











Efectos y perspectivas de la educación en pandemia y la interacción social en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Caso de la Universidad UTE

Effects and perspectives of pandemic education and the social interaction in teaching and learning relationships. UTE University case

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i18.1037>

-   Antonio J. Canela-Ruano. Universidad UTE
-   Víctor René Arboleda Naranjo. Universidad UTE
-   María Magdalena Pessina Itriago. Universidad UTE
-   Christian Giovanni Salazar Coba. Universidad UTE

RESUMEN

La investigación propuesta plantea un análisis profundo de las afectaciones de la pandemia en la educación, concretamente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad UTE. Hemos indagado la afectación del distanciamiento social sobre los resultados de aprendizaje, el proceso de adaptación metodológica para el paso de una educación presencial a otra virtual e híbrida, el aumento de la brecha de género y las dificultades económicas que ha supuesto para los estudiantes y su continuidad de estudios.

Nuestra metodología ha sido cuantitativa, con un diseño no experimental correlacional/causal a través de un cuestionario tipo Likert para el cuerpo docente y alumnado de la Facultad, el cual se complementó con preguntas cualitativas.

Los resultados principales y nuestras conclusiones sostienen que el distanciamiento social perjudica el desempeño académico del alumnado, que el esfuerzo metodológico aplicado debe tener continuidad y ser profundizado, que la brecha de género ha aumentado y que sería pertinente mejorar y potenciar las becas e implementar ayudas económicas para los estudiantes.

ABSTRACT

The research proposes an in-depth analysis of the pandemic effects on education and specifically on the Faculty of Law and Social Sciences at UTE University. We have investigated the impact of social distancing on learning outcomes, the process of methodological adaptation for the transition from face-to-face education to a virtual and hybrid one, the increase in the gender gap and the economic difficulties that it has entailed for students and their continuation of studies.

Our methodology has been quantitative, with a non-experimental correlational/causal design through a Likert-type questionnaire for the Faculty professors and students, which has been complemented with qualitative questions.

The main results and our conclusions maintain that social distancing has harmed the academic performance of students, that the applied methodological effort must continue and be deepened, that the gender gap has been incremented and that it would be necessary to improve scholarships for students.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

COVID-19, interacción social, metodologías activas, brecha de género, educación superior, virtualidad.

COVID-19, social interaction, active methodologies, gender gap, higher education, virtuality.

1. INTRODUCCIÓN

A raíz de la declaración del 11 de marzo por parte de la OMS respecto al estado de emergencia de salud pública y de la caracterización del COVID-19 como pandemia (Adhanom, 2020), los diferentes Estados comenzaron a decretar medidas para la protección de su población. En el caso de Ecuador, el 17 de marzo se declaró el Estado de excepción por calamidad pública, la cuarentena comunitaria obligatoria y la suspensión de la jornada presencial de trabajo, fomentando, desde ese momento y de manera indeterminada, el teletrabajo (Decreto Presidencial número 1017, 2020).

Hace no muchos años era una idea generalizada que habíamos entrado en una nueva sociedad denominada La era de la información, La sociedad de las nuevas tecnologías, La sociedad del conocimiento, entre otros. Los tiempos en los que los puntos de inflexión estaban dados por la industrialización habían quedado atrás para dar paso a una nueva estructura social en casi todo el mundo. El cambio que había originado la informática o las nuevas tecnologías se evidenciaba en el funcionamiento de las nuevas organizaciones sociales, empresariales y de hecho en las industriales (Coriat, 2000, p. 163).

Sin embargo, su introducción en los campos de la enseñanza y en los centros educativos se consideraba mínima (Ontoria, 2005) y la ventaja frente a estas organizaciones relacionadas con la producción era enorme y esta relación no dejaba de ser observada por aquellas instituciones encargadas de velar por la educación en todas las latitudes (UNESCO, 2002).

Para los años venideros la brecha estaba siendo salvada, pues el desarrollo de las nuevas tecnologías impulsado, sobre todo por los dispositivos móviles estaba ayudando y motivando la implementación de nuevas metodologías, técnicas y estrategias aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, inclusive desde los niveles inferiores. Para la década del 2010 la realidad se confirmaba (Celaya, 2008). De una u otra manera, desde ese entonces, los sistemas digitales ya no eran patrimonio únicamente de las organizaciones industriales y productivas, sino también de los centros educativos, al menos de aquellos inmersos en las medianas y grandes ciudades cosmopolitas. Pues, aquellos de las periferias y sectores rurales, al menos para motivos de este estudio, quedan pendientes para futuras investigaciones en el ámbito ecuatoriano.

Estamos conscientes de la repercusión de las nuevas tecnologías que dan nombre y definen a la sociedad de la información. Desde el uso de un computador como sustituto de la ya archivada máquina de escribir, hasta la navegación por Internet y las redes sociales forman parte de las características de la sociedad actual. En función de esto nos es posible afirmar que el desarrollo del aprendizaje está influido por el progreso que supone la era de las nuevas tecnologías y que, sin su intervención, la escuela o universidad resultarían caducas y obsoletas.

La aparición del Sars-CoV-2 trastocó el orden mundial y social. De repente, las nuevas tecnologías, el Internet y las redes sociales ya no son elementos adaptativos y complementarios al desarrollo normal y evolutivo de la sociedad de la información, sino que estos se transforman en el principal foco, centro de atención y referencia para no sucumbir frente a la adversidad, la cual estaría marcada por la paralización de miles de actividades y un confinamiento generalizado que entorpecería la llamada 'normalidad'.

El teletrabajo se impuso, los servicios, entre ellos el educativo, se han digitalizado casi por completo, el consumo, la distribución, la producción y el intercambio sobreviven en el mejor de los casos gracias a la interconectividad. En este letargo, algunos perduran, muchos han desaparecido y otros curiosamente se han beneficiado y han encontrado en esta coyuntura una oportunidad para maximizar sus beneficios. Los aspectos relacionados con la comunicación humana y la interacción social han sufrido unos cambios inesperados e inusuales alteraciones nunca vistas desde la modernidad y ni siquiera imaginadas por Camus, Sartre o el mismo Kafka y otros autores que desde las posturas más existencialistas hubieran vaticinado la degradación del ser humano inmerso hoy por hoy en la ciber-sociedad propia de la modernidad líquida (Bauman, 2007).

En medio de todo esto, los sistemas educativos también se han visto afectados. La virtualización ya no es un recurso más. Por lo contrario, es fundamental e indispensable para poder continuar con la función docente y las actividades en medio de tales dramáticas circunstancias. La digitalización da paso entonces a la llamada educación virtual y esta se concentra en desarrollar esfuerzos para reemplazar la necesaria interacción social. La misma que siempre ha estado presente de manera inherente y como parte de la mediación enseñanza-aprendizaje y nunca puesta en discusión sobre la posibilidad de un desmembramiento opcional para el ejercicio cabal de la función social, de la que esta cumple y se encarga como parte fundamental del engranaje y sistema social.

De esta manera, para comprender los alcances e implicaciones de la interacción social y su importancia en la educación en general es necesario dirigir la atención hacia la psicología social como disciplina de las ciencias sociales y humanas (Ontoria, 2005). La interacción social como tal no puede definirse de manera puntual, pues al hacerlo corremos el riesgo de caer en la trampa de un reduccionismo fatal. Su campo de acción y de estudio es tan amplio que se hace necesario partir preferiblemente en busca de una buena lógica, de alguna particularización de manera específica para encontrar el mejor asidero que nos permita explicar cuáles han sido los efectos de la pandemia en este contexto y su perspectiva virtual, así como la falta de la interacción social que tiene considerables efectos en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, en este caso, del nivel universitario y de manera particular en la Universidad UTE. Esto, además, incluyendo la participación e incumbencia de los docentes como protagonistas directos y modificadores de conductas y comportamientos de los estudiantes.

En nuestra investigación abordamos elementos que fortalecen el acceso, permanencia y culminación en la educación superior, la cual pese a estar garantizada en la Constitución y normativa vigente tuvo que adaptarse a este contexto y deberá readecuarse prospectivamente a los nuevos contextos de pos pandemia. Para ello, se consideraron las diferentes brechas abiertas durante la pandemia. Se ha analizado en profundidad la problemática de la falta de interacción social y sus efectos por el paso abrupto a una educación virtual, el impacto de género que ha provocado la nueva situación, las adaptaciones metodológicas llevadas a cabo por el cuerpo docente, las percepciones del alumnado y también las problemáticas económicas suscitadas a raíz de la crisis económica y la repercusión sobre la continuidad del alumnado en sus estudios en la Universidad UTE. De este contexto también se derivaron cambios de estilo de vida tanto en lo privado como en lo público. Por ello, las instituciones educativas y su comunidad se vieron afectadas por las nuevas condiciones laborales, de enseñanza y de aprendizaje que implicaron un alto riesgo para la salud mental de sus miembros (Hernández-Molina, et al., 2022).

Nuestro enfoque metodológico es cuantitativo, con un diseño no experimental correlacional/causal a través de un cuestionario tipo Likert para el cuerpo docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad UTE y otro para el alumnado. Además, se incluyeron algunas preguntas de carácter cualitativo para profundizar sobre las temáticas planteadas. Los datos se han recogido entre el 17 de febrero y el 4 de marzo de 2022. La participación en los cuestionarios fue de 46 docentes de un total de 49 y de 299 estudiantes de un total de 362 que forman parte al momento de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad UTE.

La pregunta de investigación que nos hemos planteado ha sido ¿cómo ha afectado a estudiantes y docentes la interacción social y su dinámica personal durante el contexto de pandemia? Caso Universidad UTE, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En este sentido, nos hemos planteado algunas hipótesis de investigación como las siguientes:

- Que la falta de interacción social junto con los infinitos mecanismos de relación vital y necesaria para el desarrollo de los individuos al interior de los distintos conglomerados sociales, y siendo la educación formativa uno de los principales elementos de la función social, tiene una incidencia directa en los resultados del aprendizaje.
- Que el contexto que trajo la pandemia y el confinamiento avivó las desigualdades de género y una de las causas que se plantean es que el cierre de instituciones educativas generó que tanto mujeres como hombres asumieran la mayor parte del trabajo no remunerado adicional en el hogar y al cuidado. Esto impactaría la disminución en la producción académica y el proceso del aprendizaje educativo.
- Otra hipótesis de investigación plantea la necesidad de una implementación definitiva de metodologías activas de enseñanza y de adaptación pedagógica del cuerpo docente a la virtualidad y las nuevas necesidades educativas relacionadas con las TIC, elementos que han sido acelerados dramáticamente por la pandemia.
- Finalmente, que las becas y ayudas económicas gestionadas desde el inicio de la pandemia fueron suficientes y apoyaron a la continuidad de los estudios dentro de este contexto.

2. LA FACILITACIÓN SOCIAL Y SUS EFECTOS EN EL APRENDIZAJE

Cuando nos referimos al aprendizaje estamos hablando de todo el proceso relacionado con aquellas actividades que se realizan de manera general al interior del claustro universitario y en el cual, de manera continua y siste-

mática, se van modificando los sistemas propios del aprender y que sobre todo ofrecen un espacio de interacción mediados por el fenómeno de la facilitación social (Petric y Sucari, 2020).

En 1924 Allport juzgaba que toda actividad realizada en conjunto facilita el rendimiento del individuo (Pearson, 2005). En efecto, la presencia de otros influye en la conducta y comportamiento de una persona. Aunque Rodríguez (1984) aclara que aunque la influencia de otros es más facilitadora cuando el individuo está familiarizado con las posibles respuestas también puede dificultar el aprendizaje de nuevas tareas y conductas que requieran esfuerzos más personales, pero no es un impedimento para cuestionar la importancia de la interacción social.

Salvando estas distancias, la teoría de la facilitación social explica la forma en que una tarea puede ser mejorada (cuando no al menos influenciada) con la presencia de otras personas. Así pues, esto daría lugar a dos tipos de efectos: el efecto de coacción y el efecto de la audiencia (Cottrell et al., 1968). En el caso del primero, cuando realizamos una tarea junto a otras personas que también se encuentran realizándola los resultados relacionados tanto con la producción como con el aprendizaje mejoran, esto debido al mayor empeño con el que las llevamos a cabo por un sinnúmero de factores que entran en juego tales como: el orgullo personal, la noción de autoestima, la imitación, el sentido de cooperación y la competencia, entre otros. Por otra parte, en el caso del segundo, el efecto de la audiencia implica, por un lado, que cuando realizamos una tarea y nos sentimos observados de manera pasiva por otras personas tanto la ejecución como los resultados mejoran debido a la motivación que sentimos y, por otro, por los efectos comprometedores que están de por medio cuando fallamos o bien porque frente a estas circunstancias siempre está presente la sombra del error y los inevitables prejuicios individuales, sociales y culturales.

Frente a estos enunciados que pretenden sentar las bases de la interacción social es necesario también reconocer el fenómeno de la inhibición social como un efecto contrario al de la facilitación social y que hace referencia al hecho de la dificultad que supone aprender cosas difíciles frente a los demás. En cualquier caso, el estudio sobre este tema de momento no nos corresponde más allá de dejarlo enunciado como parte pertinente al estudio de la interacción social y los efectos de la facilitación social en el aprendizaje. Bajo estas consideraciones, en el siguiente estudio se observa de manera descriptiva la importancia relativa que los estudiantes de determinados segmentos y categorías de un sector de la población sujeto para el análisis consideran de manera positiva y relevante en su situación particular y que dan validez de estas teorías. Las mismas que, por otro lado, confrontadas como una realidad en el contexto de la pandemia a la que hemos hecho referencia, han tenido serias consecuencias en los resultados del aprendizaje, denotando más bien problemas que se reflejan en la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos, afectando a las expectativas normales de una planificación curricular que también se ha visto tocada.

El denominado aislamiento social obligatorio, hoy por hoy y como hemos anotado, tiene su impacto en las diferentes áreas funcionales de las estructuras sobre las que se asientan el desarrollo y la cotidianidad de un conglomerado social. Gregarios como somos los seres humanos vemos la forma en que estas circunstancias se fueron no solo en contra de nuestra naturaleza, sino también que modificaron quizás la visión de las formas y de lo cómo se tenía que enfrentar la necesidad imperiosa del estudiante por mantenerse integrado como parte interdependiente de su grupo social.

Con respecto a los datos recabados con el personal docente y alumnado de la Universidad UTE con el propósito de acercarnos de manera objetiva a los aspectos demostrativos y dar sustento a la primera hipótesis de que la falta de interacción social ha tenido una incidencia directa en los resultados del aprendizaje. Si bien, en esta parte del estudio no se hacen relaciones directas en cuanto a puntuaciones, promedios y calificaciones, si se hace en cambio un análisis de la tendencia que existe y privilegia la postura correlativa entre la facilitación social producto de la interacción y sus efectos en el normal desenvolvimiento de los procesos educativos y entre ellos el aprendizaje.

Como resultado de la investigación de campo y la aplicación del cuestionario al cuerpo docente y alumnado vemos que, en la pregunta relativa al grado de afectación en los resultados académicos para los estudiantes y los resultados de producción científica en los profesores durante el tiempo de aislamiento producto de la pandemia, alcanzan un porcentaje del 65 % en promedio, reconociendo de esta manera un efecto importante en esta actividad.

De manera aislada, estos primeros resultados no respaldan la hipótesis planteada, pero cuando los confrontamos con otras preguntas comenzamos a ver la correlación existente. Por ejemplo: la pregunta que se refiere a la influencia en el aprendizaje por falta de interacción entre profesores y compañeros, básicamente tanto para es-

tudiantes como para docentes, los resultados alcanzan una cuota del 71 % en promedio, en esta se reconocen los efectos negativos del aislamiento social. En el mismo sentido, es relevante que tanto docentes como estudiantes coincidan en que el aspecto más importante que justifica la presencialidad y su influencia en la relación enseñanza-aprendizaje, sea el contacto con el personal docente y con el alumnado.

En los párrafos anteriores y desde la teoría hacíamos alusión a la importancia que tiene el sentido de cooperación para el logro eficiente de los resultados al interior de una actividad en la que por diferentes circunstancias se encuentra involucrado un grupo. En este caso, la pregunta formulada tanto a estudiantes y profesores alcanza un 85 % en promedio. Cuando se pregunta sobre el nivel de autonomía de los individuos y se quiere saber si los estudiantes y profesores pudieron resolver sus problemas sobre todo de índole académica en forma aislada y sin mayores influencias de otras personas encontramos, nuevamente, notables coincidencias, pues el 80 % reconoce dificultad en el manejo autónomo de sus responsabilidades relacionadas con los aspectos académicos y laborales, respectivamente.

Con respecto al impacto en la Educación Superior del Ecuador se ha realizado un estudio que arroja hipótesis muy interesantes por parte de Benalcázar et al. La muestra fue recogida entre mayo y septiembre de 2020 con 1 235 estudiantes de universidades públicas y 606 procedentes de universidades privadas de las 24 provincias del país. Algunos de los resultados interesantes fue que la mayoría (algo más del 63 %) preferían regresar a clases presenciales, independientemente de su conexión a Internet. A través de los resultados se confirmó que los ingresos familiares influenciaron en el acceso a Internet durante las clases en línea. Hay otros datos interesantes también a nivel psicológico, los cuales con un 9 % señalaron sentimientos de tristeza, casi un 40 % estrés y algo más del 12 % miedo. También es significativo que más de la mitad de los encuestados variaron su peso corporal a causa de la pandemia (2021).

Haciendo un análisis comparativo, en el caso de la Universidad UTE y teniendo en cuenta que la muestra es más reciente (pues fue recogida entre el 17 de febrero y el 4 de marzo de 2022) observamos una cifra inferior de preferencia por el retorno a la presencialidad en un 47 % del alumnado. En ese sentido, destacan otras opciones más flexibles como la híbrida con un 30 % de aceptación y la formación en línea que supone el 23 %. Las razones de su elección varían entre un 39 % que aducen motivos sociales, lo que va en la línea de nuestra hipótesis, mientras un 23 % señalan cuestiones laborales o económicas y un 15 % que señalan motivos familiares. Tras consultar al cuerpo docente observamos unas respuestas que contrastan abiertamente con las del alumnado. Solo el 17 % consideraría oportuno un retorno a la presencialidad, mientras una amplia mayoría, el 48 %, preferiría una enseñanza híbrida y el 35 % restante plantearía una educación en línea. Las razones del profesorado están relacionadas con motivos laborales, el 46 %, por tanto, no relacionados con nuestra investigación. A continuación, destacan las razones sociales con el 22 %, por cuestiones económicas con el 17 % y por cuestiones familiares con el 15 %.

3. EL PASO DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD Y EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

A partir del inicio de la cuarentena obligatoria a inicios de la pandemia, en la mayoría de los países el sector educativo pasó automáticamente de un modelo mayoritariamente presencial a una virtualidad obligada que careció de un proceso de adaptación metodológica y de capacitación en las TIC y que, por tanto, supuso un reto importante tanto para el cuerpo docente como para el alumnado. Tras el choque inicial en la Universidad UTE y en otras Instituciones de Educación Superior se han potenciado modelos metodológicos activos, imprescindibles en una educación meramente virtual.

Se han realizado algunos estudios a nivel mundial, como el realizado por la *International Association of Universities*, que señalan las dificultades iniciales de las Instituciones de Educación Superior para adaptarse a la pandemia. Un 72 % de las universidades americanas participantes pasaron rápidamente de las clases presenciales a la educación a distancia, un 22 % suspendieron las clases a la espera de implementar soluciones y el 3 % de las mismas cancelaron totalmente los programas educativos (Marinoni et al., 2020, p. 24). Eso significa que un 25 % de las universidades del continente americano participantes no estaban preparadas para ofrecer alternativas virtuales al contexto pandémico. Hubieron tres grandes dificultades al respecto: la infraestructura tecnológica y la accesibilidad, las competencias para la educación a distancia y la adaptación pedagógica y las especificidades

de algunos campos de estudio que precisan de acceso a laboratorios. Para la mayoría del cuerpo docente fue una oportunidad de aprender sistemas más flexibles como el *Blended Learning*, sistemas híbridos y conceptos clave como la generación de momentos sincrónicos y asincrónicos de aprendizaje (Marinoni et al., 2020, p. 26).

El capítulo actual no se centra en el aspecto metodológico en sí ni en la pertinencia de unas metodologías sobre otras, aunque podemos partir de una necesidad general en el sistema universitario del fomento de metodologías activas en detrimento de las pasivas sin suponer en esa transición necesariamente la eliminación total de las últimas. En la Universidad UTE hemos analizado el uso e implementación de diferentes metodologías didácticas, concretamente el Aula invertida, el Aprendizaje basado en problemas, la Gamificación educativa, el Aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje basado en competencias y la Clase magistral. Tanto el cuerpo docente como el alumnado podía seleccionar varias de estas metodologías, de tal manera que debemos tener en cuenta el factor recuerdo, especialmente en el alumnado, para analizar el cruce de resultados.

Las metodologías más utilizadas han sido el ABP (Aprendizaje basado en proyectos) y la Clase magistral, metodologías implementadas por casi el 70 % del profesorado encuestado. El ABP ha sido una metodología activa impulsada en nuestra Facultad a través de formación docente, acompañamiento y seguimiento, especialmente en la carrera de Derecho, por lo que podemos demostrar el alto grado de implementación que hemos alcanzado. Con respecto a la metodología magistral deberíamos señalar la importancia en nuestras carreras de un tipo denominado Clase magistral propiamente tal o experta que debemos incentivar al tratarse fundamentalmente de expertos y reconocidos especialistas en temas particulares que, a pesar de ser una clase pasiva, presenta alta valoración y, a la vez, diferenciarla de la Clase magistral meramente expositiva (Elgueta y Palma, 2014), esta última sería la metodología menos recomendable o solo aplicable a momentos temporales. Sin embargo, la percepción del alumnado ha privilegiado el ABP por encima del resto de metodologías que formaban parte del cuestionario con un porcentaje que supera el 57 %, con ello encontramos una clara correspondencia en ese sentido. Por otro lado, la Metodología magistral solo fue señalada por una cifra inferior al 37 %, por lo que podríamos plantearnos dicha respuesta como la percepción por parte del alumnado de un cambio metodológico importante que ha apostado por las metodologías activas en detrimento de la Clase magistral.

En un segundo nivel y desde la perspectiva docente se encuentra el Aula invertida como metodología didáctica, la cual poco menos del 59 % del cuerpo docente reconoce usar. Se trata de una metodología fundamental en el contexto pandémico, pues permite un correcto uso de los tiempos asincrónicos y un mayor aprovechamiento de las sesiones sincrónicas. La disparidad con las respuestas del alumnado — del cual solo poco más del 33 % reconoce el uso de la metodología— podría estar relacionado con un desconocimiento parcial del nombre o a qué se refiere exactamente la misma.

El resto de las metodologías tratadas, Aprendizaje cooperativo, Gamificación educativa y Aprendizaje basado en competencias son usadas por menos de la mitad del cuerpo docente, concretamente por poco menos del 48 % la primera, poco menos del 44 % la Gamificación y sobre el 39 % la última. En el estudio encontramos una correspondencia con respecto al uso del Aprendizaje cooperativo, del cual el 50 % del alumnado considera que se ha aplicado. Sin embargo, existe una importante disparidad frente a la utilización de la Gamificación educativa y el Aprendizaje basado en competencias, pues solo algo más del 12 % del alumnado recuerda haber desarrollado la Gamificación en sus clases. En ese sentido, podemos sacar dos conclusiones, es evidente que aun habiéndose utilizado por parte del cuerpo docente ha sido insuficiente desde la perspectiva de la comunidad de estudiantes, el factor de recuerdo ha fallado al haber ocupado quizá un tiempo limitado dentro de la generalidad de la materia. Desde la perspectiva del Aprendizaje basado en competencias, los indicadores nos muestran que debemos seguir potenciándolo de manera activa, pues se trata de una metodología transversal que debería estar presente en todas las materias de manera permanente.

Además de las metodologías y de su grado de pertinencia debemos tener en cuenta la necesaria adaptación tecnológica para el profesorado y alumnado, los recursos de *hardware* y *software* necesarios, además de la necesaria conectividad y capacidad de uso de las herramientas. Muchos autores han señalado las desigualdades que ha supuesto la pandemia para colectivos con bajos recursos, tanto para la adquisición de dispositivos como para el acceso estable a Internet (Echeita, 2020; Moreno, 2020). Otros han añadido un elemento clave, las brechas identificadas en el acceso que implica tener los dispositivos necesarios y la conexión; la brecha de uso relacionada con el tiempo disponible y calidad de los mismos; y la brecha escolar y de competencias que implica las habilidades del profesorado, recursos didácticos y adecuación de las plataformas online (Zubillaga y Cortázar, 2020). A esas

brechas debemos añadir la brecha de género, ligada a la difícil conciliación familiar y laboral que se abordará más adelante (Ortega et al., 2021).

Tener en cuenta las brechas señaladas se torna fundamental a la hora de ofrecer una educación de calidad y accesible para todos el alumnado. Con respecto al grado de satisfacción de la implementación de las metodologías en las clases virtuales o híbridas observamos una diferencia importante entre el profesorado y el alumnado, quienes presentan una menor satisfacción. En ese sentido deberíamos considerar la diferente afectación de algunas de las brechas que pudo condicionar esa percepción. El 26 % del profesorado señaló el más alto nivel de satisfacción, el 59 % lo consideró suficiente y un 15 % insuficiente. Destaca que nadie seleccionó la opción de satisfacción nula.

Sobre el alumnado, un 19 % señaló el grado superior de satisfacción, el 50 % consideró la opción suficiente, mientras el 24 % indicó un grado insuficiente y el 7 % restante tuvo nula satisfacción. Con esas cifras es preciso señalar un proceso de evaluación en profundidad que nos permita seguir mejorando la implementación de las metodologías y reduciendo o eliminando las brechas señaladas previamente. Una inmensa mayoría del cuerpo docente y alumnado considera necesaria la implementación de nuevas metodologías, así como continuar con las introducidas durante el periodo virtual e híbrido, con cifras en torno al 85 % en ambos casos, por lo que es evidente el camino a seguir.

4. LA PANDEMIA Y SU IMPACTO DE GÉNERO.

Durante el 2020, en el contexto que trajo la pandemia por el COVID- 19, además del impacto negativo en los sistemas de salud del mundo, afectó significativamente la ocupación, las prácticas cotidianas y las condiciones de las mujeres y los hombres en América Latina debido al distanciamiento social y la paralización de las actividades. La actual situación social en la región se ha debilitado debido a los niveles de pobreza ya crecientes. Asimismo, la emergencia sanitaria se caracterizó por impactos diferenciados dependiendo del género (CEPAL-UNESCO, 2020).

Estudios como el de CEPAL (2021) hablan de retrocesos importantes en el campo laboral en el caso específico de las mujeres. Lloyd (2020) concuerda con estas afirmaciones y señala que normalmente las mujeres tenían una carga mayor en las labores domésticas. Igualmente, la Organización Internacional del Trabajo (2018) expresa en un informe que antes de la pandemia las mujeres realizaban tres veces más trabajo de cuidados no remunerados que los hombres.

Con el cierre de escuelas este desequilibrio se ha profundizado aún más y muchas mujeres han asumido múltiples responsabilidades simultáneas, tales como: el trabajo a distancia, el cuidado infantil y familiar, la supervisión de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas y el trabajo doméstico no remunerado. Por ejemplo, “tal situación afecta tanto a las estudiantes como a las administrativas y profesoras, que deben dividir su tiempo entre su trabajo profesional y múltiples demandas familiares” (Lloyd, 2020, p. 5).

El impacto de la pandemia en la distribución de género de la producción doméstica depende de varios factores, pues el aumento de las necesidades de cuidado infantil ha afectado más a las mujeres, pues son más propensas a dedicarse al cuidado de los infantes. Esa distribución también depende de la situación laboral que igualmente ha sido afectada por la crisis. (Hupkau y Petrongolo, 2020).

El teletrabajo, que fue la solución para seguir la actividad económica y laboral de muchas empresas e instituciones educativas, no fue especialmente un alivio para aquellas mujeres que pudieron mantener su trabajo. Los datos de CEPAL (2021) reflejan que el desempleo en mujeres aumentó en este periodo y, por lo tanto, se pronunció la pobreza en este grupo social. Pues, como se ha mencionado, se les sumó nuevas tareas y cargas. Es decir, las mujeres se han sobrecargado de actividades que van más allá de las laborales remuneradas. En este sentido, el aumento en el trabajo doméstico afecta la productividad laboral de las mujeres y en el caso de las docentes se ven afectadas sus investigaciones, causando así una afectación en su calidad de vida. Esta situación ha derivado en una crisis que cuestiona los avances logrados para acortar la brecha de género. En este punto, Lloyd señala la subrepresentación de las mujeres en las revistas científicas, la cual ha sido agravada por la pandemia. Un estudio de *The Lilly* (2020) señala que numerosas revistas académicas han recibido la mitad de los artículos enviados por mujeres comparado con el mismo periodo del año anterior.

Asimismo, la condición de una docente, como señalan D'Adomo y Lozada (2019, citado en Barrera et al., 2021) es muy estresante y puede afectar negativamente la salud física y mental. Barrera et al. (2021) explican que el profesorado no equilibra bien sus funciones laborales con los roles familiares porque no pueden conciliar el trabajo y la familia, "lo que impulsa a los profesores, en ocasiones, a buscar empleo en otras profesiones, como ha sucedido con los docentes de escuelas públicas en Estados Unidos" (Flynt y Morton, 2009, citado en Barrera, et al. 2021, p. 28). Además, los primeros relatos y análisis sobre las actividades académicas a distancia evidencian un recrudescimiento de las desigualdades de género con la sobrecarga de actividades domésticas y de cuidado, como en el acceso de los dispositivos electrónicos y el Internet.

Sobre este punto, las brechas digitales de género en América Latina y el Caribe, el porcentaje de acceso a Internet en la región fue del 63 % para hombres y el 57 % para mujeres, manteniendo un gap de 6 puntos. El acceso y uso de la telefonía móvil fue del 83 % en los varones y el 80 % en las mujeres, es decir, una diferencia porcentual de 3 puntos. Cabe destacar que las brechas digitales de género también corresponden a las llamadas habilidades del Siglo XXI en las que se incluyen las habilidades tecnológicas. Asimismo, el uso de la tecnología genera una desigualdad no solo tecnológica, sino también económica y social y es una barrera existente que dificulta la igualdad de género (García-Leal et al., 2022)

El Instituto Nacional de Estadística y Censos (2019) realizó en 2019 la Encuesta Multipropósito TIC. Esta encuesta evidenció una brecha digital de género y los datos arrojaron que el porcentaje de personas que utilizan computadora fue 42.3 % hombres y 39.9 % mujeres; 60.3 % hombres y de 58.1 % mujeres utilizan Internet y el 61.7 % hombres y 58.2 % mujeres utilizan tecnología celular; el porcentaje de teléfono inteligente según el sexo fue 47.1 % hombres y 45.0 % mujeres, pero las personas que tienen celular activado y teléfono inteligente es de 61.7 % hombres y 58.2 % mujeres. Estos datos reflejan la brecha digital de género en Ecuador. Las mujeres utilizan menos computadoras y acceden menos a Internet. En este sentido, la brecha digital de género ha aumentado durante el confinamiento (Arrobo Fernández y Arrobo Fernández, 2022). Los mismos autores afirman que la brecha digital de género se relaciona con un dominio masculino y, por lo tanto, a un acceso desigual de las TIC. Asimismo, los roles y los estereotipos de género se vuelven fundamentales dentro de la cultura patriarcal y, a la vez, la pandemia ha visibilizado más esta problemática y ha profundizado más las brechas.

Las instituciones educativas han sido uno de los sectores más resentidos por efectos de la propagación del covid-19. Tanto docentes como estudiantes tuvieron que lidiar con nuevas condiciones y exigencias como la utilización de tecnología y crear nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje mientras afrontaban otras situaciones dentro de su espacio privado y en la vida diaria (Castillo et al., 2021). Sin embargo, no se ha podido lograr minimizar el impacto que ha tenido la pandemia en el ámbito educativo, surgiendo así una profundización de brechas y poniendo a discusión nuevas oportunidades para el aprendizaje y enseñanza.

En los datos analizados a través de los cuestionarios realizados, tanto a docentes como a estudiantes de la Universidad UTE, se evidencia lo planteado en párrafos anteriores. Las mujeres estudiantes, que suponen el 63 % de la muestra que participaron en este estudio, el 24%, manifestó que durante el periodo de confinamiento tuvieron que ocuparse de algún miembro de su núcleo familiar. De este grupo, el 23 % tuvo que ocupar tiempo en atender y cuidar a hermanos o hermanas. Además, en este contexto el 60 % vieron afectados sus resultados y un 17 % se sintieron intimidadas por un miembro de su núcleo familiar. Esto último, se relaciona con el incremento de la violencia doméstica que se dio durante la pandemia y que ha sido denunciado por varios organismos.

Por su parte, el 50 % de las docentes manifestaron que en este contexto tuvieron que hacerse cargo de algún familiar como hijos o hijas, esposos, padres o madres, suegros o suegras. Y el 70 % del cuerpo docente vio afectada la producción científica. Del grupo de las mujeres el 20 % se sintió intimidada por algún miembro de su núcleo familiar. Es importante resaltar lo que plantea el estudio de CEPAL- UNICEF que señala que

el hacinamiento impide contar con un espacio adecuado para estudiar y descansar, lo que repercute en el desarrollo cognitivo en la infancia y las trayectorias laborales y de bienestar en la adultez, a la vez que favorecen una mayor propensión a situaciones de abuso. (2020, p. 14)

Antes de la pandemia el tiempo que las mujeres le dedicaban al trabajo doméstico no remunerado sobrepasaba el doble de tiempo que invertían los hombres (INEC, 2019). Esta situación, sin duda, afectó sus carreras, estudios, trabajos y debilitó la eficiencia en ellas, lo que podría causar que muchas mujeres pierdan oportunidades

de ascenso, promociones o continuidad de sus investigaciones, consiguiendo así nuevos obstáculos para su desarrollo en estos espacios. Esto generó que muchas mujeres perdieran sus empleos. Además, durante la pandemia la violencia doméstica aumentó significativamente.

5. ELEMENTOS DE APOYO A LA PERMANENCIA Y CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE PANDEMIA Y POS PANDEMIA. CASO UNIVERSIDAD UTE

En Ecuador la educación superior hasta el tercer nivel es gratuita y es un derecho garantizado en la Constitución de la República del Ecuador (2008) y en Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Sin embargo, para los aproximadamente 330.000 aspirantes a la educación superior todavía es una utopía la inserción en este frágil ecosistema (SENESCYT, 2022). Esta brecha de acceso a la educación superior se mantuvo en pandemia durante los años 2020, 2021 y 2022.

Por otra parte, y según se recopila en el *Libro de oro 1971 2021, UTE* (2021) existe al 2022 un descenso en el presupuesto de al menos el 31 % en la asignación de recursos a la Universidad UTE, situación similar lo experimentan las ocho universidades que forman parte de la cobertura de la educación superior¹¹.

Tabla 1. Asignaciones y rentas del Estado a favor de la Universidad UTE 2016-2021		
Asignaciones y rentas del Estado a favor de la Universidad UTE 2016-2021		
Año	Asignaciones del Estado	Becas con recursos del Estado
2016	8 363 001	7 602 871
2017	7 590 092	5 585 325
2018	8 466 252	7 851 964
2019	8 431 639	8 643 992
2020	6 181 481	8 392 453
2021	4 597 982	8 239 449
Total	43 630 447	46 316 054

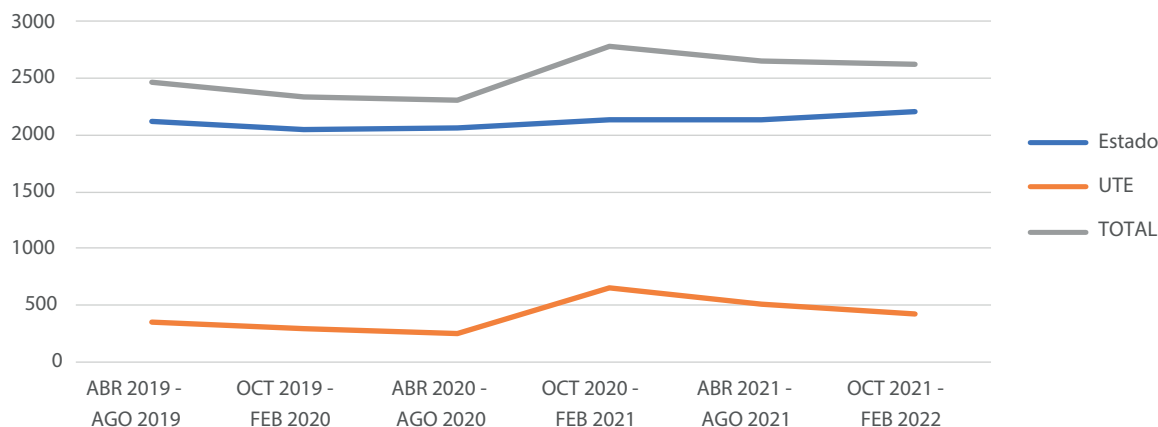
Fuente: Dirección Financiera UTE (2022). *Libro de Oro 1971-2021*. Universidad UTE.

Otro aspecto a considerar es que según el Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas CACES (2019) se propone y se exige que las universidades fortalezcan el acceso, permanencia y culminación en la educación superior. Así lo establece la 'Dimensión resultados' del estándar 7: Titulación del estudiantado. En tal sentido, una de las estrategias económicas y financieras más utilizadas para tales fines es el otorgamiento de becas y ayudas económicas.

De manera obligatoria y según el artículo 77 de la LOES (2010), las universidades ecuatorianas deberán establecer programas "de becas completas, o su equivalente en ayudas económicas a, por lo menos el 10 % del número de estudiantes regulares". Según la Dirección General Académica de la Universidad UTE, en los períodos académicos 2001 I y 2021 II se contó con 6 786 y 6 193 estudiantes, respectivamente, y en dichos semestres con 2 649 y 2 628 estudiantes becarios que representan 1 503 becas totales o su equivalente a cerca del 25 %.

11. Universidad Católica de Cuenca, Universidad del Azuay, Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Santiago de Guayaquil, Universidad Vicente Rocafuerte, Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad Católica del Ecuador y Universidad UTE

Figura 1
Evolución de número de estudiantes beneficiarios en pandemia caso UTE



Fuente: SICAF. Dirección de Becas y Ayudas Económicas. (2022). Elaboración propia.

En el período académico oct 2020-feb 2021 —que corresponde al semestre inmediatamente seguido del confinamiento inicial provocado por la declaratoria de la emergencia sanitaria a través del Decreto Ejecutivo— podemos observar que existe un incremento sustancial en el otorgamiento de becas, debido a la Universidad UTE en aplicación al Art. 3 de la Ley Orgánica de Apoyo Humanitario y a través del Art. 7 – B de la Resolución Rectoral N° 064 – R-UTE-2020 establece que “la Universidad podrá (...) otorgar becas parciales de hasta el 25 % a los estudiantes que (...) demuestren ellos o la persona de quien dependen económicamente haber perdido su empleo o cuando han disminuido los ingresos de su grupo familiar”.

De análisis realizado en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el 73 % de los estudiantes mantiene una beca activa, ya sean totales del 100 % o parciales entre los rangos del 25 %, 50 % y 75 %.

Tanto el grupo de docentes como el de los estudiantes que participaron en la encuesta valoran positivamente las becas y ayudas económica brindadas por la Universidad UTE, en un 79 % como mecanismo de acceso y continuidad de los estudios universitarios. Sin embargo, consideran también que estos apoyos deben ampliar su cobertura y complementarse con incrementos de porcentaje de becas, estipendios económicos para manutención, aumento en la cobertura de tasas y procesos de titulación, interciclos, disminución del valor de aranceles y matrículas y, sobre todo, en proyectos para la generación de empleos o inserción laboral.

Los estudiantes comentan en un porcentaje mayor al 41 % que los mecanismos de socialización deben ser mejorados, mientras que en los docentes equivale a un 57 %. Estos mecanismos actualmente son: correo electrónico y página web institucional y para solventar inquietudes vías telefónicas y WhatsApp.

CONCLUSIONES

Lo primero que nos planteamos es que al amparo de una evaluación objetiva realizada de manera metódica, sistemática y secuencial podemos poner en relieve que, si bien la gran mayoría de los procesos sociales —entre esos la educación— están hoy en día subordinados a lo que bien podría denominarse un domo virtual (Celaya, 2008) unido o tejido por los hilos de la comunicación digital que optimizan, apuran y conectan al mundo entero. No será fácil, al menos en el lapso de varios años todavía, desconocer la importancia del acercamiento personal para al menos, en el marco de esta desventurada coyuntura, superar y, en el mejor de los casos, mantener la confianza de que la interacción social facilita los procesos de aprendizaje en el entorno educativo.

Desde la perspectiva metodológica se ha observado una mayor profundización de metodologías activas en la Facultad, sobretudo respecto al Aprendizaje basado en problemas que ha tenido un impacto importante en la percepción del alumnado, pero que debe seguir profundizándose. Encontramos un amplio consenso entre el pro-

fesorado y estudiantado en la necesidad de seguir implementando nuevas metodologías y también en la necesaria adaptación a los sistemas virtuales de enseñanza.

Sobre las brechas de género queda evidenciado que tanto docentes como estudiantes vieron afectados sus trabajos y rendimiento académico al pasar a la virtualidad, ello porque tuvieron que asumir una nueva carga de tareas domésticas y de cuidados. Asimismo, la pandemia profundizó las desigualdades sociales preexistentes y puso el tema del cuidado en el centro de las discusiones y análisis. Todo este panorama ha traído un importante efecto en el bienestar emocional y en la interacción social para la comunidad universitaria. Esto muestra que en cualquier crisis de índole humanitaria las niñas y las mujeres sufren más vulnerabilidad. Por ello, para enfrentar esta situación es indispensable generar estrategias educativas sensibles al género para lograr un efecto clave de protección del derecho a la educación de las niñas y así garantizar su permanencia en el sistema. En este sentido, es importante recordar que las brechas de género sobre la participación de las mujeres en lo laboral y en lo educativo se estaban acortando en las últimas décadas; sin embargo, en la actual crisis sanitaria y económica este panorama ha provocado un retroceso agresivo.

Por otra parte, se destaca que existe una constante y continua reducción del presupuesto que asigna el Estado ecuatoriano por concepto de becas, lo que obligará a que las Instituciones de educación superior realicen ajustes de reducción al porcentaje de becas, lo cual puede afectar el ingreso y la permanencia de estudiantes.

REFERENCIAS

- Adhanom, T. (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre el COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. *Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008).
- Ley Orgánica de Educación Superior, 4 de octubre de 2010. (Ecuador)
- Ley Orgánica de Apoyo Humanitario, 16 de abril de 2020. (Ecuador)
- Arrobo Fernández, M. y Arrobo Fernández, M. (2022). Brecha digital de género en el contexto de la pandemia del COVID-19. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad —CTS*, 17(49), 135-146. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/265/230>
- Bauman, Z. (2007). *Vida Líquida*. Paidós.
- Benalcázar, M., Barona, L., Valdivieso, Á., Vimos, V., Velastegui, D., Santacruz, C. (2021). Educational Impact on Ecuadorian University Students Due to the COVID-19 Context. *Education Science*, 12(1), 17. <https://doi.org/10.3390/educsci12010017>
- Blanco, A., Caballero, A. y de la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Pearson.
- Boix Vilella, S., Barrera García, R., León Zarceño, E., y Serrano Rosa, M. (2021). Conciliación trabajo-familia y salud psicosocial en los inicios del COVID-19: un estudio piloto con profesores y no profesores. *Perfiles Educativos*, 43(174). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59993>
- Buquet, A., Mingo, A., y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47 (185). <https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.74>
- Caro Sachetti, F. y Díaz Langou, G. (2020). *El enfoque de género en la respuesta a la pandemia: un análisis de estrategias subnacionales para abordar la emergencia*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/10/201-DT-PS-El-enfoque-de-g%C3%A9nero-en-la-respuesta-a-la-pandemia-Caro-Sachet....pdf>
- Coriat, B. (2000). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI editores. I
- Celaya, J. (2008). *La empresa en la Web 2.0*. Gestión 2000.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CEPAL (2021) *La pandemia del COVID-19 generó un retroceso de más de una década en los niveles de participación laboral de las mujeres en la región*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-pandemia-covid-19-genero-un-retroceso-mas-decada-niveles-participacion-laboral>
- Cottrell, N.B., Wack, D.L., Sekerak, G.J. y Rittle, R.H. (1968). Social Facilitation of Dominant Responses by the Presence of an Audience and the Mere Presence of Others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(3). <https://doi.org/10.1037/h0025902>

- Consejo de Aseguramiento de la Calidad Superior (2019). Modelo de Universidades y Escuelas Politécnicas. CACES Decreto Presidencial n° 1017. 17 de marzo de 2020. (Ecuador).
- Dirección Financiera UTE (2022). *Libro de Oro 1971-2021*. Universidad UTE.
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos?. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- Elgueta M. F. y Palma, E. E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de Derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 41(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372014000300006>
- García Leal, M., Medrano Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero Rojas, J., y Berrón Castañón L. (2021). *Revista Andina de Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.5.1.4>
- Hernández Molina, N., Ortiz Guiza, E. y Díaz Lozano, M. (2022). Salud mental del talento humano vinculado a la Universidad del Tolima en el marco de la pandemia del COVID-19. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad —CTS*, 17(49), 179-196.
- Hupkau, C. y Petrongolo, B. (2020). *Work, Care and Gender During the Covid-19 Crisis*. London School of Economics and Political Science. http://eprints.lse.ac.uk/104674/3/Petrongolo_work_care_gender_during_covid_19_crises_published.pdf
- INEC (2019). *Encuesta multipropósito TIC*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia (Parte 1). *Campus Milenio*, 890. <https://www.iisue.unam.mx/medios/campus-milenio-marion-lloyd-890.pdf>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World*. LAU Global Survey Report. International Association of Universities.
- Moreno Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del Covid-19 sobre la educación universitaria: aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- OIT. (2018). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633168.pdf
- Ontoria, A., Gómez, J. y Rubio, A. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender*. Alfaomega.
- Ortega, D., Rodríguez, J., y Mateos, A. (2021). Educación superior y el COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>
- Petric, N., y Sucari, W. (2020) Aprendizaje universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes: aportes desde y para la psicopedagogía. *Revista Innova Educación*, 2(4). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.007>
- Rodríguez, A. (1982). *Psicología social*. Trilas.
- SENESCYT. (2022). Boletín de prensa No 31. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/la-etapa-de-inscripcion-para-el-test-transformar-se-amplia/>
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación docente*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa
- UNIVERSIDAD UTE (2021). *El libro de Oro 1971 – 2021*.
- UNIVERSIDAD UTE (2022). *Reglamento de Becas y Ayudas Económicas*. <https://www.ute.edu.ec/becas-ute/>
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación. <https://online.flippingbook.com/view/967738/>