

El claroscuro de la universidad ecuatoriana: los desafíos en contextos de la pandemia de COVID-19

Lorena Elizabeth Araujo Silva

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-7138-5874>

Juan Felipe Ochoa Mogrovejo*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-0093-9590>

Catalina Vélez Verdugo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-3597-3796>

Recibido: 01/08/20 Revisado: 02/09/20 Aceptado: 06/12/20 Publicado: 10/12/20

Resumen

Las instituciones de educación superior (IES) cerraron sus centros de estudios y transitaron de una enseñanza presencial a una modalidad remota emergente debido a la pandemia de COVID-19. El objetivo de este artículo es analizar el caso ecuatoriano en la implementación de esta modalidad de enseñanza, reconociendo que no fue automática y que se complejiza en contextos en donde las IES tienen desafíos previos a la pandemia que no han sido resueltos. Este documento realiza una revisión bibliográfica y un recorrido histórico sobre la transformación de la educación superior en Ecuador tomando como punto de partida la primera evaluación a universidades realizada en 1988 para detectar, luego de veinte años, qué desafíos prevalecen de cara a la implementación de la enseñanza remota emergente. El documento se divide en tres partes: (1) el tránsito a la Enseñanza Remota Emergente; (2) los desafíos estructurales previos no resueltos; y (3) los desafíos inmediatos de las IES para el tránsito a la Enseñanza Remota Emergente. Finalmente, el artículo concluye que la capacidad de las IES para adaptarse a las nuevas realidades de enseñanza remota emergente dependerá de la medida en que estos desafíos estructurales previos estén resueltos.

Palabras clave: educación superior; desigualdad, enseñanza remota.

Ecuadorian university's chiaroscuro: the challenges In the context of the COVID-19 pandemic

Abstract

The Higher Education Institutions (HEI) temporarily closed its headquarters in order to make a transition from a presence-based modality to an Emergency Remote Teaching due to COVID-19 pandemic. The article's objective is to analyze the Ecuadorian case in the implementation of this modality, acknowledging it is not automatic rather it hampers the struggled

context where the HEI have unsolved issues previous to the pandemic. This document focuses on a literature review and a historical approach on the transformation of Ecuador's higher education policies by taking as a starting point the first evaluation of universities of 1988 in order to determine the prevailed challenges to implement the Emergency Remote Teaching, after twenty years. The paper develops as follows: (1) First, the article describes brief characteristics of the Emergency Remote Teaching; (2) Second, the paper problematizes the unsolved structural challenges; (3) Finally, the document raises the immediate challenges of HEI in the transition to an Emergency Remote Teaching. At the end, this research concludes that the ability of HEI to adapt themselves to an Emergency Remote Teaching depends to what extent the unsolved structural challenges are sorted out.

Keywords: higher education, inequality, remote teaching.

O equatoriana claro-escuro da universidade: os desafios Em contextos provocados pela pandemia de COVID-19

Resumo

As instituições de ensino superior (IES) fecharam seus centros de estudo e fizeram a transição do ensino presencial para uma modalidade remota emergente devido à pandemia COVID-19. O objetivo deste artigo é analisar o caso equatoriano na implantação dessa modalidade de ensino, reconhecendo que ela não foi automática e que se torna mais complexa em contextos onde as IES têm desafios anteriores à pandemia que não foram resolvidos. Este documento faz uma revisão bibliográfica e um percurso histórico sobre a transformação da educação superior no Equador, tomando como ponto de partida a primeira avaliação de universidades realizada em 1988 para detectar, após vinte anos, quais desafios prevalecem diante da implantação do ensino a distância emergente. O documento analisa o caso equatoriano na implementação dessa modalidade e divide-se em três partes: (1) as características do Ensino à Distância Emergente; (2) os desafios estruturais prévios que ainda não foram resolvidos; e (3) os desafios imediatos das IES para a transição ao Ensino à Distância Emergente. Por fim, o artigo conclui que a capacidade das IES para se adaptarem às novas realidades de ensino à distância emergente dependerá da medida em que os desafios estruturais prévios estejam resolvidos.

Palavras-chave: educação superior; desigualdade; ensino à distância.

Citar como:

Araujo, L., Ochoa, J. & Vélez, C. (2020). El claroscuro de la universidad ecuatoriana: los desafíos en contextos de la pandemia de COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 14(2), e1241. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1241>

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha impactado a la mayoría de sectores alrededor del mundo, incluyendo al de la educación superior. Si bien no es la primera vez que las instituciones de educación superior (IES) enfrentan una epidemia, la rápida propagación del virus SARS-CoV-2 provocó un impacto sin precedentes en la vida estudiantil de alrededor de 24,3 millones de estudiantes y 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020). La pandemia supuso una implementación

inmediata de modelos de educación no presencial, en su mayoría no planificados, adaptando rápidamente metodologías de enseñanza remota con la finalidad de no suspender los estudios superiores de millones de personas. Algunos expertos se refieren a este proceso como Enseñanza Remota Emergente separándola de la enseñanza en modalidad virtual o en línea (online), puesto que esta última tiene su propia metodología, pedagogía y herramientas informáticas; tiene también una manera particular de adaptar el currículo e incluso está dirigida a un público distinto (Hodges, et.al, 2020).

La Enseñanza Remota Emergente supone de adaptaciones y ciertas condiciones para ser implementada que van -desde el fortalecimiento de infraestructura, adaptaciones curriculares y pedagógicas, incluso flexibilidad y adaptación al cambio de la cultura institucional- este tránsito, podría complejizarse en contextos en donde las IES acarrear problemas o retos previos que no han sido resueltos del todo, incluso antes de la Pandemia. El siguiente documento reflexiona sobre el caso ecuatoriano, analiza cómo las universidades presentan desafíos estructurales que complejizan los contextos de la transición a la enseñanza remota – por ejemplo débiles modelos de gestión, escasa conexión con el bachillerato y el mundo del trabajo, escasa diversificación de la oferta e imposibilidad de incremento de nuevas cohortes, dificultades para aminorar las desigualdades y brechas educativas de los estudiantes (lo cual acrecienta la deserción universitaria), desigualdades de género¹, además de la preminencia del rol de la investigación sobre la docencia y sus impactos en el proceso formativo de los estudiantes² –. La presente reflexión analiza **cómo**, la persistencia de problemas estructurales afecta transversalmente a las universidades, dificultando el tránsito a la Enseñanza Remota Emergente, reproduciendo y profundizando las brechas de desigualdad tanto entre universidades como en el tipo o calidad de educación que reciban los estudiantes en general. Por lo tanto, la implementación de la Enseñanza Remota Emergente pondrá a prueba la capacidad de respuesta de las IES a sabiendas que existen de-

terminantes subyacentes no resueltos en los que las estrategias para transitar hacia esta nueva modalidad de enseñanza serán más individualizadas que respuestas sistémicas y estructurales.

En este sentido, para el análisis, el texto ha sido dividido en tres partes, en una primera, se señalan las principales características del tránsito a la Enseñanza Remota Emergente; en un segundo momento se pasa revista a los desafíos estructurales previos. Y, en la tercera parte, se plantean los desafíos inmediatos de las instituciones de educación superior del Ecuador en el tránsito hacia la Enseñanza Remota Emergente. Finalmente, el documento concluye que la implementación a la nueva modalidad se verá afectada en mayor o menor medida por los desafíos previos pendientes a nivel sistémico y estructural; puesto que no haberlos resuelto supondrán arrastrar estos problemas que, de cara a la implementación emergente y la ágil adaptación, podrían ralentizar la transición a la Enseñanza Remota Emergente exacerbando las brechas de desigualdad.-

El tránsito a la Enseñanza Remota Emergente

La educación virtual en todos los niveles es una modalidad implementada desde hace más de cuatro décadas, que adquiere más fuerza con la aparición del internet (Brown & Adler, 2008). A partir de esta expansión, la calidad de la educación superior en línea ha ido en aumento, incluso siendo observada bajo los mismos estándares que la educación presencial (Allen & Seaman, 2004). Las universidades que han implementado este tipo de modalidad realizan planificaciones académicas con al menos un año de antelación, desarrollando a detalle cada uno de los componentes de los cursos, estrategias de retención, tutorías, herramientas pedagógicas, tutoriales, videos interactivos, actividades sincrónicas o asincrónicas y evaluaciones, entre otros. Tal estructura ha permitido el incremento sustancial de la demanda de estudiantes, diversificando perfiles que optan por esta modalidad de estudios, sobre todo en las últimas dos décadas (Greenland & Moore, 2014). Incluso esta modalidad de estudio, se ha convertido en una herramienta potente para ir consolidando procesos de democratización y masificación de la

1 La violencia de género es un problema pendiente de la sociedad en general que también se reproduce en los espacios universitarios. En el contexto ecuatoriano, las Universidades no están libres de esta violencia que reproducen relaciones desiguales de poder entre autoridades, docentes, colaboradores y estudiantes.

2 En el caso ecuatoriano, las funciones sustantivas de la educación superior, expresadas en la Ley Orgánica de Educación Superior, son tres: Docencia, Investigación y Vinculación. En los últimos años, ha existido una preminencia por fortalecer el rol de la investigación sobre el de la docencia. Si bien la primera es importante en contextos de la sociedad de los conocimientos, en la situación nacional este énfasis en la investigación desplaza la importancia de la docencia en general y en particular acrecienta uno de los desafíos que afronta el Ecuador en cuanto a la deserción universitaria.

educación superior, aún pendientes, sobre todo en América Latina.

En las circunstancias actuales, con lente optimista, la pandemia podría representar una oportunidad para romper con el supuesto de que la educación presencial es de mejor calidad por antonomasia, procurando que las instituciones de educación superior, que deben continuar con sus clases de manera remota, reconsideren las buenas prácticas de la educación en línea para esta implementación emergente. Sin embargo, dado que la modalidad virtual en la educación superior requiere una planificación previa para estructurar currículos y metodología, también demanda que el estudiante tenga altas habilidades para el aprendizaje auto-regulado (Zimmerman, 2008).

En este sentido, la Enseñanza Remota Emergente se entiende como una forma alternativa de transferir el conocimiento impulsada de manera perentoria debido al ambiente de crisis (Hodges, et al., 2020). Si bien la actual pandemia no tiene precedentes, existen varios ejemplos que muestran la implementación de educación remota debido a conflictos políticos, sociales, económicos, entre otros (Davies & Bentrovato, 2011), lo que demuestra que una práctica común en este tipo de situaciones consiste en ser creativos y pensar “fuera de la caja”. Por lo tanto, la Enseñanza Remota Emergente debe disponer que estos recursos y metodologías sean aprendidas y usadas en la medida en que autoridades, docentes y estudiantes se adapten a los ambientes virtuales con los que antes no estaban familiarizados.

La Enseñanza Remota Emergente se activa en la región y, de manera específica, en Ecuador con la decisión institucional de las universidades de continuar las actividades académicas. Esto no implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial se traslada de forma idéntica a través de las plataformas informáticas, sino que se reestructura completamente la metodología de clase a través del equilibrio de actividades sincrónicas y asincrónicas con el fin de cumplir los objetivos de aprendizaje. Tampoco se supone que la enseñanza se convertirá enteramente en una modalidad virtual, puesto que desde la planificación académica no fue concebida como tal.

En este sentido, las instituciones de educación superior deberán considerar factores endógenos

y exógenos como elementos condicionantes que contribuirán a lograr un tránsito efectivo. Así a continuación enlistamos algunos de ellos:

Factores endógenos: llamaremos factores endógenos a aquellos elementos que intrínsecamente forman parte del quehacer propio de la IES cuya implementación dependerá del grado de adaptación y experiencia que tenga la institución a procesos virtuales previos en la presencialidad: 1) rediseño y adaptación curricular, así como ajustes a los syllabus considerando equilibrios entre las actividades sincrónicas y asincrónicas 2) análisis de criterios de evaluación adaptados a la nueva modalidad; 3) reestructuración y ajuste de las metodologías de enseñanza aprendizaje aplicándola a los recursos tecnológicos, replanteando la interacción en tiempo real entre el estudiante y el docente; 4) adaptación de estudiantes a la modalidad remota que implica un fortalecimiento del trabajo autónomo superando dinámicas de tutelaje; 5) acompañamiento a los docentes con capacitación que posibiliten ampliar el abanico de herramientas para la enseñanza aprendizaje 6) fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de las plataformas, así como adquisición y reposición de licencias para uso de programas que soporten y permitan el aprendizaje; e 7) incentivo y flexibilización para alimentar la construcción de conocimiento colectivo entre docentes y estudiantes (Sepúlveda, 2020).

Alguno de los factores exógenos sobre los cuáles las IES también se ven abocadas a tomar decisiones son: 1) la conectividad, accesibilidad y equipamiento tecnológico de la ciudadanía; 2) las afectaciones socioeconómicas de las familias en el contexto de la contracción económica, producto de la pandemia; 3) las atenciones u omisiones de los órganos reguladores y rectores de la política de educación superior de cara a generar estrategias sistémicas de soporte; y 4) las decisiones estatales frente al manejo de la pandemia.

Asimismo, pese a todos estos desafíos, también se ha documentado que existen ventajas de la educación remota tanto en los niveles de satisfacción cuanto en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje puesto que ambos son mejor calificados por los estudiantes que en las modalidades presenciales o mixtas (híbridas en Ecuador) (Cabrera, 2020).

Por lo tanto, si bien la Enseñanza Remota Emergente no es una modalidad virtual per se, será la única forma de continuar las actividades académicas en un contexto de crisis. Sin embargo, esta implementación supone también que posiblemente las desigualdades estructurales previas se trasladan a la enseñanza remota, impactando en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que no cuentan con las herramientas de acceso, que son numerosos dada la amplia brecha digital existente en el país. Los desafíos de este tránsito estarán directamente relacionados no sólo con la capacidad de respuesta ágil y acertada de las IES para su adaptación a las nuevas circunstancias, sino en función de cómo estructural y sistémicamente se ha resuelto esos problemas previos. Caso contrario, supondrán tan solo el traslado de las mismas insuficiencias a una modalidad remota emergente, incluso acrecentando la heterogeneidad existente entre las Universidades e incrementando la brecha entre los estudiantes que tienen derecho al acceso y permanencia en una educación inclusiva de calidad y en igualdad de oportunidades.

Desafíos estructurales previos

En el Ecuador, las universidades y escuelas politécnicas son heterogéneas. Existen universidades públicas, privadas, regionales –ubicadas tanto en las principales ciudades como en localidades más pequeñas–; en su mayoría son universidades de docencia con un creciente desarrollo de la investigación, cada una con lógicas institucionales distintas producto de las propias dinámicas territoriales en las que se ubican. Por lo tanto, el siguiente apartado analizará los desafíos estructurales comunes entre las universidades que no han sido resueltos del todo y persisten de forma diferenciada con diversos niveles e intensidades. En la siguiente sección, se señala los principales desafíos estructurales aún no resueltos en las IES en Ecuador y que podrían impactar, ralentizando y complejizando la implementación de los factores endógenos y las decisiones que se deben tomar frente a los factores exógenos para lograr un tránsito efectivo hacia una modalidad de enseñanza remota. Para ello, tomaremos, como punto de partida, los hallazgos detectados en la primera evaluación a las instituciones de educación superior

en el Ecuador, para luego proyectar al presente -a través de un breve recorrido histórico- cuáles de esos hallazgos se han ido solventando, y finalmente identificar aquellos desafíos que persisten actualmente en el Sistema de Educación Superior en el Ecuador.

Entre 1980 y 1988, el Ecuador desplegó su primera evaluación a las universidades, los resultados de este proceso mostraron problemas estructurales que motivaban a repensar y renovar la gestión universitaria (Consejo de Educación Superior, 2015). Este reporte evidenció, entre varias dificultades, la débil articulación entre la demanda y la oferta de educación superior, la sobrevalorización del perfil profesional en detrimento del perfil técnico, así como la atención dominante a ofertas de grado y la baja escala de articulación con las demandas especializadas de trabajo. Adicionalmente, se mostró cómo los programas carecían de estudios de demanda y claros perfiles de egreso, y que comenzaban a existir elevados niveles de desempleo universitario, tanto abierto como equivalentes.

Tales desequilibrios, además, no fueron vistos meramente desde el ángulo de la no articulación entre la educación superior y el mundo del trabajo, sino también como una desarticulación entre la educación secundaria y la educación superior, que en parte explican la alta deserción en el primer año y la presencia de otros indicadores de ineficiencia del sistema. Esta evaluación mostró la necesidad de promover dinámicas universitarias con base en políticas sistémicas, superando el fraccionamiento de las universidades que derivaban en escasos niveles de articulación tanto en el ingreso al mundo universitario como en el sentido de la titulación. Entre esos desequilibrios se mostraron el exceso de oferta profesional y los pocos logros en investigación, formación técnica y promoción de estudios especializados.

Más adelante, la UNESCO (en el año 2006) realizó una evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe, donde se reconocieron los importantes avances de las reformas universitarias suscitadas desde el año 2000. En sintonía con el informe de la UNESCO, Ecuador no fue ajeno a lo que Claudio Rama denominó la Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe expresada en procesos de masificación, aumento de oferta, feminización, regionalización,

diferenciación y segmentación de la nueva población que demanda educación superior (Rama, 2006). No obstante, persistían desafíos que “todavía están muy lejos de significar una transformación de fondo de la educación superior en la región”, puesto que en dichas reformas no se mencionan la organización de saberes, el perfil institucional, marcos epistemológicos y su traducción en formas organizativas por Facultades, Escuelas o Carreras (Lanz, Fergusson, & Marcuzzi, 2006). Es decir, las reformas de la década del 2000 apuntaron a ajustes técnicos sin profundizar en el modo de pensar, construir y hacer educación superior.

Desde esas evaluaciones, con la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (expedida en 2010) se dio un avance en la regulación sistémica, el acceso a la educación superior, la nueva oferta en grado y posgrado con estudios de demanda y pertinencia, la implementación del cogobierno, el fortalecimiento de las funciones sustantivas (especialmente la investigación) dando como resultado un aumento en la producción científica, aseguramiento de la calidad y una revalorización de la educación terciaria en general. Por otro lado, también persisten debilidades internas en las IES que han calado en menor medida dentro de las nuevas transformaciones de la educación superior, solo por citar algunas: la escasa profundización en los modelos de enseñar, saber, conocer, aprender, los marcos epistemológicos y la organización de saberes que podrían traducirse en fomento de troncos comunes o desarrollo de campos amplios de conocimiento. Sin embargo y a pesar de importantes reformas al trasladar los hallazgos de la primera evaluación en Ecuador estos desafíos persisten en distintos niveles dentro del sistema de educación superior público y privado que detallamos a continuación:

1. Modelos de gestión

Durante los últimos años de la década del 2000, Ecuador se integró al cúmulo de países en América Latina y el Caribe que asumieron a la evaluación de la gestión académica educativa como parte estratégica para el aseguramiento de la calidad en la educación superior (Fernández Lamarra, 2012). En un informe de la Organización de Estados Iberoamericanos con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, el fortalecimiento

de la gestión en el conjunto del sistema de educación superior y al interior de las IES era una tarea pendiente para lograr una gobernanza democrática y profundizar el rol de las universidades en la creación de una nueva ciudadanía. El documento aborda, por un lado, el fortalecimiento de las instituciones rectoras del sistema y, por otro lado, el fortalecimiento de la planificación, la gestión eficiente de los recursos y la organización del talento humano, cuya efectividad redundará en su “capacidad de cumplir cabalmente su misión que depende de la calidad educativa que desarrollen y a su vez de cómo se ordene el trabajo al interior y en relación con el entorno” (CEPAL-OEI, 2004).

Entonces, las universidades en América Latina iniciaron procesos de cambios profundos en sus estructuras, formas de organización, administración y gobierno. Estas transformaciones implicaron tensiones y nuevas formas de gobernabilidad al interior de las propias IES en escenarios políticos y económicos complejos que incluso coincidieron con una fluctuación de los recursos públicos en un contexto en el que la demanda continuó creciendo (Landinelli, 2008). En el contexto, estas transformaciones también supusieron dinámicas de poder internas y externas, lógicas endogámicas, miradas personalistas en el quehacer educativo, pudiendo impactar en la razón de ser de la educación –que es la transformación social–.

Estas dinámicas han creado una confusión en la gestión educativa, que lleva a que los procesos propios de funcionamiento de las universidades afecten la actividad académica e investigativa, creando una tensión irresuelta. Por lo tanto, esa desarticulación genera un falso dilema que a la larga exacerba la desconexión entre el ejercicio del saber y las condiciones previas o actividades cotidianas que lo permiten. Esta desconexión se reproduce porque en un punto están los tomadores de decisión, que muchas veces no consideran el ejercicio académico y, por otro lado, los académicos quienes tienen dificultades para acatar esas decisiones jerarquizándose por encima de los procesos de gestión. Por ello, la gestión educativa superior y el quehacer académico deben conciliarse, posibilitando así una toma de decisiones articulada con la razón de ser de las universidades y de sus funciones sustantivas. Además, al ser las universidades entidades altamente reguladas, con sis-

temas burocráticos de administración, ralentizan la toma de decisiones frente al desempeño de su labor por la que fueron creadas (Ganga, Pérez & Mancilla, 2018).

Bajo este contexto, en Ecuador la respuesta a la gestión y gobernanza de las Universidades y Escuelas Politécnicas del país se tradujo formalmente en reformas estatutarias y normativas dispuestas por la Ley Orgánica de Educación Superior 2010, que no necesariamente resolvían los problemas medulares ni permitían una adecuada gobernabilidad³, como fue su objetivo puesto que su énfasis fue mayormente regulatorio. En este sentido, estas reformas no motivaron un proceso de reflexión ni reconfiguraron saberes sistémicos para aprendizajes futuros sobre el quehacer educativo al interior de las IES. Por lo tanto, en las últimas décadas, las instituciones de educación superior del país continúan con rezagos pendientes para dar saltos cualitativos en los procesos de gestión, puesto que se han concentrado prioritariamente en la prestación del servicio educativo y a responder desde la inmediatez de forma reactiva a los cambios que presentaron las múltiples reformas normativas.

Como resultado, las instituciones de educación superior en Ecuador tienen pendiente el fortalecimiento institucional que respondan a las demandas sociales y a los vertiginosos cambios globales de las tendencias de la educación superior. En algunos casos, incluso la gestión se ve afectada por la “pérdida de eficacia de las previsiones existentes, la persistente incapacidad para modificarlas, la ausencia cada vez más evidente de espacios colectivos de construcción y, lo que es más grave aún, la inexistencia de escenarios a todo nivel, en los que se debatan las cuestiones prioritarias sobre la calidad, equidad y pertinencia de los aprendizajes” (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2015).

En suma, las estructuras de poder internas y la separación de la gestión educativa de la académica como procesos autónomos sin conexión, son

tareas pendientes que actualmente impactan en los procesos formativos y que, en contextos de crisis como lo actual, pueden acrecentar la dificultad en la toma de decisiones institucionales. Para la UNESCO-IESALC, en el informe sobre educación superior en los contextos de la Pandemia, afirma que “es indudable que hay una oportunidad para mejorar la gestión universitaria, aprovechando al máximo el teletrabajo y reduciendo las típicas ineficiencias de los sistemas más anticuados bajo modelos de gestión arcaicos o excesivamente burocratizados.” (IESALC, 2020, p. 32)

2. Desconexión entre el bachillerato, la educación superior y el mundo del trabajo.

La desarticulación entre el sistema de educación básica con el bachillerato y, a su vez, del bachillerato con la educación superior han sido una problemática recurrente desde hace más de cuarenta años en el Ecuador. Antes de 2012, las universidades implementaban sus propios mecanismos de acceso, no existía un libre ingreso como tal sino múltiples procesos de admisión que dependían de cada institución. Actualmente, el Ecuador cuenta con una política de acceso a la educación superior que lleva varios años. Es una política que permite procedimentalmente un tránsito entre la educación secundaria y superior. Sin embargo, no se ha logrado trazar un puente efectivo entre el bachillerato y la universidad en al menos dos niveles: (1) el perfil de salida del bachillerato no se adapta al perfil de ingreso esperado por las universidades, y (2) las desigualdades socioeconómicas y las brechas educativas que emanan de ello no se han solventado.

Si bien han existido importantes mejoras en los procesos educativos a nivel estatal, el fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y aptitudes de los estudiantes bachilleres no se acoplan con los perfiles que solicitan las instituciones de educación superior, reconociendo al mismo tiempo que las universidades no han sido flexibles para adaptar sus propios procesos a estas demandas heterogéneas y cambiantes. Por ello, es deseable la implementación de procesos que fortalezcan los conocimientos, habilidades y aptitudes de los estudiantes del bachillerato previo al ingreso y en los primeros niveles de la formación superior. Esto demanda una articulación de doble vía: las

³ Con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior en el 2010, se dispuso que las instituciones de educación superior adecuarán su estructura orgánica funcional, académica, administrativa, financiera y estatutaria a las nuevas regulaciones.

instituciones educativas secundarias deben elevar el perfil de salida del bachiller y las universidades no deben idealizar el perfil de ingreso. Para esto último, es necesario que las IES reconozcan el perfil de la salida de los bachilleres y proponer estrategias de fortalecimiento de competencias, en el caso que se requiera, para un tránsito académico efectivo en los primeros años. De esta forma, superar el paradigma selectivo de las Universidades y lograr una efectiva integralidad entre los distintos niveles educativos.

Sumado a ello, el Ecuador no ha logrado eliminar las brechas estructurales producto de una sociedad con profundas desigualdades. El acceso a la educación superior en el país sigue siendo un tema pendiente, no sólo porque de la población que demanda educación superior, pocos logran acceder, sino porque los que ingresan experimentan dificultades en su permanencia y culminación de estudios. Es decir, los cupos ofertados que responden a una capacidad instalada de las IES no suplen la demanda de aquellas personas que desean ingresar al Sistema de Educación Superior. Además, el mero acceso a la educación superior posiblemente resulte insuficiente, pues al trasladar esas brechas estructurales se impacta sustancialmente en la permanencia y titulación de aquellos estudiantes con menos recursos materiales y simbólicos. En este sentido, se vuelve relevante lo planteado por Nussbaum (2012) en el campo de la educación superior, pues implica la creación de capacidades como una herramienta metodológica y conceptual clave para mejorar los sistemas educativos. El reto de la educación en general y superior en particular es desarrollar y fomentar capacidades, lo cual, en sociedades desiguales, no solo es el objetivo fundamental, sino sobre todo un mecanismo real de construcción de igualdad de oportunidades.

Respecto al puente de la universidad con el mundo del trabajo, es necesario considerar que los avances tecnológicos y la diversificación de las áreas de conocimiento más tradicionales, han contribuido a que el campo laboral sea diverso y heterogéneo. Las grandes áreas del trabajo a futuro también están relacionadas con el "cuidado del medio ambiente y la responsabilidad social empresarial, la atención de personas de la tercera edad, la educación, la salud y la gestión del clima

laboral en las organizaciones" (Bernardo & Esteban, 2015, p. 3). Por ello es que los perfiles de egreso de las IES están en continua desconexión con la producción de conocimiento y las demandas de organizaciones, empresas y el desarrollo económico de los países (Landinelli, 2008).

Por tanto, los profesionales que se entreguen a la sociedad deben tener las siguientes características: perfiles flexibles que les permitan el continuo aprendizaje a lo largo de la vida, ya propuestos en otros análisis académicos (Villanueva, 2008), conocimientos interdisciplinarios para aportar soluciones a grandes problemáticas globales con perspectiva nacional y local, y capacidad de incidir con propuestas innovadoras en el desarrollo de los países. Por lo tanto, al puente que une la educación secundaria con la superior, y a esta última con el mundo del trabajo le falta un largo trecho.

En los contextos de pandemia, esta desarticulación entre el bachillerato, la educación superior y el mundo del trabajo se ve acrecentada puesto que, por ahora, las universidades se ven avocadas a implementar planes de contingencia para la educación en línea y no necesariamente a fortalecer sus políticas de acceso y seguimiento a sus graduados. De hecho, la crisis aumenta el grado de complejidad en el que ya se encontraban las universidades, pues se enfrentaban a "retos no resueltos como un crecimiento sin garantías de calidad, inequidades en el acceso y en los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público." (IESALC, 2020, p. 14)

3. Escasa diversificación de la oferta e imposibilidad de incrementar nuevas cohortes.

América Latina ha experimentado un prolongado crecimiento en la tasa bruta de matrícula en educación superior. Desde 1950 hasta 2004, la matrícula bruta creció 45 veces, llegando a 12 millones de estudiantes, duplicándose en la actualidad hasta contar con 24,3 millones de estudiantes latinoamericanos (Fernández Lamarra, 2004; IESALC, 2020, p. 10). Ecuador no ha sido ajeno a esta realidad, en concordancia, sigue la tendencia regional de incremento en la demanda de acceso a la educación superior producida por al menos las siguientes razones: efecto demográfico, expectativa de ascenso social a través de la profesiona-

lización y aumento en las tasas del bachillerato (Aponte-Hernández, 2008).

Frente a esta realidad, el Sistema de Educación Superior ecuatoriano ha respondido de forma heterogénea para ampliar y diversificar su oferta académica, entendiendo a la diversificación por nivel de estudios, áreas de conocimiento y ubicación geográfica. Los datos demuestran que existe una alta concentración de oferta de educación superior en grado, en áreas de conocimiento tradicionales y conglomeradas en espacios territoriales de las ciudades de Quito y Guayaquil. El 80% de la oferta vigente es de tercer nivel y el número de carreras del Sistema de Educación Superior decreció entre el 2017 y el 2018 en aproximadamente 500 carreras. En tres áreas de conocimiento (ciencias sociales, educación comercial y derecho; ingenierías, industrias y construcción; y servicios) se concentra el 47% del total de la oferta vigente de carreras de grado en el Ecuador. Más de la mitad de la oferta vigente de tercer nivel se concentra en Quito y Guayaquil (SENESCYT, 2018).

No obstante, en retrospectiva existió una ampliación de la oferta pública, un cambio de condiciones para el acceso, un sostenido crecimiento de la oferta de las universidades privadas que en su conjunto diversificaron opciones y modalidades, ajustándose a las nuevas necesidades y expectativas de formación de los bachilleres y sus familias. Sin embargo, para las instituciones de educación superior ecuatorianas es aún una tarea pendiente diversificar su oferta en función de las nuevas tendencias globales y necesidades nacionales en otras áreas de conocimiento, establecer un aumento estructurado de carreras con amplia demanda y reorganizar los programas de baja demanda –incluyendo el fortalecimiento de programas de posgrado interdisciplinarios y especializados– además de procurar la inversión pública y privada en la creación de carreras en las ciudades y provincias que cuentan con escasa oferta.

Aunque existe una diversificación de la oferta de carreras enfocadas a las nuevas demandas, y cada vez más carreras vinculadas al desarrollo de las TIC y al cuidado ambiental, sigue existiendo un agravado problema en el cual los jóvenes buscan vincularse a carreras tradicionales con alta demanda y con una importante saturación de profesionales en el mercado. Entonces, es necesari-

rio insistir en que la formación disciplinaria y profesionalizante no es suficiente para la demanda social, por lo que se vuelve importante reestructurar los currículos de forma integral, propiciando nuevas capacidades de pensamiento y praxis para generar conocimientos pertinentes y aterrizados a nuestra realidad, lo cual se traduciría también en ofertar nuevas áreas o carreras universitarias en diversas modalidades (Landinelli, 2008).

En consecuencia, la diversificación de la oferta es una tarea del sistema de educación superior en la que las instituciones que lo conforman han dado pasos importantes, mas no suficientes. Sumado a ello, los contextos de la pandemia coinciden en un momento en donde el Ecuador estaba fomentando una educación a distancia donde “se venían desarrollando diversas actividades en las IES de este país para modernizar los recursos tecnológicos y avanzar en la oferta de títulos en esta modalidad.” (IESALC, 2020, p. 33). Sin embargo, al momento de enfrentar la crisis, estos avances no han sido suficientes para palear las adaptaciones que supusieron la implementación de una educación remota emergente con planes de contingencia en las IES ecuatorianas. En este sentido, se han presentado muchas confusiones e improvisaciones, y los administradores, profesores y estudiantes han luchado para implementar aprendizajes en línea de manera amplia y eficaz, poniendo a prueba que “la transición a esta modalidad requiere sistemas efectivos de gestión de aprendizaje, instalaciones de video-educación y pandemia conferencias y personal académico con experiencia en la educación a distancia” (Alcántara Santuario, 2020) que por ahora en Ecuador aún es una tarea pendiente de cara a la diversificación de modalidades y oferta.

4. Dificultades para aminorar las desigualdades y brechas educativas de los estudiantes, influyendo en la deserción universitaria.

Para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe del 2019, el 30,8% de latinoamericanos/as son pobres y el 11,5%, pobres extremos (CEPAL, 2019). El Ecuador no es ajeno a esta realidad, el índice de pobreza es del 25,5% y el de pobreza extrema del 9,5% (INEC, 2019). Las universidades y escuelas politécnicas no están aisladas a esta realidad social, económica y política. Las comuni-

dades universitarias son reflejos de las inequidades estructurales que enfrenta la sociedad y tales desigualdades y asimetrías sociales no pueden ser excluidas del debate de la educación superior, dado que esta se concibe como una herramienta para cerrar las brechas de desigualdades.

Sin duda, el Ecuador ha tenido importantes avances en procesos de acceso, cobertura, calidad, regulación, entre otros; sin embargo, persisten algunas problemáticas como la retención, el acompañamiento, el rendimiento académico, la titulación, las adaptaciones curriculares y la inserción laboral (Aponte-Hernández, 2008). Por lo tanto, la equidad como vía para la construcción de igualdad de oportunidades se vuelve relevante y transversal en temas como acceso, retención y titulación exitosa, cobertura, diversificación de la oferta y vínculo con sector productivo y laboral.

Por ello es necesario impulsar políticas de inclusión educativa que no se agoten en el acceso a la educación superior, sino que se acompañen durante todo el trayecto estudiantil hasta el efectivo egreso, evitando la deserción educativa, especialmente en los primeros años y entre aquellas poblaciones con rezago histórico que se vuelven más vulnerables de acceder, continuar y finalizar la universidad. Considerar procesos de “

inclusión bajo condiciones de inequidad tiene las consecuencias de elevar la repitencia, el abandono de estudios y bajo dominio de conocimientos y competencias” que impactarán inmediatamente en la inserción laboral y, como fin último, en la mejora de la calidad de vida de las personas que acceden a la educación superior (Aponte-Hernández, 2008, pp. 133-134).

Adicional a ello, la desigualdad socioeconómica se agrava con la brecha digital existente en la región y en el país. En América Latina, según datos del Banco Interamericano de Desarrollo, el 44% de los hogares tiene acceso a internet, mientras que en el Ecuador el último dato del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos indica que el 37,2% de los hogares tiene acceso a internet, agrandándose la brecha en los sectores rurales, donde apenas es del 16,1%. (Prats Cabrera & Puig Garrabó, 2017; INEC, 2019). Es decir, no sólo las situaciones de desigualdad estructural con las que acceden las personas a la educación superior resultan una limitante, sino que las condiciones para un mejor desarrollo de

sus estudios a nivel de herramientas tecnológicas también es una tarea pendiente.

Los estudios desarrollados acerca de la calidad de la gestión académica, así como del desempeño estudiantil, incluyendo el desarrollo de estrategias que prevengan la deserción y su relación con aproximaciones de bienestar, han crecido durante los últimos años. Como referencia, un estudio del Banco Mundial de 2017, indica que aproximadamente el 50% de estudiantes en América Latina que ingresaron en algún momento a la educación superior no culminaron sus estudios (Ferreira et al., 2017). En el mismo estudio, para el Ecuador, el dato oscila entre el 35% y el 40%.

La deserción estudiantil en el Ecuador ha sido poco abordada desde la academia, convirtiéndose así en un problema irresuelto que afecta a la inversión de tiempo, recursos económicos de estudiantes y del Estado, y que en suma debilita el rol y objetivo de las universidades como agentes para la transformación social. Los pocos estudios que abordan la deserción reconocen que hay factores determinantes entre los que se destacan los factores económicos, la orientación vocacional, la sociabilidad, las brechas educativas previas y no contar con hábitos de estudio (Donoso, et. al., 2010; Villanueva, 2008). A esto podríamos sumar los factores desencadenantes del capital cultural y social de aquellas personas que ingresan al sistema de educación superior, puesto que “la sustancial ampliación de la matrícula hacia grupos anteriormente relegados, ha llevado a que en su composición quepan sectores entre los que se constata un número gravitante de personas con capital cultural desventajoso, dificultades en sus biografías académicas y expectativas de futuro relativamente más inciertas” (Landinelli, 2008, p. 160).

La dimensión de la equidad y la inclusión en el contexto de la pandemia, señala Brown y Salmi (2020, p. 1), “ha mostrado, nuevamente, que los estudiantes de los grupos más vulnerables han sido los más afectados (...) Una gran cantidad de alumnos de familias pobres han tenido enormes dificultades en materia de vivienda y acceso a servicios médicos, así como problemas económicos al incrementarse sus gastos por el inesperado cambio en su situación escolar. En algunos casos, un número considerable de estudiantes de las universidades enfrentan el riesgo de abandonar sus

estudios ante las dificultades económicas”.

Asimismo, varios de estos estudiantes “tienen acceso limitado a internet y baja capacidad de banda ancha, por lo que es muy probable que sus oportunidades de aprendizaje en línea se vean limitadas, especialmente en las áreas rurales. No sólo un número importante de estudiantes de bajos ingresos, sino incluso hasta algunos profesores, carecen de computadoras o tabletas” (Alcántara Santuario, 2020, p. 78).

5. Funciones sustantivas: docencia e investigación.

Es necesario reconocer los importantes avances del Ecuador en cuanto a la producción científica: entre 2006 y 2015 se incrementó en 5 veces el número de investigaciones con alto impacto (Castillo & Powell, 2019). Entonces, el fortalecimiento de la investigación sin duda aportó a que el país transite hacia una educación superior que también genera y aporta a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, esto tuvo como consecuencia inesperada una disputa entre la docencia y la investigación, haciendo que la primera sea relegada.

Las IES en Ecuador han dado fuerza al componente de investigación como resultado de la importante visibilidad que ha tenido esta función sustantiva en los marcos regulatorios, incluyendo los modelos de evaluación de la calidad. Esto es correcto en la medida en que la investigación no se remita a una disciplina, ni responda a intereses individuales o corporativos. En palabras de Didriksson (2008), “la investigación estratégica responde a intereses de corto, mediano y largo plazo, es básica, aplicada o experimental, pero depende del establecimiento de prioridades nacionales, sociales o específicas que contemplen una solución relacionada a un contexto, a problemas, y es inter y transdisciplinaria” (p. 36).

Si bien es necesario reconocer su impacto, resulta paradójico que la docencia quede subordinada en contextos en donde la deserción estudiantil es alta y las necesidades sociales de acceso, permanencia y titulación son aún débiles entre los sectores más pobres. Por ello, es necesario rescatar el rol de la formación docente en cuanto pueda desplegarse en el ejercicio didáctico cotidiano, que en los últimos años en el país se subordinó frente a otras funciones sustantivas, como la investigación. Esta

última, tal como lo señala la LOES, es medular en el proceso educativo superior, pero en la medida que sustenta la docencia

En este sentido, es urgente revalorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ejercido por el profesorado donde la investigación alimente la docencia. Una planta docente puede tener importantes impactos en la investigación; sin embargo, si no despliegan estos conocimientos en el desempeño del aula, perdería su razón de ser. En este sentido, es importante recordar que uno de los roles de la educación superior es también formar profesionales para el desarrollo del país, así como también generar conocimiento que proponga soluciones a distintas problemáticas de la sociedad. Ambos objetivos no compiten entre sí, sino que se complementan.

Sin embargo, es importante reconocer el rol de las universidades en la región quienes han reaccionado frente a la pandemia con proyectos de investigación “para apoyar los esfuerzos de los gobiernos en vigilancia epidemiológica, pruebas clínicas de medicamentos, pruebas rápidas de detección del virus, etc.; de igual manera se han integrado grupos para producir equipos biomédicos como respiradores y otras acciones de innovación” (IESALC, 2020, p. 39).

Si bien la disputa entre estas dos funciones sustantivas se viene dando desde hace algún tiempo atrás, en los contextos de la pandemia, esta podría acrecentarse puesto que la planta docente se ha visto desafiada a ubicar resoluciones de adaptabilidad y flexibilización de los contenidos y diseños de los cursos para el aprendizaje en las distintas áreas de formación, posiblemente poniendo en riesgo la programación de proyectos de investigación, puesto que solo aquella de base bibliográfica (deskresearch) puede tener cierta continuidad (IESALC, 2020).

6. Desigualdades de género

La Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres en Ecuador-ENVIGMU del 2019 revela que 65 de cada 100 mujeres ecuatorianas han experimentado por lo menos un acto de violencia a lo largo de su vida (INEC, 2019). A nivel de educación superior, 5 de cada 10 integrantes de la comunidad universitaria (docentes, administrativos y estudiantes) han

estado involucrados en situaciones de violencia contra la mujer (GIZ Ecuador, 2019). Es decir, el Ecuador es un país en el que las situaciones de violencia basadas en género son una constante, y los espacios universitarios, al ser reflejos sociales, también reproducen esta problemática.

El Consejo de Educación Superior, en el año 2018, expidió el Reglamento para Garantizar la Igualdad de Todos los Actores del Sistema de Educación Superior, que pide a las instituciones de educación superior que establezcan protocolos de actuación para casos de violencia, así como planes de igualdad que permitan la ejecución de políticas, procesos y acciones para disminuir y, en lo posible, erradicar la violencia de género de los espacios universitarios.

Al ser una problemática que traspasa los campus universitarios, las instituciones de educación superior no podrán necesariamente solventar esta situación de alcances nacionales. Además, es una tarea pendiente incorporar en la educación superior una política de transversalización del enfoque de género en la construcción de los currículos, el fortalecimiento de líneas de investigación en esta área y trabajar en la conciliación de los roles de cuidado y el quehacer académico en toda la comunidad universitaria. Para ello, el enfoque de Fraser propone retomar la comprensión de la justicia de género como paridad participativa, esto es, por una parte, una redistribución de los recursos materiales y el acceso a los mismos, y, por otra parte, la transformación de los valores culturales para redefinir las jerarquías del orden social (Fraser, 2008).

Asimismo, el enfoque interseccional para la comprensión de las desigualdades es esencial para reducir y afrontar los temas de desigualdad de género. La suma de vulnerabilidades por situación económica, etnia, movilidad humana, discapacidad, entre otros, deben tomarse en cuenta para el abordaje de toda problemática relacionada a las desigualdades de género, más aún en las políticas públicas de educación superior.

Esto además ha significado que, en los contextos de la pandemia, se ha profundizado la crisis de los cuidados. En América Latina, “113 millones de niñas, niños y adolescentes se encuentran en sus casas para prevenir la expansión del virus. Los cierres de los centros de enseñanza suponen que de-

ben brindarse 24 horas diarias de atención a esta población, lo que sin duda sobrecarga el tiempo de las familias; en particular, el de las mujeres, que en la región dedican diariamente al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados el triple del tiempo que dedican los hombres a las mismas tareas” (CEPAL, 2020, p. 1). En este sentido, el cierre de los centros de estudios y de la presencialidad ha significado un incremento en la carga de tareas relacionadas con el cuidado del hogar, afectando desproporcionalmente a las niñas, estudiantes y docentes mujeres sobre su posibilidad de mantenerse involucradas con la educación a largo plazo.

Desafíos inmediatos de las Instituciones de Educación Superior del Ecuador en el contexto de tránsito a la Enseñanza Remota Emergente

Como se ha señalado anteriormente, las IES que decidieron continuar sus actividades académicas implementaron procesos de Enseñanza Remota Emergente. Esta transición arrastra consigo insuficiencias previas irresueltas por el Sistema de Educación Superior, como también entraña desafíos inmediatos propios de un proceso de cambio. Toda transición supone una modificación en la forma, alcance y profundidad en la que se realizan determinadas acciones. Sin embargo, en este contexto, dicha transición desde la modalidad presencial a una Enseñanza Remota Emergente nos toma por sorpresa y pone a prueba la capacidad de respuesta de las instituciones de educación superior. Esta incluye las formas tradicionales de organización, capacidad informática, organización de talento humano, y además visibiliza con mayor fuerza las estructuras y desafíos previos no resueltos. En el 2008, la UNESCO realizaba un análisis sobre los procesos de transición de ese entonces, ratificando que en la región las instituciones de educación superior no son homogéneas y que es muy probable que aparezcan transiciones desiguales y desequilibradas en todos los niveles de educación (Landinelli, 2008). Esta afirmación podría extenderse a los contextos actuales, dado que la heterogeneidad de las universidades en el Ecuador continúa latente, como se ha señalado anteriormente. En este sentido, la pandemia “ha puesto de manifiesto las carencias y desigualda-

des tanto en la disponibilidad de recursos como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia” (Alcántara Santuario, 2020, p. 76). En un reporte reciente, Brown y Salmi (2020) analizan las reacciones de algunas universidades e instituciones de educación superior frente a la transición a la educación en línea que demuestra que, aunque muchas instituciones universitarias han cerrado e intentado adoptar el aprendizaje en línea, muy pocas están bien preparadas para hacer este cambio de manera rápida y abrupta (Alcántara Santuario, 2020).

Para el Sistema de Educación Superior del Ecuador, la transición hacia la Enseñanza Remota Emergente supuso al menos cuatro desafíos: (1) resolver los problemas estructurales previos (2) actuar con agilidad para implementar el tránsito efectivo a esta nueva modalidad de enseñanza remota emergente (3) responder efectivamente a la transición en el quehacer docente e investigativo y (4) aminorar la profundización de desigualdades en aquellas poblaciones que ya las experimentaban antes de la emergencia.

Frente al primer y segundo desafío, este tránsito plantea retos dirigidos a las IES como también al Estado. Es necesario reconocer que los problemas estructurales previamente no resueltos y que generan desigualdad no se resolverán por la voluntad de las instituciones de educación superior sino con políticas nacionales sostenidas a mediano y largo plazo. En lo que concierne a las instituciones de educación superior se requiere tomar una serie de decisiones encaminadas a desactivar determinados funcionamientos operativos a la gestión con el propósito de crear un marco administrativo que permita flexibilizar la gestión para poder adaptarse a los cambios e impulsar la generación de condiciones para que toda la comunidad universitaria se inserte de forma ágil a la nueva dinámica. Al Estado, le corresponde crear una agenda capaz de resolver los desafíos pendientes, de tal manera que permita a la educación superior mejorar sus modelos de gestión, trazar un puente entre el bachillerato, la universidad y el mundo del trabajo, diversificar la oferta académica en tanto modalidad y niveles, y prestar mayor énfasis para que la universidad se convierta en esa herramienta dinamizadora de justicia e igualdad.

Las acciones de las IES conjuntamente con las del Estado deben precautelar que en estos momentos de crisis no se acreciente la heterogeneidad entre universidades ni agudicen y profundicen las desigualdades e inequidades, como ha ocurrido en otros espacios de reformas de la educación superior, pues las decisiones fueron tomadas desde una perspectiva normativa-burocrática y no estuvieron encaminadas a afectar el núcleo del sistema (ver Didriksson, 2008).

En cuanto al tercer y cuarto desafío, es necesario implementar un plan de flexibilidad académica comunicando eficaz y oportunamente a la comunidad universitaria sobre los procedimientos a seguir. Transitar a la enseñanza remota emergente supone cambiar el paradigma con el que se desarrollaba las clases de forma presencial, incluyendo la organización académica desde su planificación, así como las interacciones internas haciendo un diálogo más efectivo entre la gestión y las decisiones académicas. Esto redundará en que la cultura de enseñanza-aprendizaje experimenta un cambio que, si bien es temporal, se debe asumir como una ventana de oportunidad. La comunicación clara y ordenada sobre los procedimientos a seguir es clave para generar una cultura de adaptación, dialógica y creativa entre autoridades, docentes y estudiantes que fortalezcan la auto-educación y auto-regulación sin esperar un control exhaustivo de la actividad docente. Esta nueva cultura supondrá el momento de desarrollar mayor autonomía en profesores y estudiantes.

En este sentido, es necesario partir de la premisa que una clase presencial no debe ser trasladada exactamente igual a los ambientes virtuales. Para ello, sería interesante poder generar guías instruccionales que consideren duración de las videoconferencias, flexibilidades en la asistencia a las clases virtuales, especialmente para población en vulnerabilidad (estudiantes con discapacidad, dificultades de conexión, personas con cargas de cuidados, etc.), planificación de actividades y evaluaciones asincrónicas para todos los estudiantes, mecanismos de seguimiento del syllabus u objetivos de aprendizaje acordes a la enseñanza remota, estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre los componentes prácticos, eficientes procesos de programación docente equilibrados con las horas de investigación, entre otros.

Asimismo, las instituciones de educación superior operativamente tienen el desafío de fortalecer la capacidad de la infraestructura para contener la conexión a actividades académicas sincrónicas y capacitación en herramientas tecnológicas y educación en ambientes virtuales para estudiantes y docentes, establecer un plan de acompañamiento para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, virtualizar los trámites administrativos de gestión educativa, entre otros.

Complementariamente, las IES podrían generar acciones tendientes a aminorar o a contrarrestar las desigualdades, al menos en aquellos ámbitos que puedan gestionarse de manera autónoma. Debido a la brecha digital mencionada anteriormente, es importante contar con información contrastada para conocer exactamente qué estudiantes no cuentan con estas herramientas y analizar estrategias para mitigar este problema. Sin embargo, dada la realidad de la educación superior -especialmente pública- en el Ecuador la elaboración de guías con actividades asincrónicas es esencial para la población que no cuenta con las herramientas tecnológicas para llevar con éxito las conexiones virtuales en tiempo real. Asimismo, es importante mejorar la accesibilidad de las plataformas virtuales para personas con discapacidad, proveer de intérpretes a estudiantes sordo-signantes, habilitar programas de apoyo psicosocial y psicoeducativo remoto para estudiantes en general y especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales, entre otros.

Concomitantemente, las IES pueden considerar una política arancelaria con un fortalecimiento de sus programas de becas y ayudas económicas para las poblaciones que, en el contexto de la crisis, se encuentran en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad. Esto a su vez, se puede complementar con proyectos de trabajo remunerado dentro de las universidades en el plano administrativo, ayudantías de cátedra y asistencias de investigación, cursos introductorios y de fortalecimiento de los conocimientos con fuertes orientaciones vocacionales.

La crisis actual funge como un llamado de atención para evaluar las debilidades de la educación superior y los retos que implica funcionar en un mundo globalizado e interdependiente. Adicio-

nal, demuestra la importancia de la planificación de planes de contingencia, la necesidad de flexibilización académica y evaluación de los objetivos de aprendizaje. La pandemia “también ha permitido reconocer que lograr la equidad en la educación superior para los grupos vulnerables de la sociedad sigue siendo uno de los mayores desafíos” (Alcántara Santuario, 2020, p. 80).

Entonces, el gran desafío es colocar a la flexibilidad académica como la mejor forma de adaptarse a los nuevos procesos de enseñanza sin disminuir la calidad, relacionando los desafíos descritos anteriormente con lo que implica transformar un programa de curso presencial a uno en línea y decidiendo qué herramientas complementarias se va a usar para cumplir y evaluar los objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes en igualdad de oportunidades evitando, en lo posible, la profundización de las brechas de desigualdad.

Conclusiones

La pandemia desatada por el COVID 19 implicó que múltiples centros de estudios alrededor del mundo tuvieran que transitar de una enseñanza presencial a una modalidad remota emergente. Esto no implica una educación en línea per se, puesto que requiere otro tipo de planificaciones desde un inicio, sino que su implementación es perentoria en un contexto de crisis. El tránsito supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje se traslada momentáneamente a ambientes virtuales a los que docentes y estudiantes, posiblemente, no estaban acostumbrados. Por lo que, las estrategias para la implementación tendrán estrecha relación con la capacidad instalada de las IES, la infraestructura tecnológica con la que cuentan, sus modelos de gestión, los recursos económicos para inversiones emergentes⁴, las habilidades de estudiantes y docentes para el aprendizaje autónomo, y la capacidad para sortear los desafíos estructurales previos sin exacerbarlos,

4 La heterogeneidad entre las Universidades públicas y privadas podría acrecentar esta brecha de implementación.

con la finalidad que los procesos de aprendizaje no se vean afectados dado que no fueron planificados inicialmente para esta modalidad.

Asimismo, en el Ecuador, esta transición implicó no solo una adaptación instrumental de modalidades virtuales y herramientas informáticas que la soporten, sino que, además, como se ha señalado en la segunda parte de este artículo, algunos de los problemas estructurales detectados en la primera evaluación a las universidades en el Ecuador (1988), no han sido solventados y persisten actualmente en el Sistema de Educación Superior. Estos desafíos se refieren a modelos de gestión, desconexión del bachillerato con la educación superior y de esta con el mundo del trabajo, diversificación de la oferta, desigualdades en el acceso, tránsito y efectivo egreso de los estudiantes, el conflicto entre la investigación y la docencia, y las desigualdades de género, lo que complejiza el tránsito a la enseñanza remota emergente.

En suma, el documento analizó que las instituciones de educación superior del país tendrán que implementar modalidades remotas de enseñanza para continuar con sus actividades académicas, lo que supone una serie de desafíos de adaptación. Sin embargo, la implementación a la nueva modalidad se verá afectada en mayor o menor medida por los desafíos previos pendientes a nivel sistémico y estructural; puesto que no haberlos resuelto supondrán arrastrar estos problemas que, de cara a la implementación emergente y la ágil adaptación, podrían ralentizar la transición a la Enseñanza Remota Emergente exacerbando las brechas de desigualdad.

Por lo tanto, al ser varios los desafíos estructurales en el Sistema de Educación Superior, la capacidad de las IES para adaptarse a las nuevas realidades de enseñanza remota emergente dependerá de la medida en que estos desafíos estén resueltos, al menos por tres cuestiones: (1) las instituciones que cuentan con los recursos materiales, inversiones en infraestructura y sostenibilidad financiera, podrían tener mayor capacidad para afrontar los nuevos desafíos que entraña la implementación de la Enseñanza Remota Emergente esto podría profundizar la heterogeneidad entre instituciones públicas y privadas; (2) las instituciones que han logrado repensar los procesos académicos con mirada crítica-reflexiva concretándolos en una ges-

tión con procesos claros, estructuras curriculares definidas y no atomizadas, roles y competencias, podrían implementar con mayor facilidad soluciones a los inciertos contextos derivados de la Enseñanza Remota Emergente; y (3) la prioridad que tenga la educación superior en la agenda de los Estados para reducir las desigualdades y solventar a través de planes y políticas las condiciones previas no resueltas, asimismo la capacidad para aminorar las brechas que se generen a partir de las diferencias producto de la transición a la enseñanza remota emergente, evitando una mayor heterogeneidad en la educación que reciben miles de estudiantes. Es decir, las soluciones deben aplicarse de forma sistémica, integral e inclusiva.

Debido a la incertidumbre sobre el retorno a las actividades cotidianas, las instituciones de educación superior pondrán a prueba su capacidad para aminorar los impactos potenciales de las condiciones previas estructurales no resueltas en el tránsito a una modalidad remota con calidad, inclusión y pertinencia. En las IES, este proceso dependerá del liderazgo y modelos de gestión que dispongan para una fácil adaptación, si cuentan con oferta en modalidad virtual o semipresencial, la cantidad de estudiantes y docentes, y de su respuesta frente a la implementación de los factores endógenos y a la toma de decisiones que deberán sortear para hacer frente a los factores exógenos. Sin embargo, a la luz de esta adaptación, los desafíos son compartidos entre la mayoría de universidades del país.

Finalmente, es necesario señalar que la educación superior en la región y el país ha experimentado cambios importantes en vista de la masificación, la feminización y la diversificación del estudiantado que se viene integrando desde hace más de una década. Los estudiantes con rezagos históricos que ingresan a la educación superior tienen una expectativa de ascenso social, pues se considera que finalizar los estudios universitarios les permitirá mejorar sus condiciones materiales, simbólicas y culturales.

Por lo tanto, el tránsito a esta educación remota emergente en los contextos de crisis deberá evitar que estas poblaciones con mayor vulnerabilidad aumenten su exclusión educativa, como ya ocurrió en la década del 2000 con la masificación de la educación superior que reprodujo a mayor es-

cala estas grandes desigualdades de género, etnia y condición socioeconómica (Villanueva, 2008). Para finalizar, es necesario repensar qué rutas y qué prioridades se podrán marcar en la agenda futura para que LA UNIVERSIDAD –como concepto amplio– se convierta en un catalizador de la justicia social y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Referencias

- Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel, *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 75-82). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Allen, E., & Seaman, J. (2004). *Entering the Mainstream: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2003 and 2004*. Chicago: Sloan-C™.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. Gazzola, & A. Didriksson (Edits.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 113-154). París: UNESCO.
- Bernardo, B., & Esteban, D. (2015). *Mapa Laboral del Futuro*. Buenos Aires: INSOD/UADE.
- Brown, C., & Salmi, J. (18 de Abril de 2020). *Putting fairness at the heart of higher education*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>
- Brown, J., & Adler, R. (2008). Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43(1), 16-32.
- Cabrales, A. (2020). El futuro ya está aquí: docencia virtual en tiempos de pandemia. En P. Neira del Ben, C. Rodríguez, & J. Villanueva, *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (págs. 2-5). The Learning Factor.
- Castillo, J., & Powell, M. A. (2019). Análisis de la producción científica del Ecuador e impacto de la colaboración internacional en el periodo 2006-2015. *Revista Española de Documentación Científica*, 42(1).
- CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina, 2019*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- CEPAL-OEI. (2004). *Educación y Globalización: los desafíos para América Latina*. Santiago: Corporación Escenarios.org.
- Consejo de Educación Superior. (2015). *La primera evaluación de la universidad ecuatoriana (1980-1988)*. Quito: Consejo de Educación Superior, CES.
- Davies, L., & Bentrovato, D. (2011). *Understanding education's role in fragility: synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*. París: UNESCO-IIEP.
- Didriksson, A. (2008). Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, & A. Didriksson (Edits.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 20-45). París: UNESCO.
- Donoso, S., Donoso, G., & Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la Educación*, 33, 15-61.
- Fernández Lamarra, N. (2004). La Convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Situación y Desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*(35), 39-71.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La Educación Superior en América Latina: Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, 1(1), 1-29.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimvovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Heder.
- GIZ Ecuador. (2019). *Estudio nacional ¿Cómo prevenir la violencia contra las mujeres en las universidades?* Quito: GIZ Ecuador.
- Greenland, S. J., & Moore, C. (2014). Patterns of Student Enrolment and Attrition in Australian Open Access Online Education: A Preliminary Case Study. *Open Praxis*, 6(1), 45-54.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de Marzo de 2020). *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR1KR1EJOvxzShvrYX5H-yasCpf8Bw6meQqEhUlbw6UjCITSBLr7wOkLJ788>
- IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Chile: IESALC.

- INEC. (2019). *Encuesta Nacional De Empleo, Desempleo Y Subempleo (ENEMDU)*. Quito: INEC.
- INEC. (2019). *Encuesta tecnológica*. Quito: INEC.
- INEC. (2019). *La Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Quito: INEC.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2015). *Gestión Educativa Estratégica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y El Caribe. En A. Gazzola, & A. Didriksson (Edits.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 155-178). París: UNESCO.
- Lanz, R., Fergusson, A., & Marcuzzi, A. (2006). Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (pág. 110). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Bogotá: Paidós.
- OEI. (2018). *Diagnóstico de la Educación Superior Iberoamericana 2019*. Madrid: OEI.
- Prats Cabrera, J., & Puig Garrabó, P. (2017). *La gobernanza de las telecomunicaciones: hacia la economía digital*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-gobernanza-de-las-telecomunicaciones-Hacia-la-econom%C3%ADa-digital.pdf>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 11-24.
- SENESCYT. (2018). *Informe de Rendición de Cuentas 2018*. Quito: SENESCYT.
- Sepúlveda, P. (2020). Educación en línea en cuarentena: ¿Cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos? En P. Neira del Ben, C. Rodríguez, & J. Villanueva, *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (págs. 5-8). The Learning Factor.
- UNESCO. (2002). *América Latina y el Caribe: Informe Regional 2002*. París: UNESCO.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2020). *Programa Emergente de Enseñanza Remota*. México: UAM.
- Villanueva, E. (2008). Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, & A. Didriksson (Edits.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 297-319). París: UNESCO.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.