

Capítulo 7

Mujeres y educación a distancia: Estrés académico y aislamiento en entornos virtuales

Michelle Guadalupe Chumba Chan
Universidad Autónoma de Yucatán
<https://orcid.org/0009-0009-7075-512X>

José Gabriel Domínguez Castillo
Universidad Autónoma de Yucatán
<https://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán
<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

<https://doi.org/10.61728/AE20252243>



Introducción

En la cúspide del uso y acceso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las instituciones educativas se han motivado hacia la incorporación de la EaD, debido a que ofrece oportunidades innovadoras para los estudiantes, quienes se encuentran limitados por circunstancias geográficas o socioculturales, y por ende no pueden acceder a la educación presencial (Agyekum, 2022; Yüner et al., 2023).

En el caso particular de las mujeres de zonas rurales, la EaD se presenta como una modalidad con bondades y desafíos. Debido a que se tiene una flexibilidad en cuanto a horarios y también reduce las barreras de movilidad; sin embargo, esta modalidad puede ser perjudicial para las estudiantes, porque existe un aumento del estrés académico al exigir altas habilidades desarrolladas en autogestión y disciplina, especialmente si no se cuenta con redes de apoyo de índole familiar, social e institucional (Mukuni et al., 2022).

Lo anterior se suscribe en el estudio de Banihashem, Noroozi y Khashneh (2021), los autores encontraron que, cuando las demandas educativas son capaces de superar los recursos personales del alumnado, surge una respuesta emocional y fisiológica por parte de las estudiantes, conocida como el estrés. De tal manera, el cumplimiento adecuado de las actividades escolares e inclusive su permanencia en esta modalidad, se torna vulnerable.

Al respecto, en la EaD, los estudiantes se encuentran en una situación que les requiere gestionar su aprendizaje de forma autónoma; además de cumplir con sus responsabilidades académicas, deben ser capaces de afrontar la falta de comunicación e interacción directa con sus compañeros y docentes (Shahzad et al., 2020).

Por otro lado, el aislamiento en entornos virtuales representa una barrera significativa para el desarrollo académico y emocional de las estudiantes. Por ello, la EaD es capaz de reducir la posibilidad de establecer redes de apoyo entre compañeros, lo que puede generar sensación

de soledad, desmotivación y falta de pertenencia institucional (Cho et al., 2022). De acuerdo con los resultados encontrados en el estudio de Veletsianos et al. (2021), la falta de interacción en entornos digitales es una de las principales razones por las que los estudiantes abandonan los programas de educación en línea.

En ese sentido, en los resultados de esta investigación se exponen hallazgos relacionados con la presión académica y el aislamiento, como problemáticas que pueden favorecer la presencia de altos niveles de ansiedad y la deserción en el nivel superior (Fensie et al., 2023; Shahzad et al., 2020). También, se destaca que otros factores que se relacionan con esta problemática se relacionan con las brechas tecnológicas y culturales, tales como el acceso limitado a dispositivos, baja conexión a Internet o la persistencia de los estereotipos de género (Domínguez et al., 2018; Kwapong, 2022).

Por ello, se presenta un análisis de los resultados obtenidos mediante una técnica cualitativa, que profundiza la perspectiva de las estudiantes a través de su propia realidad. De tal manera, se pretende visibilizar los desafíos que experimentan las mujeres universitarias en la modalidad de EaD y ofrecer una comprensión integral de cómo factores de estrés académico y el aislamiento afectan su formación académica (Cho et al., 2022).

Cabe destacar que los testimonios personales de las participantes permiten evidenciar que la presión por el rendimiento académico, la sobrecarga de actividades y la falta de redes de apoyo como la familia y amigos incrementan la vulnerabilidad emocional para las alumnas que participan en esta modalidad educativa (Neupane, 2021; Shahzad et al., 2020).

Método

Esta investigación se desarrolla desde el enfoque cuantitativo y se fundamenta en un paradigma postpositivista, en donde se reconoce la realidad compleja de los participantes y, para este caso en particular, la realidad de las mujeres universitarias de zonas rurales. Además, siguiendo este paradigma, se promueve el análisis empírico, la apertura a nuevas evidencias y la revisión científica de manera continua (Bacon-Shone, 2022; Burkholder et al., 2019).

El estudio adopta un diseño descriptivo-correlacional, en el que se describen, por un lado, las características sociodemográficas de las participantes: edad, número de hijos, situación laboral y lugar de residencia y, por otro, analizar la relación que existe entre dichas variables, pero sin establecer una causalidad (Bernal, 2010; Kothari, 2004; Rojas, 2011). Cabe destacar que, en este capítulo, se enfatizará en la descripción de los desafíos asociados a la EaD entre las estudiantes universitarias.

Participantes

Este estudio se enmarca en un caso simple integrado (Yin, 1994) y se centra en el contexto de una universidad pública del sureste de México, que ofrece programas de educación a distancia a mujeres provenientes de diversas licenciaturas, incluyendo Educación, Gestión Pública, Ciencias Políticas, Derecho e Ingeniería de Software. Las participantes del estudio son 180 y se encuentran distribuidas entre el primer y el octavo semestre; sus edades son entre 18 y 64 años. Cabe mencionar que el estudio se trata de un censo y se buscó contar con la participación de la mayoría de las estudiantes, lo cual permite obtener una visión profunda de sus experiencias y desafíos en la educación en línea.

Técnicas y análisis de datos

Para recabar la información, se diseña y aplica una encuesta, debido a la posibilidad de una aplicación extensiva (Torres, 2019). Dicha encuesta se realiza con respecto a las competencias para la EaD, y se incluyen tres dimensiones importantes para la investigación, las cuales son: conocimientos, habilidades y actitudes. Esta información se recolecta de manera transversal durante el periodo de septiembre a noviembre de 2024, lo que significa que los datos recolectados pertenecen a un único corte temporal (Cook y Reichardt, 1982; Fellows y Liu, 2008; Mantecola et al., 2019). El proceso de recolección de los datos se llevó a cabo mediante una encuesta en línea, en donde se utilizó la plataforma de Google Forms para su distribución.

Con respecto a las variables involucradas, la competencia para la EaD se define como un constructo compuesto por conocimientos, habi-

lidades y actitudes que influyen en el desempeño de las estudiantes en el aprendizaje en línea. Para medir dichas dimensiones, se construyó un cuestionario de 30 ítems en una escala Likert.

Adicionalmente, en el cuestionario se incluye una pregunta clave con la intención de comprender la experiencia de las alumnas desde sus vivencias en el aprendizaje en línea. Dicha pregunta es: Basándose en sus experiencias, ¿cuáles han sido los desafíos que se les han presentado al cursar sus estudios de licenciatura en un programa en línea? De tal manera, las alumnas pueden exponer los principales obstáculos y dificultades a las que se enfrentan en la EaD. Asimismo, se incluye una sección en donde se recaba información relacionada con las variables sociodemográficas: edad, número de hijos, situación laboral y lugar de residencia.

El instrumento se diseñó con base en guías y estudios previos que abordan el tema de las competencias para el aprendizaje a distancia (Arinto, 2013; Da Silva y Behar, 2017; Egan y Akdere, 2004; González et al., 2015; Kołodziejczak y Roszak, 2017; Özbek, 2015; Parkes et al., 2013; Thach, 1994; Williams, 2003). En cuanto a la distribución de los ítems, se organiza de acuerdo con las dimensiones: el primero mide los conocimientos (10 ítems), el segundo explora las habilidades (10 ítems) y el tercero indaga las actitudes (10 ítems) frente a la EaD.

La confiabilidad y validez del contenido se realizó mediante el análisis del alfa de Cronbach y omega de McDonald; sus valores resultan elevados (>0.80), lo que asegura la consistencia interna del instrumento. Además, se realizó una prueba piloto en una institución de la Ciudad de México, en la cual sus programas de licenciatura son en línea.

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo mediante el uso del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 25. Este programa se empleó para la descripción básica de la información (frecuencias y porcentajes) y también para la aplicación de pruebas estadísticas (prueba T de Student, la prueba U de Mann-Whitney y la prueba de Spearman) y pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk).

Como se mencionó en la introducción, el propósito de este capítulo es reportar los resultados cualitativos referente a los desafíos para la educación a distancia, específicamente en las variables relacionadas al estrés académico y el aislamiento en entornos virtuales.

Por ello, en el caso de los datos cualitativos, el análisis de datos siguió un enfoque inductivo, en el cual los temas y categorías emergieron directamente de las respuestas de las participantes, sin imposiciones teóricas previas (Saldaña, 2021). A continuación, en la siguiente tabla, se presenta la etapa y su respectiva descripción del proceso que se siguió para el análisis de los datos.

Tabla 1
Análisis cualitativos: enfoque inductivo

Etapa	Descripción
Codificación inicial	Se realizó una primera lectura de las respuestas, identificando códigos preliminares basados en fragmentos significativos del texto.
Agrupación de códigos	Los códigos similares o relacionados se agruparon en categorías, respetando la diversidad y especificidad de las respuestas.
Identificación de temas principales	A partir de las categorías, se generaron temas más amplios que sintetizan los desafíos y experiencias comunes entre las participantes.

Fuente: elaboración propia

Para organizar y sintetizar los datos de manera visual y estructurada, se utilizó un diagrama de afinidad basado en el método KJ. Esta técnica permite agrupar y representar gráficamente las ideas y conceptos emergentes, facilitando la identificación de relaciones y jerarquías entre los temas (Otieno, 2023). El diagrama de afinidad se elaboró para asegurar que las relaciones entre los datos reflejaran fielmente las experiencias descritas por las participantes.

Con respecto a las consideraciones éticas, la investigación siguió los lineamientos del Código de Ética y Conducta de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como los derechos ARCO (2023), de manera que se asegure la confidencialidad, el uso responsable de la información y la solicitud del consentimiento informado. Cabe destacar que se incluyó

información relacionada con el retiro voluntario en cualquier momento y proporcionar la información de los resultados pertinentes al término de la investigación.

Resultados

Primeramente, se presentan los datos obtenidos en la sección sociodemográfica del cuestionario. En términos de situación personal, se identifica una diversidad de estados civiles: solteras, casadas, divorciadas, viudas y en unión libre. Asimismo, el 35 % tiene entre 1 y 4 hijos, mientras que el 65 % no tiene hijos, lo que añade un factor que interviene en la compleja dinámica de responsabilidad familiar y académica para las participantes en la EaD.

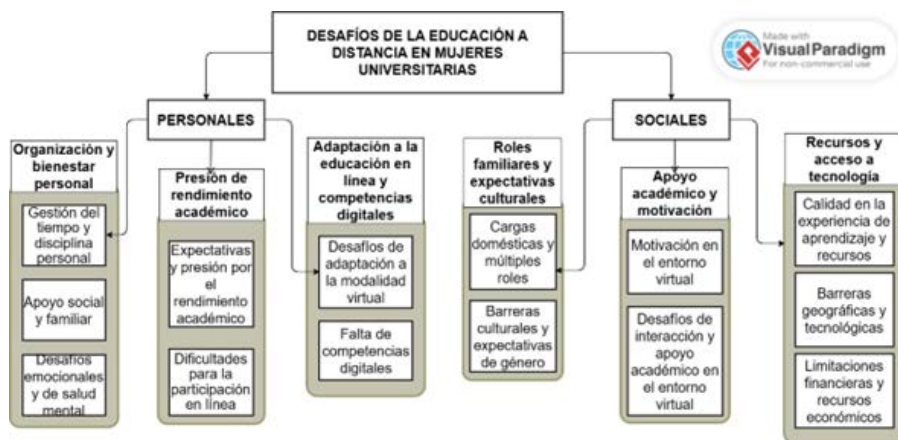
En el aspecto laboral, de acuerdo con los datos recabados en la sección sociodemográfica del cuestionario, un 39.1 % de las participantes trabaja como empleada, un 19.1 % es trabajadora independiente y el 41.8 % no tiene un empleo remunerado. Lo anterior refleja la heterogeneidad de las condiciones económicas de las participantes y también se identifica el impacto del factor socioeconómico en el acceso y permanencia en la educación superior en la modalidad de EaD. Además, en cuanto al lugar de residencia, se encontró que un 47.7 % reside en áreas rurales, mientras que el 52.3 % habita en zonas urbanas.

Con base en las respuestas de las alumnas que se obtuvieron en la pregunta abierta antes descrita, de los datos emergieron seis categorías principales, que se dividen en dos grandes categorías: personales y sociales. Dichas categorías permiten identificar la complejidad del conjunto de experiencias que surgen en la EaD. El análisis visual permite comprender las interconexiones entre los diferentes desafíos, proporcionando una base para diseñar un plan de apoyo para las necesidades de las participantes.

Por ello, el siguiente diagrama organiza de manera estructurada los desafíos identificados por las mujeres universitarias en un programa de EaD, es importante recordar que este estudio únicamente se centrará en los aspectos emocionales de las estudiantes: estrés académico y aislamiento en entornos virtuales

Figura 1

Diagrama de desafíos para la EaD en mujeres universitarias.



A continuación, se exponen los hallazgos respecto al estrés académico y el aislamiento en entornos virtuales; en este apartado también se incluyen las citas textuales reportadas por alumnas, de manera que se realiza un contraste con la literatura especializada y se reporta un análisis crítico de las dimensiones emocionales que experimentan las mujeres universitarias en la EaD.

Estrés académico en la EaD

La mayoría de las participantes reportó que, debido a sus múltiples responsabilidades, ya sean académicas, familiares y laborales, la sobrecarga de actividades percibida es alta, lo que genera un desajuste en el estado emocional de las estudiantes, de manera que se produce estrés, ansiedad y afecta su rendimiento académico. Tal como evidencian las estudiantes en los siguientes fragmentos de sus respuestas:

"Es complicado mantener el equilibrio mental y emocional con todas las exigencias de la carrera y de mis otros roles" (P77).

"Como mujeres se nos carga la responsabilidad de mantener la casa limpia, lavar, planchar, ordenar, cocinar, atender a los hijos, y eso nos sobrecarga física y mentalmente" (P3).

"El desafío de dividir el tiempo entre mis trabajos, la familia, el estudio y tiempo para mí" (P49).

Los resultados anteriores son consistentes con la literatura, al identificar que la población de las mujeres universitarias en la EaD enfrenta una carga adicional de responsabilidades en el hogar y en el trabajo, lo que a su vez limita el tiempo destinado al estudio y su nivel de estrés aumenta (Banco Mundial, 2020). Al respecto, el estudio de Loh-Ludher (2007) evidenció que la tasa de mujeres que abandonan la educación virtual se debe a las dificultades para equilibrar sus múltiples roles, ya que las estudiantes tienen hijos o responsabilidades familiares, siendo factores que impiden su éxito en la EaD.

Aunado a lo anterior, la ausencia de una estructura presencial se presenta con una dificultad para que las estudiantes sean capaces de organizar su tiempo que destinan para realizar sus tareas, lo que conlleva la procrastinación y el aumento del estrés. Tal como se evidencia en las siguientes citas textuales de las alumnas.

"El tiempo ya que como trabajo y tengo pendientes de casa, tengo que ver cómo acomodarme" (P9).

"A veces utilizo la procrastinación, y al aplazar las actividades se me complica mi itinerario" (P20).

Los resultados anteriores se contrarrestan con un estudio realizado por Fernández-Sánchez y Quiroz (2022), en donde se encontró que llevar a cabo una organización para el estudio independiente es un factor determinante de estrés para las alumnas en el aprendizaje en línea, en especial atención para aquellas mujeres que tienen responsabilidades laborales y familiares adicionales.

Adicionalmente, otro elemento que las estudiantes identificaron como desafíos en las EaD, son las que se relacionan con las expectativas personales y familiares, debido a que estas presiones por el rendimiento académico les generan ansiedad, hay un aumento en el miedo al fracaso y su motivación para continuar con su aprendizaje en esta modalidad, se ve disminuida. Lo anterior queda en evidencia según las respuestas de las participantes.

"... y siento que, si no obtengo buenas calificaciones, estoy decepcionando a mi familia" (P3).

"Ya que si la motivación no es la suficiente no nos impulsa a participar y esforzarnos a alcanzar nuestras metas, lo que provoca el estrés y miedo al fracaso" (P20).

Los hallazgos anteriores son consistentes con el estudio realizado por Dai, Teo y Rappa (2022), en donde se encontró que en el nivel superior, las mujeres experimentan mayores niveles de autoexigencias, en comparación con sus contrapartes masculinos, lo que de alguna forma puede incrementar la presión académica y afectar su bienestar emocional durante su aprendizaje en la modalidad a distancia.

De forma similar, en el estudio de Shahzad et al. (2020) se encontró que las mujeres sienten la necesidad de demostrar sus habilidades de organización para equilibrar sus múltiples responsabilidades. Sin embargo, esto puede resultar contraproducente, ya que su salud mental se ve afectada por el aumento de sus niveles de estrés.

Aislamiento en entornos virtuales

Un gran número de las participantes mencionaron que llevar a cabo un aprendizaje en línea y con la falta de apoyo social y familiar ha provocado una ausencia de respaldo emocional y práctico, siendo evidente una reducción en su motivación y el compromiso que pueden dedicar a sus actividades académicas. Lo anterior queda en evidencia en los testimonios compartidos por las estudiantes: "Falta de apoyo de la pareja u otro miembro de la familia" (P5); "A veces falta de apoyo de mi esposo" (P83); "Valores culturales y toma de decisiones a nivel familiar" (P113).

En lo que respecta a los hallazgos anteriores, la falta de apoyo familiar (Mukuni et al., 2022) resulta ser una dificultad para las estudiantes que se encuentran en programas de aprendizaje en línea, porque la EaD exige disciplina y habilidades de autogestión. En ese sentido, en el estudio de Kaban (2021), se encontró que el apoyo a nivel familiar beneficia a las estudiantes y su formación académica, debido a que favorece la persistencia en concluir sus estudios superiores.

Aunado a lo anterior, otro factor que refuerza el aislamiento en entornos virtuales es la sobrecarga de actividades y la falta de motivación, los

cuales afectan a la interacción y el compromiso por parte de las alumnas en sus clases virtuales, como se observa en los siguientes fragmentos mencionados por las participantes.

"Por la sobrecarga de actividades, mi nivel de motivación tiende a bajar, lo que me dificulta participar adecuadamente en algunas clases..." (P3).

"Es importante tener la motivación suficiente que nos ayude a enfrentar los retos o las dificultades, ya que, si la motivación no es suficiente, no nos impulsa a participar y esforzarnos..." (P20).

Con base en las citas textuales de las estudiantes, se encontró en el estudio por Cho et al. (2022) que la desmotivación hacia el aprendizaje en línea se debe a la falta de interacciones significativas, dificultades de conexión y la falta de redes de apoyo que permitan a las estudiantes tener la percepción de continuar sus estudios en esta modalidad educativa.

Si bien la falta de presencialidad en su carrera universitaria reduce la motivación de las estudiantes, de igual manera, la limitada construcción de redes de apoyo puede generar una sensación de soledad académica, aunado a la falta de retroalimentación académica. Lo anterior se evidencia en las vivencias relatadas por las participantes.

"La falta de contacto en persona limita la retroalimentación y puede hacer que el aprendizaje sea menos dinámico..." (P112).

"La pronta orientación y respuesta me atrasó mucho al inicio del programa" (P46).

"Apoyo y asesoría de continuidad por parte de los tutores y asesores de la institución" (P47).

Los resultados anteriores se contrarrestan con el estudio de Veletsianos et al. (2021), donde se encontró que, debido a la falta de interacción entre pares que puede surgir en los entornos virtuales, son escasos, se presenta como una de las principales razones por las cuales las estudiantes no concluyen su formación profesional en programas de EaD. Además, se añade la falta de pertenencia institucional (Cho et al., 2022) al existir muy poco contacto de mentoría por parte del cuerpo académico de las instituciones en esta modalidad.

Discusión y conclusiones

A partir de la investigación y en concordancia con la literatura especializada, se puede concluir que el estrés académico y el aislamiento en la EaD en mujeres universitarias, desde las vivencias de las estudiantes, evidencian factores que representan desafíos que afectan su rendimiento académico y bienestar emocional. Si bien se considera que la digitalización de la educación ha llegado para revolucionar procesos de enseñanza-aprendizaje que benefician a las estudiantes (Altuwairesh, 2021), se ha identificado que las mujeres, quienes representan un alto porcentaje de esta población, se encuentran en programas de EaD, y persisten desafíos que dificultan su permanencia y éxito en esta modalidad (Yüner et al., 2023).

En primer lugar, se concluye que el estrés académico es una realidad en los procesos de EaD, debido a la sobrecarga de trabajo, la poca o nula retroalimentación de manera inmediata, las exigencias de autogestión y, principalmente para las mujeres universitarias, una presión por el cumplimiento de múltiples roles (Banihashem, Noroozi y Khaneh, 2021; Domínguez-García, Torres-Romero y Rosario-Cruz, 2022). En la práctica, las exigencias de autodisciplina y organización del tiempo (Ajlouni et al., 2022) destinado a las actividades académicas son mucho más complejas en la virtualidad. Además, para las mujeres resulta más complicado equilibrar las actividades laborales con las responsabilidades, lo que les genera altos niveles de estrés, que también se pueden transformar en agotamiento emocional y desmotivación (Mukuni et al., 2022).

Por su parte, se puede concluir que el aislamiento en entornos virtuales es uno de los principales factores que impactan en la EaD, incluyendo la formación académica, el sentido de pertenencia institucional y la construcción de redes de apoyo con la comunidad educativa. Al respecto, estudios previos han encontrado que la disminución de la motivación y el aumento del abandono del programa de estudios en esta modalidad se debe a la falta de interacción en línea (Cho et al., 2022; Veletsianos et al., 2021).

En términos de políticas educativas, es posible señalar que un gran número de programas de educación en línea carecen de enfoques específicos para abordar los desafíos relacionados con el estado emocional

de las mujeres universitarias (Kazondovi, Isaacs y Lwendo, 2022). Cabe destacar que la infraestructura y las metodologías que forman parte de los programas de estudios no se encuentran al mismo ritmo de desarrollo en la digitalización en la que actualmente estamos inmersos, por lo que estos desafíos se transforman en barreras invisibles a las que se enfrenta la población de mujeres universitarias, que si bien la mayoría concluye sus estudios de licenciatura con éxito, otra parte de la población de alumnas tiene dificultades en su desempeño.

Finalmente, para lograr una educación que esté sustentada en la virtualidad, se requiere que los programas de aprendizaje cuenten con lineamientos inclusivos y equitativos, de manera que las instituciones reconozcan estas barreras y adopten estrategias concretas que ayuden a mitigar estos desafíos para las estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Agyekum, B. (2022). Adult unmet educational needs: Higher education options amongst adults in rural and small towns in Ghana. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 195-214. <https://doi.org/10.1177/14779714221096499>
- Ajlouni, A., Rawadieh, S., Almahaireh, A., & Awwad, F. (2022). Gender differences in the motivational profile of undergraduate students in light of self-determination theory: The case of online learning setting. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(1), 75-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1342191.pdf>
- Altuwairesh, N. (2021). Female Saudi university students' perceptions of online education amid COVID-19 pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on COVID-19 Challenges*, (1), 381-397. <https://doi.org/10.24093/awej/covid.28>
- Arinto, P. B. (2013). A framework for developing competencies in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 167-185.
- Aroonsrimarakot, S., Laiphrakpam, M., Chathiphot, P., Saengsai, P., & Prasri, S. (2023). Online learning challenges in Thailand and strategies to overcome the challenges from the students' perspectives. *Education and Information Technologies*, 28, 8153-8170. <https://doi.org/10.1007/s10639-11530-6>

- Bacon-Shone, J. H. (2022). *Introduction to quantitative research methods*. The University of Hong Kong: Graduate School.
- Banco Mundial. (2020). *Cerrando la brecha de género en programas de manejo de recursos naturales en México*. Washington, D.C. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/285991554966053556/pdf/Closing-the-Gender-Gap-in-Natural-Resource-Management-Programs-in-Mexico.pdf>
- Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Khaneh, M. P. A. (2021). Gender differences in engagement and self-regulation in an online constructivist learning design and learning analytics environment. *International Conference on Studies in Education and Social Sciences*, 171-176. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED625290.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ra ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Burkholder, G. J., Cox, K. A., Crawford, L. M., & Hitchcock, J. H. (2019). *Research design and methods: An applied guide for the scholar-practitioner*. SAGE Publications.
- Cho, M., Lim, S., Lim, J., & Kim, O. (2022). Does gender matter in online courses? A view through the lens of the community of inquiry. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(6), 169-184. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/7194/1967>
- Cook, T. D., & Reichardt, C. (1982). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Sage Publications, Inc.
- Da Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2017). *Digital competence model of distance learning students*. International Association for Development of the Information Society.
- Dai, H. M., Teo, T., & Rappa, N. A. (2022). The role of gender and employment status in MOOC learning: An exploratory study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1360–1370. <https://doi.org/10.1111/jcal.12681>
- Domínguez, J. G., Cisneros, E. J., & Barberà, E. (2018). 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>

- Domínguez-García, D. I., Torres-Romero, F., & Rosario-Cruz, R. (2022). Efectos de la COVID-19 en la educación superior en línea en el estado de Guerrero, México: Percepción de los estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1151>
- Egan, T. M., & Akdere, M. (2004). *Distance learning roles and competencies: Exploring similarities and differences between professional and student perspectives*. Online Submission.
- Fellows, R., & Liu, A. (2008). *Research methods for construction* (3rd ed.). Blackwell Publishing Limited.
- Fensie, A., St. Pierre, T., Jain, J., & Sezen Barrie, A. (2023). Engaged learning during distraction: A case study of successful working moms in distance education. *Journal of Computing in Higher Education*, 1-46. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09359-0>
- Fernández-Sánchez, M. R., & Quiroz, J. S. (2022). Evaluación de la competencia digital de futuros docentes desde una perspectiva de género. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 327-342. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32128>
- González, P. A. V., Ahumada de la Rosa, V. R., & Rodríguez, J. H. G. (2015). Conceptos estructurantes de la educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 115-149. <https://doi.org/10.22490/25391887.1349>
- Kazondovi, C., Isaacs, A., & Lwendo, S. B. (2022). The challenges distance education students experience during their education degree program in the Faculty of Education at the University of Namibia. *Higher Education Studies*, 12(2), 54-59. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n2p54>
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods & techniques*. New Age International Publishers.
- Kwapong, O. (2022). E-learning experiences of adults during the COVID-19 outbreak: The moderating effect of gender. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1177/147797142111024678>
- Loh-Ludher, L. L. (2007). The socioeconomic context of home-based learning by women in Malaysia. *Distance Education*, 28(2), 179-193. <https://doi.org/10.1080/01587910701439233>

- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., & García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>
- Mukuni, K., Kincade, D., Solis, O., Wang, X., & Almunive, W. (2022). Gender differences in students' engagement ratings of instructor presence in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 23(1), 61-77. <https://www.infoagepub.com/products/Quarterly-Review-of-Distance-Education-23-1>
- Neupane, B. (2021). University students' perceptions of online learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 6(2), 30-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328286.pdf>
- Otieno, M. A. (2023). Affinity Research Approach. In *Varieties of Qualitative Research Methods: Selected Contextual Perspectives* (pp. 21-28). Cham: Springer International Publishing.
- Park, C., & Kim, D. (2020). Exploring the roles of social presence and gender difference in online learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1111/dsji.12207>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Shahzad, A., Hassan, R., Yusuf Aremu, A., Hussain, A., & Nawaz Lodhi, R. (2020). Effects of COVID-19 in e-learning on higher education institution students: The group comparison between male and female. *Quality & Quantity*, 55(3), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). SAGE Publications: London.
- Yüner, B., Eriçok, B., & Dağdeviren Ertaş, B. (2023). Examination of variables affecting the perceptions of academic performance of higher education students during the distance education process. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 161-168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1375051.pdf>