apoyo a los estudiantes. Esto supuso una mayor dificultad para aquellas 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 [Ministerio de Economía y Finanzas], y las universidades públicas no llegaron a dar... no recuerdo cuál es la cifra, digamos, a cuáles se llegó. (Entrevista a Martín Benavides, exministro de Educación del Perú)

iv. Competencias digitales en alumnos y docentes

De forma adicional a la capacidad de las y los alumnos y docentes de utilizar plataformas digitales de manera adecuada para el desarrollo de las clases, un aspecto que ha sido dejado de lado es el de la apropiación del conjunto de implicancias y demandas de la educación a distancia que exceden su habilidad para hacer uso de determinado *software* o medio de comunicación. Así, encontramos que no existen —o existen de forma muy limitada— en las y los alumnos un conjunto de habilidades que incluyen, entre otras: la organización individual y autónoma de sus tiempos

2. Una descripción más detallada de las estrategias llevadas a cabo por el Estado peruano frente a la situación de emergencia puede encontrarse en el anexo 7.


de estudio, la capacidad personal de investigación y búsqueda de información. Al mismo tiempo, existe un vacío en las capacidades de los docentes para hacer uso pleno de las posibilidades que ofrecen los medios virtuales. En ambos casos, es necesario distinguir entre saber *utilizar* determinadas tecnologías, y saber aprender y *enseñar* a través de estas tecnologías, respectivamente. Es este último enfoque el que se ha encontrado 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 se ganan una serie de cosas y se pierden una serie de cosas y por lo tanto tengo que modificar ese concepto detrás, [...] 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, que eso sí no existe, [...] un contenido pensado para la virtualidad, y a esto me refiero a la cuestión más pedagógica, no solo saber subir un video. (Entrevista a Ricardo Cuenca, exministro de Educación)

v. Adaptación de la administración pública al contexto de la pandemia

Un último tema que merece atención es el de la propia transición del sistema administrativo a los medios virtuales y el trabajo a distancia. En este sentido, parte de las dificultades iniciales de la respuesta del aparato estatal estuvieron en su propia capacidad de adaptarse a los nuevos mecanismos de trabajo. En líneas generales, el funcionamiento del sistema público estaba completamente orientado hacia la presencialidad; los mecanismos de comunicación y toma de decisiones estaban estrictamente mediados por la materialidad de los productos y la presencia física a la hora de la toma de decisiones. Esta es una temática que ameritaría una profundización que escapa a los fines de esta investigación; sin embargo, su impacto en la respuesta del sistema público a la adecuación de la oferta educativa al contexto de la pandemia debería ser atendida.

Por un lado, teníamos una narrativa fuerte del *establishment* diciendo que la formación académica debía ser esencialmente presencial, y un grupo de gente que le sacaba la vuelta a eso, pero convirtiendo la no presencialidad, más bien, en una oferta de mala calidad. Entonces, claro, como resultado de eso ustedes pueden ver que la mayor parte de las universidades que fueron denegadas fue porque sus programas eran fundamentalmente no presenciales, a distancia. Era una manera fácil de regalar títulos. Claro, por otra parte, nuestras universidades más de punta, y también la normativa en ese momento existente, no vio en la educación a distancia, virtual, un espacio de construcción académico serio. Había ciertamente algunos proyectos importantes, básicamente las universidades societarias, que se han movido más en ese ámbito, quizás estén. Pero las universidades públicas peruanas estaban muy lejos de eso. (Entrevista a Martín Benavides, exministro de Educación del Perú)



Conclusiones

El presente estudio ha buscado indagar en los efectos de la rápida digitalización de la educación superior pública provista por el Estado en dos ciudades en Perú, con atención particular a sus efectos en la población de estudiantes mujeres. La hipótesis de trabajo plantea que este fenómeno ha tenido como efecto una ampliación de las brechas de género preexistentes a 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 en cuanto respecta a la variable de género, y permitió establecer el enfoque inicial del acercamiento a la problemática y sus diversas aristas.

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 Loreto. En una primera etapa se aplicaron entrevistas semiestructuradas de forma exploratoria, enfocadas en los temas identificados como relevantes en la literatura. Con base en la información obtenida, se desarrollaron guías para la conducción de grupos focales que permitieron recoger las experiencias de las y los estudiantes, profundizando sobre algunos de los ejes planteados en la literatura y explorando otros que surgieron de la fase exploratoria. La información obtenida fue ordenada y sistematizada para ser presentada de forma articulada en torno a los puntos centrales de la experiencia de las y los estudiantes, con especial atención en sus dificultades, incluyendo el conjunto de necesidades que debieron superar y las estrategias que desarrollaron con este fin.

El análisis de los hallazgos a la luz del marco conceptual trazado y las variables previamente identificadas permite establecer un diálogo entre las propuestas teóricas y conceptuales que están en la base de la investigación y los resultados empíricos obtenidos del proceso investigativo. Al respecto, se considera 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 a conectividad de calidad entre hombres y mujeres de la población universitaria, información que se condice con datos del INEI (2020) en el ámbito 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 entre las formaciones de estudiantes hombres y estudiantes mujeres dentro de cada universidad.

En este sentido, la investigación parece apuntar a una articulación distinta de las brechas, que gira principalmente en torno a condiciones y limitaciones preexistentes al contexto de la pandemia. En particular, existen dos categorías: i) la condición socioeconómica de las y los estudiantes, la cual modula su capacidad de respuesta ante las exigencias de la transición de la educación a medios virtuales; ii) la segunda categoría comprende el conjunto de diferencias asociadas al territorio y las condiciones desiguales de conectividad existentes en el país. Adicionalmente, las capacidades institucionales también juegan un rol en la experiencia de las y los alumnos.

Brechas asociadas al género

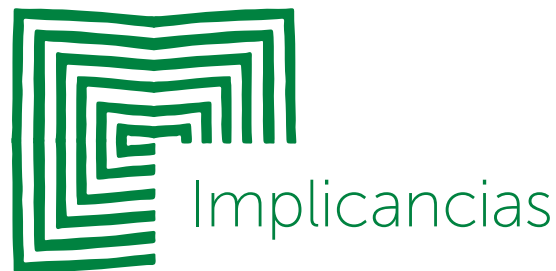
Sin embargo, la reflexión anterior no implica que no ocurran diferencias entre las experiencias de hombres y mujeres. Por el contrario, se encontró evidencia empírica de que estas diferencias existen, pero se expresan en dimensiones distintas del fenómeno.

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 considera la experiencia educativa como aislada del conjunto de la experiencia de vida de las y los estudiantes de educación superior, el género no aparece como una variable determinante; por el contrario, si se sitúa la experiencia educativa en el contexto más amplio de la experiencia de vida de las alumnas, se encuentra una serie de efectos indirectos que pueden jugar un papel importante en el desempeño y la capacidad de aprovechamiento de la educación en la población estudiantil femenina.

En primer lugar, hemos encontrado que, para el caso de las estudiantes mujeres de la UNAP, las tareas domésticas suelen requerir de una inversión de varias horas al día, en comparación con sus compañeros varones. Por otro lado, y aunque a simple vista las rutinas diarias asociadas a labores domésticas clásicas (como cocinar y lavar) de las estudiantes de la UNMSM no difieran tanto de las de sus compañeros

en cuanto a la cantidad de horas invertidas, sí se encuentra una gran diferencia entre las expectativas sociales asociadas al tiempo invertido en el cuidado de otros miembros de la familia. Los testimonios dan cuenta que el cuidado de personas enfermas, así como el cuidado de personas mayores y/o niños ha recaído principalmente sobre las estudiantes mujeres, durante el contexto de la pandemia por COVID-19. Esta disparidad se encuentra alineada con otras investigaciones sobre la distribución desigual de responsabilidades en el hogar, la cual está asociada al género (Rojas 2021; Bick et ál. 2020; Antonio y Tuffley 2014; Bercovich y Scuro 2014a, 2014b).

Una segunda temática cuyo origen también puede trazarse hacia diferencias de género concierne al conjunto de problemas preexistentes asociados con el acoso en las dinámicas de clase en la educación superior presencial, que se reproducen y reconfiguran en los espacios virtuales. En ese sentido, y aunque en algunos casos la distancia física con docentes o compañeros denunciados por agresión se relaciona con una mejoría de la problemática, para otras estudiantes que deben interactuar con compañeros y docentes por medio de plataformas de mensajería personal —como WhatsApp— se genera un nuevo espacio potencial de inseguridad asociada con la educación, con efectos negativos en el desempeño de las alumnas afectadas.



Se puede afirmar que, en el grupo de participantes del estudio, que la rápida digitalización de la educación superior en el contexto de la pandemia en Perú ha tenido efectos diferenciados en distintas poblaciones, sobre la base de dos grupos de variables; el primero, las condiciones preexistentes de acceso y conectividad; el segundo, un conjunto de normas socioculturales que desfavorecen la posición de las mujeres en el acceso.

En este sentido, la respuesta del aparato estatal durante este período de rápida transición se ha visto limitada en dos dimensiones asociadas con estos grupos de variables. En primer lugar, una respuesta generalizada en el ámbito nacional ha impedido la elaboración de respuestas adaptables a los contextos diversos del país. Así, se encontró que las y los alumnos han debido valerse de recursos y estrategias de adaptación e improvisación para poder suplir las carencias que el Estado no supo satisfacer plenamente, así como dificultades que simplemente no fueron atendidas en forma alguna. De igual modo, la restringida calidad de la información disponible sobre las situaciones de las y los estudiantes ha actuado como un elemento que ha potenciado las limitaciones del 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 de experiencias estanco, limitadas exclusivamente al contexto del aula (física o virtual) y de las variables inmediatamente adyacentes concebidas como los requerimientos materiales que

condicionan el desempeño académico (conexiones y dispositivos). Este enfoque, sin embargo, ha fallado en considerar un conjunto de variables adicionales que rodean la experiencia educativa, como lo son las dinámicas sociales mediadas por elementos culturales que distribuyen de forma desigual las responsabilidades en razón del género.

Esta lógica, en sus dos niveles, se puede evidenciar en el conjunto de políticas y medidas que se han implementado con la finalidad de promover la tenencia y acceso de 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 contemplado por distintos autores (Balarin 2013; Flores y Albornoz 2019) respecto de la implementación de políticas públicas sobre las brechas digitales centradas en la cobertura material de equipos tecnológicos. Este tipo de políticas deja de lado las necesidades contextuales, y produce una respuesta que supone una homogeneidad inexistente de las experiencias de los ciudadanos y ciudadanas, en dimensiones como el acceso a Internet y las condiciones de uso de estos dispositivos. El déficit en la respuesta pública ha ocasionado que el proceso de rápida digitalización, impulsado por la pandemia, acreciente brechas preexistentes, limitando en mayor grado 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 noción, lejos de proponer una falta de relevancia o una posición de accesoriedad de la variable de género, por el contrario, visibiliza a las mujeres de regiones con menor grado de acceso como doblemente afectadas: en su condición de ciudadanas con acceso a recursos limitados y en su condición de mujeres. En este sentido, se propone que los efectos de la rápida digitalización en el acrecentamiento de las brechas sociales deben ser atendidos desde una perspectiva interseccional.



Recomendaciones

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

- Las diferencias, en cuanto a la infraestructura existente para una conexión a Internet estable y de calidad, en las distintas regiones geográficas.
- Las responsabilidades domésticas distintamente distribuidas entre hombres y mujeres.
- La construcción de espacios digitales seguros para estudiantes mujeres.
- La salud mental de las y los estudiantes, con énfasis en la población femenina.

Con relación a estos puntos, se propone una serie de recomendaciones:

- *Sobre el acceso.* Desde las políticas públicas, es fundamental que el Estado garantice el acceso a una conexión de Internet de calidad en las distintas regiones geográficas, con asequibilidad, velocidad y estabilidad. Sin un acceso igualitario a una conexión de Internet de calidad, se hace difícil concebir que la experiencia de las y los estudiantes de educación superior a lo largo de territorio nacional se dé en condiciones igualitarias de acceso y de calidad. Esto implica un trabajo que excede las facultades específicas del Ministerio de Educación, y requiere de un planteamiento más amplio y coordinado del problema entre todas las instituciones responsables.
- *Sobre la alfabetización digital.* En cuanto a la currícula nacional de educación considerada desde el nivel escolar, debería contemplarse una enseñanza del

uso de las TIC de manera más completa e integral, no solo abordando programas básicos de ofimática, sino ahondando en los usos de otras tecnologías y usos de Internet, incluyendo la búsqueda de información y uso de plataformas de videoconferencia, entre otros. En el escenario actual, las y los alumnos que pudieron estudiar en centros privados suelen tener un mejor conjunto de capacidades a su disposición para aprovechar la transición de la educación a medios digitales.

- *Sobre la calidad de la oferta pedagógica.* Las y los docentes también deben ser capacitados de forma continua en el uso de las TIC para proveer más herramientas a las y los estudiantes y generar espacios de aprendizaje más estimulantes. El uso de diferentes estrategias y dinámicas de clase mencionada por las y los participantes de este estudio, por ejemplo, ayudaría a que las clases no sean monótonas y que las y los estudiantes no pierdan la concentración tan fácilmente. Además, deberían ser capacitados para comprender las dificultades del contexto actual para las y los estudiantes. En ese sentido, se podrían desarrollar protocolos que tengan en cuenta las contingencias que puedan impedir que las y los estudiantes accedan 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.* Desde el sistema educativo público y en trabajo conjunto con las instituciones educativas, deberían mejorarse los sistemas de identificación de la población que se vea más afectada por la brecha digital, para garantizar una mejor selección de los beneficiarios de equipos tecnológicos y otros tipos de apoyo. Esto implica que se genere información más precisa y más frecuentemente actualizada sobre la situación socioeconómica y de acceso de las y los alumnos, para una adecuada toma de decisiones que permita focalizar los recursos limitados de los que el Estado dispone. 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 detrimento de la resolución de los grandes problemas de infraestructura y conectividad, podría tomarse en consideración la implementación de estrategias de conectividad locales. Estas estrategias estarían enfocadas en la creación de nodos locales interconectados en el ámbito de distritos o centros poblados, por ejemplo; 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 con la conexión a la red global de Internet.
- *Sobre la nivelación del aprendizaje.* Se encuentra que los efectos de la rápida digitalización en las y los estudiantes universitarios han sido variados debido a múltiples factores, incluyendo el género, NSE, conectividad a Internet en la zona, acceso a habilidades digitales, entre otros. En ese sentido, se proponen programas de nivelación para quienes se hayan visto afectados o afectadas de

manera desventajosa para poder acceder a los mismos beneficios de la educación a distancia que sus pares. Esto se puede realizar a través del fortalecimiento de competencias digitales y la autonomía en el aprendizaje de las y los estudiantes. Esta guía sería de utilidad para quienes, por motivos de inestabilidad en la conexión a Internet, no lograron sentir un respaldo de sus docentes o de sus instituciones.

- *Sobre la inclusión de variables socioculturales en las políticas.* El enfoque de las políticas públicas debe buscar extenderse hasta espacios que tradicionalmente no se asocian con la experiencia educativa. 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 pre-existentes.
- *Sobre la seguridad de las y los alumnos en espacios virtuales.* Deberían generarse protocolos más claros orientados a la creación de entornos más controlados que permitan garantizar la construcción de espacios digitales más seguros para las estudiantes. Esto implica una lucha integral, tanto desde las normas como desde su aplicación, contra el acoso y hostigamiento. En ese sentido, también se requiere la capacitación de docentes y estudiantes con respecto a las formas que toma la violencia en espacios digitales, así como la difusión de los mecanismos de apoyo para que acudan las o los estudiantes. El fomento de la adquisición de habilidades digitales con respecto a la seguridad puede contribuir a las formas de autocuidado de las jóvenes. Finalmente, deberían reforzarse los procesos disciplinarios para impedir la reincidencia en estos casos y, sobre todo, garantizar la seguridad de las estudiantes en los espacios de clase.



Agüero, Aileen et ál.

2020a *¿Desigualdades en el mundo digital?: brechas de género en el mundo de las TIC* [informe]. After Access. Recuperado de: <<https://afteraccess.net/wp-content/uploads/2018-After-Access-Understanding-the-gender-gap-in-the-Global-South.pdf>>.

2020b *The future of work in the Global South: Digital labor, new opportunities and challenges* [documento de trabajo]. Recuperado de: <<https://olatics.net/wp-content/uploads/2018/02/Future-of-Work-in-the-Global-South.pdf>>.

Agüero, Aileen, Helani Galpaya, Alison Gillwald, Tharaka Amarashinge, Mariama Deen-Swarray, Paulo Matos, Onkokame Mothobi y Ayesha Zainudeen

2018 *Understanding the Gender Gap in the Global South*. After Access. Recuperado de: <<https://afteraccess.net/wp-content/uploads/2018-After-Access-Understanding-the-gender-gap-in-the-Global-South.pdf>>.

Ames, Patricia

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, 08. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de: <<http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/955/documentodetrabajo192.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.

Antonio, Amy y David Tuffley

2014 "The Gender Digital Divide in Developing Countries". *Future Internet*, 6(4): 673-687. Recuperado de: <<https://doi.org/10.3390/fi6040673>>.

Balarin, María

- 2013 *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. UNICEF. Recuperado de: <<https://www.grade.org.pe/publicaciones/1198-las-politicas-tic-en-los-sistemas-educativos-de-america-latina-el-caso-peru/>>.
- 2015 *La privatización por defecto de la educación peruana y la emergencia de las escuelas privadas de bajo costo: mejores o peores oportunidades para las personas pobres*. ESP Working Paper Series. ESP Working Paper Series.

Balarin, María et ál.

- 2017 *Transiciones inciertas: una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*. Documentos de Investigación, 84. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: <<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt84.pdf>>.

Barrantes, Roxana et ál.

- 2018a "Understanding the Gender Gap in the Global South. After Access". Recuperado de: <<https://afteraccess.net/wp-content/uploads/2018-After-Access-Understanding-the-gender-gap-in-the-Global-South.pdf>>.
- 2018b *Decomposing the ICT use gender gap in five Latin American Countries*. TPRC 46: The 46th Research Conference on Communication, Information and Internet Policy 2018.

Benavides, Martín et ál.

- 2015 *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: <<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf>>.

Benites, Rodolfo

- 2021 "La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia". *Políticas y Debates Públicos*, n.º 1. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Benítez, Sebastián

- 2018 *After Access en Latinoamérica: diez tesis sobre la apropiación de internet*. OlaTics. Recuperado de: <https://olatrics.net/wp-content/uploads/2018/02/After-Access-en-Latinoam%C3%A9rica_diez-tesis-sobre-la-apropiacion-de-Internet.pdf>.

Bercovich, Néstor y Lucía Scuro

- 2014a *El nuevo paradigma productivo y tecnológico. La necesidad de políticas para la autonomía económica de las mujeres*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- 2014b "La autonomía de las mujeres en el nuevo paradigma digital: los desafíos para la igualdad en América Latina". *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 35(127): 35-37.

Brodman, Janice y Julia Berazneva

- 2007 "Transforming opportunities for women entrepreneurs. Information Technologies and International Development". *Women's Empowerment and the Information Society*, 4(2): 3-10.

Castells, Manuel

- 1996 *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Clark, Serena, Amy McGrane, Neasa Boyle, Natasha Joksimovic, Lydia Burke, Nicole Rock y Katriona O' Sullivan

- 2021 "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. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1111/gwao.12611>>.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL

- 2013 "Mujeres en la economía digital. Superar el umbral de la desigualdad. Conferencia Regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe". Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16561/1/S2013579_es.pdf>.

Cuenca, Ricardo, ed.

- 2012 *Educación superior: movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, Ricardo

- 2015 "Democratización del acceso y la precarización del servicio: la masificación universitaria en el Perú, una introducción". En Ricardo Cuenca, ed., *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades* (pp. 9-18). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, Ricardo, Luciana Reátegui y Sarita Oré

- 2019 "Itinerarios de la Educación Privada en Perú". *Educação & Sociedade*, 40. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019192469>>.

Cummings, Clare y Tam O'Neil

- 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, Matías

- 2021 "Socioeconomic Inequalities and Digital Skills". En Deana Rohlinger y Sarah Sobieraj, eds., *The Oxford Handbook of Sociology and Digital Media*. Oxford: Oxford University Press.

Dodel, Matías y Gustavo Mesch

- 2017 "Inequality in digital skills and the adoption of online safety behaviors". *Information, Communication & Society*, 21(5): 712-728. Recuperado de: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1369118X.2018.1428652?needAccess=true>>.

- 2019 "An integrated model for assessing cyber-safety behaviors: How cognitive, socioeconomic and digital determinants affect diverse safety practices". *Computers & Security*, 86: 75-91. Recuperado de: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167404818303080>>.

Dodel, Matías, Daniela Kaiser y Gustavo Mesch

- 2020 "Determinants of cyber-safety behaviors in a developing economy". *First Monday*, 25(7). Recuperado de: <<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/10830/9558>>.

Flew, Terry

- 2014 *New Media: An introduction*. Melbourne: Oxford University Press.

Flores, Marieliv y Denisse Albornoz

- 2019 *¿Estamos conectadas? Brecha digital de género en Perú* [informe]. Recuperado de: <http://webfoundation.org/docs/2020/01/Reporte_Peru%CC%81_Espan%CC%83ol_Digital-1.pdf>.

Gil-Juárez, Adriana, Montse Vall-llovera y Joel Feliu

2010 "Consumo de TIC y subjetividades emergentes: ¿problemas nuevos?". *Psychosocial Intervention*, 19(1): 19-26.

Gonzales, Amy

2016 "The contemporary US digital divide: from initial access to technology maintenance". *Information, Communication & Society*, 19(2): 234-248.

Gray, Tricia, Jason Gainous y Kevin Wagner

2017 "Gender and the digital divide in Latin America". *Social Science Quarterly*, 98(1): 326-340.

Guber, Rosana

2001 *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Hargittai, Eszter

2002 "Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills". *First Monday*, 7(4).

2010 "Digital natives? variation in Internet skills and uses among members of the 'Net Generation'". *Sociological Inquiry*, 80(1): 92-113.

Hargittai, Eszter et ál.

2018 "From internet access to internet skills: digital inequality among older adults". *Universal Access in the Information Society*, 18: 881-890. Recuperado de: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10209-018-0617-5.pdf>>.

Heeks, Richard, Shoba Arun y Sharon Morgan

2004 *Researching ICT-based enterprise for women in developing countries: A gender perspective. Women's ICT-based enterprise for development project*. Manchester: Institute for Development Policy and Management (IDPM). Recuperado de: <<http://www.womenictenterprise.org/LivelihoodsResearch.doc>>.

Helsper, Ellen J.

2012 "A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion". *Communication Theory*, 22(4): 403-426.

2021 "The digital disconnect: the social causes and consequences of digital inequalities". Londres, Los Ángeles: SAGE Publications.

Hilbert, Martin

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*, 36(4): 479-489.

Hupkau, Claudia y Barbara Petrongolo

2020 "Work, care and gender during the COVID-19 crisis". *Fiscal Studies*, 41(3): 623-651. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1111/1475-5890.12245>>.

Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI

2019 *Perú: brechas de género 2019: avances hacia la igualdad de mujeres y hombres* [informe]. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1716/Libro.pdf>.

- 2020 *Indicadores de género*. Recuperado de <<https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/brechas-de-genero-7913/>>.
- 2021a *Perú: brechas de género 2020: avances hacia la igualdad de mujeres y hombres* [informe]. Recuperado de: <<https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones-digitales/Est/Lib1801/libro.pdf>>.
- 2021b *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* [informe]. Recuperado de: <<https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-tic-iii-trimestre-2021.pdf>>.

Jin, Kuan-Yu et ál.

- 2020 "Measuring digital literacy across three age cohorts: Exploring the dimensionality and performance differences". *Computers & Education*, 157.

Kularski, Curtis y Stephanie Moller

- 2012 *The digital divide as a continuation of traditional systems of inequality*. Carolina del Norte: University of North Carolina.

La Barbera, María

- 2016 "Interseccionalidad, un 'concepto viajero': orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea". *Interdisciplina*, 4(8): 105-122.

Lenhart, Amanda et ál.

- 2001 *Teenage life online: the rise of the instant-message generation and the internet's impact on friendships and family relationships*. Washington, D. C.: Pew Internet & American Life Project.

Leon Kanashiro, Laura Raquel, Aileen Agüero, Gaby Reyes y Fátima Pasquel

- 2019 "Niñas y medios digitales. Una aproximación desde el Perú". En Wilson Hernández, ed. *Género en el Perú: nuevos enfoques, miradas interdisciplinarias* (pp. 263-296). Lima: Universidad de Lima.

Mariscal, Judith et ál.

- 2019 "Bridging the gender digital gap". *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, (13): 1-12.

Masanet, Maria-Jose, Fernanda Pires y Lorena Gómez-Puertas

- 2021 "Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes". *Profesional de la Información*, 30(1). Recuperado de: <<https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>>.

Milne, Claine

- 2006 *Improving affordability of telecommunications: cross-fertilisation between the developed and the developing world*. Telecommunications Policy Research Conference 2006, George Mason University, Virginia. Recuperado de: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.5151&rep=rep1&type=pdf>>.

Nasah, Angelique et ál.

- 2010 "The Digital Literacy Debate: An Investigation of Digital Propensity and Information and Communication Technology". *Educational Technology Research and Development* 58(5): 531-555.

Navarro, Lucas y Martha Sánchez

- 2011 "Gender differences in Internet use". En Mariana Balboni et ál., *ICT in Latin America: a microdata analysis*. Santiago de Chile: United Nations, ECLAC.

Ng, Cecilia y Swasti Mitter

2005 *Gender and the digital economy: Perspectives from the developing world*. Nueva Delhi: Sage Publications.

Organización de Naciones Unidas-ONU

2021 *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>>.

Radio Programas del Perú-RPP

2020 *Minedu: tasa de deserción en la universidad pública llegó a 16% durante la pandemia*. Recuperado de: <<https://rpp.pe/politica/gobierno/minedu-tasa-de-desercion-en-la-universidad-publica-llego-al-16-durante-la-pandemia-noticia-1339121>>.

Ragnedda, Massimo

2017 *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*. Londres: Routledge.

Reátegui, Luciana, Alvaro Grompone y Mauricio Rentería

2020 "Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos". *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(1): 33-54. Recuperado de: <<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/162/208>>.

Roberts, Donald, Ulla Foehr y Henry J. Kaiser Family Foundation

2004 *Kids and media in America*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, Laura, Sheila Cotten, Hiroshi Ono y Anabel Quan-Haase

2015 "Inequalities and why they matter". *Information, Communication & Society*, 18(5): 569-582.

Rojas, Vanessa

2021 *Educación superior en tiempos de pandemia. Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de NdM en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Rotondi, Valentina et ál.

2020 *Desigualdad digital de género en América Latina y el Caribe* [informe]. Recuperado de: <<https://repositorio.iica.int/handle/11324/12489>>.

Sánchez, Martha

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. Recuperado de: <<https://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v5n1/art09.pdf>>.

Scheerder, Anique et ál.

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, Neil

2004 "Reconsidering political and popular understandings of the digital divide". *New Media and Society*, 6(3): 341-362. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1177/1461444804042519>>.

Siddiq, Fazilat y Ronny Scherer

- 2019 "Is there a gender gap? A meta-analysis of the gender differences in students' ICT literacy". *Educational Research Review*, 27: 205-217. Recuperado de: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18302902?via%3Dihub>>.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria-SUNEDU

- 2021 *Lista de universidades licenciadas*. Recuperado de: <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>>.

Unión Internacional de las Telecomunicaciones-UIT

- 2021 *Gender ICT Statistics*. Recuperado de: <<https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>>.

Van Deursen, Alexander et ál.

- 2017 "The compoundness and sequentiality of digital inequality". *International Journal of Communication*, 11(2017): 452-473.

Van Deursen, Alexander y Jan Van Dijk

- 2014 "The digital divide shifts to differences in usage". *New Media & Society*, 16(3): 507-526.
- 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, Jan

- 1999 *The Network Society: Social Aspects of the New Media*. Londres: Sage Publications.
- 2005 *The deepening divide: Inequality in the information society*. Londres: Sage Publications.
- 2018 Afterword. The state of the digital divide theory. En Massimo Ragnedda y Glenn Muschert, eds., *Theorizing Digital Divides*. Londres: Routledge.



Anexo 1

ENTREVISTAS EXPLORATORIAS: DATOS GENERALES DE ESTUDIANTES MUJERES

Variable	UNAP			UNMSM		
	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 2

ENTREVISTAS EXPLORATORIAS: DATOS GENERALES DE ESTUDIANTES HOMBRES

Variable	UNAP			UNMSM		
	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 3

GUÍA DE ENTREVISTAS EXPLORATORIAS

A) Preparación

- Revisión de *hardware*: cámara, micrófonos, audífonos y memoria suficiente en dispositivos de grabación.
- Revisión del espacio: aseguramiento por parte de los entrevistadores de estar en un espacio con bajos niveles de ruido y donde no vayan a ser interrumpidos ni escuchados por personas ajenas a la investigación.
- Revisión de tener el consentimiento informado de todos los presentes (falta definir formato para los grupos focales).

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 sobre las desigualdades entre hombres y mujeres al momento de acceder a espacios como la educación virtual y plataformas de registros oficiales.

Financiamiento, organizaciones involucradas, objetivos, países

Esta investigación es impulsada por la red de Voces del Sur y está siendo desarrollada en tres países: India, Tanzania y Perú. El principal propósito es proveer recomendaciones para la elaboración de políticas públicas que contribuyan a los impactos positivos de las tecnologías de la información y comunicación, también conocidas como TIC, tanto para hombres como mujeres, específicamente en el contexto de la pandemia.

Objetivo de la entrevista: dejar en claro los objetivos de la entrevista o focus, así como las etapas de la conversación

En el caso del Perú, queremos enfocarnos en la educación pública superior en una universidad en Lima y una universidad en la Amazonía (*acá se reemplazarían los nombres cuando se confirme*). Esperamos que estas entrevistas nos permitan aproximarnos a sus experiencias personales de acceso a las TIC, así como también sobre los usos que le dan los y las estudiantes en distintas regiones del país.

A continuación, pasaremos a la sección de preguntas, que estará dividida en tres ejes. Primero, haremos algunas preguntas concernientes al acceso a las tecnologías y el Internet. En segundo lugar, quisiéramos conversar sobre su relación con las TIC a lo largo de sus vidas, incluyendo la etapa escolar. Finalmente, esperamos conversar sobre los usos de las tecnologías en la educación digital durante la época de la pandemia, así como algunos cambios que esto ha implicado en sus actividades cotidianas.

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

Temas asociados a confidencialidad y la dinámica

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

Así mismo, quisiéramos recordarles que es nuestra intención que puedan compartir sus opiniones con espontaneidad; sus respuestas no están siendo evaluadas, ni existen respuestas correctas o incorrectas a las preguntas. Queremos establecer un diálogo abierto, cordial y fluido.

ii) Introducciones personales

- Nombre y apellidos
- Lugar de nacimiento
- Ciudad de residencia/lugar desde donde estudian
- Edad
- Institución
- Carrera/Ciclo
- Introducción personal

Antes de comenzar, le queremos pedir a cada uno/a que se describa a sí mismo/a en pocas palabras. Comenzando por los entrevistadores/moderadores...

Presentación de los entrevistadores/moderadores

C) Temas de acceso

Cantidad de dispositivos con conexión a Internet en el hogar (computadoras, laptops, smartphones, tablets, otros)

1. ¿Con quiénes vive en su unidad doméstica? [Padres, hermanos/as, otros]
2. ¿Cuántos de los siguientes dispositivos con conexión a Internet tiene en su hogar?

Tipo	PC	Laptop	Smartphone	Tablet	Otro (mencionar tipo)
Cantidad					

3. ¿Usted cuenta con uno o más dispositivos de **uso personal** para conectarse a Internet? ¿De qué tipo (computadora, laptop, smartphone, tablet, otros)?

3.1. Si la respuesta es que **no** cuenta con un dispositivo de uso personal: ¿con cuántas personas tiene que compartir su dispositivo?

4. ¿Quién en su unidad doméstica hace 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 tiene?

Fija	Móvil	Ambos

6. ¿Cómo describiría la velocidad de su conexión a Internet? ¿Por qué?

7. ¿Cómo describiría la estabilidad de su conexión a Internet? ¿Por qué?

8. ¿Cuántas horas al día tiene acceso a Internet?

8.1. En caso de que **no** sea constante: ¿a qué factor(es) se debe esto?

Factores externos que afecten la conexión

9. ¿Alguna condición climatológica puede afectar su conexión a Internet? (por ejemplo, la lluvia o los vientos)

10. ¿Considera que la pandemia por COVID-19 ha afectado su acceso a dispositivos tecnológicos y/o conexión a Internet?

10.1. En caso de que **sí** haya afectado: ¿de qué manera?

Asequibilidad

11. ¿Considera que el servicio de Internet que recibe se corresponde con el monto que paga para acceder a este?

12. ¿Tiene alguna dificultad para cubrir con los gastos mensuales de Internet?

D) Trayectorias personales

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

13. ¿En qué tipo de centro de estudio cursó educación primaria? [Privado/Público]

14. ¿En qué tipo de centro de estudio cursó educación secundaria? [Privado/Público]

15. Sus centros de estudio se encontraban en contextos: [Rural/Urbano]

15.1. Si responde rural: ¿Estudió en una comunidad?

16. ¿Utilizó TIC durante su paso por la educación primaria y/o secundaria? ¿De qué tipo?

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

18. ¿Considera que sus docentes estaban capacitados en la enseñanza de las TIC?

Otro tipo de experiencias: recreativo + pregunta abierta (experiencias laborales/productivas)

19. ¿Ha hecho algún otro tipo de uso de las TIC a lo largo de su vida, aparte de la educación? Por ejemplo: por entretenimiento, para comunicarse, para informarse, por motivos laborales

Sobre la rápida digitalización en educación virtual durante la pandemia por COVID-19

20. ¿Considera que estaba preparada/o para el empleo de los dispositivos y plataformas que requiere su universidad a raíz de la pandemia?

20.1. Si responde **no**: ¿ha tenido acceso a algún apoyo o ayuda de su universidad u otra institución del Estado para superar estas barreras?

20.2 ¿Ha hecho uso de algún otro apoyo o ayuda para superar estas barreras?
¿De qué manera?

20.3 Si **no** ha tenido acceso a estos mecanismos: ¿qué tipo de apoyo piensa que habría necesitado o necesita?

E) Alfabetización digital

Uso de herramientas digitales

21. ¿Cómo calificaría su 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

Uso del tiempo de las TIC (clases, trabajo, actividades recreativas, otras)

22. ¿Cuántas horas al día hace uso de Internet para atender a sus clases?

23. ¿Actualmente se desempeña en un trabajo remoto?

23.1. Si responde **sí**: ¿cuántas horas al día hace uso de Internet para trabajar?

24. ¿Utiliza el Internet para realizar actividades recreativas o de ocio?

24.1. Si responde **sí**: ¿cuántas horas al día?

25. ¿Hay otras actividades (gestiones, trámites, compras, comunicación, obtener información, etc.) que realice en Internet?

25.1. Si la respuesta es **sí**: ¿cuántos días a la semana?

Dinámica de las clases durante la pandemia (sincrónica o asincrónica; ventajas, dificultades; impresiones)

26. ¿Sus clases son sincrónicas —es decir, a tiempo real— o asincrónicas —es decir, grabadas—? ¿Las clases quedan grabadas después?

27. ¿Qué plataformas digitales utiliza su universidad para las clases? ¿Qué tan accesibles le parecen? ¿Por qué motivo(s)?

28. ¿Cuáles son los principales cambios que nota con respecto a las clases remotas en comparación con las presenciales en sus dinámicas de clase?

29. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la dinámica de clases digitales?

Cambios en acceso a recursos: educativos (textos, instalaciones), infraestructura (espacio de estudio, vivienda, comedores)

30. ¿Qué otros elementos que asociaba a su educación han cambiado? (Por ejemplo, respecto de su acceso a materiales de estudio)

31. ¿Considera que hay algún espacio físico de la universidad cuya función no haya podido ser reemplazada por un medio digital durante la pandemia? (Por ejemplo, la biblioteca, laboratorios, etc.)

Sobre el aprendizaje

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

33. ¿Considera que sus docentes están capacitados para el uso de las plataformas y TIC que emplean en su universidad?

Cambios en dinámicas asociadas: comunicación con docentes

34. ¿A través de qué medios digitales se comunica con sus profesores/as de clase?

34.1. ¿Considera que estos medios permiten una comunicación fluida?

Salud mental, motivación

1. ¿Considera que el agotamiento físico y/o emocional afecta su desempeño en las clases virtuales durante la pandemia por COVID-19?

2. ¿Considera que la carga académica ha sido la misma que antes de la pandemia?

3. ¿Considera que su universidad ha abordado este tema durante la pandemia?

G) Normas socioculturales

Dinámica en el hogar (actividades domésticas: limpieza, cocina, cuidado de otros; actividades fuera del hogar; cómo se distribuyen las actividades/roles)

36. ¿Se dedica a tareas domésticas en su hogar? ¿Cuáles?

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

38. ¿Cómo es la distribución de las tareas domésticas en su hogar? Si vive en familia, ¿tiene hijos/as o hermanos/as?

39. ¿Quién hace las compras en el hogar?

40. ¿Cuántos miembros de la unidad doméstica trabajan actualmente?

H) Cierre

41. ¿Cuáles son las principales barreras para el uso masivo de las TIC en su universidad?

42. ¿Qué le recomendaría a su universidad para que pueda mejorar la calidad educativa?

43. Finalmente, ¿Algún otro comentario que quiera agregar?

Anexo 4

GRUPOS FOCALES: DATOS GENERALES DE 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 Tropical	3	
	EM16	21	Belén (Iquitos)	Farmacia y Bioquímica	7	
	UNMSM	Primer grupo focal				
		EM17	25	Callao (Callao)	Investigación Operativa	10
		EM18	22		Economía Internacional	5
		EM19	21	San Borja (Lima)	Ingeniería de Telecomunicaciones	7
EM20		22	Chorrillos (Lima)	Estadística	5	
EM21		22		Administración de Turismo	5	
Segundo grupo focal						
EM22		21	Carabaylo (Lima)	Comunicación Social	5	
EM23		20	Chorrillos (Lima)	Gestión Tributaria	7	
EM24		19		Ingeniería Industrial	2	
EM25	26	Comas (Lima)	Ciencias de la Comunicación	7		
EM26	26		Genética y Biotecnología	12		

Anexo 5

GRUPOS FOCALES: DATOS GENERALES DE ESTUDIANTES HOMBRES

Universidad	Código	Edad	Distrito / Ciudad de residencia	Carrera	Ciclo	
Primer grupo focal						
UNAP	EH7	21	San Juan Bautista (Iquitos)	Ingeniería Química	4	
	EH8	23	Punchana (Iquitos)	Odontología	10	
	EH9	22	Iquitos (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		
Primer grupo focal						
UNMSM	EH17	21	–	Investigación Operativa	9	
	EH18	25	Los Olivos (Lima)	Economía Internacional	3	
	EH19	22	–	Ingeniería de Telecomunicaciones	7	
	EH20	23	–	Estadística	9	
	EH21	22	Ventanilla (Callao)	Administración de Turismo	3	
	Segundo grupo focal					
	EH22	21	Ate (Lima)	Matemática	5	
	EH23	25	–	Investigación Operativa	8	
	EH24	22	Surquillo (Lima)	Sociología	7	
	EH25	21	Santa Anita (Lima)	Sociología	7	
EH26	21	–	Ingeniería Industrial	9		

Anexo 6

GUÍA DE GRUPOS FOCALES

Presentación de dinámica y calentamiento (10 minutos)

- Agradecimiento por aceptar la invitación
- Presentación del IEP y moderadora
- Esto es una conversación. No hay respuestas buenas ni malas, todos los comentarios son valiosos, nos interesa opinión sincera de los participantes
- Explicación de la modalidad virtual (uso de la palabra, materiales, etc.)
- La información que nos proporcionen es confidencial y para uso profesional. Sus datos no serán revelados sin autorización
- Como ya contamos con su autorización, la sesión será grabada en audio
- Colocar dispositivo móvil 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 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? ¿Les costó acostumbrarse? Impresiones generales]
- ¿Cuáles han sido las principales dificultades que han tenido para llevar a cabo sus clases? [Pensar en: conectividad, acceso a equipos adecuados, habilidades digitales, espacios de estudio, usos del tiempo]

[Sobre las soluciones]

- ¿Piensan que su universidad les ayudó a resolver estos problemas, o quizás les ayudó alguna otra institución? ¿De qué maneras?
- ¿Encontraron alguna forma personal o familiar de resolver este problema?
- ¿Se organizaron de alguna forma con otros alumnos o con sus docentes para poder solucionar estos problemas? [Explorar el surgimiento y 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 los/las 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: Usos del tiempo, con énfasis en tareas domésticas y otras responsabilidades a partir de la pandemia (15 minutos)

- Cuéntenme una descripción de lo que hacen a lo largo del día... [Pensar en una narración de su rutina, incluyendo trabajo, tiempos de estudio, etc.]
- En comparación con antes de la pandemia, ¿piensan que deben hacerse cargo de más responsabilidades en su hogar? ¿Tenían tareas domésticas antes de la pandemia? ¿Le han sumado otras tareas domésticas a las que tenían antes? [Limpiar, cocinar, asistir a parientes, etc.]
- ¿Piensan que la distribución de estas nuevas responsabilidades se ha hecho de forma equitativa entre los miembros de la casa? De no ser así, ¿por qué motivo piensan que la distribución no se hace de forma equitativa?
- ¿Piensan que, en caso de que no sea así, la distribución desigual tiene que ver con el hecho de que sean mujeres? ¿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 es familiar o le recuerda a alguna otra situación similar? ¿Estas situaciones se han dado en espacios asociados a la educación virtual? [Nota: es importante llevar esta conversación en tercera persona cuando sea posible: conocidxs, amigxs, etc.]
- ¿En qué tipos de espacios han sucedido estos hechos? [Pensar en comunicaciones personales, plataformas institucionales]
- ¿Piensan que este tipo de problemas se presentan de formas distintas a partir del inicio de la pandemia? ¿Han aumentado?
- En caso de que se haya dado dentro del espacio educativo, ¿se ha recurrido 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 han brindado algún apoyo o solución al problema?

Nota: tomar en cuenta si se llegó a comunicar/hacer denuncia/se enteró la institución

- ¿La universidad o los/as docentes han abordado esta temática durante las clases o en otros espacios institucionales? ¿Sabemos si existen protocolos que se deben seguir para evitar que estos casos sucedan?
- ¿Piensan que es necesario 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 con la pandemia, ¿cómo dirían que se siente en comparación a antes de la pandemia? [Pensar en niveles de energía, motivación, 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 con relación a 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 maneras?
- ¿Han sentido incertidumbre con respecto a su carrera formativa y/o el campo laboral de su disciplina desde que inició la pandemia?
- ¿Consideran que las posibilidades de conseguir empleo en sus disciplinas se han visto afectadas durante la pandemia? ¿Qué dificultades han podido identificar?
- ¿Actualmente tienen empleo?

Para los/as que tienen empleo actualmente:

- ¿En qué se desempeñan? ¿Es un trabajo relativo a su disciplina?
- ¿Se trata de un trabajo presencial o remoto?
- ¿Considera que fue sencillo o complicado conseguirlo? ¿Por qué motivos?

Anexo 7

ACCIONES ADOPTADAS POR EL ESTADO PERUANO DURANTE LA PANDEMIA

Eje	Medidas
Modificaciones normativas	Resolución Viceministerial N.° 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.
	Resolución del Consejo Directivo N.° 039-2020 SUNEDU/CD. Dispuso criterios de supervisión de la educación remota de emergencia.
	Decreto Legislativo N.° 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 N.° 1465 y Decreto de Urgencia 107-2020. Dispuso la cantidad de 61,4 millones de soles para el financiamiento de Internet de estudiantes y docentes de 48 universidades públicas a escala nacional.
	Decreto de Urgencia N.° 117-2020. se autorizó al MINEDU efectuar una transferencia de 43,2 millones de soles a 34 universidades públicas para financiar mantenimiento de infraestructura, reposición de equipos informáticos en laboratorio y otras acciones en materia de brecha digital.
	Decreto de Urgencia N.° 117-2020. Mediante este decreto se autorizó al MINEDU realizar una transferencia de 43,2 millones de soles a 34 universidades públicas para financiar mantenimiento de infraestructura, reposición de equipos informáticos en laboratorio y otras acciones en materia de brecha digital.
Apoyo a la conectividad	Decreto Legislativo N.° 1465. Promovió la entrega de chips y módems a cerca de 90.000 estudiantes y a 440 docentes. El SISFOH (Sistema de Focalización de Hogares) fue el ente encargado de hacer la selección de beneficiarios.
	Decreto de Urgencia N.° 107-2020. Se amplió el número de beneficiarios de chips y módems a 233.000, lo que corresponde al 70% del total de estudiantes de universidades públicas a escala nacional. Los requerimientos fueron que no haya recibido bonos antes, si estaba residiendo en algún distrito del mapa de pobreza 2018 y si tenía acceso o no a algún 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 N.° 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. Así mismo, se brindaron capacitaciones en materia de plataformas digitales para la enseñanza <i>online</i> . Adicionalmente, se realizó un plan de fortalecimiento de las capacidades institucionales de las universidades públicas a través de un proceso de diagnóstico, asesoría y capacitación virtual con el apoyo de instituciones educativa nacionales e internacionales.
Becas y créditos	Becas Permanencia: dirigida a estudiantes de universidades públicas con alto rendimiento académico para asegurar la culminación de sus carreras profesionales. Se entregaron 8500 becas a estudiantes de universidades públicas en 2020 y 8000 becas en 2021.
	Becas Continuidad de Estudios: se entregaron como extensión de la Beca Permanencia 11.000 becas a estudiantes de universidades públicas en el año 2020 y un total de 22.000 en el año 2021. Esta beca también incluyó entregas a universidades privadas e institutos técnicos.
	Crédito Continuidad de Estudios: se entregaron 2479 créditos a estudiantes de un total de 10.000 créditos en convocatoria.

Fuente: Elaboración propia. MINEDU 2021.

