

Mujeres y educación superior a distancia: experiencias rurales y urbanas en la pospandemia

Women and distance higher education: rural and urban experiences in the post-pandemic

Edith J. Cisneros-Cohernour* | José Gabriel Domínguez Castillo** | Ileana del Socorro Vázquez Carrillo***

Recepción del artículo: 03/08/2023 | Aceptación para publicación: 15/12/2023 | Publicación: 22/03/2024

RESUMEN

Durante la pandemia por la covid-19, la educación a distancia experimentó un aumento en su credibilidad, popularidad y ventajas; sin embargo, este cambio afectó desproporcionadamente a grupos vulnerables: a la población con bajos ingresos, con discapacidad, a los grupos indígenas e hijos de migrantes. Si bien se han realizado investigaciones en educación básica al respecto, la información sobre el aprendizaje en línea de estudiantes universitarias es limitada, sobre todo en relación con el género. Por ello, en el presente estudio se encuestó a 1 206 mujeres estudiantes de licenciatura de contextos rurales y urbanos para analizar sus experiencias en las clases a distancia durante el confinamiento. Se encontraron diferencias significativas según el contexto, ya que las mujeres de entornos urbanos valoraban el diseño de tareas y estrategias, así como el diseño instruccional, mientras que las de contextos rurales demandaban una mayor atención de sus tutores. En ambos casos, las participantes carecían de experiencia previa en cursos en línea y de espacios adecuados para el aprendizaje a distancia. Se concluye que estas disparidades requieren más investigación y acciones para reducir la brecha de género en la educación a distancia.

Abstract

During the covid-19 pandemic, distance education witnessed a surge in credibility, popularity, and advantages; however, this change disproportionately impacted vulnerable groups: the low-income population, the disabled, indigenous groups and children of migrants. While research in basic education has been conducted, information regarding online learning experiences of female university students is limited, especially in relation to gender. Therefore, the present study surveyed 1 206 female undergraduate students from rural and urban contexts to analyze their experiences in distance classes during confinement. Significant differences were found according to context, with women from urban settings valuing the design of assignments and strategies, and instructional design, while those from rural contexts demanded greater attention from their tutors. In both cases, participants lacked prior experience with online courses and suitable learning environments. In conclusion, these disparities warrant further investigation and targeted measures to bridge the gender gap in distance education.



Palabras clave

Educación a distancia; género; pandemia; contextos de aprendizaje



Keywords

Distance education; gender; pandemic; learning contexts



INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró oficialmente el confinamiento por la pandemia del virus SARS-COV2 (covid-19). Este evento trastocó todos los contextos, trayendo consigo afecciones en los ámbitos político, educativo, social y económico, ya que las normas de seguridad implementadas en ese momento a nivel mundial llevaron a una estrategia universal enfocada al distanciamiento social y al confinamiento para evitar que el número de contagios aumentara e intentar frenar la propagación de la enfermedad a otros países (Jones *et al.*, 2021).

Ante esta contingencia, en el ámbito educativo la estrategia se enfocó en mover los contenidos de las asignaturas a un ambiente a distancia *online*; esto representó un cambio en la enseñanza, centrándola

en una educación remota de emergencia y ajustando la forma habitual del proceso de instrucción.

De antemano, esto significó un desafío para los sistemas educativos de todos los países, al ser un proceso masivo que debía implementarse en un tiempo récord y para el cual se tenía poco o nulo entrenamiento, pues no se contaba con las competencias tecnológicas para afrontar esta situación, ni mucho menos con un plan maestro que recomendara acciones plenamente documentadas para un escenario de este tipo. A pesar de estas contrariedades, el sistema escolar a nivel mundial implementó ecosistemas que les permitieron, en la medida de sus posibilidades, atender a sus estudiantes (Bond, 2021).

De acuerdo con Álvarez *et al.* (2020), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Asociación Internacional de Universidades (IAU, 2020),

aunque los países no contaban con una estrategia nacional de educación a distancia consolidada, menos aún para una emergencia, hicieron esfuerzos significativos con base en sus capacidades previas.

La realidad ha mostrado que la crisis sanitaria proyectó una imagen clara y cruda de las desigualdades en todo el mundo, especialmente en los países pobres y en desarrollo. En la dinámica que trajo la pandemia, la accesibilidad a internet se convirtió en una línea de segregación entre los estudiantes con acceso y los que tienen poco o ningún acceso. Los contrastes no pueden ser más evidentes entre aquellos que viven en zonas con buena conexión y acceso a la web, y aquellos que se encuentran en regiones donde la disponibilidad de internet es baja; estos últimos enfrentan serias dificultades para cumplir con las actividades encargadas, lo que les impide mantener el ritmo de aprendizaje de sus compañeros.

Entre los problemas que ocasionó la implementación de la educación a distancia durante el confinamiento (Álvarez *et al.*, 2020), se mencionaba que el cierre prolongado de los centros educativos tendría repercusiones negativas sobre los aprendizajes alcanzados, debilitando las competencias de los estudiantes y afectando la trayectoria escolar regular, la deserción y el rezago de hombres y mujeres. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), los más afectados de esta situación serían los estudiantes vulnerables, incluidos los más desfavorecidos económicamente y de clase media que residen en zonas de pobreza, así como aquellos pertenecientes a grupos indígenas, migrantes y con necesidades especiales.

Por lo general, los estudiantes que tienen una edad mayor a la esperada para su grado escolar, y aquellos que se encuentran en edades y grados considerados como críticos, es decir, los grados y edades que han sido identificados con altas tasas de abandono, tienen un mayor riesgo de no continuar en el sistema educativo, situación que podría agravarse en los sistemas educativos que se encuentren en contextos de alta vulnerabilidad

social, que no cuenten con mecanismos efectivos de educación a distancia acordes con las características de los hogares y los contextos (Quinn *et al.*, 2016; Domínguez *et al.*, 2019). Esto puede ampliar más las brechas entre alumnos con más o menos acceso a internet.

Durante el confinamiento, en el concierto mundial se detonaron diversas estrategias de enseñanza remota para proporcionar soluciones a corto plazo y mantener la continuidad en los procesos de enseñanza; estas medidas dependieron de la infraestructura y las capacidades de cada país. Por ejemplo, en el contexto de América Latina y el Caribe (ALC) las estrategias utilizadas combinaron soluciones y medios de primera y segunda generación para sistemas educativos en más de 25 países (BID, 2020). No obstante, muchos países de ALC implementaron estrategias de educación a distancia de manera básica, ya que un gran porcentaje no contaba con una estrategia nacional o un plan maestro para enfrentar una contingencia de esta naturaleza.

Se pusieron en práctica diversas estrategias con el objetivo de promover una mayor inclusión digital que ayudara tanto a hombres como a mujeres, integrando la tecnología en la vida diaria de las personas para mejorar su calidad de vida y fomentar ciudadanos mejor informados y más participativos, que faciliten con estas acciones su gradual inserción a la sociedad del conocimiento.

A pesar de esto, los datos tras el regreso a las clases presenciales muestran que aún queda mucho por hacer, ya que en la actualidad todavía es un desafío para la mayoría de los países consolidar una verdadera estrategia que aproveche el potencial de las tecnologías, principalmente para los grupos más desfavorecidos.

Los estudios de Liu (2020), Unesco (2020) y Van-Deursen (2020) han evidenciado la brecha digital latente y la insuficiencia de la estrategia digital para que los estudiantes más desfavorecidos económicamente, ya sean hombres o mujeres, tengan acceso y oportunidades a una educación de calidad, recalcando que estas desigualdades

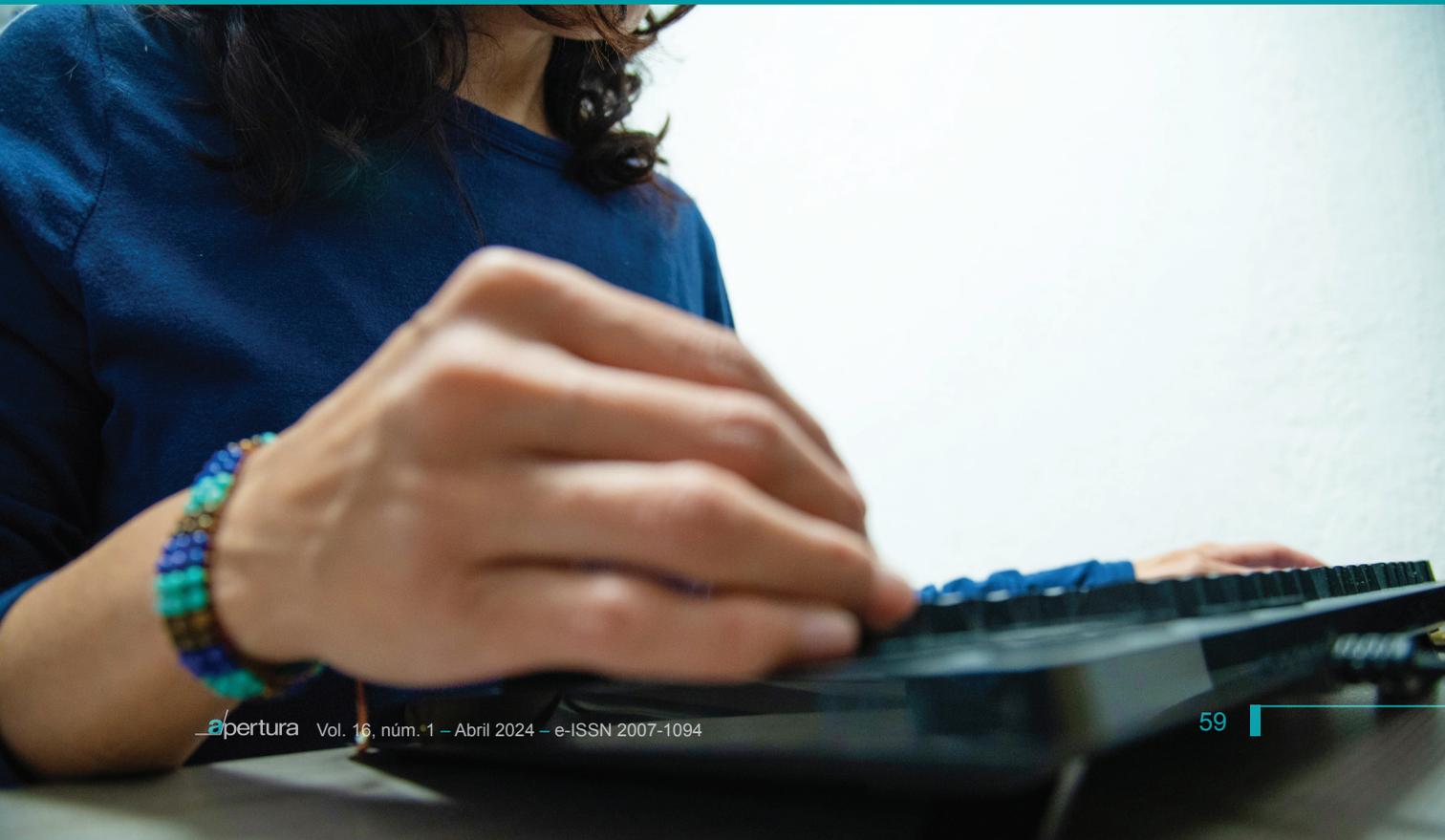
son una amenaza real para la continuidad del aprendizaje en un momento de disrupción educativa sin precedentes, como fue la crisis sanitaria. Así, la implementación de una estrategia clara y sistematizada para la educación a distancia es importante, y su efectividad como modalidad de enseñanza debe sustentarse en la atención integral a diversos dominios, como las actividades, las metodologías y las tácticas utilizadas, el diseño del curso, la comunicación e interacción con los estudiantes, el contenido enseñado y la actitud de los participantes.

En primera instancia, resulta imperativo delinear áreas y estrategias de enseñanza que se ajusten a esta modalidad, como señala la investigación de Alqurashi (2019). En el contexto en línea, el diseño del curso debe destacar por su flexibilidad y accesibilidad, y por proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender a su propio ritmo (Bozkurt *et al.*, 2020). De igual forma, es importante considerar la relevancia y el atractivo del contenido enseñado, y la conexión entre el contenido curricular y las expectativas de los estudiantes, elemento crucial que incide directamente en la calidad del proceso de enseñanza remota. Otro pilar esencial en la educación virtual es la interacción efectiva

con los alumnos, pues esta dinámica fomenta la participación activa y el compromiso del estudiante (Boling *et al.*, 2012). Un aspecto clave para fortalecer esta interacción es la comunicación, la cual debe ser cuidadosamente gestionada para nutrir la experiencia educativa a distancia. Asimismo, según subrayan Jaggars y Xu (2016), la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje remoto es esencial para adaptar la propuesta educativa de manera efectiva.

Para evaluar la eficacia de cualquier programa educativo a distancia es fundamental tener presente estos puntos, que no solo constituyen aspectos de referencia, sino que también ofrecen un marco integral para el análisis y la mejora constante de la educación virtual (Lowenthal *et al.*, 2020).

Sobre la implementación de la modalidad virtual durante la pandemia, Lloyd (2020) indica que la crisis sanitaria incrementó las desigualdades educativas y de género en México, en un esfuerzo por seguir brindando educación a más de 36 millones de niños y adultos en el país. La estrategia virtual utilizada por el Sistema Educativo Nacional ha enfrentado serias dificultades y cuestionamientos éticos relacionados con las



Este trabajo se realizó tomando en consideración el impacto disruptivo que tuvo la pandemia en los contextos educativos, y buscó conocer las experiencias de mujeres estudiantes de licenciatura de zonas urbanas y rurales

desigualdades e inequidades en la operacionalización de la estrategia. La misma autora menciona que entre los factores que configuran las desigualdades educativas y que condicionan el acceso a la educación de calidad en la modalidad a distancia se encuentran: el tipo de institución educativa de los estudiantes, la zona geográfica, el género, la etnia y las clases sociales. A esto debe sumarse que, de acuerdo con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, 2020), México se sitúa en el lugar 87 a nivel mundial y en el número 8 a nivel América Latina en el acceso a las tecnologías digitales, dato que abonó a que las complicaciones de la pandemia se dispararan.

Al respecto, literatura especializada (Gnana-dass & Sanders, 2019; Moore & Diehl, 2019) señala que estudiar las cuestiones de género es importante en las modalidades remotas, ya que existe poca evidencia en la investigación acerca de los aspectos de género y su relación con el aprendizaje a distancia, entre estas las experiencias y los desafíos que enfrentan las mujeres en esta modalidad no convencional.

En virtud de que el género es una de las variables poco estudiadas, sobre todo en la educación superior, este trabajo se realizó tomando en consideración el impacto disruptivo que tuvo la pandemia en los contextos educativos y buscó conocer las experiencias de mujeres estudiantes

de licenciatura de zonas urbanas y rurales en el contexto de la educación a distancia en la pospandemia. Principalmente, se tuvieron en cuenta los grupos que se encuentran en condiciones de altos grados de vulnerabilidad social pertenecientes a hogares con bajos ingresos, poblaciones indígenas, mujeres estudiantes, emprendedoras rurales o con alguna discapacidad.

El componente histórico de este trabajo se remonta a los estudios de Moore (2013), Peters (2003) y Pittman (2003), quienes mencionan que una de las primeras formas documentadas de apoyar el acceso de las mujeres en la modalidad a distancia fueron los trabajos de Pittman en la década de 1840 (Holmberg, 1995). Posteriormente, la Society to Encourage Studies at Home, fundada en 1873 por Ana Eliot, tuvo como objetivo inducir a las mujeres de diversas clases sociales y fronteras geográficas al hábito de dedicar una parte de cada día al estudio de manera sistemática y completa (Bergmann, 2001). En esta misma línea, Von-Prümmer (2000) indica que la educación a distancia ha sido concebida como una oportunidad educativa para las mujeres o grupos sociales desfavorecidos que no cuentan con instrucción o acceso a los campus universitarios, además de que esta modalidad les permite tener un trabajo remunerado sin abandonar o renunciar a sus estudios.

Von-Prümmer (2000), en estudios realizados en Alemania y el Reino Unido, documenta las diferencias entre hombres y mujeres y su relación con las actividades dentro del hogar. La autora encontró que las mujeres son las principales responsables del cuidado de los niños en casa, independientemente del grado de participación que tengan en un trabajo remunerado, y que casi siempre son las responsables del funcionamiento de la esfera doméstica, así como el cuidado de enfermos y ancianos. De hecho, estudios más recientes (Kirkup & von Prümmer 1992) muestran que si bien los hombres ayudan con las labores del hogar y el cuidado de los niños, no asumen la misma responsabilidad; dato que también se

muestra en una encuesta realizada en Alemania occidental (BMFJ, 1992), donde se mapea con una imagen clara de medida el funcionamiento diario de hombres y mujeres en los hogares.

En la actualidad, la credibilidad en la educación a distancia, así como su popularidad, han aumentado rápidamente. A diferencia de hace algunos años, hoy las mujeres participan de forma activa en el fortalecimiento académico y profesional en los ambientes a distancia, lo que ha significado un cambio drástico, como indican algunos programas estratégicos destinados a promover e incentivar el empoderamiento de las mujeres, como The General Presidency of Girls Education (GPGE) en Arabia Saudita (Al-Rawaf & Simmons, 1991) y el Higher Education for Sisters in Africa (HESA) en África subsahariana (Wakahi & Shaver, 2015).

El acceso gradual de las mujeres a la educación a distancia, y en especial a la educación terciaria, ha incrementado porque es importante para el crecimiento y desarrollo de cualquier nación. Cuando las mujeres reciben instrucción de manera pertinente a sus necesidades y entorno, gradualmente se vuelven más visibles y reconocidas en la corriente principal de actividades, tanto del hogar como de la sociedad en general, al mismo tiempo que aporta en su autoestima y confianza, por lo que se vuelven más asertivas en sus roles y toman iniciativas por sí mismas en lugar de esperar a que las tomen por ellas (Suri & Sharma, 2013).

MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Una amplia literatura analiza las dinámicas particulares que enfrentan las mujeres en la educación superior, y en especial en las modalidades remotas. Por ejemplo, Koseoglu *et al.* (2020) realizaron una revisión de estudios acerca de la inequidad de género y el diseño curricular en la educación a distancia. Los autores formulan tres conclusiones fundamentales relacionadas con la educación a distancia como forma de promover la

equidad, el diseño curricular desde una perspectiva de género y el diseño curricular culturalmente relevante.

Primero, el pensar la educación a distancia como un mecanismo que promueva la equidad es equivocado (Funes & Mackness, 2018), ya que en algunas ocasiones estas modalidades pueden llegar a perpetuar elementos de inequidad de género, en el sentido de que no se toman en consideración elementos relacionados con las propias dinámicas de ser mujer (Castellanos-Serrano *et al.*, 2022; Koseoglu *et al.*, 2020). Esto no solo se ha visto en estudiantes (Arias-Velandia *et al.*, 2018; Castellanos-Serrano *et al.*, 2022), sino incluso en todas las mujeres relacionadas al ámbito educativo, como las docentes, cuya carga de trabajo aumentó durante la pandemia por la covid-19 al tener que realizar su trabajo en el hogar (Clark *et al.*, 2021).

Esto puede deberse a una segunda cuestión: la ausencia de diseños curriculares sensibles a las necesidades de las mujeres. Muchos de los diseños se ven influenciados por conocimientos y posturas que favorecen los puntos de vista masculinos, como que la educación a distancia se orienta al aprendizaje independiente y con poca relación social y oportunidades para formar redes sociales (Koseoglu, 2020; Koseoglu *et al.*, 2020).

En un estudio meta-analítico realizado por Marley (2007) sobre las diferencias de género en la educación a distancia en estudiantes de educación superior, se observó que hombres y mujeres tienen perfiles diferentes en sus estilos y formas de aprender en línea; las mujeres se matriculan con la intención de tener mayor flexibilidad para conllevar sus roles familiares, mientras que los hombres para mejorar sus habilidades tecnológicas (Marley, 2007) y el tipo de herramientas multimedia que utilizan (Dolch, 2020). Además, se identificó que las mujeres son más propensas a buscar ayuda mientras que los hombres suelen ser más independientes; por esto mismo, los hombres esperan recibir menos apoyo y las mujeres buscan recibir mayor apoyo (Gnanadass &

Sanders, 2019; Korlat *et al.*, 2021; Marley, 2007). Lo anterior demuestra que un diseño curricular único para hombres o mujeres sería, cuando menos, poco empático, toda vez que no se adapta a sus estilos diferenciados.

Una solución es realizar un diseño curricular culturalmente relevante que tome en consideración las necesidades de las mujeres (Koseoglu *et al.*, 2020) y los elementos importantes de las posturas interseccionales que promueven una educación a distancia orientada a la justicia social (Koseoglu, 2020), que incluye elementos como el género, la raza o las clases sociales (Hanson & Fletcher, 2021). Y es que no son las mismas inequidades las que viven las mujeres de la ciudad a las que enfrentan las mujeres de zonas rurales (Jordan *et al.*, 2021), situaciones que incluso se han observado desde la infancia en estudios longitudinales (Becker & McElvany, 2018).

Debido a la vulnerabilidad que se presenta tanto por cuestiones de género como por las asociadas a las clases sociales, y teniendo en cuenta la brecha que la pandemia por la covid-19 incrementó, este estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias en clases de modalidad a distancia de mujeres estudiantes de licenciatura pertenecientes a contextos urbanos y rurales durante el confinamiento sanitario por la covid-19.

DISEÑO

El estudio se clasificó como observacional, al limitarse a medir ciertas variables en los participantes; descriptivo, ya que tuvo el propósito de utilizar los datos para una descripción de las variables; transversal, porque los datos se recolectaron en una sola intervención; y retrospectivo (Argimón y Jiménez, 2004).

Participantes

El muestreo de este estudio se enfocó en las afectaciones de la pandemia por la covid-19 en el estado

de Yucatán, México, cuando los docentes y estudiantes no pudieron asistir de manera presencial a las clases, lo que ocasionó que comenzaran a trabajar en modalidad virtual. Resultó difícil obtener la participación de las estudiantes debido a que las escuelas y facultades se encontraban cerradas durante la recolección en septiembre de 2021, por lo que se empleó una muestra no probabilística de tipo bola de nieve, aplicable cuando el investigador tiene dificultades de acceso y recolección de datos en el lugar de la investigación (Cohen *et al.*, 2018). En total participaron 1 206 mujeres estudiantes de licenciatura.

Como puede observarse en la tabla 1, gran parte de las participantes pertenecían al contexto urbano y estaban inscritas en universidades públicas, de estas solo 8.2% son hablantes de maya. En cuanto a su contexto y a la infraestructura disponible en sus hogares para poder llevar a cabo sus actividades a distancia, los resultados mostraron que la mayoría de ellas no contaba con experiencias previas en cursos a distancia y cerca de la mitad no disponía de un espacio para el trabajo en línea, pues apenas ocho de cada diez cuentan con equipo de cómputo y poco más de 10% carecía de una conexión a internet. Estos datos respaldan la problemática estudiada en los contextos de alta marginación social, pues muestra que las estudiantes de los cinturones de pobreza se encuentran en desventaja frente a aquellas en contextos urbanos, con mejores condiciones para el aprendizaje a distancia.

Instrumento

Para la recolección de los datos se utilizó el instrumento de Domínguez (2020), que incluye dos secciones. En la primera se les solicitó a las estudiantes que además de proporcionar datos personales (género, edad y tipo de escuela), respondieran algunas preguntas relacionadas con el objeto de estudio, donde se incluyeron variables relacionadas con las desigualdades educativas que tienen un impacto en la brecha digital y si

Tabla 1. Variables caracterizadoras de la población

VARIABLE	CATEGORÍA	N	%
Contexto	Urbano	916	76
	Rural	290	24
Tipo de universidad	Pública	964	79.9
	Privada	242	20.1
Habla lengua maya	Sí	99	8.2
	No	1 107	91.8
Dispone de espacio para el trabajo en línea	Sí	678	56.2
	No	528	43.8
Cuenta con equipo de cómputo para sus cursos en línea	Sí	994	82.4
	No	212	17.6
Tiene experiencia en cursos en línea	Sí	467	38.7
	No	739	61.3
Cuenta con conexión a internet para sus cursos	Sí	1 042	86.4
	No	164	13.6

Fuente: elaboración propia.

estas se asocian a la escolaridad de los padres, la conexión a internet, el hablar maya y la infraestructura para tomar sus cursos en línea, así como su experiencia en esta modalidad.

La segunda sección fue la más importante, y estuvo constituida por cinco dominios dirigidos a que las participantes se enfocaran en las acciones que conforman las competencias mínimas requeridas en los cursos a distancia: 1) tareas y estrategias, 2) diseño del curso, 3) comunicación e interacción, 4) contenido y 5) actitud (Alqurashi, 2019; Boling *et al.*, 2012; Bozkurt *et al.*, 2020; Jaggars & Xu, 2016; Lowenthal *et al.*, 2020). En esta sección se utilizó una escala valorativa tipo Likert con un paso y cinco niveles o grados, que van de 1 (nunca) a 5 (siempre), para indagar la frecuencia con la que las estudiantes han observado esas estrategias en el desempeño de los profesores durante sus cursos en línea. En este apartado la estudiante debió responder con base en el grado o porcentaje observado, considerando una escala numérica ascendente de 1 (0%) a 5 (75-100%).

Indicadores técnicos

Los indicadores técnicos principales del instrumento utilizado se apoyaron en la participación de cinco expertos del área de tecnología educativa y tres expertos del área de investigación educativa que opinaron sobre los reactivos, los dominios y su pertinencia dentro del instrumento. Los expertos aportaron a la definición y precisión de los reactivos, la construcción válida de los dominios de acuerdo con la literatura especializada y la escala utilizada (Alqurashi, 2019; Boling *et al.*, 2012; Bozkurt *et al.*, 2020; Jaggars & Xu, 2016; Lowenthal *et al.*, 2020).

Los resultados de la valoración del coeficiente α de Cronbach mostraron que en todas las secciones del instrumento se documentaron valores altos para el alfa. El dominio dos (diseño del curso) fue la sección que obtuvo la valoración más baja (0.901), mientras que el dominio de contenido fue el que tuvo el valor más alto (0.930). Además de la confiabilidad de los indicadores, también se calculó la confiabilidad integral del instrumento y se

obtuvo un coeficiente integral de $\alpha = 0.979$ que, de acuerdo con Ebel y Frisbie (1991), denota un instrumento con un indicador de confiabilidad alto.

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en este estudio. El análisis de las experiencias de las participantes según la estrategia de educación a distancia implementada en sus centros escolares se muestra en la tabla 2. Estas se dividieron de acuerdo con su contexto, ya sean urbanas o rurales.

Contexto urbano

En la tabla 2 se observa la estadística descriptiva para el contexto urbano en cada uno de los dominios relacionados con esta modalidad. En los resultados resaltan características importantes en las opiniones de las mujeres. Primero, se advierten puntuaciones mayores en MedDom3 (comunicación e interacción, $\bar{x} = 4.1347$), MedDom4 (contenido, $\bar{x} = 4.0908$) y MedDom5 (actitud, $\bar{x} = 4.1284$), en comparación con las medias de los dominios MedDom1 y MedDom2, que corresponden a las tareas y estrategias y al diseño del curso, respectivamente. Segundo, estos resultados indican de manera clara cómo las mujeres de contextos urbanos tienen una valoración más alta hacia estrategias

relacionadas con la importancia de la comunicación, la interacción en línea, el contenido para el desarrollo del curso y la actitud mostrada por el tutor en línea. Tercero, la valoración de las mujeres de entornos urbanos resalta áreas de oportunidad para los dominios no menos relevantes relacionados con el diseño de tareas y estrategias, y lo esencial del diseño instruccional en el curso, elementos documentados en la literatura como importantes (Bao, 2020; Coman *et al.*, 2020).

Contexto rural

En el contexto rural los resultados de la estadística descriptiva muestran particularidades relevantes. En primer lugar, la valoración reflejada en los puntajes de las estudiantes de lugares rurales evidencia que en ningún dominio se obtuvieron puntuaciones mayores a 4, lo que indica que según la opinión de estas participantes las estrategias implementadas solo fueron observadas ocasionalmente, lo que presenta un área significativa de análisis y reflexión para ellas. En segundo lugar, el dominio que registró los puntajes más bajos fue MedDom5 (actitud, $\bar{x} = 3.557$) y se confirma al revisar el comportamiento de la varianza de los datos (σ^2), en donde se observan puntajes mayores a 1. Este es un hallazgo importante porque en varias publicaciones de naturaleza científica (Wang *et al.*, 2020; Chandwani *et al.*, 2021) procedentes de motores de búsqueda especializada, se menciona

Tabla 2. Estadística inferencial de los dominios por contexto de las participantes

DOMINIO	CONTEXTO URBANO (N = 916)		CONTEXTO RURAL (N = 290)		T (1206)	P
	MEDIA	DE	MEDIA	DE		
MedDom1	3.902	0.829	3.643	0.885	2.89	0.961
MedDom2	3.955	0.8553	3.663	0.876	3.639	0.645
MedDom3	4.135	0.826	3.76	0.894	5.388	0.004
MedDom4	4.091	0.856	3.65	0.995	5.712	< 0.001
MedDom5	4.128	0.867	3.557	1.013	7.446	< 0.001

Notas: N = tamaño de muestra, DE = desviación estándar, T = estadística *t* de student, P = valor de significancia.

Fuente: elaboración propia.

que la actitud es una pieza sustancial que tiene un impacto significativo en la construcción de aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles, y en especial como un elemento que determina el alcance y la calidad de un programa de educación a distancia en cualquier contexto que se desee implementar. En consecuencia, las actitudes negativas hacia soluciones educativas innovadoras, por parte de las personas que conducen cursos a distancia, socavarán o incluso pondrán en riesgo los esfuerzos para implementar cualquier estrategia a nivel institucional.

TENDENCIAS ENTRE CONTEXTOS URBANOS Y RURALES

En la figura 1 se presenta una gráfica de caja y bigotes para contrastar el comportamiento de las opiniones de las estudiantes según su contexto. Desde el punto de vista de las participantes en este estudio, se observa que ciertos dominios requieren atención inmediata. Por ejemplo, desde la opinión de las estudiantes de áreas urbanas, se identifica la sección MedDom1, enfocada al diseño de tareas y

estrategias como una donde las mujeres reclaman atención en el diseño de sus cursos a distancia, porque consideran que el diseño de tareas y estrategias para la implementación de estos fue débil. Por otro lado, en la opinión de las mujeres de entornos rurales, el área de atención inmediata se encuentra en MedDom5, orientada a la importancia que tiene la actitud y las emociones al llevar un curso a distancia.

Adicionalmente, para profundizar en el análisis de los contextos y los cinco dominios se utilizó la estadística inferencial a través de la prueba *t student* para muestras independientes, para buscar si existía una diferencia significativa al analizar los dominios. Al utilizar la prueba, los resultados mostraron diferencias significativas en tres de los cinco dominios: Dominio3 ($P < 0.004$), Dominio4 ($P < 0.001$) y Dominio 5 ($P < 0.001$), respectivamente.

Los datos obtenidos reflejan claramente que el contexto de las participantes sí influye en la forma en que perciben las actividades relacionadas con comunicación e interacción, que involucra la ayuda a los estudiantes cuando tienen dudas o no entienden algún proceso complejo, así como

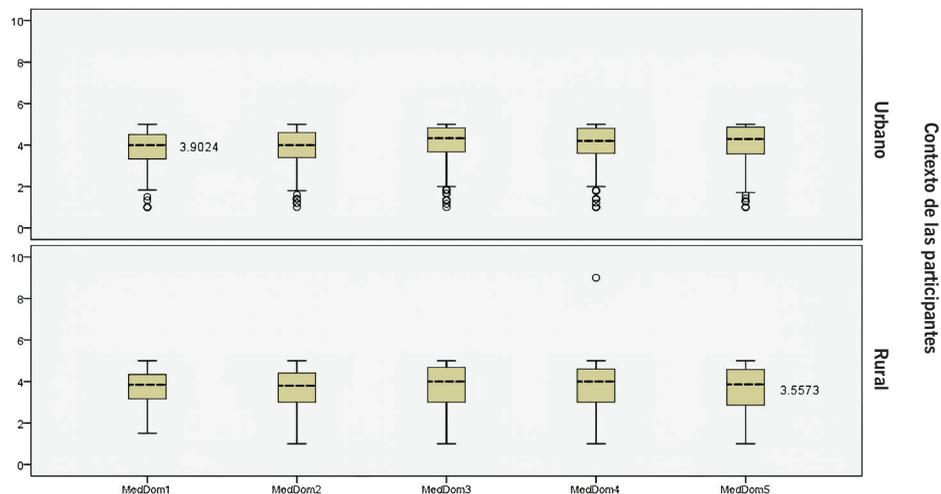


Figura 1. Diagrama de caja y bigotes para los dominios urbano y rural de las mujeres.
Fuente: elaboración propia.

el generar un ambiente adecuado de aprendizaje durante las clases a distancia. De igual forma, otro de los aspectos donde se encontraron discrepancias considerables fue en el contenido del curso, que se relaciona con demostrar dominio del tema, manejar explicaciones adecuadas y mostrar ejemplos relevantes para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Finalmente, el último dominio donde se encontraron diferencias importantes fue en la actitud, vinculada con el trato a las estudiantes durante las sesiones sincrónicas, el mostrar empatía y tolerancia con el manejo de las tecnologías digitales de información y comunicación, y el motivar a las estudiantes con actitudes innovadoras para crear e implementar nuevas resoluciones a los problemas.

DISCUSIÓN

La educación a distancia ha brindado oportunidades de aprendizaje a través de la lente del género y las tendencias actuales; Harvey *et al.* (2017) corroboran esta información y son contundentes al declarar que el número de mujeres supera al de hombres matriculados en la educación superior en esta modalidad. En esta investigación se predice consistentemente esta tendencia para el futuro, al mencionar que la educación a distancia seguirá proporcionando a las mujeres una alternativa fundamental para que puedan alcanzar sus metas y avanzar en su formación profesional, a la par que les permitirá mejorar su calidad de vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, la realidad muestra que en la actualidad aún existen serios desafíos, desigualdades y barreras en todas las sociedades que impiden el desarrollo profesional pleno de las mujeres. A pesar de que la educación a distancia a primera vista pueda verse como una forma “amigable para las mujeres” de adquirir cualificaciones formales, muchos de los retos están relacionados con el conflicto de roles, el tiempo, los gastos, las

relaciones, las tareas domésticas y el apoyo del cónyuge. Ante esto, el presente trabajo proporciona información relevante para las organizaciones e instituciones que se encargan de la formación de las poblaciones más vulnerables, principalmente para que fijen su atención en aspectos medulares de los cursos a distancia relacionados con tareas y estrategias, diseño del curso en línea, comunicación e interacción, contenido del curso y la actitud del tutor a distancia.

En el contexto del sureste de México, los resultados son consistentes con las prioridades del Plan Estatal de Desarrollo, en relación con la importancia que tiene para las políticas públicas de nuestro país y de cada estado el proveer de tecnologías de información y comunicación a las instituciones de educación superior para fomentar la innovación, principalmente en los contextos urbanos y rurales, así como ayudar a contener el posible aumento en las brechas de desigualdad de los pueblos. Asimismo, los datos obtenidos coinciden con los de otros estudios donde se señala que los contextos desfavorecidos pueden tener efectos en el desempeño e involucramientos de las estudiantes en la educación a distancia, pues contextos con niveles socioeconómicos más bajos, como los rurales, suelen tener una mayor brecha en la educación en línea (Kizilcec *et al.*, 2017). En estos escenarios de vulnerabilidad, el uso de acciones afirmativas puede mejorar el desempeño de las estudiantes.

Es probable que las diferencias entre ambientes rurales y urbanos se deban al acceso de la tecnología en zonas con situación de vulnerabilidad (Jordan *et al.*, 2021), por lo que, como se ha mencionado previamente, la creación de contenidos que sean sensibles a las necesidades contextuales de la población destino es un requisito para la promoción de la justicia social en la educación a distancia (Koseoglu *et al.*, 2020). También se encontró que las mujeres en zonas urbanas suelen tener mejores puntajes que sus contrapartes rurales en dominios como la comunicación, el contenido del curso y la actitud. Esto, si bien llega a

explicarse en función de las brechas existentes en las zonas vulnerables, también puede examinarse desde el interés y la motivación que tienen las mujeres por los cursos en línea, donde suelen dar mayor importancia a aspectos como el apoyo docente, la actitud y la comunicación (Gnanadass & Sanders, 2019; Korlat *et al.*, 2021; Marley, 2007).

Los resultados de este estudio contrastan y complementan los principios fundamentales expuestos en el texto base sobre la efectividad de la educación a distancia. Ambas perspectivas convergen en la importancia de analizar múltiples dominios, respaldando la necesidad de estrategias adaptadas a esta modalidad educativa, flexibilidad en el diseño del curso, interacción efectiva, comunicación cuidadosa, relevancia del contenido y consideración de la actitud estudiantil (Alqurashi, 2019; Bozkurt *et al.*, 2020; Boling *et al.*, 2012; Jaggars & Xu, 2016; Lowenthal *et al.*, 2020). La valoración positiva de las participantes en zonas urbanas hacia la comunicación e interacción y la identificación de áreas de oportunidad en el contexto rural refuerzan la importancia de dinámicas participativas y de la atención a percepciones emocionales. Estos datos, en conjunto con los principios teóricos, ofrecen un marco integral para la mejora constante de la educación a distancia, destacando la influencia del contexto en la percepción de elementos cruciales y la necesidad de adaptar estrategias educativas según las características específicas de los participantes.

Desde los inicios de la educación a distancia, las mujeres han sido consideradas como uno de los principales grupos de interés, debido a que tradicionalmente han estado subrepresentadas en la educación superior presencial; inclusive, como muestra la literatura especializada, en muchas ocasiones su desarrollo académico y profesional está supeditado a las demandas del cuidado y crianza de los hijos, el cuidado del hogar y las atenciones hacia el cónyuge, dejando en segundo término el fortalecimiento de sus competencias para insertarse en la sociedad del conocimiento y la mejora de su calidad de vida. El

Desde los inicios de la educación a distancia, las mujeres han sido consideradas como uno de los principales grupos de interés, debido a que tradicionalmente han estado subrepresentadas en la educación superior presencial

presente estudio muestra cómo ese escenario ha cambiado con el paso del tiempo: cada día son más las estudiantes mujeres que reciben educación y obtienen grados académicos, los cuales les permiten mejorar su condición económica y la de sus familias.

De acuerdo con las experiencias de las participantes en esta investigación, existe la necesidad de fortalecer áreas de oportunidad. Las estudiantes de áreas urbanas detectaron la importancia del diseño instruccional en sus cursos a distancia, tanto en las tareas como en las estrategias. Por su parte, las estudiantes de zonas rurales identificaron y demandaron atención en las áreas enfocadas a la actitud de los tutores a distancia, lo que resulta consistente con los hallazgos acerca de que las mujeres en general tienden a tener una mayor orientación a la búsqueda de apoyo y relaciones en la educación a distancia (Marley, 2007).

Al respecto, llama la atención que las mujeres de zonas urbanas evalúen de forma menos favorable aspectos como el contenido del curso, lo que confirma la necesidad de crear cursos que respondan a sus necesidades (Koseoglu *et al.*, 2020), que les permitan una mayor flexibilidad para conciliar sus roles en la familia, como estudiantes y como

trabajadoras (Arias-Velandia *et al.*, 2018; Castellanos-Serrano *et al.*, 2022; Clark *et al.*, 2021; Marley, 2007). Otro hallazgo importante fue la poca experiencia que tienen las participantes para realizar cursos en línea, junto con que la mayoría de ellas no dispone de un espacio para tomar sus clases a distancia, lo cual dificulta considerablemente sus aspiraciones, sus oportunidades y su aprendizaje.

CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo de analizar las experiencias de estudiantes mujeres de licenciatura pertenecientes a contextos urbanos y rurales que asistieron a clases en la modalidad a distancia durante el confinamiento sanitario por la covid-19, se concluye que sí hay diferencias en relación con las experiencias de aprendizaje según el entorno de las participantes, particularmente en la comunicación e interacción, el contenido del curso y la actitud.

En las zonas rurales se observó una brecha con respecto a las zonas urbanas en cuanto a las actividades relacionadas con ayudar a los estudiantes cuando tienen dudas o no entienden algún proceso complejo, en la generación de un ambiente adecuado de aprendizaje durante las clases a distancia, en el dominio del tema y de los contenidos de las clases a distancia, en manejar explicaciones adecuadas para el contenido del curso y en mostrar ejemplos relevantes para enriquecer las experiencias del mismo, en el trato con los estudiantes durante las sesiones sincrónicas, en mostrar empatía y tolerancia con el manejo de las tecnologías digitales de información y comunicación, y en motivar a los estudiantes con actitudes innovadoras para crear e implementar nuevas resoluciones a los problemas.

Este trabajo inicia el diálogo para analizar a profundidad las estrategias de educación a distancia que se utilizan con las mujeres que estu-

dian una licenciatura en contextos urbanos y rurales, ya que, como se pudo observar, las demandas para este tipo de modalidades no convencionales varían dependiendo del contexto en el que se encuentren ellas y del tipo de estrategias que utilicen sus tutores a distancia.

Al mismo tiempo, esta investigación proporciona insumos valiosos para el fortalecimiento de los grupos minoritarios que se encuentran en situaciones de desventaja y para las instituciones y organizaciones que se encargan de la habilitación de los procesos de innovación e inserción del conocimiento de las mujeres del estado.

Un área de estudio adicional que podría ser importante para fortalecer futuras investigaciones relacionadas con este objeto de estudio es revisar la incidencia en la mejora de las experiencias de las mujeres en esta modalidad y su relación con las variables asociadas a la clase o al nivel socioeconómico, la discapacidad, la religión y la etnicidad, entre otras. De igual forma, es necesario documentar las experiencias de éxito de las mujeres universitarias que concluyeron sus estudios en esta modalidad con reconocimientos académicos y los casos de éxito de liderazgo en la misma, para reflexionar cómo se han enfrentado los desafíos y cómo se han roto las barreras que lidiaron durante este período de contingencia.

Es importante reconocer algunas posibles limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, la investigación se centró en mujeres que participaron de forma voluntaria, lo que puede restringir la generalización de los resultados a otros grupos demográficos. Además, la recopilación de datos se basó en autoinformes, lo que podría estar sujeto a sesgos de percepción, y la variabilidad en la implementación de la estrategia de educación a distancia en distintos centros escolares también podría haber influido en los resultados. Estos puntos deben tenerse en cuenta al interpretar y aplicar los hallazgos de este estudio, y limitar las generalizaciones a contextos relativamente similares a los de las participantes de este. ■

REFERENCIAS

- Al-Rawaf, H. & Simmons, C. (1991). The Education of Women in Saudi Arabia. *Comparative Education*, *27*(3), 287-295. <https://www.jstor.org/stable/3099298>
- Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, *40*(1), 133-148. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553562>
- Álvarez, H.; Arias, E.; Bergamaschi, A.; López, A.; Noli, A.; Ortiz, M.; Pérez, M.; Rieble-Aubourg, S.; Rivera, M.; Scannone, R.; Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/35btvd0>
- Argimón Pallás, J. M. y Jiménez Villa, J. (2004). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier.
- Arias-Velandia, N.; Rincón-Báez, W. U. y Cruz-Pulido, J. M. (2018). Desempeño de mujeres y hombres en educación superior presencial, virtual y a distancia en Colombia. *Panorama*, *12*(22), 57-69. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1142>
- Banco Interamericano de Desarrollo en América Latina y el Caribe. (2020). *Hablemos de política educativa. Educación más allá del COVID-19*. División de Educación del BID, Sector Social.
- Bao, W. (2020). Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior with Emerging Technologies*, *2*(11), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Becker, M. & McElvany, N. (2018). The interplay of gender and social background: A longitudinal study of interaction effects in reading attitudes and behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *88*(4), 529-49. <https://doi.org/10.1111/bjep.12199n>
- Bergman, H. F. (2001). "The Silent University": The Society to Encourage Studies at Home, 1873-1897. *The New England Quarterly*, *74*(3), 447-47. <https://doi.org/10.2307/3185427>
- BMFJ. (1992). *Frauen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bundesministerium für Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/>
- Boling, E. C.; Hough, M.; Krinsky, H.; Saleem, H. & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *Internet and Higher Education*, *15*(2), 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.006>
- Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the covid-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(2), 191-247. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>
- Bozkurt, A.; Jung, I.; Xiao, J.; Vladimirsch, V.; Schuwer, R.; Egorov, G.; Lambert, S. R.; Al-Freih, M.; Pete, J.; Olcott, D.; Rodes, V.; Aranciaga, I.; Bali, M.; Álvarez, A. V.; Roberts, J.; Pazurek, A.; Raffaghelli, J. E.; Panagiotou, N.; De Coëtlogon, P... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Castellanos-Serrano, C.; Escribano, G.; Paredes-Gázquez, J. & San-Martín González, E. (2022). What is behind the gender gap in economics distance education: Age, work-life balance and COVID-19. *PLOS ONE*, *17*(8), e0272341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272341>
- Chandwani, S.; Singh, N. & Sing, G. (2021). *Attitude of Faculty Towards Online Teaching in Relation to Certain Variables: a study during Coronavirus (COVID-19) Pandemic in India*. University of Nebraska-Lincoln.
- Clark, S.; McGrane, A.; Boyle, N.; Joksimovic, N.; Burke, L.; Rock, N. & O' Sullivan, K. (2021). "You're a teacher, you're a mother, you're a worker": Gender inequality during COVID-19 in Ireland. *Gender, Work and Organization*, *28*(4), 1352-1362. <https://doi.org/10.1111/gwao.12611>
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Coman, C.; Țiru, L.; Mesetșan-Schmitz, L.; Stanciu, C. & Bularca, M. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability, MDPI, Open Access Journal*, *12*(24), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Dolch, C. (2020). Toys for the boys, tools for the girls? Gender and media usage patterns in higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *21*(3), 94-111. <https://doi.org/10.17718/tojde.762031>
- Domínguez, J. G. (2020). Efectividad de un programa formativo en tecnología para hombres y mujeres mayas ubicadas en zonas profundas de exclusión. *Teletrabajo Positivo y Saludable*, *20*(1), 131-155. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15525>
- Domínguez, J. G.; Cisneros, E. J.; Suaste, M. A. & Vázquez, I. S. (2019). Reducing the Digital Divide in Vulnerable Communities in Southeastern Mexico. *Publicaciones*, *49*(2), 133-149. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.9305>

- Ebel, L. R. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of Educational Measurement*. Prentice Hall.
- Funes, M. & Mackness, J. (2018). When inclusion excludes: a counter narrative of open online education. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1444638>
- Gama, A.; Rocha, J. V.; Marques, M. J.; Azeredo-Lopes, S.; Pedro, A. R. & Dias, S. (2022). How did the COVID-19 pandemic affect migrant populations in Lisbon, Portugal? A study on perceived effects on health and economic condition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1786. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031786>
- Gnanadass, E. & Sanders, A. (2019). Gender still Matters in Distance Education. En M. G. Moore & W. Diehl (Eds.), *Handbook of Distance Education*. Routledge.
- Hanson, C. & Fletcher, A. J. (2021). Beyond the trinity of gender, race, and class: Further exploring intersectionality in adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(2), 135-148. <https://doi.org/10.3384/RELA.2000-7426.3360>
- Harvey, H. L.; Parahoo, S. & Santally, M. (2017). Should Gender Differences be Considered When Assessing Student Satisfaction in the Online Learning Environment for Millennials? *Higher Education Quarterly*, 71(2), 141-158. <https://doi.org/10.1111/hequ.12116>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- International Association of Universities (IAU). (2020). *The impact of covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. <https://www.iau-aiu.net/IAU-releases-Global-Survey-Report-on-Impact-of-Covid-19-in-Higher-Education>
- Jaggars, S. S. & Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers and Education*, 95, 270-284. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>
- Jones, C.; Philippon, T. & Venkateswaran, V. (2021). Optimal mitigation policies in a pandemic: Social distancing and working from home. *The Review of Financial Studies*, 34(11), 5188-5223. <https://ideas.repec.org/a/oup/rfinst/v34y2021i11p5188-5223.html>
- Jordan, K.; David, R.; Phillips, T. & Pellini, A. (2021). Education during the COVID-19: crisis opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.453621>
- Kirkup, G. & Keller, L.S. (1992). *Inventing Women. Science, Technology and Gender*. Polity Press.
- Kizilcec, R. F.; Davis, G. M. & Cohen, G. L. (2017). Towards Equal Opportunities in MOOCs: Affirmation Reduces Gender & Social-Class Achievement Gaps in China. *Proceedings of the Fourth (2017) ACM Conference on Learning @ Scale*, 121-130. <https://doi.org/10.1145/3051457.3051460>
- Korlat, S.; Kollmayer, M.; Holzer, J.; Lüftenegger, M.; Pelikan, E. R.; Schober, B. & Spiel, C. (2021). Gender Differences in Digital Learning During COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Koseoglu, S. (2020). Access as Pedagogy: a Case for Embracing Feminist Pedagogy in Open and Distance Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 211-290. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/470>
- Koseoglu, S.; Ozturk, T.; Ucar, H.; Karahan, E. & Bozkurt, A. (2020). 30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 1-11. <https://doi.org/10.5334/jime.553>
- Liu, J. (2020). Digital divide and education equity: Empirical investigation using PISA 2018 B-S-Z-J. *Journal of National Academy of Education Administration*, 273(9), 35-43.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19. En H. Casanova-Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Lowenthal, P. R.; Borup, J.; West, R. E. & Archambault, L. (2020). Thinking Beyond Zoom: Using Asynchronous Video to Maintain Connection and Engagement During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391. https://www.researchgate.net/publication/344468538_Thinking_Beyond_Zoom_Using_Asynchronous_Video_to_Maintain_Connection_and_Engagement_During_the_COVID-19_Pandemic
- Marley, J. L. (2007). Gender Differences and Distance Education: Major Research Findings and Implications for LIS Education. *Journal of Education for Library & Information Science*, 48(1), 13-20. <https://www.jstor.org/stable/40324317>
- Moore G. & Diehl, W. (2019). *Handbook of Distance Education*. Routledge. Routledge.
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. En M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 87-112). Routledge.

- Pittman, V. (2003). Correspondence study in the American university: A second historiographic perspective. En M.G Moore & W. G Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 21-35). Routledge.
- Quinn, D. M.; Cooc, N.; McIntyre, J. & Gomez, C. J. (2016). Seasonal Dynamics of Academic Achievement Inequality by Socioeconomic Status and Race/Ethnicity. *Educational Researcher*, 45(8), 443-453. <https://doi.org/10.3102/0013189X16677965>
- Suri, G. & Sharma, S. (2013) The Impact of Gender on Attitude towards Computer Technology and E-Learning: An Exploratory Study of Punjab University, India. *International Journal of Engineering Research*, 2, 132-136.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19. Informe covid-19*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). (2020). Reunión del grupo de expertos en indicadores de TIC en el hogar. https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/events/egh2020/IDI2020_BackgroundDocument_S.pdf
- Van-Deursen, A. (2020). Digital Inequality During a Pandemic: Differences in COVID-19-Related Internet Uses and Outcomes among the General Population. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), 1-13. <https://doi.org/10.2196/20073>
- Von-Prümmer, C. (2000). *Women and Distance Education: Challenges and Opportunities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203992296>
- Wakahiu, J. & Shaver, R. (2015). Perception and Experience of Distance Learning for Women: Case of the Higher Education for Sisters in Africa (HESA) Program in West Africa. *Journal of Education & Social Policy*, 2(3), 93-110. http://jespnet.com/journals/Vol_2_No_3_September_2015/12.pdf
- Wang, C.; Pan, R.; Wan, X.; Tan, Y.; Xu, L.; Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- World Health Organization. (2020). *Joint Leaders' statement -Violence against children: a hidden crisis of the COVID-19 pandemic*. WHO. <https://www.who.int/news/item/08-04-2020-joint-leaders-statement---violence-against-children-a-hidden-crisis-of-the-covid-19-pandemic#:~:text=Leader's%20Statement&text=The%20COVID%2D19%20pandemic%20is,based%20violence%20and%20sexual%20exploitation.>



Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Cisneros-Cohernour, E. J.; Domínguez Castillo, J. G. y Vázquez Carrillo, I. S. (2024). Mujeres y educación superior a distancia: experiencias rurales y urbanas en la pospandemia. *Apertura*, 16(1), 56-71. <http://doi.org/10.32870/Ap.v16n1.2449>