



Revista de Psicología y Psicopedagogía

Página web: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/issue/archive>



Estereotipos y roles de género en el acceso a la Universidad

Gender Stereotypes and Roles in Access to University Education

Rivela Viladesau, Carolina Viviana^{1, 2*}; Gastaldo, Zulma¹; Losada, Analía Verónica¹; Díaz, Cinthia Natalí¹; Scabone, Viviana¹; Alessio, María Alejandra¹; Luna, Laura^{1,3}; Pugliesse, Lorena^{1,4}

¹ Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.

² Universidad Alfonso X El Sabio, Madrid, España.

³ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

⁴ Universidad Nacional de Hurlingham, Buenos Aires, Argentina.

Recepción del Manuscrito: 11 de julio, 2025

Aceptación del Manuscrito: 1 de agosto, 2025

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN



INFORMACION

Palabras clave:

Mujer Estudiante

Elección Profesional

Estereotipos de Género

Roles de Género

Trayectorias Educativas

RESUMEN

El presente estudio aborda los factores que influyen en el inicio y elección de una carrera universitaria en mujeres mayores de 30 años, analizando los estereotipos y roles de género en el acceso a la universidad, como también las trayectorias estudiantiles. Respecto a la metodología se utilizaron los resultados que forman parte de un estudio mayor sobre la motivación de mujeres mayores de 30 años para ingresar y cursar una carrera de grado en una universidad privada de Argentina. Para la consecución de esta investigación, se planteó un abordaje empírico mixto. Se trata de un estudio de corte transversal, ya que se evaluó en un período acotado de tiempo, multivariado, dado que se consideraron múltiples variables de análisis (Ynoub, 2015). Para ello, se utilizó como instrumento un cuestionario de elaboración ad hoc para obtener los datos (Gastaldo, 2024). Los resultados obtenidos evidenciaron diferentes factores que influenciaron en el hecho de empezar con una carrera luego de los 30 años, relacionados con el interés por temas de la carrera, proyecto o deseo postergado, logro personal, organización del tiempo, mejora laboral, proyecto de vida y relación con la maternidad.

ABSTRACT

Keywords:

Female Students

Career Choice

Gender Stereotypes

Gender roles

Educational Trajectories

*Dirección de e-mail del autor

carolina.rivela@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

En el ámbito universitario, las trayectorias estudiantiles no responden a un modelo único ni lineal. Lejos de ser homogéneos, los recorridos que transitan los y las estudiantes están atravesados por experiencias singulares y significaciones subjetivas. En este sentido, Cosciuc (2021) sostiene que no existe una trayectoria estudiantil universitaria única, por lo que cada estudiante realiza un recorrido particular y nutrido de significaciones subjetivas, producto, a su vez, de los múltiples aspectos que estructuran la asignación y asunción de roles predeterminados socialmente.

Al retroceder en el tiempo, se encuentra una constante asociación entre las mujeres y los roles vinculados a la vida hogareña, lejos del estudio y los lugares de poder (Palermo, 2006). En Latinoamérica, la carrera de Medicina ocupó un lugar preponderante en el acceso de las mujeres a los estudios universitarios. Fueron cinco los países que a fines del siglo XIX incorporaron mujeres a la universidad: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina. La autora diferencia dos períodos en relación con la

incorporación de las mujeres a la universidad: en el primero, el acceso fue de modo excepcional, en el que unas pocas accedieron disfrazadas de hombre o con otros artificios y, un segundo momento, dentro de un proceso sistemático mediante el cual el acceso se produce como género. A nivel mundial, en este segundo momento, la admisión estuvo vinculada a la carrera de Medicina, marcando desde el inicio una pauta de elección diferencial, coincidente con una división sociosexuada del saber. Es decir, se presentaban desde el inicio sesgos en la elección de carreras, en la forma en que se enseñaba o se valoraba el conocimiento en diferentes disciplinas. Se observaba, además, una mayor presencia y reconocimiento de hombres como expertos o productores de conocimiento en ciertos campos, y menor visibilidad de las contribuciones de las mujeres (Barrancos, 2010; Palermo, 2006). En Irlanda, el ingreso de las mujeres en ese momento estuvo acompañado de marcos de control construidos para minimizar su impacto y conservar la hegemonía masculina de la clase media (Harford, 2023).

Martín y Ramacciotti (2016) afirman que la constitución femenina debía resguardar el vínculo fundante del matrimonio y el amor materno y, en esos márgenes, estaba el desarrollo permitido, la formación y los logros laborales a los que las mujeres podían aspirar. Asimismo, destacan que los estereotipos de género influyeron para que las mujeres tuvieran el camino habilitado para el desarrollo de actividades que se asociaban a la extensión de los roles domésticos y de cuidado. En Argentina, el acceso de las mujeres a los estudios universitarios se produjo en un clima de debate acerca de la educación femenina y de la capacidad que se les suponía a las mujeres para desarrollar el conocimiento (Baro, 2021). El modelo de madre educadora que emergió a partir de la Revolución francesa era predominante en la Nación, y tanto Belgrano como Rivadavia y Sarmiento defendieron la educación de la mujer con el objetivo prioritario de la construcción de la identidad nacional y la trasmisión de valores (Palermo, 2006).

Las primeras graduadas fueron de carreras de grado o carreras menores vinculadas a las ciencias de la salud: Odontología en 1824, Obstetricia en 1888 y más tarde, Medicina en 1889 (Palermo, 2006). Aunque se podía acceder a profesiones sociosanitarias, resultaba más complicado hacerlo en otros estudios universitarios que requerían una mayor proximidad al poder, como Abogacía. Se instruía a las profesionales mujeres en asuntos relacionados con la higiene familiar, la crianza, la economía del hogar y la nutrición saludable, así como hábitos de alimentación, conocimientos y áreas de trabajo que quedaban bajo la autoridad médica (Augier, 2022). En relación con la intención de elección de carrera, según Bandura (1977) esta puede predecirse a partir de las expectativas de resultado y de la capacidad de anticipar los posibles logros de las acciones. De este modo, se regulan tanto la motivación como la acción humana. Teniendo en cuenta la valoración social de la capacidad de las mujeres, se pueden inferir las expectativas de logro que las movilizaban en esos momentos. Es así que hasta 1930 el porcentaje de graduadas mujeres se acercaba al 5 %, y se incrementa paulatinamente, llegando a superar el 30 % promediando la década del 60 (Barrancos, 2010).

Roles de género en la universidad

Las exigencias que implica asumir uno o más roles en el entramado social ponen de manifiesto mecanismos que generan comportamientos esperados y esperables por parte de quienes asumen esos roles. No cumplir con esos comportamientos o expectativas sugeridas es considerado como una falta o falencia, tanto para las personas a quienes se les adjudican las responsabilidades y exigencias propias de cada rol, como para la sociedad que exige, juzga y sanciona la falta (Cosciuc, 2021).

Garrido Lastra y Tapia Marchina (2022) refieren que la educación incluye los múltiples procesos de aprendizaje, generando la transmisión de la cultura y las tradiciones a las nuevas generaciones. De este modo, se entiende la incidencia de la educación superior en transferir roles y estereotipos de género que se manifiestan como determinantes estructurales para la participación equitativa de las mujeres en el mercado laboral. López-Francés y Vázquez Verdera (2015) desarrollaron un artículo sobre la perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI, que fue llevado a cabo en dos universidades: la Universidad de Valencia y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El objetivo planteado consistió en analizar las percepciones que poseen los estudiantes con relación a la igualdad y la violencia de género. Para relevar información emplearon un cuestionario (diseñado ad hoc y validado), grupos de discusión y observaciones. Algunas de las conclusiones a las que arriban las autoras dan cuenta de que los estudiantes perciben una diferencia entre lo que la universidad debería ser y lo que hace el profesorado. Además, confirman que los profesores tratan de manera diferente a los alumnos en función de su sexo.

Estereotipos de género y elección de carrera

Santana Vega et al. (2023) dieron a conocer una investigación acerca de los diferentes aspectos que influyen en la elección de carreras universitarias en una muestra de 1012 estudiantes de los últimos años de secundaria. El estudio tuvo como finalidad examinar la diversidad en la autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales, la adaptabilidad en la elección de carrera y la claridad en el diseño del proyecto de vida de las jóvenes, en función de sus estereotipos de género; incluyendo un modelo con la variable independiente “estereotipo de género” para comprender la correspondencia entre las variables analizadas. Los hallazgos permitieron afirmar que la mejora de estas variables vocacionales en las estudiantes se relaciona con el análisis crítico de las creencias que encubren los estereotipos de género; con un análisis que les otorgue la posibilidad de tomar conciencia de la naturaleza sociocultural de dichos estereotipos para propiciar su deconstrucción y empoderarlas vocacionalmente.

Por otro lado, Aranda (2022) profundiza en las experiencias de estudiantes universitarias que, simultáneamente, son madres y trabajan. La investigación revela que estas mujeres demuestran una notable resiliencia para afrontar los desafíos de combinar estos múltiples roles. Sin embargo, esta triple carga puede generar un desequilibrio entre los diferentes aspectos de sus vidas, afectando su bienestar general. La autora destaca que, a pesar de las dificultades, la maternidad puede fortalecer la resiliencia de estas mujeres, dotándolas de las herramientas necesarias para superar obstáculos. No obstante, la falta de conciliación entre los distintos roles puede generar estrés y agotamiento, lo que a su vez puede impactar negativamente en su rendimiento académico y laboral. En conclusión, el estudio de Aranda (2022) resalta la importancia de reconocer y apoyar a las estudiantes madres trabajadoras, ya que su capacidad para conciliar estos roles depende en gran medida de su resiliencia y de la existencia de entornos que faciliten esta armonía.

Retomando los aportes de Garrido Lastra y Tapia Marchina (2022), las autoras marcan el doble rol de la educación superior vinculado a la formación especializada, pero también a la socialización de roles y estereotipos que perpetúan las desigualdades que se observan en los campos profesionales que eligen las mujeres y los hombres. En la misma línea, Barone y Assirelli (2020) coinciden que la segregación de género en la educación superior italiana resulta un factor clave para explicar la persistencia de las desigualdades de género observadas en el mercado laboral. Asimismo, destacan al investigar sobre la sobrerepresentación de las mujeres en campos de estudio (como las ciencias sociales, las humanidades, etc.) y la subrepresentación en otros campos (como la ingeniería y las TIC). Por otro lado, evidencian el papel clave de la trayectoria curricular en el nivel secundario, para explicar la diferencia de género en la elección de carrera.

Rovella et al. (2010) llevaron a cabo un estudio comparativo para comprender las motivaciones subyacentes a la elección de la carrera de Licenciatura en Psicología, con un enfoque particular en las diferencias de género. Los resultados revelaron que, para las mujeres, la elección de la carrera de Psicología está estrechamente vinculada a la búsqueda de conexiones sociales, el reconocimiento social y la posibilidad de abordar sus propias dificultades emocionales. En el caso de Tejedor et al. (2022), hallaron que la elección de la carrera se ve influenciada por experiencias previas en la secundaria, conversaciones con familiares y docentes, y experiencias personales. Las posibles implicaciones de estos hallazgos son múltiples: el diseño de programas de orientación académica más efectivos, que tengan en cuenta las diferentes motivaciones de hombres y mujeres y, por parte de las universidades, el desarrollo de estrategias para crear un ambiente de aprendizaje que responda

a las necesidades específicas de los estudiantes de Psicología, facilitando así su éxito académico y profesional.

Se observa que la elección académica profesional aún se da de manera estereotipada: las mujeres se agrupan en carreras de servicios, como enfermería o educación, y los hombres en carreras asociadas al prestigio y altas remuneraciones, tal como, ingeniería, medicina u ocupaciones con una orientación que aún se asumen masculinas, como bomberos, policías, etc. Los estereotipos de interés de género son creencias de que un grupo tiene menos gusto o interés en un tema en particular que otro grupo, dependiendo del género (Master, 2021; Master *et al.*, 2025), y estos refuerzan elecciones de áreas de estudio.

Metodología

Los resultados presentados en este escrito forman parte de un estudio mayor sobre la motivación de mujeres mayores de 30 años para ingresar y cursar una carrera de grado en una universidad privada de Argentina. Para llevar adelante esta pesquisa, se planteó un abordaje empírico mixto. Se trata de un estudio de corte transversal, ya que se evaluó entre noviembre y diciembre de 2024. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia o intencional (Ynoub, 2015), considerando que, por las características de la población, se tuvo acceso a la totalidad de las mujeres que contaban con las condiciones de inclusión en la muestra. Se contactó mediante mail a cada una de las mujeres, por lo menos en dos oportunidades, y la muestra quedó conformada por todas las mujeres cursantes de las carreras de grado de UFLO (Universidad de Flores) mayores de 30 años que respondieron el cuestionario (n=312).

El instrumento utilizado para obtener los datos fue un cuestionario de elaboración ad hoc que fue aplicado en un estudio anterior con una muestra diferente e inferior en número (Gastaldo, 2024). Se realizó, además, una prueba piloto (Rivela & Gastaldo, 2024), lo que permitió contar con un instrumento pertinente y ajustado a la población específica.

Para obtener los datos analizados en este escrito se consideró una pregunta de respuesta abierta: ¿Qué factores tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera a esa edad? Teniendo en cuenta que la información obtenida tiene carácter cualitativo, se procedió al análisis del discurso y posterior codificación y categorización.

En el inicio del cuestionario se incluyó el Consentimiento informado, que era requisito para acceder a este.

Resultados

En relación con las características sociodemográficas, la muestra estuvo compuesta por 312 participantes residentes en distintas provincias del territorio argentino. La distribución fue en CABA de 111 participantes; GBA 108; Neuquén 64; Río Negro 21; Buenos Aires 2; Formosa, Córdoba, La Pampa, Jujuy, Salta y Tierra del Fuego 1 participante en cada lugar. De las 312 participantes, 300 son argentinas, 10 pertenecen a distintos países de Sudamérica y las 2 restantes son italianas.

En cuanto al año de inicio, 27 estudiantes comenzaron antes de 2018 (8,7 %); 19 en 2018 (6,1 %); 15 en 2019 (4,8 %); 25 en 2020 (8 %); 59 en 2021 (18,9 %); 40 en 2022 (12,8 %); 51 en 2023 (16,3 %) y los 76 restantes en 2024 (24,4 %).

Respecto a su trayectoria laboral, 212 mujeres manifestaron estar trabajando al momento de participar (79,8 %); 24 desempleadas (7,7 %) y las 39 restantes se encontraban en

variadas situaciones (12,5 %). Asimismo, el 55,2 % de las participantes manifestaron tener personas a cargo. En cuanto a convivencia, 111 destacaron vivir con pareja e hijos; 74 con pareja; 51 con hijo/a y 50 viven solas; 12 viven con sus padres y las 14 participantes restantes destacaron otra situación (otros familiares, amigos o animales de compañía).

En cuanto a su trayectoria educativa previa, la mayoría cuenta con estudios superiores concluidos.

Carrera	Población Mujeres +30	Muestra Mujeres +30
Abogacía	32	8
Arquitectura	26	8
Contador Público	27	11
Ingeniería Ambiental	3	3
Licenciatura en Actividad Física y Deporte	3	1
Licenciatura en Administración	25	4
Licenciatura en Diseño Gráfico	6	2
Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría	41	12
Licenciatura en Nutrición	41	13
Licenciatura en Producción de Bioimágenes	3	0
Licenciatura en Psicología	661	215
Licenciatura en Psicopedagogía	79	28
Licenciatura en Seguridad e Higiene y Control Ambiental Laboral	10	5
Licenciatura en Sociología	8	2
Total	965	312

Tabla 1. Población y muestra por carrera

**Figura 1.** Estudios previos

Acerca del tiempo que pasó desde el estudio anterior, la mayoría (47,7 %) expresó haber terminado su estudio anterior hace más de 10 años.

Teniendo en cuenta los factores que influyeron en el hecho de empezar con una carrera luego de los 30 años, los aspectos que destacaron con mayor frecuencia por parte de las participantes estuvieron relacionados, en orden decreciente, con lo siguiente: interés por temas de la carrera; proyecto o deseo postergado; logro personal; organización del tiempo; mejora laboral; proyecto de vida, y relación con la maternidad. A continuación, se detallan los discursos más relevantes de cada uno de los factores mencionados:

Categorías	Citas
Intereses por tema de la carrera	Dedicarme a lo que amo. Tardé unos años en descubrirlo. Quería hacer algo que me gustara y que a la vez disfrutara.
Proyecto o deseo postergado	Asignatura pendiente y realizar la otra carrera que me interesa. Siempre me gustó, ahora dispongo de tiempo y residuo dónde puedo cursar. El deseo fue el factor principal y obtener más herramientas para crecer en mi trabajo fue otro de los factores.
Logro personal	Ayudar a los demás. Los genas de estudiar Psicología.
Organización del tiempo	Siempre quise estudiar psicología y tuve la oportunidad de grande supe que me encantaba la carrera. Antes no. Soy psicopedagoga, me gusta mucho la psicología, acompañar y entender a las personas. Me motivó también que una amiga empecé un cuatrimestre antes que yo. Quería complementar mi título anterior que es Lic. En Psicopedagogía ya que siempre me gustó mucho Psicología. Y así ampliar mi campo laboral y de conocimiento.

Figura 2. Fragmentos de discursos de las participantes

Categorías	Citas
Logro personal	El poder de superación y probarme a mí misma que podía hacerlo. Formación personal. Por proyecto personal. Desarrollo personal. Desarrollo personal, reinvenión profesional. Realización personal. Mi sueño y mi gran motivación es concluir kinesiología. Recibirme y sentir mi realización personal y profesional. Querer superarme y seguir aprendiendo temas relacionados a la salud. Crecimiento personal. La realización personal de un título universitario.
Organización del tiempo	Tener tiempo disponible. Mas tiempo para dedicarme a la carrera. Las posibilidades de tiempo y económico para poder cursar. Término de cursar otra carrera. Que me encuentro sola y con tiempo de poder estudiar. Que se haya abierto la carrera en un lugar más próximo a mi domicilio (en UNICO los primeros años son en Regino, un lugar que me resulta muy lejos para establecer una organización sostenible teniendo hij@sl). Trabajo precario, poco remunerado y horarios escalonados. Poder estudiar en una universidad que entienda mi horario laboral. La edad de mi hija y la organización familiar en cuanto horarios laborales y sobre todo la posibilidad de contar con el dinero para pagar los estudios. Poder acomodar los horarios laborales de una forma diferente. Sentir que tenía más tiempo por la edad de mis hijos y una situación económica, en ese momento, bastante organizada.

Figura 3. Fragmentos de discursos de las participantes

Categorías	Citas
Mejora laboral	Me gusta donde trabajo y por eso me anime a empezar alogacia. El campo laboral era aceptado. Tener mayores y mejores posibilidades laborales. Ampliar las posibilidades laborales. Enfusismo por ser un profesional independiente, adentrándome en áreas diferentes a los estudios que había realizado previamente. Búsqueda de mejores oportunidades laborales dentro de mi trabajo. Un trabajo que no me gusta. Soy masoterapeuta y no alcanzaba mi formación para ayudar a los pacientes. Trabajar de lo que a uno le gusta. Buscar Estabilidad económica.
Proyecto de vida	Tener un proyecto a futuro que me genere satisfacción a la vez que me sea desafiante. Aprender un área de conocimiento que, si bien siempre me interesó, de adolescente elegí otra profesión en la cual ya no me motivó trabajar. Concretar un deseo que había sido postergado. Proyecto de vida, aposter en mi formación. Priorizar y distribuir el estar con mis hijos en época escolar. Ahora quiero capacitarme en esta carrera preciosa. Desarrollo personal. Estaba enfocada en otros proyectos, ahora es tiempo de estudiar algo que hace tiempo me gusta y aposter a que no es tarde para comenzar con este nuevo proyecto. Tener una profesión por si me quedaba sin trabajo o elegir cambiar que sea independiente, por mi cuenta y no en relación de dependencia. Había estudiado otra carrera universitaria sin concluir, y tuve la intención de cambiar mi enfoque laboral.

Figura 4. Fragmentos de discursos de las participantes

Categorías	Citas
Relación con la maternidad	Mayor independencia de mis hijos. La edad de mi hijo y la organización familiar en cuanto horarios laborales y sobre todo la posibilidad de contar con el dinero para pagar los estudios. Sentir que tenía más tiempo por la edad de mis hijos y una situación económica, en ese momento, bastante organizada. Que mis hijos crecieron y pude dedicar tiempo para estudiar. Las edades de mis hijos y factores económicos. Maternidad, experiencia laboral previa. Había empezado en 2012 en Morón. Pero mi hija tenía 5 años y era difícil estudiar con una nena chiquita. Maternidad. Con la autonomía de mi hijo adolescente disponía del tiempo y espacio necesarios. Edad de mi hijo - ya se encontraba en los últimos años del secundario. Mis hijos ya estaban un poco más grandes y podía empezar a dedicarme más a mí.

Figura 5. Fragmentos de discursos de las participantes

Discusión

Los resultados obtenidos permiten reflexionar acerca de los factores que influyen en la decisión de iniciar estudios universitarios en mujeres mayores de 30 años, y cómo estas motivaciones se relacionan con procesos subjetivos, sociales y estructurales que ya han sido señalados en investigaciones previas. En primer lugar, el interés por los contenidos de la carrera aparece como una motivación central, lo cual se vincula con lo planteado por Rovella et al. (2010) y Cano Martínez (2021) en relación con el peso de las motivaciones intrínsecas, especialmente en las mujeres, en las que el valor subjetivo de la carrera está fuertemente ligado al deseo de comprender experiencias personales y generar vínculos significativos. Se coincidió también con Pérez Pulido et al. (2021), quienes hallaron en las mujeres predominancia de motivaciones vinculadas a la vocación.

Asimismo, la categoría de deseo postergado muestra cómo muchas de estas mujeres retoman un proyecto que había quedado suspendido por distintas circunstancias. Esto da cuenta de trayectorias no lineales, donde los estudios superiores no se desarrollan inmediatamente después de la educación media, sino que se reactivan en momentos más avanzados del ciclo vital (Cosciuc, 2021).

El logro personal se presenta como una dimensión clave en la motivación para retomar los estudios en la adultez. Las participantes expresan con claridad cómo esta decisión responde a un impulso interno de superación y autoconocimiento. Estudiar resulta una forma de consolidar la identidad, reafirmar capacidades y construir una versión renovada de sí mismas. Este componente también está ligado a la idea de crecimiento y aprendizaje continuo. Estos resultados coinciden con lo planteado por Cano

Martínez (2021) y Gastaldo y Rivela (2024) con respecto a la predominancia de motivaciones de tipo intrínseca.

La mención a la organización del tiempo refuerza la idea de que no es la falta de interés lo que impide el acceso a los estudios, sino las condiciones materiales y temporales. Cuando estas condiciones mejoran, por ejemplo, cuando los hijos crecen o se alcanza cierta estabilidad laboral, se abre la posibilidad de retomar los estudios (Silva *et al.*, 2019; Torns, 2011).

La mejora laboral aparece situada en un contexto donde las trayectorias laborales de las mujeres suelen estar marcadas por la precariedad o la informalidad, y el acceso a la educación superior es visto como una herramienta para mejorar su empleabilidad y reconfigurar sus posibilidades dentro del mercado de trabajo. Se debe tener en cuenta que la segregación de género en la educación superior fue considerada por Barone y Assirelli (2020) como un factor clave para explicar la persistencia de las desigualdades en el mercado laboral.

Finalmente, las referencias a la maternidad como un factor que influye en la decisión de estudiar evidencian que los proyectos académicos no están escindidos de los proyectos familiares (Gastaldo & Rivela, 2024; Pérez-Padilla *et al.*, 2021). Factores como la edad de los hijos y la posibilidad de disponer de mayor tiempo y dinero resultan fundamentales al momento de poder estudiar. Los resultados hallados por Cosciuc (2018, 2021) coinciden con los relatos que indican que, al convertirse en madres, muchas mujeres sintieron que para algunas personas de su círculo social sus expectativas con respecto a las actividades cotidianas se centraban exclusivamente en las responsabilidades y obligaciones asociadas a la maternidad.

La singularidad del presente estudio se sustenta, principalmente, en el abordaje de una población poco explorada en la literatura académica: mujeres adultas, estudiantes universitarias, en las que convergen múltiples roles sociales tales como la maternidad, el trabajo remunerado y las tareas de cuidado. Tal como sostiene Aranda (2022), la combinación simultánea de estos roles supone una carga significativa que repercute en el bienestar y desempeño académico. A pesar de ello, las participantes de esta investigación demostraron una notable capacidad de resiliencia, lo que coincide con lo expresado por la autora respecto al potencial transformador de la maternidad como fuente de fuerza y motivación.

Conclusiones

En el estudio presentado se analizaron los estereotipos y roles de género que afectan el acceso a la universidad de mujeres mayores de 30 años en Argentina. Se utilizó un enfoque empírico mixto y la aplicación de un cuestionario diseñado específicamente para obtener datos sobre la motivación de esta población. El estudio aporta evidencia empírica sobre una población escasamente abordada en investigaciones previas y pone de relieve la necesidad de políticas universitarias sensibles al género y a las condiciones particulares de las estudiantes adultas. En términos metodológicos, el uso de un enfoque mixto y la aplicación de un cuestionario ad hoc validado a través de una prueba piloto contribuyen a la solidez de los datos relevados, habilitando futuras líneas de investigación con diseños más extensivos o longitudinales.

Se destaca que las trayectorias estudiantiles no son lineales ni únicas, se encuentran influenciadas por experiencias personales y poseen significados subjetivos.

Entre los factores que influyeron en la decisión de retomar los estudios se encuentran: aspiraciones postergadas, logros personales, proyectos de vida y su relación con la maternidad. La educación superior les permitiría a las mujeres la búsqueda y obtención de una mejora dentro del campo laboral

Los roles de género en la universidad revelan expectativas sociales que influyen en el comportamiento de los estudiantes, donde la falta de conformidad puede ser vista como una falencia (Cosciuc, 2021). Desde la perspectiva del género, se pueden detallar características vinculadas a los estereotipos, la maternidad y las múltiples tareas que ambas variables implican. Espinoza Catalán y Albornoz (2023) demostraron la existencia de estos estereotipos de género en estudiantes y docentes que se difunden en los ámbitos educativos y retroalimentan a los vigentes en la sociedad.

El estudio invita a reflexionar sobre el papel que debe asumir la universidad para acompañar trayectorias estudiantiles diversas y complejas. En este sentido, se retoma el señalamiento de López-Francés y Vázquez Verdera (2015), Chihuailaf-Vera *et al.* (2024), Gutiérrez Bernal y Navarrete Sánchez (2023), sobre la necesidad de una institucionalidad que no solo promueva discursos de igualdad, sino que revise sus prácticas cotidianas para evitar la reproducción de desigualdades de género.

Asimismo, invita a avanzar y profundizar en futuros estudios la experiencia académica de la población estudiada durante la cursada, así como los impactos subjetivos, familiares y laborales de su transitar por la universidad.

REFERENCIAS

- Aranda, M. (2022). Calidad de vida y resiliencia en estudiantes universitarias que son madres y trabajan. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7(303), 1-11. <https://doi.org/10.32351/rca.v7.303>
- Augier, C. (2022). Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las ciencias sociales de Ana Laura Martín, Graciela Queirolo y Karina Ramacciotti (Coords.) [Reseña]. *Estudios Sociales del Estado*, 8(15). <https://doi.org/10.35305/ese.v8i15.293>
- Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. Espasa.
- Baro, S. M. (2021). Mujeres y universidad en Argentina: Contextos y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 117–128. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1803>
- Barone, C., & Assirelli, G. (2020). Gender segregation in higher education: An empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79, 55–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2>
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Cano Martínez, D. (2021). Motivaciones académicas y factores intrínsecos en la elección profesional. *Tempus Psicológico*, 3(2), 138–158. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.3.2.3409.2020>
- Cosciuc, L. P. (2018). Eran insostenibles todos los roles: Reflexiones y aportes para (re)conocer las vivencias de mujeres-madres-estudiantes universitarias desde sus propias voces [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Rosario]. RepHip UNR. <https://repip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/0fec656a-f2e4-48bc-805a-fe1bef40aefc/content>
- Cosciuc, L. P. (2021). La triple combinación de roles: Mujeres-madres-estudiantes universitarias: Aportes para (re)conocer la noción de política de sus trayectorias. *Cátedra Paralela*, 18, 93–116. <https://doi.org/10.35305/cp.vi18.276>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Flores Ferro, E. F. F., Maureira Cid, F., & Gamboa Jiménez, R. (2024). Estereotipos de género en la práctica

de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, (55), 1–10. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>

Espinoza Catalán, A. M., & Albornoz, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Psikhe*, 32(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>

Garrido Lastra, M. I., & Tapia Marchina, S. (2022). De la universidad al mercado laboral: Desigualdad de género en México. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(56), 45–71. <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7536/6696>

Gastaldo, Z. G. (2024). La motivación para la elección del ingreso de mujeres entre 30 y 40 años, a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de una universidad privada [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Lanús]. <https://doi.org/10.18294/rdi.2024.179905>

Gastaldo, Z. G., & Rivela, C. V. (2024). Motivación y elección de carrera: Un estudio cualitativo. *Calidad de Vida y Salud*, 17(2), 29–42. <https://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFL0/article/view/419>

Gutiérrez Bernal, Z. G., & Navarrete Sánchez, E. (2023). Violencia, género y educación superior: Hacia una nueva perspectiva de la violencia de género. *Psicumex*, (13). <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.577>

Harford, J. (2023). Tracing the contours of the history of higher education for women in Ireland: Competing discourses and dominant themes. *Encounters in Theory and History of Education*, (24), 4–21. <https://doi.org/10.24908/encounters.v24i0.16541>

López-Francés, I., & Vázquez Verdera, V. (2015). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 241–261. <https://doi.org/10.14201/eks.12343>

Martín, A. L., & Ramacciotti, K. I. (2016). Profesiones sociosanitarias: Género e historia. *Avances del Cesor*, 13(15), 81–92. <https://doi.org/10.35305/ac.v13i15.629>

Master, A. (2021). Gender stereotypes influence children's STEM motivation. *Child Development Perspectives*, 15(3), 203–210. <https://doi.org/10.1111/cdep.12424>

Master, A., Alexander, T., Thompson, J., Fan, W., Meltzoff, A. N., & Cheryan, S. (2025). Causes and consequences of stereotypes: Interest stereotypes reduce adolescent girls' motivation to enroll in computer science classes. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(1), 56–83. <https://doi.org/10.1111/cdep.12424>

Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11–46. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>

Pérez-Padilla, M. D., Rivera-Heredia, M. E., Esquivel-Martínez, C., Quevedo-Marín, M. D., & Torres-Vázquez, V. (2021). Ser madre y estudiar en la universidad: Recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.23923/rpve2021.01.198>

Pérez Pulido, I., Macías González, G. G., & Caldera Montes, J. F. (2021). Motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México: Un estudio comparativo

desde una perspectiva de género. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 14, 87–98. <https://doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021.87-98>

Rivela, C. V., & Gastaldo, Z. G. (2024). Motivación y elección de carrera en mujeres universitarias argentinas: Una prueba piloto. *Escritos en Salud Mental*, 2(1), 74–83. Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As. Dist. XIII. <https://cplz.org.ar/escritos-en-salud-mental-ano-2-numero-1/>

Rovella, A. T., Pitoni, D. C., Delfino, D. A., Díaz, H. D., & Solares, E. (2010). La motivación para estudiar psicología: Un estudio comparativo. *Revista de Psicología*, 18(2), 55–72. <https://www.aacademica.org/000-052/954.pdf>

Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., & Ruiz Alfonso, Z. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, (400), 265–294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-569>

Silva, M. A., Moraes Oliveira Pereira, M., Rodrigues Antunes, L. G., Dorneles Silva, F., & Ferreira Castelari, M. C. (2019). Conciliando maternidade e carreira profissional: Percepções de professoras do ensino superior. *Revista das Faculdades Integradas Vianna Sapiens*, 10(2), 190–216. <https://doi.org/10.31994/rvs.v10i2.586>

Tejedor, M. C., Martín, R. L., & Gómez, M. C. (2022). La transición psicosocial del ingreso a la universidad en mujeres de la Licenciatura en Psicología. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(3), 6–17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778120002>

Torns, T. (2011). Conciliación de la vida laboral y familiar o corresponsabilidad: ¿El mismo discurso? *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, (1), 5–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5066150>

Ynoub, R. (2015). Cuestión de método. Cengage Learning.