



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE

# GUÍA SOBRE LA AMPLIACIÓN DEL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR



EN APOYO A LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE USAID

**OCTUBRE DE 2022**

Las opiniones de los autores que se expresan en esta publicación no necesariamente reflejan los puntos de vista de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional ni del Gobierno de los Estados Unidos.

## **PREPARADO POR**

Este documento fue elaborado por Bridget Lombardo (Education Development Center) y Nina Kaur (North Carolina State University). Nina cursaba su maestría mientras participaba en el programa de prácticas del Servicio Federal de Estudiantes Virtuales del ciclo 2020-2021.

## **CITA SUGERIDA**

Lombardo, B., y Kaur, N. 2022. "Ampliar el acceso de las mujeres a la educación superior: una guía sobre la evidencia". Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

## **RECONOCIMIENTOS**

Las autoras quisieran agradecer a las personas que aportaron comentarios útiles para la preparación de este documento: Samantha Alvis, Deborah Greebon, Beth Johnson, Olga Merchan, Richard LeSar y Ghazala Syed de USAID.

## **FOTO DE PORTADA**

Santiago de los Caballeros, República Dominicana - 21 de octubre de 2021: Una graduada del programa de preparación preuniversitaria, apoyado por USAID, ayuda a una potencial participante a completar una encuesta durante la presentación del programa en su instituto. Los y las estudiantes que participaron en el programa desempeñan la función de embajadores para alentar a estudiantes de secundaria a participar en el programa y considerar aplicar a la universidad. Esta conexión entre jóvenes ofrece a los y las estudiantes un modelo a seguir, que suele ser inexistente de otra forma, e incrementa las posibilidades de que accedan a la educación superior.

Crédito de la foto: Tony Núñez, Fotógrafo, ISA University

## CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	CONTEXTO	2
3.	ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	2
	¿DE QUÉ MANERA EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRESENTA REZAGOS EN COMPARACIÓN CON EL ACCESO DE LOS HOMBRES?	3
4.	FACTORES QUE PREDICEN EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	3
	CONTEXTO SOCIOECONÓMICO	4
	EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	4
	LA EDUCACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES Y EL NIVEL DE APOYO QUE OFRECEN PARA QUE LAS MUJERES ACCEDAN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	6
	DISTANCIA A INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	6
	ROLES Y NORMAS DE GÉNERO	6
5.	EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR VARÍA EN FUNCIÓN DE LA CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN Y DE LA ELECCIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO	7
6.	NECESIDAD DE UN MAYOR ÉNFASIS EN LA RETENCIÓN DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EN LA FINALIZACIÓN DE SUS ESTUDIOS	8
	ESPACIOS SEGREGADOS POR GÉNERO, NORMAS DE GÉNERO Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO	8
	VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO	9
	PLANES DE ESTUDIOS Y PEDAGOGÍA CON SESGO DE GÉNERO	9
	ESCASEZ DE MODELOS DE ROLES FEMENINOS Y DE TOMADORAS DE DECISIONES	9
7.	LO QUE FUNCIONA PARA AMPLIAR EL ACCESO, LA RETENCIÓN, Y LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS MUJERES	10
	INTERVENCIÓN TEMPRANA PARA MEJORAR EL ACCESO, LA RETENCIÓN Y LA FINALIZACIÓN	10
	APOYAR POLÍTICAS QUE FOMENTEN EL ACCESO EQUITATIVO Y ASEQUIBLE A INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	11
	AUMENTAR LA ASEQUIBILIDAD PARA LAS COMUNIDADES SOCIOECONÓMICAMENTE MÁS VULNERABLES	15
	SERVICIOS DE APOYO PARA QUE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR LOGREN UNA MAYOR RETENCIÓN	17
	AUMENTAR LA CANTIDAD Y LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	17
	MEJORAR LA RECOPIACIÓN, EL ANÁLISIS Y LA DIFUSIÓN DE DATOS	18
8.	CONCLUSIÓN	19
9.	GLOSARIO DE TÉRMINOS	20
10.	BIBLIOGRAFÍA	22

## **SIGLAS**

VBG	Violencia basada en género
IES	Institución de educación superior
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
PIBM	Países de ingresos bajos y medios
STEM	Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas
EFTP	Educación y formación técnica y profesional (TVET, por sus siglas en inglés)
USAID	Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

## I. INTRODUCCIÓN

Este documento apoya los Programas de Educación Superior de USAID y las metas del Marco del programa de educación superior de USAID.<sup>i</sup> El marco que se muestra de manera resumida en la Figura 1, muestra la misión tripartita de los sistemas de educación superior. Esta guía presenta los aprendizajes adquiridos, con base en la evidencia, respecto a la implementación de programas de educación superior y en colaboración con el sector privado, con el objetivo de fortalecer a las Misiones de USAID, socios implementadores y otros profesionales.

Además, esta guía recopila las consideraciones clave de la pregunta 9 de las diez preguntas de aprendizaje del Programa de aprendizaje de educación superior de USAID: "¿Cómo se pueden mejorar las tasas de acceso, retención y finalización de los estudios superiores de las poblaciones en situación de vulnerabilidad?" Este enfoque del programa de aprendizaje es multidimensional, por lo cual esta guía se centra en el contexto del acceso, la retención y la finalización de los estudios de educación superior por parte de *las mujeres*.



Figura 1: Educación superior de USAID  
Marco del programa

**TABLA I.** Preguntas y temas del Programa de aprendizaje sobre educación superior de USAID

N.º DE	PREGUNTAS
1	¿Cuál es la mejor manera de identificar, analizar e incorporar las habilidades o competencias (por ejemplo: habilidades blandas y técnicas) para la empleabilidad en el currículo, en la enseñanza y en el aprendizaje?
2	¿Cómo se puede lograr que la financiación de los sistemas e instituciones de educación superior sea más sostenible?
3	¿Cómo se puede mejorar la viabilidad y eficacia de la educación en línea y otras formas de educación a distancia?
4	¿Cuál es la mejor manera de identificar, analizar e incorporar a los planes de estudio, la educación y el aprendizaje las aptitudes o competencias (tales como las técnicas y sociales) para la empleabilidad?
5	¿Cómo pueden la práctica y la cultura de la educación enfocarse más en el estudiante?
6	¿Cómo pueden los sistemas de educación superior y las instituciones de educación superior (IES) desempeñar una función más activa en el desarrollo y fortalecimiento de los ecosistemas de innovación nacionales y regionales?
7	¿Cómo pueden las IES colaborar de una forma más eficaz con el sector privado para mejorar la pertinencia y la calidad de la educación y el aprendizaje, al igual que la investigación y la innovación?
8	¿Cuál es la mejor manera de que USAID colabore con las IES para aprovechar los conocimientos y las experiencias locales?

<sup>i</sup> Marco del Programa de educación superior de USAID: [Edu-links.org](http://Edu-links.org)

9	¿Cómo se puede mejorar el acceso a la educación superior, la retención y los índices de finalización para las poblaciones subrepresentadas (tales como, las mujeres, las poblaciones indígenas y marginadas y las personas que tienen una discapacidad)?
10	¿Qué cambios institucionales y conductuales se requieren para mejorar la concienciación y la igualdad de género?

## 2. CONTEXTO

Esta guía explora las limitaciones que enfrentan las mujeres para acceder y permanecer en la educación superior, particularmente en regiones del mundo en las que el número de hombres supera al de las mujeres en la educación superior, por ejemplo, en África Subsahariana y en Asia Meridional.<sup>90</sup> La guía analiza estrategias para mejorar el acceso, la retención y la finalización de la educación superior por parte de las mujeres.

Es importante reconocer que las mujeres no están subrepresentadas en los sistemas de educación superior de igual manera en todas las regiones del mundo; de hecho, en 103 países, la matriculación de las mujeres en la educación superior iguala o supera la de los hombres.<sup>90,76</sup> No obstante, es importante mirar más allá de los datos a nivel nacional, ya que incluso en aquellos países en los que las mujeres parecen tener el mismo acceso a la educación superior que los hombres, tales datos pueden ocultar cómo ciertos grupos de mujeres siguen teniendo que lidiar con limitaciones para acceder a la educación superior.<sup>27</sup>

Asimismo, se debe reconocer que, además de las mujeres, hay otros grupos de población subrepresentados en la educación superior. Los grupos como la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales, las minorías étnicas, las personas afectadas por conflictos y las personas que tienen algún tipo de discapacidad también tienen dificultades para acceder a la educación superior, aunque se requiere investigación adicional para llegar a entender mejor esas dimensiones. Las limitaciones a las que se enfrentan estos grupos subrepresentados son todavía mayores entre las mujeres. Esta interseccionalidad se aborda en esta guía en la medida de lo posible.

Para los fines de esta guía, cuando se hace referencia a la **educación superior**, se refiere a una serie de instituciones tanto universitarias como no universitarias (escuelas de formación docente, colegios comunitarios, institutos técnicos, politécnicos, programas de educación a distancia y centros de investigación vinculados a la academia) dentro de una educación postsecundaria diversificada. El **acceso** se define como haber sido admitido y matriculado en una institución de educación superior (IES). La **retención** se refiere a la acción de permanecer matriculado y asistir a los cursos semestrales, pero no se refiere necesariamente a completar los cursos con éxito. La **finalización** se refiere a completar todos los cursos requeridos con éxito y obtener un título o certificado de una IES. Generalmente, el **acceso equitativo** se define como "la capacidad de las personas, sin importar su origen, para acceder a la educación superior sobre una base razonable de igualdad", pero también para estar preparadas y equipadas de forma adecuada para la educación superior.<sup>8,87</sup>

## 3. ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Debido al desarrollo económico, el aumento de las aspiraciones de la clase media y el crecimiento demográfico, la demanda mundial de educación superior ha estado en crecimiento.<sup>1,37,60,73</sup> No obstante, la limitación de los cupos en las IES, agravada por una demanda creciente, puede tener consecuencias para las perspectivas de empleo. Las IES no pueden seguir el ritmo de las economías cambiantes.<sup>4</sup> Asimismo, y a pesar de los esfuerzos por mejorar, las IES tienen mucho por hacer para garantizar el acceso equitativo de todas las personas.<sup>90</sup> El acceso de las mujeres a la educación superior es un tema complejo, y esta guía resume lo que la literatura presenta hasta la fecha sobre este tema.

## ¿De qué manera el acceso de las mujeres a la educación superior presenta rezagos en comparación con el acceso de los hombres?

Entre 1995 y 2018, la matriculación de mujeres en la educación superior se ha triplicado en todo el mundo.<sup>75,90</sup> No obstante, la brecha de género en el acceso a la educación superior ha disminuido poco en las últimas décadas, en los países en los que la cantidad de hombres supera al de las mujeres.<sup>80</sup>

Los datos de 2021 indican que los países de Oriente Medio y el Norte de África se están acercando a un nivel de paridad entre la matriculación de hombres y mujeres en la educación superior.<sup>91</sup> A pesar de que hay algunas excepciones, el índice de paridad de género de los países del África Subsahariana es el más bajo del mundo, con brechas que llegan hasta 73 mujeres matriculadas por cada 100 hombres.<sup>80,90</sup> La Figura 2 indica algunos de los países en los que las mujeres estaban por detrás de los hombres en la matriculación en la educación superior en 2016.

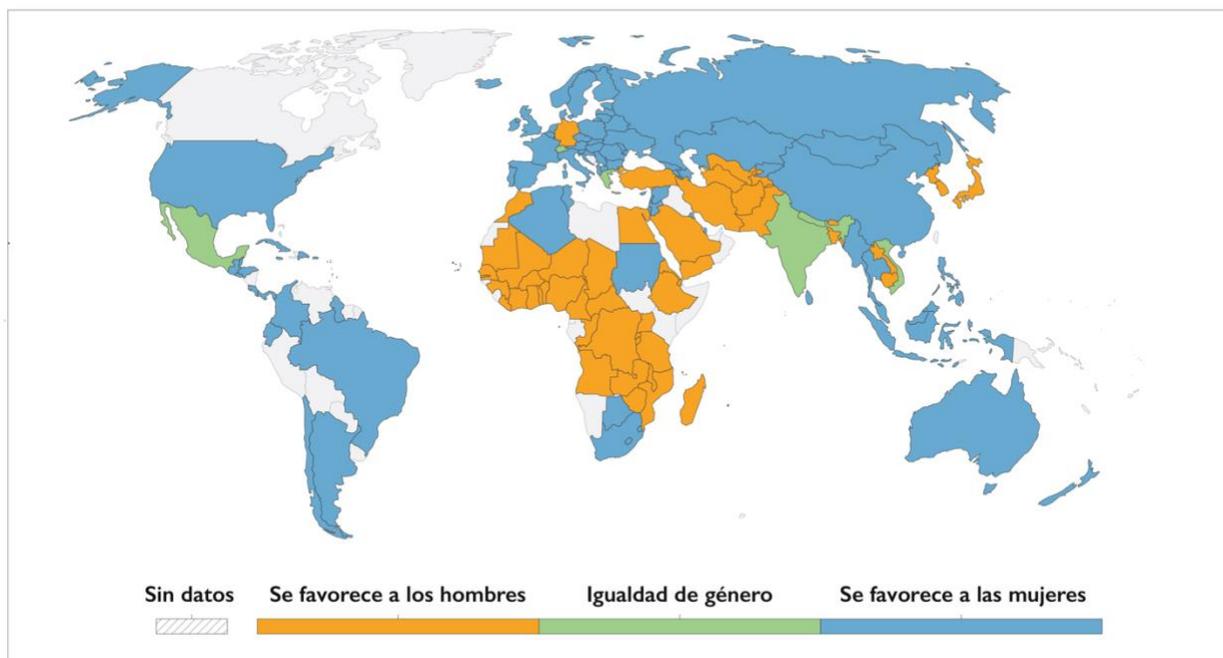


Figura 2: Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina (2013) - "Educación terciaria". Obtenido de: <https://ourworldindata.org/tertiary-education>

## 4. FACTORES QUE PREDICEN EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta sección resume los datos sobre los factores que *predicen* el acceso de las mujeres a la educación superior, o aquellos factores que hacen que sea más o menos probable que las mujeres asistan a una IES, y se enfoca en los países en los que la cantidad de hombres en estas instituciones es superior al de las mujeres. La finalidad de hablar de factores que **predicen o predictores** en lugar de limitaciones es enmarcar el problema como sistémico y polifacético. Deben estudiarse las limitaciones específicas a nivel nacional y regional. No se puede considerar a las mujeres como un grupo homogéneo que tiene las mismas experiencias, así como tampoco a los sistemas de educación superior como homogéneos. Es importante tener en cuenta, dentro de un mismo país, el tipo de institución de educación superior (pública o privada; escuela técnica, institución de educación superior de dos años o universidad, etc.), al igual que otros factores como la ubicación (tal como si las instituciones de educación superior se encuentran solamente en la capital o dispersas por todo el país), y los costos de la matrícula y otros gastos relacionados. Asimismo, es importante considerar cómo el sexo intersecta con otros aspectos de la identidad, como la etnia, la discapacidad, la religión, el estado socioeconómico, la ubicación geográfica, la identidad de género, la expresión de género y la orientación sexual, y si las regiones o poblaciones han estado afectadas por conflictos.

Las cinco secciones a continuación, analizan los factores (que se identifican mediante una revisión de la literatura) que más se relacionan con el acceso de las mujeres a la educación superior, al igual que se incluye una sección sobre las mujeres en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM).

## Contexto socioeconómico

Según la evidencia, el origen o situación socioeconómica es el mayor factor predictivo del acceso a la educación superior, tanto para hombres como para mujeres.<sup>8,17,27,28,55,88,90</sup> Aunque el acceso a la educación superior ha aumentado en general, la brecha entre las comunidades más ricas y las más pobres se ha ampliado en la mayoría de los países.<sup>90</sup> En 2018, un 10 % de la población con los ingresos más bajos de todo el mundo tenía acceso a la educación superior, en comparación con un 77 % de la población rica.<sup>73</sup>

Al analizar la relación entre el origen socioeconómico y el sexo, los datos son contradictorios. En un estudio longitudinal de cuatro países, las mujeres del cuartil más pobre de Vietnam y la India tenían más probabilidades de acceder a la educación superior que los hombres del mismo cuartil, pero en Perú y Etiopía ocurría lo contrario.<sup>56</sup> Hay evidencia de otros países que indica que, cuando los ingresos familiares son limitados, prefieren invertir en la educación superior de los hombres jóvenes,<sup>51,88</sup> lo que concuerda con la literatura sobre el acceso de las niñas a la escuela primaria y secundaria. No obstante, las desigualdades de género y socioeconómicas que se experimentan en etapas anteriores del ciclo educativo no pueden descartarse como factores que contribuyen al acceso a la educación superior.

Tampoco queda claro si el costo de la matrícula es un obstáculo mayor para las mujeres que para los hombres. En medio del aumento de las matrículas en todo el mundo, la matriculación de mujeres en la educación superior se ha triplicado a nivel mundial, tasa que es superior a la de los hombres.<sup>5,90</sup> El índice mundial de paridad de género<sup>ii</sup> era de 0.73 en 1970, y es de 1.13 en la actualidad, pero los avances en la paridad de género han sido más modestos en los países de ingresos bajos y medios (de 0.68 a 0.78 en el África Subsahariana durante el mismo periodo de tiempo).<sup>91</sup> No obstante, las cifras a nivel mundial ocultan los problemas dentro de países concretos, y se requeriría de una investigación más detallada para esto. Se debe tener en cuenta que el costo de asistir a una institución de educación superior conlleva más que solo la matrícula, como los exámenes de acceso, el alojamiento, alimentos, transporte, libros, gastos médicos, tasas de biblioteca, Internet y grupos de estudio. Asimismo, se requiere financiación para que ciertos programas puedan obtener equipos especializados (como en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas o ámbitos STEM), trabajo de campo e investigación.<sup>43,71,88</sup> Además de los costos directos, en muchas ocasiones las mujeres deben asumir costos indirectos por dejar de trabajar durante el tiempo de sus estudios y, en caso de que continúen con su empleo, por destinar parte de su salario a sus gastos de manutención.<sup>22,48</sup> Las mujeres también son responsables de algunos costos adicionales, como los productos de higiene femenina, entre otras cosas.<sup>43</sup>

✓ **CONCEPTOS CLAVE:** En África, el 20 % de las mujeres, frente al 35 % de los hombres, tenían acceso a Internet en 2020. Ese mismo año, el 56 % de las mujeres y el 68 % de los hombres de los países árabes tenían acceso a Internet.<sup>32</sup>

## Educación primaria y secundaria

El acceso de las mujeres a la educación superior depende en gran medida del acceso a la educación básica y a la calidad de la misma. En el África Subsahariana y en gran parte del mundo, el grupo de mujeres que pueden acceder a la educación superior es menor que el conjunto de hombres elegibles, y esto se debe en gran medida a que menos mujeres que hombres completan la escuela secundaria.<sup>iii</sup>

<sup>ii</sup> El Índice de paridad de género es un índice socioeconómico que suele diseñarse para medir el acceso relativo a la educación de hombres y mujeres.

<sup>iii</sup> A nivel mundial, la tasa bruta de matriculación de mujeres en la secundaria es del 75.918, pero no tenemos tasas fiables de finalización de estudios desglosadas por sexo. Fuente: [https://data.worldbank.org/indicador/SE.SEC.ENRR.FE?name\\_desc=false](https://data.worldbank.org/indicador/SE.SEC.ENRR.FE?name_desc=false)

En 2018, las niñas representaban el 75 % de infantes en edad de asistir a la escuela primaria, y casi la mitad de ellas se encontraban en el África Subsahariana.<sup>8</sup>

Un dato curioso es que hay mayor paridad de género en la educación superior que en la secundaria en los países de ingresos bajos.<sup>90</sup> El índice de paridad de género es inferior en la educación secundaria que en la superior en Camerún, Zambia, Pakistán e Irak; la proporción de mujeres es menor en la secundaria en Qatar y Arabia Saudí, pero es mayor cuando se trata de la educación superior, en comparación con los hombres.<sup>91</sup> Dejando de lado las cifras, la calidad de la educación básica es un factor predictivo del acceso a la educación superior, al igual que de la retención y la finalización de los estudios.

A continuación, se detallan dos aspectos significativos en la forma en que la educación básica prepara a los ya las estudiantes para la transición a la educación superior: 1) preparación académica, que es la adquisición de las habilidades requeridas para tener éxito en la educación superior; y 2) preparación personal, que incluye comunicar a los y las estudiantes cómo solicitar su matriculación en las IES (tal como los requisitos, costos, pruebas de acceso), pero que, a su vez, puede referirse a ayudarles a acceder a financiación y becas, al igual que a prepararse mental y emocionalmente para un entorno nuevo.

Cuando la calidad de la educación primaria y secundaria es deficiente, las posibilidades de acceder a la educación superior se minimizan.<sup>48</sup> La adquisición de conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética en los primeros años de primaria permite predecir el rendimiento posterior en la educación superior.<sup>27</sup> A su vez, la calidad de la educación secundaria predice el acceso a la educación superior y su finalización. Es difícil determinar si es el prestigio de la escuela, la preparación para un examen de ingreso o algún otro factor lo que contribuye a la transición a la educación superior. Por ejemplo, un estudio realizado en Ghana calculó que más del 70 % de los futuros médicos, científicos, ingenieros, arquitectos, farmacéuticos y otros profesionales que se graduaban en las IES procedían solo de 18 de los 504 centros de educación secundaria superior del país.<sup>17</sup> Contar con un mayor conocimiento de los de selección de las IES y de la calidad de la educación secundaria a nivel de país o hasta de las IES, será útil para identificar datos acerca de cómo ampliar el acceso equitativo.

Es difícil separar la calidad de la educación primaria y secundaria de la situación socioeconómica. Los y las estudiantes de las zonas rurales y de los distritos cuyos recursos son inferiores, tienen acceso limitado a una educación básica de calidad, lo cual, a su vez, limita sus posibilidades de acceder y lograr buenos resultados en las IES.<sup>17,46</sup> El Informe de seguimiento de la educación en el mundo de al menos 20 países de ingresos bajos y medios-bajos indica que "casi ninguna" joven rural pobre termina el segundo ciclo de secundaria.<sup>71</sup> A modo de ejemplo, un estudio realizado en Turquía detalló que los estudiantes de ingresos bajos tienen mayores dificultades para competir en los exámenes de acceso con los aspirantes que disponen de más recursos para gastar en clases particulares y en prepararse para los exámenes.<sup>6</sup>

La preparación de los y las estudiantes para cursar estudios superiores que facilitan las escuelas secundarias varía. Los y las estudiantes desfavorecidas no cuentan con suficiente información sobre el costo de la educación postsecundaria ni la orientación y el apoyo que requieren para prepararse y cursar esta educación postsecundaria, las perspectivas de empleo y los regímenes de ayuda financiera existentes.<sup>22</sup> Según un estudio cualitativo sobre los factores que contribuyen al acceso de las mujeres rurales a la educación superior, lo que más falta hacía en la educación secundaria era orientación sobre el proceso de solicitud de ingreso y qué se puede esperar una vez que son admitidos en la universidad.<sup>43</sup>

## La educación de los padres y de las madres y el nivel de apoyo que ofrecen para que las mujeres accedan a la educación superior

Varios estudios indican que el nivel educativo de los padres y de las madres es uno de los factores que mejor predicen tanto el acceso a la educación superior como la obtención de un título.<sup>62,81</sup> En Kenia, por ejemplo, se calcula que aproximadamente la mitad de los encuestados cuyos padres y madres han cursado estudios universitarios van a la universidad, contra el 1 % cuyos padres y madres no terminaron la primaria.<sup>63</sup>

En línea con lo anterior, según datos del reporte de “Seguimiento de la educación en materia de género de 2020”, la educación de los niños y de las niñas depende cada vez menos de la educación de sus padres, aunque los años de escolarización de las niñas sigue guardando una estrecha relación con el nivel de escolarización de sus padres y madres, pero particularmente de sus madres, situación que no es igual para los niños.<sup>5,71</sup> Estos datos sugieren la existencia de movilidad social, y que se percibe el valor de la educación superior. No obstante, ésta puede ser una percepción algo tenue; en el 82 % de los países de ingresos bajos y en el 70 % de los países de ingresos medios-bajos de los que hay datos disponibles, la tasa de desempleo es más elevada para las personas que tienen un nivel educativo avanzado que para las que solamente han logrado un nivel educativo básico.<sup>30</sup>

Independientemente de la educación de las familias, el apoyo de madres y padres aumenta altamente las posibilidades de que sus hijos e hijas, en particular sus hijas, obtengan acceso a la educación superior.<sup>43,50</sup> No obstante, es menos probable que los padres y las madres que no han asistido a una IES puedan ayudar a sus hijas e hijos en lo que respecta a los pasos requeridos para matricularse, como recordarles que es beneficioso leer los folletos, ayudarles a tomar decisiones estratégicas al presentar solicitudes o llevarlos a visitar los campus.<sup>22</sup> Conjuntamente, padres y madres ejercen una gran influencia cuando los y las estudiantes escogen sus estudios, en particular en el caso de las mujeres.<sup>88</sup>

### Distancia a instituciones de educación superior

La ubicación del lugar de residencia es un factor determinante en el acceso a la educación superior: es doblemente o más probable que aquellas personas que viven en entornos urbanos asistan a una IES que aquellas personas que viven en entornos rurales.<sup>15, 17</sup> Sin embargo, no se puede considerar a la distancia a una IES como única limitación sin tener en cuenta otros factores tales como los socioeconómicos, la calidad de la educación primaria y secundaria en las zonas rurales<sup>46</sup>, los bajos niveles económicos de aquellas personas que viven en zonas rurales<sup>8</sup>, así como el hecho de que los niveles educativos de los padres y de las madres suelen ser más bajos en las zonas rurales.<sup>8</sup> Asimismo, el factor del género cruza la división rural/urbana, ya que hay menos probabilidades de que las mujeres de las zonas rurales puedan acceder a la educación superior que los hombres de las zonas rurales.<sup>88</sup> Al mudarse lejos de la familia, las mujeres tienen la preocupación adicional de la seguridad, que incluye la falta de residencias universitarias adecuadas para mujeres y entornos urbanos inseguros.<sup>17,39,88</sup>

Conjuntamente, la seguridad es un obstáculo significativo para que las mujeres *continúen* y *finalicen* sus estudios; además el miedo que sienten las mujeres y sus familias de experimentar potenciales situaciones de violencia en las IES puede representar también un obstáculo concreto. Este es otro ámbito que debe investigarse más a fondo.

### Roles y normas de género

El acceso a la educación puede ser limitado para aquellas mujeres que viven en sociedades, comunidades y familias con roles y normas de género rígidos, comenzando por la educación primaria y agudizándose cada vez más en los niveles de secundaria y superior. Es posible que las normas sociales sobre los roles de género dicten que las mujeres deben dedicarse a las responsabilidades familiares y domésticas, se casen (comúnmente a una edad que entra en conflicto con la educación superior) y sigan los planes que establecieron sus familias para su futuro.<sup>39,43,88</sup> Estos roles y normas representan una barrera para que muchas mujeres puedan acceder a la educación superior, en particular si existen otros factores que entran en juego, como el poder adquisitivo, la educación de sus padres y madres y si viven en un entorno rural.

Existe la posibilidad de que se crea que invertir en la educación superior de una mujer no valga la pena porque, en ciertas culturas tradicionales, las mujeres abandonan a sus familias al casarse, mientras que se espera que muchos hombres sigan manteniendo a sus padres.<sup>45,88</sup> El matrimonio puede seguir siendo una prioridad para muchos padres y para las mujeres mismas, incluso cuando los padres apoyan la educación, lo cual no solamente puede afectar el acceso a la educación superior, sino al tipo de titulación y la duración del programa.<sup>50,88</sup>

Una vez que se casan, las mujeres pueden carecer de autonomía para decidir si van a cursar estudios superiores debido al costo y a las expectativas de formar una familia.<sup>88</sup>

## **5. EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR VARÍA EN FUNCIÓN DE LA CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN Y DE LA ELECCIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO**

Si bien en la actualidad hay más IES en todo el mundo que antes,<sup>37,70,72</sup> la jerarquía de prestigio y calidad significa que los y las estudiantes desfavorecidos suelen quedar confinados en las instituciones que se consideran de una calidad inferior.<sup>48,70</sup> En varios casos, la disparidad de género se incrementa en las instituciones cuya calidad y prestigio son mayores.<sup>8,46</sup>

Los hombres superan a las mujeres en los ámbitos de la ciencia y la tecnología en todos los países a nivel mundial,<sup>90</sup> donde las mujeres ocupan aproximadamente el 28 % de las profesiones STEM.<sup>77</sup> Asimismo, es mucho menos probable que las mujeres cursen materias de STEM que los hombres en casi todos los países del mundo.<sup>8,28,80,88</sup>

El porcentaje de mujeres que estudian ingeniería, manufactura y construcción, o tecnología de la información y la comunicación (TIC) a nivel mundial es inferior al 25 % en más de dos tercios de los países, y la proporción de mujeres matriculadas en educación y formación técnica y profesional (TVET, por sus siglas en inglés) disminuyó del 45 % en 1995 al 42 % en 2018.<sup>70</sup>

A menudo, los roles de género, las normas y los estereotipos, así como la percepción de que las carreras STEM son disciplinas para hombres, influyen en la elección de estos estudios por parte de las mujeres.<sup>80, v</sup> Los estereotipos, como la creencia de que las habilidades intelectuales de las mujeres son menores o diferentes, influyen en la elección de estudios por parte de las mujeres, pero también hacen que sea menos probable que se les aliente a cursar estudios de STEM.<sup>13</sup> Por ejemplo, según un estudio, funcionarios universitarios etíopes disuaden a las mujeres de estudiar ciencias duras ya que imaginan que esta estrategia contribuirá a minimizar la tasa de deserción escolar por parte de las mujeres.<sup>14</sup> En todo el mundo, las mujeres tienden a tener una menor autoeficacia en comparación con los hombres, en particular en lo que respecta a las materias STEM, lo cual probablemente se deba a la persistencia de los estereotipos y a la disuasión.<sup>13,14</sup>

Similar a los factores predictores del acceso de las mujeres a la educación superior en general, muchos de los mismos factores, como las normas de género, el estímulo de sus familias y la preparación para la educación secundaria, pueden predecir si las mujeres se dedicarán a ámbitos STEM.<sup>8,88</sup> Asimismo, los planes de estudio de STEM están particularmente sesgados en función del género, en el sentido de que la presencia de mujeres en los ejemplos e ilustraciones de los planes de estudio de matemáticas y ciencias es prácticamente nula. Las prácticas docentes en los ámbitos STEM suelen emplear un estilo de educación centrado en el profesor y dominado por los hombres (autoritarias, rígidas, impersonales, asertivas y agresivas), lo cual influye negativamente en que las mujeres prefieran dedicarse a los ámbitos STEM.<sup>14</sup> También hay una baja representación de profesoras e investigadoras en las carreras STEM.<sup>8,28,46</sup>

---

<sup>iv</sup> La cantidad de mujeres supera a los hombres en las profesiones STEM en Lituania, Bulgaria, Letonia, Portugal, Dinamarca y Noruega. <https://www.weforum.org/agenda/2019/03/gender-equality-in-stem-is-possible/>. A veces, las diferencias entre hombres y mujeres son menores en los países musulmanes y con desigualdad de género, como en Irán, Uzbekistán, Arabia Saudí, Omán, Túnez, Malasia y Jordania, algo que se denomina la "paradoja STEM". <https://engineering.purdue.edu/ENE/News/the-stem-paradox-why-are-muslim-majority-countries-producing-so-many-female-engineers>

<sup>v</sup> Las oportunidades de encontrar trabajo para las mujeres que obtienen un título en un ámbito STEM están sujetas a los mismos estereotipos de género que se aplican en el mercado laboral.

## 6. NECESIDAD DE UN MAYOR CONCENTRACIÓN EN LA RETENCIÓN DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EN LA FINALIZACIÓN DE SUS ESTUDIOS

El acceso de las mujeres a la educación superior es una preocupación importante, pero las mujeres solamente tendrán acceso a mercados de trabajo mejor remunerados y estarán en una posición económica significativamente mejor una vez que finalicen sus estudios y obtengan sus diplomas, lo cual suele ser la meta final de la educación superior para muchas personas. No obstante, no hay suficientes datos sobre la retención y la finalización. Un meta-análisis de 75 estudios de impacto en PIBM ha demostrado que la mayoría se centraba solamente en el acceso.<sup>22</sup> Ciertas pruebas indican que, incluso cuando las mujeres acceden a la educación superior, las tasas de finalización tienden a ser más bajas.<sup>72</sup> Para comprender mejor cómo les va a las mujeres, se necesitan datos desglosados e investigación rigurosa sobre la retención y la finalización.

El primer año en una IES es el más difícil, ya que los estudiantes tienen que adaptarse al rigor de los estudios académicos, compañeros que provienen de diferentes entornos, preocupaciones económicas, problemas de seguridad y desenvolverse en un entorno nuevo, lo que puede resultar especialmente complicado para los estudiantes procedentes de entornos rurales que llegan a centros urbanos.<sup>66</sup> A muchas mujeres de comunidades rurales les cuesta lidiar con el "choque cultural" que experimentan en las instituciones de educación superior, al igual que los sentimientos complejos de dejar atrás sus hogares.<sup>64</sup> Las tasas de abandono estudiantil son más altas cuando los estudiantes pasan del primer al segundo año de estudios, en comparación con los estudios de segundo y tercer año, y esto es particularmente cierto en el caso de las mujeres.<sup>50</sup>

Muchos de los factores que afectan al acceso de las mujeres a la educación también afectan la retención y finalización de los estudios, lo cual incluye el costo y las normas de género que ponen presión en las mujeres para priorizar las responsabilidades familiares, encontrar marido y formar una familia.<sup>51,88</sup> Suele suceder que los estudiantes no están académicamente preparados, pero no está claro si esto es una limitación específica para las mujeres. Es definitivamente una limitación para cualquier estudiante que no haya tenido acceso a una educación secundaria de calidad. Es posible que las mujeres estén menos preparadas académicamente que los hombres, pero sería necesario analizar este tema.

Existen otros factores que afectan la retención y finalización de los estudios de las mujeres, que incluyen: los espacios de género, las normas de género y la discriminación de género; la violencia basada en género; los planes de estudio y la pedagogía con sesgo de género; y la falta de modelos de roles femeninos y de mujeres tomadoras de decisiones.

### Espacios segregados por género, normas de género y discriminación por género

Las IES no son sitios neutrales aislados de la sociedad, sino que reflejan las mismas dinámicas de poder, prácticas y normas de género que discriminan a las mujeres en general.<sup>2,43,88</sup> A veces, las mujeres dicen que los espacios de educación superior están dominados por los hombres, y que de vez en cuando son hostiles hacia ellas, así como también en otros espacios como las aulas, los comedores, las residencias (que pueden ser mixtas), las canchas del campus y las asociaciones religiosas.<sup>59,88</sup> Algunas mujeres afirman que los estudiantes y profesores varones las tratan como subordinadas, frágiles, personas que llegan a ser "dependientes de la protección masculina y que necesitan vigilancia y cuya conducta debe controlarse", y lo que es peor, hacen bromas sutiles y comentarios sexuales inapropiados que causan que se sientan incómodas.<sup>88</sup> Asimismo, los instructores y miembros del profesorado suelen demostrar sus prejuicios sobre las capacidades académicas y la autoridad intelectual de las mujeres, lo que llega a afectar su autoestima.<sup>88</sup>

## Violencia basada en género

Hay una gran cantidad de investigaciones cualitativas y reportes anecdóticos que apoyan la idea de que la violencia basada en género (VBG) en forma de acoso sexual, agresión sexual y coacción sexual es habitual en las instituciones de educación superior de todo el mundo. Se ha demostrado que esto es un factor que contribuye a que a la asistencia irregular de las mujeres, su bajo rendimiento y su baja autoestima.<sup>8,43,46,59,88</sup> La amenaza de violencia y acoso hace que el espacio se sienta masculino y silencioso e intimida a las mujeres.<sup>88</sup> Al viajar hacia y desde la escuela, vivir fuera de casa, realizar trabajo de campo, asistir a clases con mayoría de hombres o estudiar bajo instructores masculinos, las mujeres temen ser víctimas de acoso sexual.<sup>88</sup>

Las investigaciones cualitativas y los reportes anecdóticos indican que no es inusual que el profesorado masculino se aproveche de las mujeres, al ofrecerles, o a veces exigirles, tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones y oportunidades o de promesas de recursos financieros (incluidos alojamiento, matrícula y libros).<sup>43,88</sup> Estas relaciones no solo atrapan a las mujeres en relaciones que pueden ser inseguras y explotadoras, sino que causan que se minimicen los logros de las mujeres al basarse en la suposición de que su éxito no estaba relacionado con sus propios méritos académicos.<sup>46,88</sup> Por miedo a que no les crean, a estar sujetas a represalias, al castigo o al ridículo, muchas mujeres no denuncian las relaciones sexuales transaccionales u otras formas de violencia de género.<sup>88</sup> No obstante, los estudios localizados de mujeres universitarias sugieren que los índices podrían ser alarmantemente altos: 58.8 % en el norte de Nigeria,<sup>29</sup> 25.2 % en el estado de Ekiti, suroeste de Nigeria,<sup>49</sup> 57.8 % en Cabo Oriental, Sudáfrica,<sup>3</sup> y 94 % en todo Zimbabue.<sup>61</sup>

## Planes de estudios y pedagogía con sesgo de género

Suele haber un sesgo de género en los planes de estudio y la pedagogía, que refleja las normas y estereotipos de género subyacentes de la institución y de la sociedad en general. En particular, los planes de estudios y las prácticas pedagógicas con sesgo de género se manifiestan en los ámbitos STEM, en los que la contribución de las mujeres académicas y los textos publicados por mujeres investigadoras están subrepresentados.<sup>59,88</sup> Es posible que las mujeres no se sientan bienvenidas o carezcan de confianza en sus estudios si notan que sus voces no están representadas en los contenidos pedagógicos y curriculares.<sup>88</sup>

Como se ha mencionado anteriormente, las interacciones de los profesores con las alumnas demuestran sus estereotipos de género negativos, ya sea sutil o abiertamente. Esto también influye en el rendimiento y la autoconfianza de las mujeres, especialmente en los ámbitos STEM.<sup>88</sup>

## Escasez de modelos de roles femeninos y de tomadoras de decisiones

El personal docente masculino supera al femenino en las IES de casi todos los países del mundo. Por ejemplo, solamente el 24 % del personal académico de la educación superior en toda el África Subsahariana son mujeres.<sup>12</sup> En muchos países, las mujeres están aún más subrepresentadas en los equipos de docentes de educación superior y en los grupos de toma de decisiones.<sup>71</sup> La subrepresentación de las mujeres refleja el acceso históricamente menor a todos los niveles de la educación, pero también refleja las prioridades de las IES a la hora de contratar mujeres. Convencionalmente, la contratación del profesorado valora las trayectorias académicas ininterrumpidas a tiempo completo, mientras que es más probable que las mujeres se vean perjudicadas por normas que no reconocen compromisos concurrentes, como las responsabilidades asistenciales y de cuidado.<sup>71</sup>

Existe evidencia de que la falta de representación femenina en la educación superior afecta el rendimiento y la retención de las estudiantes, en particular en las materias relacionadas con STEM.<sup>80</sup>

Se deben dismantelar las normas de género y hacer que el entorno sea más equitativo desde el punto de vista del género, ya que las IES atraen cada vez a más mujeres. Incrementar la cantidad de mujeres entre el profesorado y los responsables de la toma de decisiones es un paso hacia lograr esa meta.

## **7. LO QUE FUNCIONA PARA AMPLIAR EL ACCESO, LA RETENCIÓN, Y LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS MUJERES**

Deben considerarse las técnicas para ampliar el acceso de las mujeres a la educación superior, su retención y finalización a la luz de contextos específicos y los datos desglosados. Vale la pena destacar que ningún planteamiento único logrará resultados, dado que no existe un "único obstáculo" para las mujeres en la educación superior. Los enfoques deben ir más allá del acceso y enfocarse en la retención, la finalización de los estudios y la calidad. Los enfoques deben ser polifacéticos y basarse en un profundo conocimiento del contexto. Por último, deben ir más allá del género, mejorando la equidad y la inclusión en un marco más amplio.

### **Intervención temprana para mejorar el acceso, la retención y la finalización**

Es importante intervenir pronto, ya que las disparidades comienzan en la escuela secundaria e incluso en la primaria.<sup>17,27,80</sup> Se ha confirmado mediante los datos de los países desarrollados, y de algunos países en desarrollo, que se requiere una inversión sostenida a lo largo del ciclo educativo para mejorar el acceso, la retención y la finalización de los estudios de los grupos más marginados, que incluyen a las mujeres.<sup>27,82</sup> Además de invertir en la calidad de la educación primaria y secundaria teniendo la educación superior como objetivo, llega a ser esencial complementar los programas de educación básica con orientación profesional, asesoramiento y tutoría, en particular para las mujeres y otros grupos marginados.<sup>50,72</sup>

Es particularmente importante intervenir pronto para incrementar la cantidad de mujeres que se dedican a los ámbitos de STEM o a la TVET, ya que en varios países los y las estudiantes deben escoger en el segundo ciclo de la secundaria sus especializaciones académicas, como idiomas, matemáticas, ciencias, ciencias aplicadas, humanidades, artes creativas y asignaturas técnicas. La cantidad y los tipos de itinerarios varían por país, pero ciertos itinerarios seleccionados en secundaria pueden impedir a los y las estudiantes acceder a algunos tipos de universidad o ámbitos de estudio. Para dar un ejemplo, sería casi imposible que un estudiante que aprende idiomas en la secundaria pueda escoger una especialidad STEM en una institución de educación superior. Es menos probable que las niñas escojan asignaturas STEM en secundaria en comparación con los niños, por lo que suele ser demasiado tarde cuando llegan a la educación superior.

Si bien la intervención temprana es necesaria, no es suficiente para el acceso de las mujeres a la educación superior y para que escojan áreas de estudio en STEM. Existe evidencia comprobada de que las instituciones de educación superior tienen más éxito en la captación de mujeres para los programas STEM/TVET si se dirigen al nivel secundario y si la escuela ayuda a relacionar STEM con el mundo real y con las posibilidades de carreras.<sup>13,18,52</sup> Otra intervención exitosa para sensibilizar a las mujeres y motivarlas a cursar carreras en STEM es invitarlas a tomar cursos sobre estas asignaturas, orientarlas en sus carreras para "deconstruir las ideas erróneas que se tienen sobre STEM y su conexión sesgada con estereotipos de género", organizarles visitas a laboratorios de STEM y que escuchen de algún profesional que idealmente sea alguna mujer trabajando en las áreas de STEM.<sup>13,52,80</sup> Asimismo, los centros de formación del docente deberían estar equipados con una pedagogía que considere las cuestiones de género, en particular en lo que respecta a las matemáticas y las ciencias, con el fin de romper el ciclo de la educación desigual.<sup>52</sup>

## Apoyar políticas que fomenten el acceso equitativo y asequible a instituciones de educación superior

Las políticas que se mencionan a continuación han demostrado su eficacia para mejorar el acceso, la retención o la finalización de los estudios superiores por parte de las mujeres.

### a) Políticas de discriminación positiva para mejorar el acceso de las mujeres

El planteamiento más citado para mejorar el acceso equitativo a la educación superior es la discriminación positiva. La discriminación positiva es un conjunto de leyes, políticas, directrices y prácticas administrativas que facilitan una consideración especial a grupos históricamente excluidos, particularmente las minorías raciales o las mujeres. La discriminación positiva destaca las "metas específicas" para abordar la discriminación del pasado en una institución en particular o en la sociedad en general por medio de "esfuerzos de buena fe para identificar, seleccionar y capacitar a minorías y mujeres potencialmente cualificadas".<sup>16</sup> Las políticas de discriminación positiva pueden incluir uno o varios de los elementos que se detallan a continuación: contratación selectiva, cupos disponibles, programas de divulgación de las IES y de cierre de brechas con las escuelas secundarias, y reforma de los procedimientos de admisión (tales como puntos extra en los exámenes de acceso y la reducción de la puntuación mínima).<sup>8,72</sup> Si bien los incentivos económicos, como las becas, los estipendios y las subvenciones basadas en el género, pueden considerarse una acción de discriminación positiva, éstas se abordarán por separado.

Se suelen criticar las políticas de discriminación positiva por rebajar el nivel y la calidad, aceptar estudiantes que no están académicamente preparados o no dirigirse a los y las estudiantes que verdaderamente lo necesitan más.<sup>70</sup> Asimismo, se han reportado reacciones negativas y estigmatización contra las personas beneficiarias de la discriminación positiva, ya que se percibe que se les ha dado una oportunidad que no merecen.<sup>88</sup>

Una revisión sistemática de los programas de discriminación positiva solicitada por la Australia Aid Agency y el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, al igual que la enorme cantidad de documentos que se revisaron para esta guía, indicaron resultados positivos de la discriminación positiva, lo cual incluye un mayor acceso a la educación superior para los grupos destinatarios (como las mujeres). Muy pocos datos sugirieron que las repercusiones de estas políticas fueran negativas en cuanto a la calidad de la educación superior.<sup>8,72,73</sup> No obstante, existían ciertas pruebas de que estudiantes que habían sido admitidos en virtud de la discriminación positiva solían estar menos preparados académicamente que aquellos que habían sido admitidos por medios tradicionales.<sup>48</sup> Por lo tanto, es esencial implementar intervenciones para apoyar a esos estudiantes vulnerables. Ciertas acciones, como las políticas de cupos disponibles, pueden ofrecer oportunidades a las mujeres y a los grupos vulnerables que de otro modo no las habrían tenido, pero en última instancia, están trabajando dentro de las limitaciones de la disponibilidad. Hacen que un reparto más equitativo de los cupos disponibles sea algo posible, pero no garantizan que haya suficientes.<sup>48</sup>

Se ha concluido con base en la investigación disponible sobre la discriminación positiva que realmente aumenta el acceso equitativo a la educación superior, lo cual también es cierto para las mujeres. No obstante, es importante tener en cuenta los siguientes puntos:<sup>8,70,72,82</sup>

- Se debe garantizar una visión holística del acceso equitativo, ya que las políticas pueden aumentar el acceso a la educación superior de los grupos destinatarios, pero pueden excluir a otros grupos desfavorecidos al hacerlo.
- Es importante tener en cuenta la diversidad, al igual que las políticas equitativas, enfocándose en grupos como estudiantes de mayor edad, las distintas ubicaciones geográficas y estudiantes que no han completado su titulación.
- Se deben ofrecer planes de ayuda financiera a aquellos grupos necesitados, lo cual aumenta tanto la accesibilidad como la *accesibilidad*.
- Es necesario facilitar apoyo pedagógico continuo, que incluya programas de pre-ingreso y tutoría para ingresar al sector laboral.

- Es indispensable dirigirse a los grupos más vulnerables en función del contexto local (por ejemplo, mujeres de zonas rurales, mujeres con discapacidad, etc.).
- Se deben diseñar estrategias para mejorar los índices de retención y finalización de estudios, con base en las limitaciones específicas de los grupos más vulnerables.
- Los gobiernos deben emplear autoridades, comisiones y agencias de monitoreo y cumplimiento,<sup>vi</sup> para garantizar la imparcialidad y la responsabilidad.

**b) Se deben ofrecer cursos flexibles y acceso a la tecnología para mejorar el acceso, la retención y la finalización de los estudios por parte de las mujeres**

Una modalidad de curso no tradicional, como la educación a distancia, los programas a tiempo parcial y/o los cursos flexibles, o una forma híbrida de estas opciones sería algo beneficioso para las mujeres, al igual que para aquellos estudiantes vulnerables que necesitan trabajar, residen lejos de una institución de educación superior, tienen limitaciones de movilidad o riesgos para la salud, o tienen responsabilidades familiares.<sup>82</sup>

La educación a distancia se considera esencial para llegar a estudiantes en situación de vulnerabilidad en muchos países en desarrollo, al igual que para satisfacer la elevada demanda de educación superior de forma asequible. En algunos casos, se ha demostrado que tienen resultados equivalentes a los de la educación superior tradicional.<sup>8</sup> Se ha demostrado que los programas a tiempo parcial aumentan la retención de las mujeres cuyas exigencias conyugales, bases económicas o financieras deficientes o la falta de estímulo por parte de sus empleadores o de su cónyuge son cada vez mayores.<sup>8</sup>

No obstante, muchas personas consideran la educación a distancia una "opción de segunda clase", y suele estimarse menos valiosa en el mercado laboral.<sup>8,82</sup> Por lo tanto, para que las desigualdades no persigan a las mujeres en la educación superior y en el mercado laboral, será importante garantizar que los estándares sean comparables a los de los cursos presenciales tradicionales.

Muchos de los estudiantes en mayor situación de vulnerabilidad no cuentan con la tecnología y la conectividad que se requieren para acceder a la educación a distancia, por lo cual aprovechar la tecnología adecuada, como las computadoras, teléfonos móviles y una conexión estable a Internet será importante para facilitar acceso a los grupos más desfavorecidos.<sup>73</sup>

Mejorar el acceso a computadoras y a Internet es una de las mejores maneras de aumentar la retención de los y las de los estudiantes, incluso en los cursos presenciales, en particular en el caso de estudiantes de ingresos bajos, ya que muchos cursos requieren que las tareas se hagan en línea, los estudiantes tengan un correo electrónico para recibir anuncios, descargar materiales de aprendizaje e investigación, e interactuar con sus compañeros en línea.<sup>50</sup> Asimismo, los y las estudiantes de educación superior también necesitan tener su propia computadora, ya que, comúnmente, no existen los laboratorios de computación o pueden ser inaccesibles cuando los estudiantes necesitan usarlos.<sup>33</sup> Por último, todos los y las estudiantes de educación superior, independientemente del ámbito de estudio, necesitan formación en alfabetización digital, ya que estos cursos suelen estar reservados a estudiantes de TVET o de informática.<sup>33</sup>

✓ **CONCEPTOS CLAVE:**  
Solamente unos pocos países africanos bien conectados, como Kenia, Mauricio, Marruecos, Nigeria, Seychelles, Sudáfrica y Túnez, alcanzaron un nivel de conectividad de alrededor de la mitad de la población en 2017. A su vez, estos países lideran el continente de África en la utilización de Internet para la educación.<sup>26</sup>

**Para información adicional sobre el aprendizaje en línea en la educación superior, consulte: [Lo que funciona para el Aprendizaje en línea en la educación superior \(edu-links.org\)](https://edu-links.org).**

<sup>vi</sup> Las autoridades de monitoreo y cumplimiento son responsables de velar por que las entidades satisfagan sus obligaciones reglamentarias y de procesos internos.



**DESTACADO: Centro de Estudios en Aprendizaje Móvil para Niñas, un programa piloto de STEM en Ruanda<sup>7</sup>** En 2019, una organización sin fines de lucro que proporciona a las niñas recursos de exploración de carreras mediante modelos femeninos profesionales en los ámbitos STEM, en colaboración con una empresa social ruandesa llamada Starlight Africa, presentó un programa piloto de un mes en Ruanda. Cien jóvenes de entre 10 y 17 años de dos escuelas participaron en el programa piloto llamado [Career Girls Mobile Learning Center](#). El plan de estudios interactivo y los planes de clases explican y fomentan las carreras con predominio masculino, como las de TIC, el sector sanitario, ciencias, artes y comunicaciones. El programa utilizó tecnología offline de bajo costo para superar el acceso limitado a internet y a la tecnología. Asimismo, el plan de estudios incluía aptitudes interpersonales, como el trabajo en equipo, la superación de obstáculos, el fomento de la autoconfianza y el refuerzo de valores vitales positivos, junto con videos breves que mostraban modelos femeninos africanos. El programa piloto ayudó a las jóvenes a considerar carreras no tradicionales y oportunidades educativas para afrontar los desafíos locales de sus comunidades mediante la incorporación de diversos medios.



**DESTACADO: Ampliar el acceso mediante la educación a distancia, un caso en la Kenia rural<sup>39</sup>** La Universidad Kenyatta, junto con los conocimientos tecnológicos de Kenya Education Network, y en colaboración con la Fundación Ford, implementó un programa de aprendizaje electrónico para mujeres en una de las regiones más remotas de Kenia. [El Centro de aprendizaje abierto para mujeres Marsabit \(Marsabit Open Learning Centre for Women\)](#) se propuso aumentar la cantidad de profesoras de secundaria en una región remota de Kenia en la que tradicionalmente había muy pocas. El programa ofrecía a las mujeres rurales educación terciaria para formarse en el profesorado mediante una plataforma de educación a distancia. Se proporcionaron todos los materiales del curso en módulos electrónicos y luego se distribuyeron a las estudiantes, y no era un requisito que las mujeres que viajaran a la Universidad Kenyatta para recibir formación. El programa piloto se consideró un éxito y duplicó la cantidad de profesoras de secundaria en la región. Asimismo, la [Junta de préstamos para educación superior](#) garantizó la sostenibilidad del centro de aprendizaje en línea al crear un fondo rotatorio para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de acceder a la educación a distancia durante la próxima década.

### c) Intervención temprana para mejorar el acceso, la retención y la finalización

La integración de la perspectiva de género consiste en un proceso de evaluación sobre las implicaciones de género en cualquier acción planificada, lo cual incluye la legislación, las políticas o los programas, en todos los ámbitos y a todos los niveles. Es una estrategia para que las preocupaciones y experiencias relacionadas con el género formen parte fundamental del diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de toda la legislación, las políticas y los programas, de forma que todos los géneros se beneficien por igual y que la desigualdad no continúe.<sup>31</sup> Las políticas de integración de la perspectiva de género pueden emplearse para garantizar que las instituciones de educación superior respondan a los numerosos obstáculos a la retención y la aprendizaje que afectan desproporcionadamente a las mujeres, incluida la lucha contra la violencia de género en las instituciones de educación superior.<sup>89</sup>

La integración de la perspectiva de género debe ser holística, polifacética, basada en el contexto local y de alcance extenso. Las políticas e intervenciones pueden incluir:

- Talleres de sensibilización sobre cuestiones de género para estudiantes, profesores y administradores;
- Mecanismos de monitoreo y cumplimiento de las políticas existentes;
- Políticas y líneas directas sobre abuso sexual;
- Comités de género y personas de contacto dentro de la institución;
- Oportunidades de liderazgo y tutoría para mujeres;
- Políticas para aumentar la cantidad de mujeres estudiantes y del cuerpo docente;
- Integración de la perspectiva de género en los planes de estudios
- La provisión de servicios e infraestructuras como centros para mujeres, servicios de guardería, alojamiento en el campus y adaptaciones y transporte adecuados para el trabajo de campo.<sup>88</sup>

Los talleres únicos de formación sobre cuestiones de género o las intervenciones con un enfoque menor pueden llegar a incidir para que algunos estudiantes y profesores sean más conscientes respecto a la discriminación de género, pero no es muy probable que dismantelen las normas de género y transformen la cultura de los sistemas de educación superior y de las IES de la forma que realmente se necesita para mejorar la retención y la finalización de los estudios de las mujeres.<sup>39,88</sup> No obstante, la aplicación, el seguimiento y el cumplimiento deben planificarse con una estructura transparente de rendición de cuentas, incluso cuando existen políticas de género claras.<sup>88</sup>

Para lograrlo, los sistemas e instituciones de educación superior deben incorporar la perspectiva de género con base en su situación para garantizar igualdad de género. Este trabajo presenta un proceso que consiste en un conjunto de fases e instrumentos que permite a la institución detectar puntos en los que pueden mejorar los procesos para que la educación superior sea un entorno equitativo.<sup>19</sup>

**Para información adicional sobre la integración de la perspectiva de género en la educación superior, consulte: [INASP Caja de herramientas para la integración de la perspectiva de género en la educación superior](#) o [Guía de incorporación de la perspectiva de género para las tecnologías para la transformación agrícola africana](#).**

#### **d) Aumentar la cantidad de profesoras e investigadoras para mejorar el acceso y la retención de las mujeres en la universidad**

El aumento del profesorado femenino no solamente puede llegar a transformar la educación superior de ser un entorno dominado por los hombres a ser otro más equitativo desde el punto de vista del género, sino que a su vez puede alentar a más mujeres a cursar estudios superiores. Si bien faltan estudios para establecer una relación directa, la falta de modelos femeninos suele citarse como un obstáculo para el acceso de las mujeres a la educación superior.<sup>88</sup>

Algunas maneras para aumentar la cantidad de mujeres en el mundo académico consisten en enfocarse en la retención y la finalización de los estudios para que haya más mujeres licenciadas en los sectores de educación superior, la discriminación positiva para las profesoras, la flexibilidad laboral y las políticas de no discriminación en el lugar de trabajo.<sup>52,80</sup> Asimismo, las mujeres también necesitan mentores y formación en comunicación y liderazgo con el fin de que haya más mujeres en puestos de liderazgo.<sup>80</sup>

## Aumentar la asequibilidad para las comunidades socioeconómicamente más vulnerables

Hacer la educación superior más asequible para las comunidades socioeconómicamente más vulnerables, que incluye a las mujeres, puede aumentar el acceso y la retención. No obstante, es indispensable no confundir las vulnerabilidades económicas con las vulnerabilidades de género. Con este fin, cualquier plan de financiación destinado a aumentar el acceso de las mujeres a la educación superior debe estar acompañado de otras intervenciones que deben, a su vez, basarse en una visión holística de la vulnerabilidad y una comprensión profunda del contexto. Hay varios sistemas de financiación que varían de un contexto a otro en cuanto a su eficacia para mejorar el acceso y la retención. Se analiza cada uno de éstos a continuación.

### a) Becas

Las becas (que se otorgan por motivos de necesidades económicas o logros académicos, actividades extracurriculares o el ámbito de estudio) pueden ser particularmente útiles para abordar tanto la asequibilidad como la accesibilidad.<sup>72</sup> Las becas han sido útiles en especial para atraer a más mujeres a los ámbitos STEM, tal como ocurrió con un exitoso programa STEM de USAID en la educación superior en Liberia<sup>83</sup> No obstante, es importante combinar las subvenciones y las becas con otras políticas e intervenciones, tal como la discriminación positiva, los programas de divulgación y enlace con la escuelas secundarias, la reforma de los procedimientos de admisión y un programa de retención para mejorar las tasas de finalización de los estudios, entre otras cosas, y que estos enfoques se basen en un alto conocimiento del contexto.<sup>71,73,74,88</sup>

Según investigaciones recientes, se sugiere que ni siquiera teniendo planes de financiación equitativos junto con programas de discriminación positiva, éstos serán útiles por sí solos para luchar contra la discriminación de género y cambiar las normas de género en las IES. Así pues, un enfoque más holístico tendrá más éxito a largo plazo si incluye la integración de la perspectiva de género.<sup>83,88</sup>

Si bien los costos son un obstáculo significativo, y las subvenciones y becas pueden contribuir en gran medida a mejorar el acceso equitativo a la educación superior. Para esto, a continuación, se detallan algunas directrices extraídas de la Guía práctica para becas de educación superior de USAID para el diseño de un programa de subvenciones o becas:<sup>86</sup>

- Buscar diversas perspectivas al inicio de la programación, como expertos en educación superior y género del país anfitrión, ex becarias y mujeres líderes en las IES del país anfitrión.
- Considerar la posibilidad de aportar apoyos económicos a las personas dependientes de los estudiantes, como hijos y ancianos.
- Diversificar el acceso a la información sobre subvenciones y becas, garantizando tanto el material de solicitud en papel como en línea, y asegurar múltiples plataformas para los anuncios, como folletos en papel, redes sociales, sitios web, mensajes de texto SMS e incluso anuncios en la radio.



### **DESTACADO: STEM en la educación superior de Ruanda y Ghana**

El Programa de Becarios de la Fundación Mastercard en Ruanda y Ghana se enfoca intencionadamente en las niñas y las jóvenes, ya que el 72 % de todos los becarios son mujeres. La Fundación se asocia con organizaciones transformadoras de género para implementar el Programa de Becarios, tales como el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, el cual extiende la pedagogía sensible al género a todas las escuelas que les dan la bienvenida a los becarios, al igual que con Camfed, BRAC y la Fundación Equity Group, que imparten el componente de educación secundaria del Programa de Becarios. El Centro para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las TIC organiza jornadas STEM y concursos de robótica para estudiantes de secundaria en Ruanda, y su finalidad es aumentar la participación de las jóvenes. El Programa de Becas agregará 15,000 becas a nivel universitario en los próximos años, de las cuales el 70 % se destinarán a mujeres jóvenes.<sup>42</sup>

Consulte la [Caja de herramientas para becas de educación superior](#) para información adicional sobre el diseño, la aplicación y la gestión de los programas de becas de USAID para la educación superior.

#### **b) Matrícula gratuita**

La gratuidad es un sistema de financiación que logra hacer que la educación superior sea más *asequible*, pero no necesariamente más *accesible*. Los países en los que la gratuidad de la matrícula es una política de las IES pueden subvencionar algunos costos, pero es posible que otros obstáculos económicos, como la vivienda, los materiales escolares y el transporte, sigan resultando prohibitivos para las mujeres y estudiantes de ingresos bajos. Las mujeres y los grupos en mayor situación de vulnerabilidad pueden enfrentar varios obstáculos, por lo que es posible que se requieran otros planes de programación y financiación para aumentar el acceso y la retención.<sup>90</sup>

#### **c) Préstamos estudiantiles**

Los préstamos estudiantiles no son habituales en los países de ingresos bajos, donde hay menos acceso para las mujeres. Están disponibles en países como México, Kenia, Malawi y Ruanda, aunque hay pocos estudios sobre cómo afectan al acceso y a la retención.<sup>19,79</sup> Los préstamos estudiantiles pueden ser una opción atractiva dado que vinculan directamente los ingresos futuros a las necesidades presentes y no dependen de los fondos de las IES ni del gobierno. No obstante, los prestamistas pueden no asumir riesgos con los estudiantes más vulnerables, que carecen de historial crediticio, en los países en los que los mercados crediticios no están desarrollados.<sup>19</sup> En algunos contextos, gracias a los préstamos estudiantiles, la accesibilidad a la educación superior ha mejorado, pero se ha complementado con planes de ayuda para subsistir, sistemas de cuotas, ampliación de la infraestructura de la educación superior fuera de los centros urbanos y educación a distancia.<sup>48,82</sup>

Se han utilizado otros esquemas de financiación como los programas de vales y las transferencias de efectivo condicionadas, pero se requiere investigación adicional para determinar cuál es el más adecuado en contextos específicos.<sup>8,58</sup>



#### **CONCEPTOS CLAVE:** La

educación superior pública gratuita, como se ofrece en Túnez, Egipto y Marruecos, hace que la educación superior sea más asequible, pero en esencia está subvencionando a los ricos. Mientras tanto, la desigualdad de acceso basada en el origen socioeconómico y otras limitaciones puede persistir.

## Servicios de apoyo para que instituciones de educación superior logren una mayor retención

Los servicios de apoyo de las IES deben centrarse en las necesidades específicas de las mujeres, que pueden variar con base en el contexto. Como se ha mencionado anteriormente, las mujeres pueden enfrentar obstáculos como la falta de preparación académica, los costos de oportunidad y la falta de apoyo social. Asimismo, es posible que la transición a la educación superior suponga un choque cultural para algunas personas, en particular aquellas procedentes de entornos rurales. Los servicios de apoyo adecuados se enfocan en las necesidades académicas, sociales y socioeconómicas de las mujeres, y pueden incluir varios de los siguientes: apoyo académico de remediación, programas de trabajo y estudio, proyectos de aprendizaje por medio del servicio, asesoramiento académico, programas de salud mental y bienestar (incluido el asesoramiento sobre salud mental), servicios para personas con discapacidad, servicios para estudiantes embarazadas o casadas, redes de personas con discapacidad, actividades de ocio y servicios de apoyo y concienciación sobre seguridad y protección.<sup>8,17,43,50,72,73,88</sup> Si bien hay numerosos ejemplos de estos programas de apoyo, la investigación disponible para verificar la eficacia de estos apoyos al momento de aumentar la retención es deficiente.

Es posible que valga la pena implicar a la población estudiantil en general en conversaciones sobre desigualdad socioeconómica y de género y desarrollar campañas que refuten la imagen de selectividad injusta con la finalidad de reducir la estigmatización de los beneficiarios de la discriminación positiva. Los estudiantes de grupos desfavorecidos podrían sentirse más acogidos en las instituciones si saben que la IES reconoce las situaciones difíciles que deben enfrentar.<sup>71</sup>



### **DESTACADO: Colaborar, adaptar y aprender para crear centros profesionales sostenibles en Marruecos**

El programa del [Centro de carreras profesionales de USAID](#) en Marruecos ha sido un modelo destacado en el aumento de la empleabilidad de los jóvenes mediante la formación e información de carreras, talleres de capacitación y asesoramiento, los cuales fueron posibles gracias a asociaciones eficaces con el sector privado. El [Centro Virtual de Carreras](#) también ofrece recursos y servicios en línea. Al utilizar el [Marco de Colaboración, Aprendizaje y Adaptación](#) para guiar la implementación, los Centros de carreras han llegado a ser escalables y sostenibles a nivel nacional. Concretamente, ofrecen una serie de talleres y capacitaciones exitosas para desarrollar tanto los conocimientos específicos del sector como las capacidades interpersonales necesarias para el mercado laboral. Los consejeros y asesores del Centro de carreras emulan un modelo de asesoramiento casi entre pares para ayudar a guiar a los participantes en la consideración de sus supuestos de género, facilitando conversaciones de género relacionadas con el lugar de trabajo y los prejuicios de género en las carreras profesionales. Además, una [evaluación intermedia de los resultados](#) indicó que las mujeres tenían mayores probabilidades que los hombres de beneficiarse y utilizar los recursos proporcionados mediante los Centros de carreras. Este hallazgo demuestra cómo el programa del Centro de carreras de USAID puede usarse como modelo para la orientación y el asesoramiento específicos en materia de educación superior para todos los géneros, particularmente para las mujeres.

## Aumentar la cantidad y la calidad de las instituciones de educación superior

Solo el 6 % de los jóvenes del África Subsahariana están matriculados en centros de educación superior, en comparación con el promedio mundial del 26 %.<sup>80</sup> Las IES privadas en todo el mundo se han expandido a una tasa más rápida que las públicas para satisfacer la creciente demanda de educación superior.<sup>1</sup> Las opiniones en los estudios que analizan el aumento de las IES privadas son contradictorias; algunos estudios sugieren que es posible que el aumento de las IES privadas por sí solo no sea suficiente para abordar tanto la demanda como garantizar un acceso equitativo de forma adecuada, ya que los costos de las matrículas de las IES privadas son más elevados.<sup>4,82</sup>

Se ha demostrado que acercar la educación superior a potenciales estudiantes a través de la creación de nuevas instituciones de educación superior en regiones desatendidas, es una estrategia eficaz para lograr una mayor equidad en muchos países.<sup>70</sup> A modo de ejemplo, el desarrollo de IES en zonas rurales de la India ha resultado en aumentos exponenciales en la matriculación de mujeres, mientras que el crecimiento en las zonas urbanas ha sido mucho más modesto.<sup>8</sup>

La rápida expansión de las IES puede haber afectado negativamente la *calidad* de la educación superior en muchos países, aunque esto es algo que pocos investigadores y responsables políticos debaten.<sup>9</sup> El desafío de las naciones en desarrollo es aumentar el acceso equitativo, mientras se aumenta la calidad, y se recaudan suficientes fondos para ampliar el tamaño, el alcance y la calidad de sus IES.<sup>9</sup> Se puede aprender de los errores cometidos en el nivel primario en las primeras etapas de la iniciativa *Educación para todos*, que condujeron a aulas superpobladas, presiones sobre la infraestructura escolar y de los gobiernos locales y resultados de aprendizaje deficientes en varios contextos.<sup>48,60</sup> Como las Metas de Desarrollo Sostenible ahora incluyen la educación superior como prioridad (mientras que las Metas de desarrollo del milenio no lo hacían), los países en desarrollo tienen una enorme necesidad de tener socios para mejorar la calidad de la educación superior.<sup>37</sup>

✓ **CONCEPTOS CLAVE:**  
Solamente entre el 10 % y el 20 % del total del mercado laboral se ve representado por mujeres, quienes se concentran principalmente en ocupaciones no relacionadas con la producción de tecnología y la alta dirección.<sup>92</sup>

El aumento de la participación en la educación superior no se ha visto necesariamente acompañado de oportunidades de empleo suficientes para los mercados laborales, un tema que ha empeorado durante la pandemia de COVID-19.<sup>82,65</sup> Asimismo, las IES deben garantizar que los cursos sean pertinentes para las necesidades de la industria, y las personas graduadas deben conseguir mejores empleos y seguridad económica que los que hubiesen obtenido de otro modo.<sup>66,82</sup>

### Mejorar la recopilación, en análisis y la difusión de datos

Es necesario que las distintas instituciones de educación superior generen mejores datos con el fin de tomar decisiones de políticas y de programación que aumenten la equidad en el acceso, la retención y la finalización de los estudios superiores. Los datos más útiles son aquellos desglosados por sexo, discapacidades, raza, origen étnico o social, identidad sexual, estado socioeconómico, religión, idioma, ubicación geográfica, orientación sexual (cuando sea posible y seguro), familia y otras variables.<sup>73</sup> Conjuntamente, es importante entender cómo el género intersecta con otros datos demográficos en distintos contextos, y cuáles son las limitaciones específicas para dichos contextos. Asimismo, estos datos deben estar a disposición del público, manteniendo la estricta confidencialidad de los datos personales y de identidad.

Conjuntamente, se debe aumentar la cantidad de investigaciones dirigidas por personas del propio país, en particular por mujeres.<sup>2</sup> Un amplio estudio de gabinete indicó que el 65 % de los artículos que tenían la frase "student retention" (retención de estudiantes) en el título estaban escritos por personas ubicadas en los Estados Unidos, y otro 14 % por autores del Reino Unido, Australia o Canadá.<sup>68</sup> En 2020, solamente el 30 % de los investigadores universitarios del mundo eran mujeres,<sup>69</sup> y el 32 % de los investigadores dirigidos por africanos eran mujeres.<sup>12</sup> Sería beneficioso implicar a los y las estudiantes como socios en la investigación, ya que también involucraría a los y las estudiantes como socios activos en el aprendizaje. Cuando las estudiantes dejan el rol de consumidoras pasivas, pueden valorar su propia voz y experiencia, afrontar los conflictos y la incertidumbre, superar las adversidades y asumir funciones de liderazgo.<sup>2</sup> Asimismo, involucrar a estudiantes mujeres en la investigación puede, a su vez, contribuir a la retención, pero esa debe ser un área de investigación adicional. Al hablar del acceso de las mujeres y la equidad, las mujeres deberían liderar la investigación en este ámbito al adherirse al principio "nada sobre nosotras sin nosotras".

## 8. CONCLUSIÓN

En las últimas décadas, el acceso a la educación superior y la cantidad de IES han aumentado exponencialmente, pero el acceso no ha sido equitativo. Históricamente, se ha excluido a las mujeres de la educación superior, y los vestigios de esa cultura y ese sistema siguen causando que el acceso, al igual que la retención y la finalización de los estudios, sean un desafío para muchas mujeres.

Si bien hay más mujeres que tienen acceso a la educación superior y terminan sus estudios, la cantidad de hombres sigue siendo superior al de mujeres en muchos PIBM, particularmente en el África Subsahariana y Oriente Medio. El acceso equitativo, la retención y la finalización de los estudios que incluya a las mujeres, deben ser objetivos de los gobiernos y los donantes interesados en invertir en educación superior. Además es importante tener en cuenta que las mujeres no son un grupo homogéneo. Es necesario examinar la interseccionalidad de diversos aspectos demográficos, como el origen étnico, alguna o algunas discapacidades, la región, la situación socioeconómica, la ubicación geográfica, la identidad de género, la expresión de género, la orientación sexual o si han sido afectadas por situaciones de crisis o conflicto.

Asimismo, los obstáculos para el acceso equitativo, la retención y la finalización de los estudios son complejos y matizados, y se necesitan de investigación y de soluciones contextualizadas. Involucrar a las mujeres y a otros grupos en situación de vulnerabilidad tanto en la investigación como en las soluciones no solamente sirve para asegurar la obtención de soluciones pertinentes, sino también para fomentar el liderazgo de las mujeres en un ámbito en el que las mujeres siguen estando subrepresentadas. Es necesario investigar en más detalle para contribuir al conjunto de conocimientos, que incluye la forma en que la intersección del género con otros aspectos demográficos afecta al acceso, la retención y la finalización de los estudios. Faltan investigaciones rigurosas sobre la violencia basada en género en las IES y sobre cómo el liderazgo femenino afecta a la retención de las mujeres y el entorno de un campus. Particularmente, se requiere investigación más rigurosa para determinar qué intervenciones responden mejor a las necesidades de las mujeres y los grupos en situación de vulnerabilidad, sin poner en riesgo la calidad de la educación.

## 9. GLOSARIO DE TÉRMINOS

**Accesibilidad:** El proceso de diseñar cursos y desarrollar un estilo de educación que satisfaga las necesidades de personas de distintos orígenes, capacidades y estilos de aprendizaje.<sup>54</sup>

**Acceso:** Haber sido admitido y matriculado en una institución de educación superior.

**Acceso equitativo:** La capacidad de las personas de todos los orígenes para acceder a la educación superior en condiciones de igualdad razonable", pero también para estar preparadas y equipadas de forma adecuada para la educación superior.<sup>87</sup>

**Acción afirmativa:** Conjunto de leyes, políticas, directrices y prácticas administrativas que facilitan consideración especial a grupos históricamente excluidos, particularmente las minorías raciales o mujeres. La acción afirmativa destaca las "metas específicas" para abordar la discriminación del pasado en una institución en particular o en la sociedad en general por medio de "esfuerzos de buena fe para identificar, seleccionar y capacitar a minorías y mujeres potencialmente cualificadas".<sup>16</sup> En el presente documento se usa el concepto de discriminación positiva.

**Aprendizaje en línea (también conocido como e-learning):** aprendizaje que ocurre por Internet.

**Asequibilidad:** Habilidad para adquirir la educación necesaria/adecuada y tener suficientes recursos disponibles para disfrutar al menos del consumo mínimo de otros bienes y servicios esenciales.<sup>11</sup>

**Beca:** una subvención o pago que se realiza para apoyar la educación de un estudiante, concedida en función de la necesidad o el mérito.

**Diversidad:** Un compuesto de las diversas diferencias representadas, como la edad, la religión y la geografía.<sup>26</sup>

**Educación superior:** Se refiere a una serie de instituciones tanto universitarias como no universitarias (escuelas de formación docente, colegios comunitarios, institutos técnicos, politécnicos, programas de educación a distancia y centros de investigación vinculados a la academia) dentro de una educación postsecundaria diversificada.

**Equidad:** El proceso de garantizar que los procesos y programas sean imparciales y justos y ofrezcan los mismos resultados posibles para todos.<sup>5</sup>

**Finalización:** Terminar todos los cursos requeridos con éxito y obtener un título o certificado de una IES.

**Género:** Atributos y oportunidades económicos, políticos y culturales relativos al hecho de ser hombre o mujer.

**Integración de la perspectiva de género:** Proceso de evaluación de las implicaciones de género en cualquier acción planificada, lo cual incluye la legislación, las políticas o los programas, en todos los ámbitos y a todos los niveles. Una estrategia para lograr que las preocupaciones y experiencias relacionadas con el género sean parte fundamental del diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de toda legislación, política y programa, de forma que todos los géneros se beneficien equitativamente y la desigualdad no se perpetúe.<sup>31</sup>

**Retención:** se refiere a la acción de permanecer matriculado y asistir a los cursos semestrales, pero no se refiere necesariamente a completar los cursos con éxito.

**Sexo:** características biológicas que definen a los seres humanos como mujeres u hombres.

## **COLABORE CON NOSOTROS**

Para más información sobre la labor de USAID en materia de género y educación, visite <https://www.edu-links.org/>. Si desea contribuir u obtener información adicional sobre el Programa de aprendizaje de educación superior de USAID, puede comunicarse con nosotros en [helearning@usaid.gov](mailto:helearning@usaid.gov).

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- [1] A Booming Population is Putting Strain on Africa's Universities. 2019. Economist. Obtenido el 10 de agosto de 202 de <https://www.economist.com/middle-east-and-africa/2019/08/10/a-booming-population-is-putting-strain-on-africas-universities> (Solamente disponible en inglés)
- [2] Acai, A., Mercer-Mapstone, L. y Guitman, R. 2019. Mind the (gender) gap: engaging students as partners to promote gender equity in higher education, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2019.1696296. (Solamente disponible en inglés)
- [3] Afolabi, C.Y. 2019. Gender-Based Violence Prevalence in Tertiary Institutions, Ekiti State, South-Western Nigeria. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)* e-ISSN :2378-703, Volumen 03, Edición 08, páginas 135 a 145. (Solamente disponible en inglés)
- [4] Atuahene, F. y Owusu-Ansah, A. 2013. A Descriptive Assessment of Higher Education Access, Participation, Equity, and Disparity in Ghana. *SAGE Open*. 1–16. DOI: 10.1177/2158244013497725. (Solamente disponible en inglés)
- [5] Built In. 2021. What Does Diversity, Equity and Inclusion (DEI) Mean in the Workplace? Obtenido el 8 de junio de 2022: <https://builtin.com/diversity-inclusion/what-does-dei-mean-in-the-workplace#:~:text=Diversity%20is%20the%20presence%20of.%20belonging%20in%20the%20workplace>. (Solamente disponible en inglés)
- [6] Caner, A. y Okten, C. 2013. Higher education in Turkey: Subsidizing the rich or the poor?, *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 35(C), páginas 75 a 92. Citado en: UNESCO. 2017. *Global Education Monitoring Report. Policy Paper. Six ways to ensure higher education leaves no one behind.* (Solamente disponible en inglés)
- [7] Career Girls. 2019. Career Girls Launches STEM Program for Girls in Rwanda. Obtenido el 14 de mayo de 2022: <https://www.careergirls.org/news-post/career-girls-partners-starlight-africa-bring-first-global-stem-career-exploration-program-girls-rwanda/> (Solamente disponible en inglés)
- [8] Clifford M., Miller T., Stasz C., Goldman C., Sam C. y Kumar K. 2013. How effective are different approaches to higher education provision in increasing access, quality and completion for students in developing countries? Does this differ by gender of students? A systematic review. RAND Corporation. (Solamente disponible en inglés)
- [9] Collins, C.S. y Rhoads, R.A. 2008. The World Bank and Higher Education in the Developing World: The Cases of Uganda and Thailand. *The Worldwide Transformation of Higher Education International Perspectives on Education and Society*, Volumen 9, 177–221. Derechos de autor de Emerald Group Publishing Limited. Se reservan todos los derechos de reproducción en cualquier formato ISSN: 1479-3679/doi:10.1016/S1479-3679(08)00007-8 177. (Solamente disponible en inglés)
- [10] Degol, J.L., Wang, M., Zhang, Y. y Allerton, J. 2017. Do Growth Mindsets in Math Benefit Females? Identifying Pathways between Gender, Mindset, and Motivation. *Journal of Youth and Adolescence* 47, no. 5: 976–90. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0739-8>. (Solamente disponible en inglés)
- [11] Education Service Commission. (sin fecha). Defining Affordability in Higher Education. Obtenido el 8 de junio de 2022: [https://www.ecs.org/wp-content/uploads/ECS\\_MinnesotaStateSpotlightAffordabilityHandout\\_20190701.pdf](https://www.ecs.org/wp-content/uploads/ECS_MinnesotaStateSpotlightAffordabilityHandout_20190701.pdf) (Solamente disponible en inglés)
- [12] Education Sub-Saharan Africa. Obtenido el 17 de febrero de 2022: <https://essa-africa.org/node/1421>. (Solamente disponible en inglés)
- [13] Edzie, R., Alahmad, A. y Alahmad, M. 2015. Understanding the Factors that Affect Female Enrollment and Retention in Collegiate STEM Programs. *Proceedings of the 8th IEEE GCC Conference and Exhibition*, Muscat, Oman. (Solamente disponible en inglés)
- [14] Egne, R.M. 2014. Gender Equality in Public Higher Education Institutions of Ethiopia: The Case of Science, Technology, Engineering, and Mathematics. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, vol. 5, pp. 3ñ21. DOI: 10.2478/dcse-2014-0001. (Solamente disponible en inglés)
- [15] Erhvervsråd, A. 2018. Den sociale arv afspejler sig tydeligt i børns karakterer. [https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae\\_den\\_sociale\\_arv\\_afspejler\\_sig\\_tydeligt\\_i\\_boerns\\_karakterer.pdf](https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_den_sociale_arv_afspejler_sig_tydeligt_i_boerns_karakterer.pdf). citado en Oxfam. 2019. *The Power of Education to Fight Inequality. How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality.* (Solamente disponible en inglés)

- [16] Feinberg, W. 2005. Lafollette, Hugh (ed.). Affirmative Action. The Oxford Handbook of Practical Ethics. doi:10.1093/oxfordhb/9780199284238.003.0012, as cited in: [https://en.wikipedia.org/wiki/Affirmative\\_action\\_in\\_the\\_United\\_States](https://en.wikipedia.org/wiki/Affirmative_action_in_the_United_States) (Solamente disponible en inglés)
- [17] Francis, A.M. y Tannuri-Pianto, M. 2012. The redistributive equity of affirmative action: Exploring the role of race, socioeconomic status, and gender in college admissions. *Economics of Education Review* volumen 31, edición 1. (Solamente disponible en inglés)
- [18] Ganea, E. y Bodrug-Lungu, V. 2018. Addressing Inequality in Vocational Technical Education by Eliminating Gender Bias. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională* 10, no. 4 (2018): 136–55. <https://doi.org/10.18662/rrem/78>
- [19] García-Holgado, A., Mena, J., García-Peñalvo, F. J., Pascual, J., Heikkinen, M., Harmoinen, S., García-Ramos, L., Peñabaena-Niebles, R. y Amores, L. 2020. Gender equality in STEM programs A proposal to analyse the situation of a university about the gender gap. In 2020 IEEE. (Solamente disponible en inglés)
- [20] García, L. 2014. Assessing the Impact of a Student Loan Program on Time-to-Degree: The case of a program in Peru. Documento de Trabajo N° 375. Departamento de Economía – Pontificia Universidad Católica del Perú. (Solamente disponible en inglés)
- [21] Gavassa, S., Benabentos, R., Kravec, M., Collins, T. y Eddy, S. 2019. Closing the Achievement Gap in a Large Introductory Course by Balancing Reduced In-Person Contact with Increased Course Structure, CBE—Life Sciences Education. 18:ar8, 1–10. (Solamente disponible en inglés)
- [22] Geven, K. y Herbaut, E. 2019. What Works to Reduce In-equality in Higher Education? *International Higher Education*, edición 99. (Solamente disponible en inglés)
- [23] Hawkes, D. y Ugur, M. 2012. Evidence on the relationship between education, skills and economic growth in low- income countries: A systematic review. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. (Solamente disponible en inglés)
- [24] Herbaut, E. y Geven, K. 2019. What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-) Experimental Literature on Outreach and Financial Aid. World Bank Group. Policy Research Working Paper 8802. (Solamente disponible en inglés)
- [25] Holman, L., Stuart-Fox, D.L. y Hauser, C. E. 2018. The gender gap in science: How long until women are equally represented? *PLoS Biol*, vol. 16, no. 4, p. e2004956, 2018, doi: 10.1371/journal.pbio.2004956. Tal como se ha citado en García- Holgado, A., Mena, J., García-Peñalvo, F. J., Pascual, J., Heikkinen, M., Harmoinen, S., García-Ramos, L., Peñabaena- Niebles, R. y Amores, L. 2020. Gender equality in STEM programs: a proposal to analyse the situation of a university about the gender gap. In 2020 IEEE. (Solamente disponible en inglés)
- [26] Ideal. (sin fecha). What Diversity, Equity and Inclusion Really Mean. Obtenido el 8 de junio de 2022: <https://ideal.com/diversity-equity-inclusion/> (Solamente disponible en inglés)
- [27] Ilie, S. y Rose, P. 2016. Is equal access to higher education in South Asia and sub-Saharan Africa achievable by 2030? *Higher Education*, 72 435-455. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0039-3> (Solamente disponible en inglés)
- [28] Ilie, S., Rose, P. y Vignoles, A. 2021. Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. *British Educational Research Journal*. Volumen 47, Edición 5. Octubre de 2021. (Solamente disponible en inglés)
- [29] Iliyasu, Z., Abubakar, I., Aliyu, M., Galadanci, H. y Salihu, H. 2011. Prevalence and Correlates of Gender-based Violence among Female University Students in Northern Nigeria. *African Journal of Reproductive Health* 15(3):111-9. (Solamente disponible en inglés)
- [30] ILO. 2020. Education pays off, but you have to be patient. <https://ilostat.ilo.org/education-pays-off-but-you-have-to-be-patient/> (Solamente disponible en inglés)
- [31] INASP-UKAID y SIDA. 2016. Gender Mainstreaming in Higher Education Toolkit. (Solamente disponible en inglés)
- [32] International Telecommunication Union. 2021. Measuring digital development. Facts and figures. (Solamente disponible en inglés)
- [33] Internet Society. 2017. Internet for Education in Africa Helping Policy Makers to Meet the Global Education Agenda Sustainable Development Goal 4. (Solamente disponible en inglés)

- [34] Johnstone, D. B., Marcucci, P.N. 2007. Worldwide trends in higher education finance: cost-sharing, student loans, and the support of academic research. (Solamente disponible en inglés)
- [35] Kilango, N.C, Qin, Y.H., Nyoni, W.P. y Senguo, R.A. 2017. Interventions that Increase Enrollment of Women in Higher Education: The University of Dar es Salaam, Tanzania. *Journal of Education and Practice* 8, no. 13. (Solamente disponible en inglés)
- [36] Labib, N. 2019. The Role of Parents in the Higher Education and Career Choices of Women of Arab Descent: A Comparative Study of Australia and the UAE. University of Sydney. (Solamente disponible en inglés)
- [37] Lebeau, Y. y Oanda, I.O. 2020. Higher Education Expansion and Social Inequalities in Sub-Saharan Africa: Conceptual and Empirical Perspectives. UNRISD Working Paper 2020-10. (Solamente disponible en inglés)
- [38] Lebrón, J.L., Griffin, A., and DePietro-Jurand, R. USAID Higher Education Landscape Analysis 2014-2018. (Solamente disponible en inglés)
- [39] Lindow, M. 2011. Weaving Success: Voices of Change in African Higher Education Accomplishments of the Partnership for Higher Education in Africa, 2000-2010: Report on a Decade of Collaborative Foundation Investment ISBN 978-0- 87206-342-6 (alk. paper). (Solamente disponible en inglés)
- [40] Loots, S. y Walker, M. 2015. Shaping a Gender Equality Policy in Higher Education: Which Human Capabilities Matter? *Gender and Education* 27, no. 4 (2015): 361–75. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1045458> (Solamente disponible en inglés)
- [41] Madara, D.S. y Cherotich, S. Challenges Faced by Female-Students in Engineering-Education. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Impreso) ISSN 2222-288X (En línea). Vol.7, N.º 25, 2016 (Solamente disponible en inglés)
- [42] Mastercard Foundation. (sin fecha). Closing the Gender Gap in STEM Education in Africa. Obtenido el 14 de mayo de 2022: <https://mastercardfdn.org/closing-the-gender-gap-in-stem-education-in-africa/> (Solamente disponible en inglés)
- [43] MasterCard Foundation. 2011. Through Their Eyes, In Their Voices. Young women in five countries share their experiences navigating tertiary education. (Solamente disponible en inglés)
- [44] MasterCard Foundation. 2016. Education in Support of Social Transformation: Learning from the First Five Years of the Mastercard Foundation Scholars Program. (Solamente disponible en inglés)
- [45] Malik, S.K. 2010. Role of Distance Education in the Expansion of Female Education Higher Level in Pakistan a Review” *Turkish Online Journal of Distance Education* 11, edición 4, enero de 2010. (Solamente disponible en inglés)
- [46] Mama, A. 2003. Restore, reform but do not transform: the gender politics of higher education in Africa. *Journal of Higher Education in Africa* 1(1): 101–125. As cited in Clifford M., Miller T., Stasz C., Goldman C., Sam C., and Kumar K. 2013. How effective are different approaches to higher education provision in increasing access, quality and completion for students in developing countries? Does this differ by gender of students? A systematic review. RAND Corporation. (Solamente disponible en inglés)
- [47] Marcus, J. 2021. In One Country, Anger over Soaring College Costs Has Led to Violent Protest. *The Hechinger Report*. <https://hechingerreport.org/south-african-students-take-lead-protests-college-costs-equity/> (Solamente disponible en inglés)
- [48] McCowan, T. 2016. Three dimensions of equity of access to higher education, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46:4, 645-665, DOI: 10.1080/03057925.2015.1043237. (Solamente disponible en inglés)
- [49] Mutinta, G. 2022. Gender-based violence among female students and implications for health intervention programmes in public universities in Eastern Cape, South Africa. *Cogent Social Sciences*, Volumen 8, 2022 - Edición 1. (Solamente disponible en inglés)
- [50] Naidu, S., Patel, A., Pandaram, A. y Chand, A. 2020. Student Learning Experience and Student Retention Strategies: A Transformative Approach to Quality Education. Springer Nature Suiza AG. Leal Filho et al. (eds.), *Quality Education, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. (Solamente disponible en inglés)
- [51] Ndaruhutse, S. y Thompson, S. 2016. Literature review: Higher education and development. Norwegian Agency for Development Cooperation. (Solamente disponible en inglés)

- [52] Ngugi, M. y Muthima, P. 2017. Female Participation in Technical, Vocational Education and Training Institutions (TVET) Subsector: The Kenyan Experience. Public Policy and Administration Research ISSN 2224-5731 (Impreso) ISSN 2225-0972 (En línea) Vol. 7, edición 4. (Solamente disponible en inglés)
- [53] Odaga, G. 2020. Gender in Uganda's Tertiary Educational Distribution. Social Sciences & Humanities Open 2, Edición 1: 100023. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100023> (Solamente disponible en inglés)
- [54] Ontario's Universities. (sin fecha). Introduction to Accessible Education. Obtenido el 8 de junio de 2022: <https://accessiblecampus.ca/tools-resources/educators-tool-kit/introduction-accessible-education/> (Solamente disponible en inglés)
- [55] Rathgeber, E.M. 2013. Gender Barriers Faced by African Women in Graduate Programmes and Research in the Social Sciences. A Partnership for African Social and Governance Research Scoping Study. (Solamente disponible en inglés)
- [56] Rose, P. e Ilie, S. 2016. Overcoming inequalities in access to higher education. Commonwealth Education Partnerships. (Solamente disponible en inglés)
- [57] Rose, P. Sabates, R. Alcott, B. e Ilie, S. 2017. Overcoming Inequalities Within Countries to Achieve Global convergence in Learning, op. cit., citado en Oxfam. 2019. The Power of Education to Fight Inequality. How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality. (Solamente disponible en inglés)
- [58] Salmi, J. 2017. The Tertiary Education Imperative. Knowledge, Skills and Values for Development, citado en UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report – Inclusion and education: ALL MEANS ALL. Paris, UNESCO. (Solamente disponible en inglés)
- [59] Sanger, C.S., Gleason, N.W., Olson-Strom, S. y Rao, N. 2020. Higher Education for Women in Asia. Chapter: In Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from across Asia, 263–68. Singapore: Palgrave Macmillan.
- [60] Schendel, R. y McCowan, T. 2016. Expanding higher education systems in low- and middle income countries: the challenges of equity and quality. High Educ 72:407–411 DOI 10.1007/s10734-016-0028-6. (Solamente disponible en inglés)
- [61] Sex Rights Africa Network. (sin fecha). Zimbabwe students fighting GBV on campus. Obtenido el 8 de junio de 2022: <https://www.sexrightsafrica.net/zimbabwe-students-fighting-gbv-campus/> (Solamente disponible en inglés)
- [62] Shafiq, M.N., Toutkoushian, R.L. y Valerio, A. 2018. Who Benefits from Higher Education in Low- and Middle- Income Countries? The Journal of Development Studies, DOI: 10.1080/00220388.2018.1528351. (Solamente disponible en inglés)
- [63] Simson, R. y Harris, J.A. 2020. Public and a Private University in One: Equity in University Attendance in Kenya Since the Liberalization Reforms of the 1990s. UNRISD, citado en: UNRISD. 2021. Universities and Social Inequalities in the Global South. Research and Policy Brief 37. (Solamente disponible en inglés)
- [64] Statista. African countries with most universities as of 2020. Obtenido el 14 de mayo de 2022: <https://www.statista.com/statistics/1242428/number-of-universities-in-africa/> (Solamente disponible en inglés)
- [65] The Africa-America Institute. State of Education in Africa Report 2015. A report card on the progress, opportunities and challenges confronting the African education sector. (Solamente disponible en inglés)
- [66] The Campus. How to change the default settings that exclude women in sub-Saharan Africa from higher education. Obtenido el 13 de marzo de 2022 de: <https://www.timeshighereducation.com/campus/how-change-default-settings-exclude-women-subsaharan-africa-higher-education> (Solamente disponible en inglés)
- [67] The Ford Foundation. 2008. Pathways to Higher Education: A Ford Foundation global initiative for promoting inclusiveness in higher education. (Solamente disponible en inglés)
- [68] Tight, M. 2020. Student retention and engagement in higher education, Journal of Further and Higher Education, 44:5, 689-704, DOI: 10.1080/0309877X.2019.1576860 (Solamente disponible en inglés)
- [69] UNESCO. 2015. A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices. (Solamente disponible en inglés)
- [70] UNESCO. 2017. Global Education Monitoring Report. Policy Paper. Six ways to ensure higher education leaves no one behind. (Solamente disponible en inglés)

- [71] UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report – Gender Report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education. París, UNESCO. (Solamente disponible en inglés)
- [72] UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report – Inclusion and education: ALL MEANS ALL. París, UNESCO. (Solamente disponible en inglés)
- [73] UNESCO-IESALC. 2020. Understanding access to higher education in the last two decades. (Solamente disponible en inglés)
- [74] UNESCO- IESALC. 2021. Obtenido el 5 de marzo de 2022: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2021/03/08/unesco-iesalc-report-asserts-that-gender-inequality-in-higher-education-remains-a-universal-issue/> (Solamente disponible en inglés)
- [75] UNESCO- IESALC. 2021. Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities? (Solamente disponible en inglés)
- [76] UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics), 2015. Data Centre citado en Rose, P. e Ilie, S. 2016. Overcoming inequalities in access to higher education. Commonwealth Education Partnerships. (Solamente disponible en inglés)
- [77] UNESCO Institute for Statistics, “Women in Science,” UNESCO Institute for Statistics, FS/2018/SCI/51, 2018.: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs51-women-inscience-2018-en.pdf>, citado en: García-Holgado, A., Mena, J., García-Peñalvo, F. J., Pascual, J., Heikkinen, M., Harmoinen, S., García-Ramos, L., Peñabaena-Niebles, R. y Amores, L. (2020). Gender equality in STEM programs: a proposal to analyse the situation of a university about the gender gap. In 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), (27 a 30 de abril de 2020, Oporto, Portugal) (páginas 1824 a 1830). IEEE. (Solamente disponible en inglés)
- [78] United Nations Committee on the Elimination of Discrimination against Women (CEDAW). 2014. Privatization and its Impact on the Right to Education of Women and Girls. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Submission%20to%20CEDAW\\_Privatisation\\_and\\_RTE\\_of\\_Girls\\_Women\\_2014.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Submission%20to%20CEDAW_Privatisation_and_RTE_of_Girls_Women_2014.pdf). (Solamente disponible en inglés)
- [79] United States International Development Finance Corporation. (sin fecha). LEAP Trust & LEAP Programme. Obtenido el 14 de mayo de 2022: <https://www.dfc.gov/sites/default/files/media/documents/9000104748.pdf> (Solamente disponible en inglés)
- [80] University World News. Obtenido el 16 de febrero de 2022 de [https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210312130746862&utm\\_source=twitter&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=uwn-GL634](https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210312130746862&utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=uwn-GL634). (Solamente disponible en inglés)
- [81] UNGEI. 2015. EFA Global Monitoring Report GENDER AND EFA 2000-2015: Achievements and challenges. (Solamente disponible en inglés)
- [82] UNRISD. 2021. Universities and Social Inequalities in the Global South. Research and Policy Brief 37. (Solamente disponible en inglés)
- [83] USAID. 2017. Excellence in Higher Education for Liberian Development (EHELD). Final Performance Evaluation: Final Report. (Solamente disponible en inglés)
- [84] USAID. 2020. Higher Education as a Central Actor in Self-reliant Development: A Program Framework. USAID Office of Education. (Solamente disponible en inglés)
- [85] USAID. Higher Education Learning Agenda. Obtenido de: <https://www.edu-links.org/HELearningAgenda> (Solamente disponible en inglés)
- [86] USAID. 2021. Seven Important Questions to Ask When Designing a USAID Higher Education Scholarship Activity. Higher Education Scholarship Toolkit. (Solamente disponible en inglés)
- [87] Usher, A. y Medow, J. 2010. Global Higher Education Rankings 2010. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective. (Solamente disponible en inglés)
- [88] Van Houweling, E., Christie, M.E., y Rahim, A.A. 2020. Women’s access and experience in higher education agricultural programs in Africa, Gender and Education, 32:4, 486-504, DOI: 10.1080/09540253.2018.1495832. (Solamente disponible en inglés)
- [89] Verge, T., Ferrer-Fons, M., y González, M.J. 2017. Resistance to Mainstreaming Gender into the Higher Education Curriculum. European Journal of Women’s Studies 25, no. 1 (2017): 86–101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237> (Solamente disponible en inglés)

- [90] World Bank Group. 2017. Higher Education for Development. An Evaluation of the World Bank Group's Support. An Independent Evaluation. (Solamente disponible en inglés)
- [91] World Bank. Consultado el 5 de marzo de 2022 en: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.SECO.FM.ZS?locations=ZQ>; y <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.TERT.FM.ZS> (Solamente disponible en inglés)
- [92] World Economic Forum. The Industry Gender Gap: Women and Work in the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2016 <http://bit.ly/2HoKv0Z>. Citado en: García-Holgado, A., Mena, J., García- Peñalvo, F. J., Pascual, J., Heikkinen, M., Harjainen, S., García-Ramos, L., Peñabaena-Niebles, R., y Amores, L. 2020. Gender equality in STEM programs: a proposal to analyse the situation of a university about the gender gap. In 2020 IEEE. (Solamente disponible en inglés)