

## DESAFÍOS Y BARRERAS PERCIBIDAS POR LAS MUJERES UNIVERSITARIAS EN SUS CURSOS A DISTANCIA

*Challenges and barriers perceived by rural university women  
in their distance courses*

**J. Gabriel Domínguez Castillo**

kg.dominguez@correo.uady.mx

<http://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

*Universidad Autónoma de Yucatán (México)*

**Edith Juliana Cisneros Cohernour**

cchacon@correo.uady.mx

<http://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

*Universidad Autónoma de Yucatán (México)*

**Sergio Humberto Quiñonez Pech**

sergio.quinonez@correo.uady.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5220-9912>

*Universidad Autónoma de Yucatán (México)*

**Álvaro Ortega Maldonado**

alvaro.ortega@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-3145-6575>

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (España)*

Recibido: 19/06/2024

Revisado: 25/09/2024

Evaluado: 09/10/2024

Aceptado: 22/10/2024

### Resumen

Cuando las mujeres reciben una educación pertinente a sus necesidades y entorno, gradualmente se vuelven más visibles y reconocidas. Sin embargo, la

pandemia por la COVID-19 recrudesció este escenario e incrementó las desigualdades digitales, las barreras y desafíos que éstas han tenido que enfrentar para seguir avanzando en el fortalecimiento de su empoderamiento. Este trabajo analizó las opiniones de 1206 mujeres estudiantes de nivel superior que fueron encuestadas durante el confinamiento en México. La investigación fue mixta, descriptiva, transversal y retrospectiva. Los resultados encontraron diferencias significativas entre las opiniones de las mujeres urbanas y rurales con respecto a cómo el contexto y hablar una lengua originaria influye en esta modalidad y se documentaron a través de técnicas cualitativas los principales desafíos y barreras que enfrentaron en esta modalidad.

### **Abstract**

When women receive an education relevant to their needs and environment, they gradually become more visible and recognized. However, the COVID-19 pandemic exacerbated this situation and increased digital inequalities, as well as the barriers and challenges they have had to face in continuing to advance in the strengthening of their empowerment. This study analyzed the opinions of 1206 female higher education students who were surveyed during the lockdown in Mexico. The research was mixed, descriptive, cross-sectional, and retrospective. The results found significant differences between the opinions of urban and rural women regarding how context and speaking an indigenous language influence this mode of education. Through qualitative techniques, the main challenges and barriers they faced in this mode were documented.

**Palabras clave:** Mujer, educación a distancia, contextos culturales, desigualdades digitales.

**Keywords:** Women; distance education; cultural contexts; digital inequalities.

## Introducción

El reciente incremento de la popularidad de la educación a distancia (ED) a consecuencia del impacto disruptivo que tuvo la pandemia por la COVID-19 en los contextos educativos, marcó un hito en la transformación de la educación, provocando cambios masivos inmediatos, sin precedentes y en muchas ocasiones desproporcionados, principalmente en los grupos que se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad social, pertenecientes a hogares con bajos ingresos, poblaciones indígenas, hijos de migrantes, mujeres emprendedoras rurales y estudiantes con alguna discapacidad (Gama, et al., 2022; Domínguez, Cab, Cisneros y Quiñonez, 2022; Rieger, 2021; Cab, Domínguez & Cisneros, 2021).

Además de los grupos antes mencionados, las mujeres en el contexto de la educación a distancia ha sido un grupo poco estudiado que requiere mayor atención para profundizar en el análisis de los desafíos, problemas y experiencias que han enfrentado en los últimos años, donde los últimos datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) mencionan que a nivel mundial no se pudo llegar a 222 millones de niñas con el aprendizaje a distancia y de transmisión satelital y donde paradójicamente en los últimos años, ellas han alcanzado de manera progresiva mayores niveles de educación y escolaridad terciaria (UNESCO, 2020).

A este respecto, la literatura especializada en el área de ED es categórica y menciona que el estudio de la variable género es importante en esta modalidad y que existe poca evidencia científica acerca de los aspectos del género y su relación con el aprendizaje a distancia y más recientemente, con los desafíos o experiencias que han tenido que enfrentar las mujeres en esta modalidad, además de que continuamente la mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje a distancia minimizan la importancia del análisis del género (Gnanadass & Sanders, 2019; Moore & Diehl, 2019).

La revisión de la literatura de este trabajo aborda brevemente la historia del acceso de las mujeres a la ED, presenta los estudios más recientes relacionados con los factores que están identificados como barreras y desafíos

que enfrentan las mujeres en este contexto de aprendizaje y enlista las principales recomendaciones para un mejor desempeño en esta modalidad.

### *El acceso de las mujeres a la ED*

Los orígenes de la ED se remontan a mediados del siglo XIX (Moore, 2013; Peters 2003, Pittman, 2003). Durante estos primeros años el propósito principal de esta modalidad fue proporcionar oportunidades educativas a las personas que no pudieron acceder a la educación presencial en programas ofrecidos por las universidades tradicionales basadas en campus (Diehl, 2012).

Una de las primeras formas documentadas durante este periodo para apoyar el acceso de las mujeres en esta modalidad, fueron los trabajos realizados por Pittman en la década de 1840, cuando utilizó el “*penny post*” para el envío y devolución de las tareas de los estudiantes (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).

Esta sociedad ofrecía a las mujeres que realizaban tareas del hogar, tanto de clase alta (enfoque inglés), como de todas las clases (enfoque americano) un conjunto de 24 materias organizadas en seis departamentos: historia, ciencia, arte, literatura, francés y alemán para que ellas aprendieran y mejoraran sus niveles de educación (Harting & Erthal, 2005; Harper et al., 2004). Posteriormente, en 1900 la Universidad de Cornell desarrolló un programa para las mujeres del norte del estado de Nueva York. Este programa fue un gran éxito, con más de 20,000 mujeres inscritas (Bozkurt, 2019).

En la actualidad, en los países en desarrollo otras evidencias acerca del acceso gradual de las mujeres a la educación a distancia lo constituyen *The General Presidency of Girls Education* (GPGE) en Arabia Saudita (Rawaf & Simmons, 1992) y *Higher Education for Sisters in Africa* (HESA) en África subsariana (Wakahi & Shaver, 2015) que han sido programas estratégicos destinados a promover e incentivar el empoderamiento de las mujeres, a la educación terciaria en esta modalidad y a coadyuvar al crecimiento y desarrollo

de cualquier nación. En México, la pandemia llevó a la paridad la proporción de mujeres inscritas en cursos a distancia, incrementando del 45% en 2017 al 50% en el 2021. Además, el 72% de las mujeres y el 79% de los hombres reportaron que continuarán aprendiendo en línea después de la pandemia de Covid-19 (Corporación Financiera Internacional, 2022), por otra parte la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, menciona que en la licenciatura en modalidad no escolarizada de 575 447 estudiantes que la conforman, el 56% son mujeres (ANUIES, 2021), Lo antes mencionado nos muestra cómo se ha dado el acceso e incremento de la participación de la mujer en esta modalidad para el desarrollo de sus competencias tecnológicas las cuales les permitan mejorar su sentido de autoestima y confianza, volviéndose más asertivas en sus roles y teniendo iniciativas en el campo personal y profesional (Suri & Sharma, 2013).

#### *Barreras, desafíos y ventajas que tienen las mujeres en la ED*

El advenimiento de la ED se ha visto como uno de los enfoques más innovadores para la educación y en muchas publicaciones especializadas como una panacea para las mujeres que han tenido limitaciones de tiempo, accesibilidad, oportunidades de crecimiento académico y recursos financieros para seguir con su educación universitaria (Gnanadass & Sanders, 2019; Wakahiu & Shaver, 2015; Von Prümmer, 2000).

En la actualidad es innegable que la ED ha ampliado las oportunidades de desarrollo académico de las mujeres, facilitando el incremento de la matrícula de éstas en los últimos años en esta modalidad. Algunos de los factores que han propiciado este crecimiento han sido: la flexibilidad de poder avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, la oportunidad de mantenerse actualizadas y competitivas y el formato de entrega que se adapta con sus múltiples roles tanto profesionales como familiares (Lee, 2017; Dzakiria, 2013; Patterson, 2012).

Sin embargo, a pesar del gran avance que las mujeres han demostrado en la ED a nivel mundial persisten serias barreras y desafíos; ya que las tasas de alfabetización femenina son comparativamente bajas cuando se contrastan con

las de los hombres en contextos urbano/rurales, lo que provoca disparidades altas entre hombres y mujeres (Suri & Sharma, 2013).

La tabla 1 presenta una revisión de la literatura reciente, procedente de revistas científicas de alto impacto que identifica factores asociados a barreras o desafíos que han tenido que enfrentar las mujeres para incorporarse a la ED.

Tabla 1. Barreras o desafíos que enfrentan las mujeres para la ED

Año	Autores	País	Factores identificados
2000	Christine Von Prümmer	Germany, UK	Crianza de los hijos, trabajo doméstico, compromisos familiares, responsabilidades laborales, divisiones sectarias, cuidado de los hijos y el hogar
2019	Mutanana	Zimbabwe	Factores personales, conexión y acceso en contextos de marginación, falta de equipamiento, bajos ingresos, falta de financiamiento, presupuestos ajustados, suministro de electricidad más en zonas rurales.
2019	Domínguez, Cisneros & Barberá	México	Bajos niveles educativos de los padres, violencia, pobreza, emigración, prejuicios dominantes, celos de la pareja, brecha digital, analfabetismo, cuidado del hogar y de los hijos, matrimonio infantil, labores del hogar.
2019	Gnanadass & Sanders	Alemania	Brechas de equidad, compromisos familiares, falta de apoyo del cónyuge, brecha digital de género, poco sentido de comunidad y apoyo en los cursos, poca empatía del profesor.
2019	Lazou	Ghana	Conflicto de roles, administración del tiempo y gastos, deberes domésticos y comunitarios, falta de apoyo familiar y conyugal, falta de reconocimiento del esfuerzo y responsabilidades comunitarias.
2020	Abdel-Aal	Arabia Saudita	Brechas de género, culturas organizacionales ocultas que favorecen una fuerza laboral musculosa, valores familiares conservadores, analfabetismo digital, responsabilidades familiares.
2021	Al-Rasheed	Arabia Saudita	Cuidar a familiares ancianos y enfermos, problemas técnicos, el estrés, la gestión del tiempo, la disponibilidad limitada de dispositivos digitales.

2022	Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)	Estados Unidos	Contexto, carga en las responsabilidades doméstica y de cuidados, falta de accesos a dispositivos y conectividad, brechas de género, normas y estereotipos sociales, padres que privilegian el desarrollo académico de los hijos, problemas de movilidad y seguridad.
------	--	-------------------	---

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, Von Prümmer (2000) menciona que hay dos características principales que hacen que esta modalidad sea principalmente adecuada para las mujeres compatibilizando la educación a distancia con otras esferas de la vida: primero, hay poco o un disminuido requisito de asistencia; y segundo, existe un alto grado de flexibilidad en los horarios de aprendizaje y gestión del tiempo. Lo cual genera tres ventajas indiscutibles para una estudiante a distancia: a) El tipo de currículo de la ED está diseñado para el estudio independiente y no requiere asistencia al salón de clase, por lo cual no hay necesidad de que las estudiantes vivan en un campus universitario pudiendo conciliar su ocupación y su vida personal b) las estudiantes no tienen que vivir en la misma ciudad o país en el que se encuentra su escuela o universidad, por lo que no tienen que estarse trasladando al campus, así que ellas pueden mantener su lugar de residencia, así como la familia y los compromisos laborales c) los sistemas a distancia varían en grado de flexibilidad, y esto permite a las estudiantes establecer sus propios horarios para el estudio real, además de tener la disponibilidad de los recursos las 24 horas para su apoyo en el momento que lo necesiten.

415

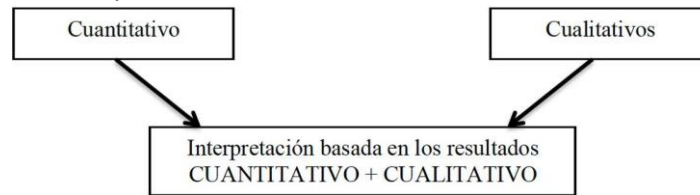
Por lo antes mencionado, este estudio describe los resultados obtenidos de técnicas mixtas de recolección de datos (cuantitativa y cualitativa) respecto a las diferencias, desafíos y barreras que enfrentan las mujeres universitarias durante su formación en sus cursos a distancia.

## Método

Se realizó un estudio mixto, esto permitió abordarlo desde dos perspectivas diferentes, aportando distintos puntos de vista y diversidad de información para los análisis y reflexiones. Creswell y Plano (2007), mencionan que los

resultados de un análisis cualitativo aportan en la explicación de los resultados obtenidos en un análisis cuantitativo (ver figura 1).

Figura 1. Enfoque mixto explicativo



Fuente: Creswell y Plano (2007)

### *Fase cuantitativa*

Se plantea como observacional al limitarse a medir ciertas variables en los participantes en un periodo determinado; descriptivo, ya que tuvo el propósito de utilizar los datos para una descripción de las variables en un momento de corte en el tiempo; transversal, porque los datos se recolectaron en una sola intervención, y fue retrospectivo, ya que la investigación fue posterior a los hechos estudiados (Chen, 1986). La población de este estudio tomó en consideración las afecciones de la pandemia por COVID-19 que impactó al estado de Yucatán desde el mes de marzo de 2020, los docentes y estudiantes no pudieron asistir de manera presencial a las clases, lo que ocasionó que comenzarán a trabajar en modalidad a distancia; ante esta situación, se empleó una muestra no probabilística de tipo bola de nieve Cohen, Manion & Morrison, (2018).

El total de mujeres participantes en este estudio fue de 1206 estudiantes de nivel superior que proporcionaron información acerca de algunas de las variables de interés para el estudio (ver tabla 2). Como se puede observar en la información proporcionada hubo mujeres pertenecientes a los contextos urbanos y rurales, de universidades públicas y privadas, algunas de ellas mayahablantes, que opinaron acerca de cuáles fueron las principales barreras y desafíos que enfrentaron en la modalidad a distancia durante la pandemia.



Tabla 2. Variables caracterizadoras

Variable	Categoría	n	%
Contexto	Urbano	916	76.0
	Rural	290	24.0
Tipo de universidad	Pública	964	79.9
	Privada	242	20.1
Estado civil	Casada	1183	98.1
	Soltera	23	1.9
Es Mayahablante	Sí	99	8.2
	No	1107	91.8
Dispone de espacio para el trabajo a distancia	Sí	678	56.2
	No	528	43.8
Cuenta con equipo de cómputo para sus cursos a distancia	Sí	994	82.4
	No	212	17.6
Tiene experiencia en cursos a distancia	Sí	467	38.7
	No	739	61.3
Cuenta con conexión a internet para sus cursos	Sí	1042	86.4
	No	164	13.6

Fuente: elaboración propia

De igual forma, como parte de la información relacionada con este estudio, las estudiantes proporcionaron información relacionada con sus disponibilidades de acceso a internet y su valoración con respecto a la experiencia que tienen en los cursos a distancia.

Para la recolección de los datos primarios se utilizó el instrumento de Domínguez, Cisneros, Ortega y Ortega (2022) que está integrado por dos secciones. La primera enfocada a conocer los datos personales y de acceso a internet de las respondientes y la segunda que incluyó cinco dominios que se dirigieron a conocer las opiniones de las mujeres con relación a sus experiencias en la educación a distancia, principalmente en los siguientes cinco aspectos: Tareas y estrategias, Diseño del curso a distancia, Comunicación e Interacción, Contenido y Actitud.

Para la obtención de los indicadores técnicos del instrumento, de forma inicial se determinó la validez de contenido del instrumento a través del juicio de expertos. Así mismo, las valoraciones parciales de confiabilidad se obtuvieron a través del coeficiente Alfa de Cronbach de cada dimensión del instrumento, para la confiabilidad compuesta se utilizó el Omega de McDonald y el Greatest Lower Bound (GLB), y también se reportó la Varianza Media Extraída (AVE), los cuales se presentan en la tabla 3. Adicionalmente, en cuanto a la validez de constructo, esta se obtuvo al analizar la estructura de cinco dimensiones a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Considerando que los ítems del instrumento son una escala ordinal tipo Likert, se utilizó como método de extracción Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalizados que considera la utilización de matriz de correlación policórica (Li, 2016), con ajustes para el sesgo a través de 1,000 remuestreos bootstrap (Chen & Frtiz, 2021).

Tabla 3. Indicadores técnicos del instrumento

Dominio	Nombre del Dominio	Reactivos	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald	GLB	AVE
I	Tareas y estrategias	R1- R6	.904	.904	.915	.700
II	Diseño del curso	R7- R11	.888	.889	.905	.696
III	Comunicación e interacción	R12- R17	.919	.919	.928	.742
IV	Contenido	R18- R22	.903	.904	.915	.790
V	Actitud	R23 - 29	.934	.933	.952	.746

Nota: GLB = Greatest Lower Bound; AVE = Average Variance Extracted

Fuente: elaboración propia

El resultado obtuvo un modelo con un ajuste adecuado ( $\chi^2 = 2094.5$ ,  $gl = 367$ ,  $p < .001$ ; CFI = .999; TLI = .999; RMSEA = .048 [IC 95%: .046-.050]; SRMR = .027); por lo que la estructura de cinco dimensiones explica adecuadamente la variabilidad de los datos.

### *Fase cualitativa*

En esta fase se trabajó la técnica de grupo de enfoque, está se integra por un conjunto de individuos cuya comprensión previa es esencial; asimismo, se caracteriza por incluir no más de 8 preguntas y emplear diversas perspectivas sobre un mismo tema. Además, facilita la construcción de significados, el intercambio y comparación de experiencias, así como la organización conceptual de la información obtenida (García y Rodríguez, 2000).

Para la recolección de datos se diseñó una guía de preguntas, éstas fueron validadas por tres expertos en investigación cualitativa que han trabajado en investigaciones relacionadas con el fenómeno de estudio. En este proceso los expertos coadyuvaron a la definición de las preguntas guías que sirvieron para recolectar la información de las participantes y así fortalecer la credibilidad y relevancia de las respuestas. Asimismo, en la logística para obtener las respuestas de los participantes, se envió una invitación a todas las mujeres a participar en la realización de 2 grupos de enfoque. Del total de invitadas que participaron en el estudio, 14 fueron las que accedieron a colaborar en esta etapa y se organizaron en dos grupos, uno perteneciente al contexto urbano y otro al contexto rural y las preguntas de esta técnica se orientaron a conocer cuáles son las barreras y desafíos que ellas enfrentaron en la modalidad a distancia durante el confinamiento sanitario.

Cabe señalar, que se conformaron dos grupos de trabajo; el primero estuvo integrado por seis mujeres correspondientes a la zona rural, las edades del primer grupo oscilaron entre los 17 y los 35 años y dos de ellas eran casadas, mientras que el segundo estuvo conformado por 8 mujeres del contexto urbano y las edades de este grupo se encontraron entre los 18 y 40 años y dos de ellas eran casadas. Las reuniones se llevaron a cabo de forma sincrónica por medio de la plataforma de videollamada Zoom donde se plantearon diversas preguntas como la igualdad de género en acceso a plataformas, barreras y facilitadores para el aprendizaje en la educación a distancia. La información fue organizada para realizar codificación abierta, lo cual permitió la conformación de categorías y subcategorías para la construcción de un diagrama de relaciones. Los resultados cualitativos mostraron cuestiones críticas que emergieron como consecuencia del análisis de los dos grupos de enfoque.

## Resultados

### *Cuantitativo*

El análisis de los datos cuantitativos mostró diferencias entre las opiniones de las mujeres de los contextos rurales y urbanos como se observa en la figura 2. Los resultados permiten observar disparidades marcadas entre lo complejo que fue para las mujeres rurales enfrentar esta nueva modalidad durante el confinamiento sanitario en comparación con las valoraciones de las mujeres urbanas.

El análisis de los datos en casi todas las valoraciones de las mujeres urbanas fue superior al promedio ( $\bar{x}= 3.9$ ), lo que podría indicar que para ellas no representó una dificultad los aspectos relacionados con la operacionalización de sus cursos a distancia durante el período de suspensión de actividades presenciales. Un análisis más particular muestra que la máxima dificultad para las mujeres urbanas se manifestó en el dominio I (Tareas y estrategias) que involucra el desarrollo de instrucciones claras por parte del profesor, organización lógica del contenido y recomendar estrategias o aplicaciones para el desarrollo de tareas, entre otras.

420

Por el contrario, las puntuaciones de las mujeres rurales mostraron que en todos los aspectos evaluados relacionados con la operacionalización de sus cursos a distancia se presentaron valores por debajo del promedio, lo que podría significar que tuvieron que enfrentar mayores dificultades las mujeres de estos contextos para poder sobrellevar sus asignaturas en esta modalidad.

Al analizar de manera más específica el comportamiento de los datos para este contexto se observa que el principal problema de las mujeres rurales está relacionado con la actitud del profesor, que involucra acciones relacionadas con el hecho de que el profesorado sea paciente en el trato a sus estudiantes, demuestre tolerancia con los alumnos en el uso de la tecnología, y que muestre empatía para entender las diversas situaciones que pueden ocurrir en el contexto de los estudiantes.

De manera general se puede apreciar que en ambos contextos el dominio que obtuvo las puntuaciones más altas fue el MedDom3Muje (Comunicación e interacción) evidenciando con esto, que posiblemente haya sido la competencia que menos dificultad representó para las mujeres, esto a pesar de que en el contexto rural este dominio se encontró por debajo de la media.

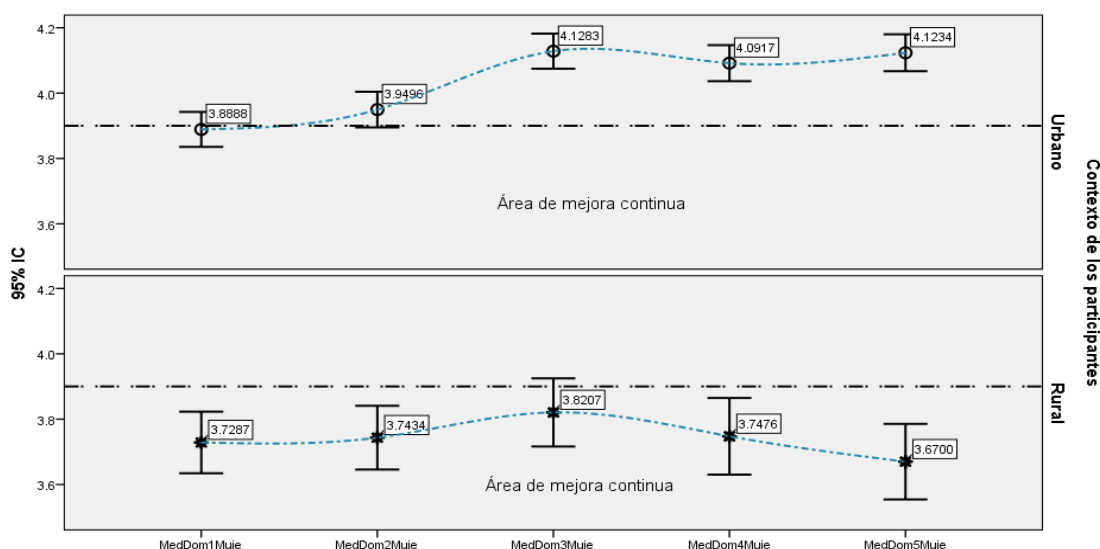


Figura 2. Diferencias entre las mujeres de contextos urbanos y rurales en los dominios analizados  
 Fuente: elaboración propia

De igual forma a través de la estadística inferencial que se presenta en la Tabla 4 se buscó conocer si las variables como el contexto de procedencia de las alumnas o el ser mayahablante pueden influir en la percepción de la dificultad de las mujeres para llevar sus cursos en esta modalidad. Los niveles de significancia registrados muestran que existe evidencia significativa para decir que tanto el contexto de procedencia como el ser mayahablante incidieron en la dificultad de las mujeres para llevar sus cursos en esta modalidad. Los niveles de significancia registrados en todos los dominios analizados: Dominio 1 (tareas y estrategias), Dominio 2 (Diseño del curso), 3 (Comunicación e interacción), 4 (Contenido) y 5 (Actitud del profesor) mostraron comportamientos similares por debajo de ( $p \leq .05$ ) en las dos variables de interés.

Tabla 4. Prueba t para las variables contexto, mayahablante

Dominio	Variables	N	Media	t	p
MedDom1Muje	Urbano	916	3.888	2.890	*.004
	Rural	290	3.728		
MedDom2Muje	Urbano	916	3.949	3.639	*.000
	Rural	290	3.743		
MedDom3Muje	Urbano	916	4.128	5.388	*.000
	Rural	290	3.820		
MedDom4Muje	Urbano	916	4.091	5.712	*.000
	Rural	290	3.747		
MedDom5Muje	Urbano	916	4.123	7.446	*.000
	Rural	290	3.670		
MedDom1Muje	Mayahablante	99	3.378	-6.025	*.000
	No mayahablante	1107	3.892		
MedDom2Muje	Mayahablante	99	3.387	-6.398	*.000
	No mayahablante	1107	3.945		
MedDom3Muje	Mayahablante	99	3.390	-8.265	*.000
	No mayahablante	1107	4.113		
MedDom4Muje	Mayahablante	99	3.183	-9.829	*.000
	No mayahablante	1107	4.082		
MedDom5Muje	Mayahablante	99	3.037	-11.569	*.000
	No mayahablante	1107	4.101		

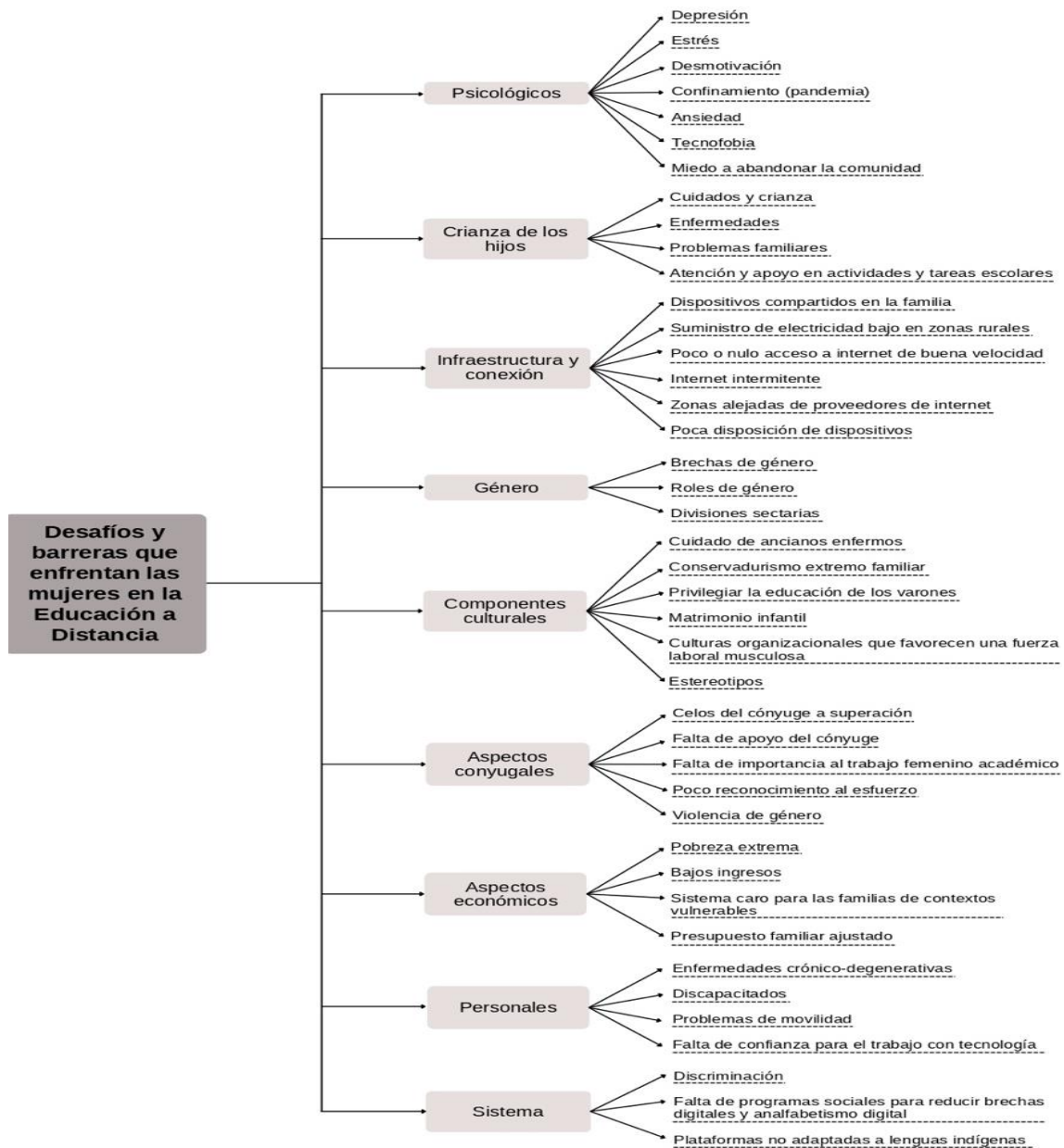
Nota:  $p \leq .05$

Fuente: Elaboración propia

### Cualitativos

Los resultados de los datos cualitativos mostraron categorías emergentes como resultado de los dos grupos focales que se realizaron en este trabajo. Las nueve categorías clave (ver figura 3) agruparon las diversas opiniones acerca de los desafíos y barreras que tuvieron que enfrentar las mujeres durante el confinamiento sanitario como parte de sus dinámicas para sobrellevar sus cursos a distancia. Como se observa en la figura, las opiniones de las mujeres variaron desde los problemas psicológicos que tuvieron que enfrentar, hasta los desafíos que el mismo sistema conlleva para que ellas puedan continuar con sus procesos de habilitación en sus estudios terciarios.

Figura 3. Diferencias entre las mujeres de contextos urbanos y rurales en los dominios analizados



Fuente: elaboración propia

## Discusión

En los resultados obtenidos en la fase cuantitativa se destaca que las puntuaciones obtenidas por las mujeres rurales evidenciaron que, en todos los aspectos evaluados relacionados con la operacionalización de sus cursos a distancia, se registraron valores por debajo del promedio. Este resultado sugiere que dichas mujeres tuvieron que enfrentar mayores dificultades en comparación con las mujeres de la zona urbana. La baja puntuación podría estar asociada a factores como el acceso limitado a tecnología, la falta de infraestructura adecuada, o dificultades en la realización de las diversas actividades por falta de orientación o claridad en los materiales, esto concuerda con los autores Jung & Hong, 2014; Domínguez et al., 2019 y Kuo & Belland, 2016, ya que estos expresan en sus investigaciones que las dificultades que enfrentan las mujeres de zonas rurales cuando estudian a distancia se relacionan con la falta de adquisición y capacitación tecnológica y la mala actitud de los instructores.

Respecto a la fase cualitativa de los resultados de las diversas opiniones de las mujeres universitarias acerca de los desafíos y barreras que tuvieron que enfrentar en sus cursos a distancia durante el confinamiento sanitario, se evidenció que uno de los desafíos tenía que ver con hacer múltiples tareas en el hogar y los compromisos familiares como el cuidado de los hijos; lo anterior con cuerda con la literatura especializada ya que menciona que la crianza y el cuidado de los hijos es una de las responsabilidades que se le atribuyen a la mujer dentro del matrimonio (Von Prümmer, 2000; Patterson, 2012; Gudhlanga et al., 2012; Dzakiria, 2013; Domínguez et al., 2019). Otra de las barreras que surge para las mujeres casadas se relaciona con los celos que tiene en ocasiones el conyugue al ver la superación académica de su pareja, su falta de apoyo para que ellas puedan hacer sus actividades escolares y en ocasiones la violencia de género, hacen que no puedan desarrollarse profesionalmente y por ende no se integren a la vida laboral; esto coincide con lo expresado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) al indicar el bajo aporte que pueden tener las mujeres a la economía nacional.



En esta misma línea de análisis, hubo otras categorías que coincidieron en opinión de las mujeres tanto solteras como casadas que surgieron como desafíos y barreras: los estereotipos, el conservadurismo familiar y el privilegio a la educación de los varones que también ha sido documentado en la literatura especializada relacionada con el área de tecnología (Domínguez, Cab, Cisneros & Quiñonez, 2022).

Finalmente, otras categorías no menos importantes que emergieron en el análisis cualitativo para ambos contextos fueron: los desafíos y barreras que como parte del sistema ellas tuvieron que enfrentar para salir adelante, algunos de estos puntos se asocian con: la discriminación (Demiray, 2014) caracterizada por el hecho de tomar siempre en consideración la opinión de los hombres como importante y la de las mujeres dejarla en segundo plano, la asignación tanto de líderes de proyectos como de jefes de equipos siempre dirigidos por hombres y que las instrucciones, contenidos o recursos digitales no están adaptados para personas procedentes de pueblos originarios con lenguas indígenas o con alguna discapacidad (Domínguez et al., 2019).

## Conclusiones

425

La educación a distancia es una modalidad de aprendizaje que ha permitido que las mujeres continúen con sus trayectorias académicas, a la vez que permite soslayar las dificultades temporales y espaciales que implica la presencialidad. A partir del presente estudio se evidenció que además de estas ventajas, es necesario tomar en cuenta coyunturas sociales en las que se cruzan diferentes variables con la de género, como lo es la ruralidad, y las apropiaciones tecnológicas. En esta última resulta interesante que el fundamento no es precisamente un rezago en el manejo de la tecnología, sino que, por el contrario, lo que se conserva es que en el contexto de las apropiaciones tecnológicas se replican ciertas estructuras de desigualdad de género, lo que dificulta el reconocimiento por familiares, impidiendo el apoyo en sus hogares para su desarrollo educativo.

Otro aspecto relacionado con las desigualdades de género son los tiempos que invierten las estudiantes que viven con un cónyuge en actividades de cuidado

doméstico, pues estas responsabilidades impuestas por el modelo patriarcal aunado a la falta de reconocimiento por su formación a distancia dificultan su proceso. Por tal motivo, es necesario crear proyectos de intervención para concientizar la diversificación de los roles de género en el ámbito educativo. A su vez, dicha concientización las y los docentes tienen que desarrollar diversas estrategias de flexibilidad para considerar las diversidades domésticas que enfrentan sus alumnas en el propio proceso de enseñanza aprendizaje en la ED.

Por otro lado, se identificó que las estrategias didácticas donde se incentiva la discusión de los temas permiten el involucramiento de las mujeres con el profesorado, lo que promueve el entendimiento entre las y los participantes, generando ambientes colaborativos en la ED.

Si bien el presente estudio tuvo la finalidad de conocer las barreras y desafíos que enfrentan las mujeres que habitan en los contextos rurales y urbanos para la ED, fue evidente la necesidad de retomar la perspectiva de género para comprender las complejidades que implica la educación en ambientes remotos de enseñanza. Por lo que una limitante del estudio estriba en no contemplar las condiciones heterogéneas de género que viven las mujeres de estos contextos desde un enfoque interseccionalidad (estado civil, contexto entre otros). Por tanto, para profundizar en estas características se recomienda reorganizar las categorías a partir de estudios de caso que permitan generar posteriores estudios comparativos que faciliten la organización de la variable género en el ámbito de la ED.

#### *Recomendaciones para un mejor trabajo en los entornos virtuales*

La forma en que hombres y mujeres trabajan en ambientes a distancia difiere. La evidencia científica ha encontrado que las mujeres tienden a comunicarse para construir una buena relación o vínculos emocionales, mientras que los hombres se comunican para informar o dar respuestas (Hayes, 2001). De acuerdo con Blum (1999) las mujeres cuando participan en chats en línea donde se analiza y discute algún tema tienden a ser más empáticas y cooperativas con sus propuestas a diferencia de sus colegas hombres que

suelen mandar mensajes más directos, confrontativos, protagonistas, controladores y abstractos.

Por su parte, Anderson y Hadad (2005) y Weatherly, (2011) encontraron que la voz de los instructores también es un elemento importante para considerar en los cursos a distancia, ya que para algunas mujeres esta variable puede favorecer la experiencia de interacción, construcción de presencia social y aprendizaje de las estudiantes. Por otro lado, Yonekura (2006) menciona que las mujeres millennials están significativamente más satisfechas en sus cursos a distancia si se crean experiencias sólidas basadas en la interacción entre el alumno y el instructor y si el diseño del curso incluye un entorno interactivo y colaborativo.

No dejando de lado los tres elementos que menciona Shay (2014) y Renes & Strange (2011) que son indispensables en cualquier curso a distancia y que influyen en la satisfacción de los estudiantes millennials que son: a) la reputación, entendida como los juicios colectivos de una organización basada en sus evaluaciones de los impactos económicos, sociales y ambientales que le son atribuidos, b) la infraestructura física, que incluye los atributos físicos y el atractivo estético de un campus, también incluye las cualidades del entorno en línea, el software educativo y las plataformas tecnológicas que proporciona la institución, así como un diseño visualmente atractivo, c) finalmente, la empatía con el instructor se relaciona con el hecho de que el instructor responda rápidamente a las solicitudes de los estudiantes y muestre un interés genuino y una actitud positiva a los estudiantes.

Otros investigadores como McCabe, Sprute & Underdown (2017) encontraron que una forma de derribar la brecha digital entre ambos sexos en los cursos a distancia es a través del humor.

Por lo antes mencionado las instituciones educativas que ofrecen cursos a distancia deben integrar estrategias de comunicación y diseño que atiendan las diferencias de género identificadas en la investigación. Es fundamental fomentar un entorno interactivo y colaborativo que valore la empatía y cooperación, particularmente en el caso de las mujeres. Asimismo, es crucial que los instructores se capaciten para desarrollar una presencia social efectiva

y muestren empatía, respondiendo rápidamente a las solicitudes de los estudiantes. Además, el uso del humor puede ser una herramienta eficaz para cerrar la brecha digital de género, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y satisfactorio para todos.

### Referencias Bibliográficas

- Abdel-Aal, A. (August 10, 2024). *Distance Learning for Arab Women Empowerment* [main speech]. Americas Conference on Information Systems. Utah, United States. [https://aisel.aisnet.org/amcis2020/social\\_inclusion/social\\_inclusion/3](https://aisel.aisnet.org/amcis2020/social_inclusion/social_inclusion/3)
- Al-Rasheed (2021). The Challenges faced by Undergraduate women during the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia. *Education Research International*, 1 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/8841997>
- Anderson, D. & Haddad, C. (2005). Gender, voice, and learning in online course environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(1), 3–14. <https://doi.org/10.24059/olj.v9i1.1799>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2021). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2020-2021*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bergmann, H. (2001). The silent university: The Society to Encourage Studies at Home, 1873–1897. *The New England Quarterly*, 74(3), 447–477. <https://doi.org/10.2307/3185427>
- Blum, L. (1999). Race, community and moral education: Kohlberg and Spielberg as civic educators. *Journal of Moral Education*, 28(2), 125–143. <https://doi.org/10.1080/030572499103179>
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In S. Sisman-Ugur & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8431-5.ch016>
- Cab, V., Domínguez, J. & Cisneros, E. (2021) El uso de internet en mujeres emprendedoras de zonas marginadas del sureste de México. *Revista*

- Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(22), 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.911>
- Chen, M. (1986). Retrospective studies with survey data: Problems in social science and epidemiology research. *Socio-Economic Planning Sciences*, 20(3), 131-133. [https://doi.org/10.1016/0038-0121\(86\)90002-9](https://doi.org/10.1016/0038-0121(86)90002-9)
- Chen D. & Fritz M. (2021). Comparing Alternative Corrections for Bias in the Bias-Corrected Bootstrap Test of Mediation. *Evaluation & the Health Professions*, 44(4), 416-427. <https://doi.org/10.1177/01632787211024356>
- Cohen, L. Manion. L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge
- Corporación Financiera Internacional (2022). Las mujeres y el aprendizaje en línea en los mercados emergentes: Estudio exhaustivo de México. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/mgrt/las-mujeres-y-el-aprendizaje-en-l-nea-en-los-mercados-emergentes-estudio-exhaustivo-de-m-xico.pdf](https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/mgrt/las-mujeres-y-el-aprendizaje-en-l-nea-en-los-mercados-emergentes-estudio-exhaustivo-de-m-xico.pdf)
- Creswell, J. & Plano, L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications
- Demiray, E. (2014). Education of women and women's expectations from distance education on the issues concerning them. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 332-349. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1044223>
- Diehl, W. (2012). Charles A. Wedemeyer. Visionary pioneer of distance education. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 38–48). New York, NY: Routledge
- Domínguez, J.G., Cisneros, E.J., Ortega, A. & Ortega, J.A. (2022). Percepciones de estudiantes acerca de la enseñanza a distancia durante la COVID-19. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1(65), 237-273. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.94070>
- Domínguez, J.G., Cab, V.M., Cisneros, E.J., & Quiñonez, S.H. (2022). Variables asociadas al uso de internet en mujeres rurales emprendedoras de Yucatán: Relaciones y correlaciones. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1247>

- Domínguez, J.G., Cisneros, E.J., & Barberá, E. (2019). Factors influencing technology use by Mayan women in the digital age. *Gender, Technology and Development*, 22(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/09718524.2018.1558862>
- Dzakiria, H. (2013). Female Learner Tenacity in Open Distance Learning Success: Life History of Sharan, Fuziah and Aleena as Open Distance Learners. *International Women Online Journal of Distance Education*, 2(4), 24-40. [https://www.wojde.org/FileUpload/bs295854/File/02\\_24\\_.pdf](https://www.wojde.org/FileUpload/bs295854/File/02_24_.pdf)
- Gama, A., Rocha, J., Marques, M.J., Azeredo, S., Pedro, A., & 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), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031786>
- García, M. y Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención primaria*, 25(3), 181-186. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(00\)78485-x](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(00)78485-x)
- Gnanadass, E. & Sanders, A. (2019). Gender still Matters in Distance Education. In M. Grahame & W. Diehl. (Eds.), *Handbook of Distance Education. Fourth Edition*. (pp. 79-91). Routledge. Taylor & Francis Group
- Gudhlanga, E., Magadza, S. & Mafa, O. (2012). Challenges and Opportunities for Women Participating in Open and Distance Learning at the Zimbabwe Open University: A Case of Matabeleland North and Bulawayo Regions. *International Women Online Journal of Distance Education*, 1(1), 35-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intwojde/issue/8685/108468>
- Harper, K.C., Chen, K. & Yen, D.C. (2004). Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment. *Technology in Society*, 26(4), 585-598. [https://doi.org/10.1016/s0160-791x\(04\)00054-5](https://doi.org/10.1016/s0160-791x(04)00054-5)
- Harting, K. & Erthal, M. (2005). History of distance learning. *Information technology, learning, and performance journal*, 23(1), 35-44. [https://cdn.ymaws.com/aisnet.org/resource/group/3f1cd2cf-a29b-4822-8581-7b1360e30c71/Spring\\_2005/harterthalspring2005.pdf](https://cdn.ymaws.com/aisnet.org/resource/group/3f1cd2cf-a29b-4822-8581-7b1360e30c71/Spring_2005/harterthalspring2005.pdf)
- Hayes, E.R. (2001). A new look at women's learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1(89), 35-42. <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/TEACH/7615/Schrum/new.pdf>

- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2022, 05 de diciembre). *Cuenta satélite del Trabajo no remunerado de los hogares en México 2021* [Comunicado en Prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/CSTNRHM/CSTNRHM2022.pdf>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies [INEE] (2022). *Distance education & the digital divide: Ensuring learning continuity for girls during school closures*. <https://is.gd/gxhH3Y>
- Jung, I. & Hong, S. (2014). An elaboration model of student support to allow for gender considerations in Asian distance education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(2), 170-188. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1604>
- Kuo, YC. & Belland, B. (2016). An exploratory study of adult learners' perceptions of online learning: Minority students in continuing education. *Educational Technology Research and Development*, 64 (1), 661–680. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9442-9>
- Lazou, C., & Bainbridge, S. (2019). Fundamental issues and challenges facing women in distance education. Athabasca University, Master of Education in Distance Education Online Course (MDDE). [https://www.academia.edu/download/60876558/Fundamental\\_Issues\\_and\\_Challenges\\_Facing\\_Women\\_in\\_Distance\\_Education\\_Chrysoula\\_Lazou20191011-106952-1dmbwy4.pdf](https://www.academia.edu/download/60876558/Fundamental_Issues_and_Challenges_Facing_Women_in_Distance_Education_Chrysoula_Lazou20191011-106952-1dmbwy4.pdf)
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *The Internet and Higher Education*, 33(1), 15-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001>
- Li, CH. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48 (1), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- McCabe, C., Sprute, K. & Underdown, K. (2017). Laughter to learning: How humor can build relationships and increase learning in the online classroom. *Journal of Instructional Research*, 6 (1), 4–7. <https://doi.org/10.9743/jir.2017.9>

- Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Moore, M.G., & Diehl, W.C. (2019). *Handbook of distance education (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Mutanana, N. (2019). Open and Distance Learning in Rural Communities of Zimbabwe: Exploring Challenges Faced by Zimbabwe Open University Students in Kadoma District, Zimbabwe. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 6(1), 49-58. [https://www.researchgate.net/publication/340079353\\_Open\\_and\\_Distance\\_Learning\\_in\\_Rural\\_Communities\\_of\\_Zimbabwe\\_Exploring\\_Challenges\\_Faced\\_by\\_Zimbabwe\\_Open\\_University\\_Students\\_in\\_Kadoma\\_District\\_Zimbabwe](https://www.researchgate.net/publication/340079353_Open_and_Distance_Learning_in_Rural_Communities_of_Zimbabwe_Exploring_Challenges_Faced_by_Zimbabwe_Open_University_Students_in_Kadoma_District_Zimbabwe)
- Patterson, N. (2012). Distance education: A perspective from Women's Studies. *International Women Online Journal of Distance Education*, 1(2), 1–14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intwojde/issue/8684/108472>
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M.G. Moore & W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 87–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Pittman, V. (2003). Correspondence study in the American university: A second historiographic perspective. In M.G. Moore & W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 21–35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Rawaf, H. & Simmons, C. (1992) Distance higher education for women in Saudi Arabia: Present and proposed. *Distance Education*, 13(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/0158791920130106>
- Renes, S.L, & Strange, A.T. (2011). Using technology to enhance higher education. *Innovative Higher Education*, 36(3), 203–213. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9167-3>
- Rieger, I. (2021). COVID-19 and Indigenous Communities in Latin America: A Comparative Analysis of State Public Policy Strategies in Mexico, Bolivia, and Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 1(78) 36-55. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.03>
- Shay, D. (September 20, 2014). Unexpected ways millennials are impacting education. The Huffington Post. <https://is.gd/viVDiD>
- 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. [https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Gender-on-Attitude-Towards-Computer-E-Suri-Sharma/2d5512cbe48795b1fb9c62ee7a447fc58af7ff6d?utm\\_source=direct\\_link](https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Gender-on-Attitude-Towards-Computer-E-Suri-Sharma/2d5512cbe48795b1fb9c62ee7a447fc58af7ff6d?utm_source=direct_link)
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2020, 05 de junio). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje [Comunicado en Prensa]*. <https://is.gd/oD7H4o>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. Global education monitoring report team UNESCO, gender report. <https://www.unesco.org/gem-report/en/2020-gender-report>
- Von Prümmer (2000). *Women and Distance Education. Challenges and Opportunities*. London: Routledge-Falmer
- 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. <https://jespnet.com/journal/index/2200>
- Weatherly, G. (2011). Seen but not heard: Women in online learning are a source of knowledge, if asked. *Distance Learning*, 8(3), 5-12. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/seen-not-heard-women-online-learning-are-source/docview/1014264280/se-2>
- Yonekura, F. (2006). *A Study Of Millenial Students And Their Reactive Behavior Patterns In The Online Environment* [Doctoral Thesis, University of Central Florida]. <https://stars.library.ucf.edu/etd/989>