



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Doctorado en Psicología

Motivaciones que mueven a las mujeres mayores de 30 años, para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de una universidad de gestión privada de Argentina

Tesista: Gastaldo, Zulma Gabriela

Legajo: 32809

Director/es: Dra. Losada, Analía Verónica

Co-director/es: Dr. Depaula, Pablo Domingo

Tesis para acceder al título de Doctora en Psicología

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra: Motivaciones que mueven a las mujeres mayores de 30 años, para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de una universidad de gestión privada de Argentina

Desde la fecha [X]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: CABA, 1 de junio de 2025

Firma y aclaración del autor: Zulma Gabriela Gastaldo



Agradecimientos

A mi directora de tesis Dra. Analía Losada y a mi co director Dr. Pablo Depaula por acompañarme cada vez que emprendo una nueva trayectoria educativa, con afecto, paciencia y rigurosidad.

Agradezco a mi marido Leandro, que siempre acompaña y alienta mi desarrollo profesional, aunque implique limitaciones a nuestro tiempo compartido.

A mis hijos Casandra y Martín que les tocó crecer con una mamá que, como las mujeres de esta investigación, eligió ser madre y profesional. Ellos nunca me hicieron sentir que fue una mala elección.

A mi hermana y a mi mamá que me acompañan en la vida.

A las autoridades, docentes y compañeras/os del doctorado de UFLO, que hicieron simple y disfrutable, un estudio complejo e intenso.

A UFLO que me alojó para que pueda investigar; a sus autoridades, docentes, directores de carrera, personal administrativo y a los integrantes de la Secretaría de Investigación, quienes compartieron encuestas, difundieron convocatorias y siempre estuvieron atentos para que logre llevar a cabo este trabajo.

Les agradezco especialmente a mis compañeros de equipo de investigación de UFLO con quienes compartí gran parte de lo que se vuelca en estas hojas y a Gabriela Rizzo que, desde biblioteca, facilitó muchos de los textos que nutren este trabajo.

A todas las mujeres que, aún en contextos difíciles, seguimos luchando con determinación por nuestros derechos, por la posibilidad de elegir y construir nuestras propias trayectorias. A quienes nos precedieron y abrieron caminos transformando realidades, y a las que vendrán, para que encuentren un mundo más justo e inclusivo.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo el análisis de las motivaciones que llevan a mujeres mayores de 30 años a la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de una universidad privada de Argentina y la presencia de deseos postergados y mandatos socioculturales que impactan en la elección. Se realizó un abordaje empírico mixto, de corte transversal. Sobre una población de 965 mujeres, participaron 312 cursantes de las diferentes carreras de grado. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario autoadministrable que incluía la *Academic Motivation Scale: college version in Argentine Spanish* (Stover et al., 2012) y preguntas de elaboración propia sobre el tema. La información se analizó mediante estadística descriptiva e inferencial para los datos cuantitativos y análisis de contenido, codificación y categorización de los datos cualitativos. Los principales resultados fueron que las mujeres participantes, mostraron un perfil motivacional con predominio de la motivación de tipo intrínseca, orientada al conocimiento en primer lugar y orientada al logro en segundo término. La menor puntuación, se encontró en el caso de la amotivación. También se halló que, a mayor edad, disminuyen las motivaciones vinculadas a la Motivación Extrínseca con regulación identificada (MErid) y a la Motivación Extrínseca con regulación externa (MErext). Finalmente se observó que la motivación de las mujeres universitarias estudiadas, se nutre de deseos muchas veces postergados por problemas de índole económica, de organización del tiempo familiar y laboral. También que, la realización de estos deseos, se ha visto obstaculizada por responder a mandatos socioculturales, sostenidos por estereotipos de género.

Palabras claves: Motivación Académica – Mujeres universitarias – Estudiantes no convencionales – Estereotipos de género

Abstract

The present research aimed to analyze the motivations that lead women over 30 years of age to choose to enroll and continue studying undergraduate courses at a private university in Argentina and the presence of postponed desires and sociocultural mandates that impact the choice. A mixed, cross-sectional empirical approach was carried out. Out of a population of 965 women, 312 students of different undergraduate courses participated. For data collection, a self-administered questionnaire was used that included the Academic Motivation Scale: college version in Argentine Spanish (Stover et al., 2012) and self-developed questions on the subject. The information was analyzed using descriptive and inferential statistics for quantitative data and content analysis, coding and categorization of qualitative data. The main results were that the participating women showed a motivational profile with a predominance of intrinsic motivation, oriented to knowledge in the first place and oriented to achievement in the second place. The lowest score was found in the case of amotivation. It was also found that, with increasing age, the motivations linked to Extrinsic Motivation with Identified Regulation (ME_{id}) and Extrinsic Motivation with External Regulation (ME_{ext}) decrease. Finally, it was observed that the motivation of the university women studied is nourished by desires that are often postponed due to problems of an economic nature, of organization of family and work time. Also, the realization of these desires has been hindered by responding to sociocultural mandates, supported by gender stereotypes.

Keywords: Academic Motivation – University Women – Non-conventional Students – Gender Stereotypes

Índice

Nómina de Abreviaturas	17
Introducción.....	18
Capítulo 1: La problemática de las mujeres mayores de 30 años en el acceso a la universidad	23
Objetivos.....	26
General.....	26
Específicos.....	26
Supuesto básico de investigación	27
Hipótesis	27
Capítulo 2: Marco Teórico	27
Motivación.....	27
Recorrido histórico del concepto	27
La integración de modelos teóricos	31
Perspectiva sistémica de la Motivación.....	33
Perspectiva cognitiva de la Motivación.....	34
Perspectiva neurobiológica de la Motivación.....	36
Motivación desde la teoría de la autodeterminación.	37
Transición a estudios superiores.....	42
Trayectorias de vida.....	43

Estudiantes mayores de 30 años	45
Las Mujeres: su lugar en el sistema educativo, laboral y familiar	47
La inclusión de las mujeres en la universidad	47
Desigualdad de género en ámbitos educativos y laborales.....	49
El lugar de la mujer en la familia.....	51
Procesos familiares	51
Ciclos vitales familiares.....	54
Capítulo 3: Marco contextual	59
Historia de la Universidad de Flores.....	59
Actualidad de UFLO Universidad	60
Capítulo 4: Marco metodológico	63
Escala de Motivación Académica.....	63
Análisis de contenido.....	65
Capítulo 5: Estado actual del conocimiento del tema.....	67
Motivación.....	67
Motivación en el ingreso universitario relacionada con el género	70
Motivación en el ingreso universitario relacionada con la edad.....	74
Motivación en el ingreso universitario relacionada con las diferentes áreas de estudio	78
Capítulo 6: Método.....	83

Diseño	83
Participantes.....	83
Técnicas de recolección y análisis de datos.....	86
Procedimiento	93
Capítulo 7: Resultados.....	94
Características sociodemográficas de la muestra.....	94
Situación familiar	97
Situación laboral	98
Trayectoria educativa	99
Carrera actual.....	100
Relación entre las motivaciones para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras elegida y los deseos y mandatos socioculturales.....	102
Resultados cualitativos	102
Niveles de motivación de tipo intrínseca, extrínseca y amotivación.....	111
Perfil motivacional	111
Comparación de tipo de motivación en relación a la edad actual.....	113
Diferencias del tipo de motivación registrada en relación a las diferentes carreras	114
Comparación de medias por carrera	115
La palabra de las mujeres.....	122

Capítulo 8: Discusión	130
Sobre la motivación	130
Sobre la condición de género.....	132
Sobre la edad.....	135
La relación entre la motivación académica y los deseos y mandatos socioculturales.	137
Capítulo 9: Conclusiones.....	140
Aportes de la investigación.....	142
Fortalezas del estudio	142
Propuestas para los orientadores vocacionales y educativos.....	142
Sugerencias para la institución	144
Limitaciones de la investigación.....	145
Futuras líneas de investigación	145
Referencias	147
Anexos.....	164
Instrumento	164
Modelo de consentimiento informado	172
Matriz de datos.....	174

Índice de Tablas

Tabla 1	24
Estudiantes, Nuevas/os Inscriptas/os y Egresadas/os de Títulos de Pregrado y Grado por Género Según Sector de Gestión. Año 2022	24
Tabla 2	83
Población Mujeres Mayores de 30 Años por Carrera Octubre 2024	84
Tabla 3	85
Distribución de la Muestra por Carrera	85
Tabla 4	86
Distribución de la Muestra por Facultades	86
Tabla 5	94
Edad	94
Tabla 6	95
Lugar de Residencia.....	95
Tabla 7	96
Nacionalidad	96
Tabla 8	100
Tiempo Transcurrido desde la Finalización o Interrupción del Trayecto de Estudio Anterior.....	100
Tabla 9	101
Año de Inicio de la Actual Carrera en UFLO	101
Tabla 10	103

Codificación de la Pregunta por los Factores que Tuvieron Influencia en el Hecho de Empezar con la Carrera Siendo Mayor de 30 Años	103
Tabla 11	112
Tipo de Motivación.....	112
Tabla 12	114
Correlación entre la edad y el tipo de motivación	114
Tabla 13	123
Resultado de Codificación de Respuestas sobre Comentarios Finales.....	123
 Índice de figuras	
Figura 1	25
Comparación de estudiantes, nuevas inscriptas, reinscriptas y egresadas de títulos de pregrado y grado entre UFLO y la totalidad de las universidades privadas argentinas.	25
Figura 2	38
Tipos de motivación (Deci y Ryan, 1985).....	39
Figura 3	59
Línea de tiempo de la UFLO	59
Figura 4.....	61
Carreras seleccionadas distribuidas por facultades.....	61
Figura 5.....	89
Resultado de Codificación y Categorización.....	89

Figura 6.....	92
Distribución de códigos	92
Figura 7.....	97
Situación de convivencia	97
Figura 8.....	97
Personas a cargo.....	97
Figura 9.....	98
Situación laboral	99
Figura 10.....	99
Estudios previos.....	99
Figura 11.....	101
Edad de ingreso a la carrera.....	101
Figura 12.....	109
Nube de palabras a partir de las respuestas a la pregunta por los factores que tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera siendo mayor de 30 años	110
Figura 13.....	110
Percepción sobre la incidencia del género en la edad de inicio de la carrera	110
Figura 14.....	112
Niveles de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.....	112
Figura 15.....	113
Niveles de motivación	113

Figura 16.....	115
Comparación de medias por carrera	115
Figura 17.....	116
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Abogacía (n=8).....	116
Figura 18.....	116
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Psicología (n=215)	116
Figura 19.....	117
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Psicopedagogía (n=28).....	117
Figura 20.....	117
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Seg. Hig. y control ambiental (n=5)	117
Figura 21.....	118
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Sociología (n=2).....	118
Figura 22.....	118
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Arquitectura (n=8).....	118
Figura 23.....	119
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Contadora pública (n=11).....	119
Figura 24.....	119
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Ingeniería ambiental (n=3)	119
Figura 25.....	120
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Actividad física y deporte (n=1).....	120

Figura 26.....	120
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Administración (n=4)	120
Figura 27.....	121
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Diseño gráfico (n=2)	121
Figura 28.....	121
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Kinesiología y fisioterapia (n=12)	121
Figura 29.....	122
Detalle perfil motivacional de estudiantes de Nutrición (n=13).....	122

Nómina de Abreviaturas

AMS: Escala de Motivación Académica

Mlee: Motivación Intrínseca orientada a experiencias estimulantes.

MII: Motivación Intrínseca orientada al logro.

Mlc: Motivación Intrínseca orientado hacia el conocimiento.

MErid: Motivación extrínseca con regulación identificada.

MEintr: Motivación extrínseca con regulación introyectada.

MEext: Motivación extrínseca con regulación externa.

A: Amotivación.

OVE: Orientación Vocacional y Educativa.

UFLO: UFLO Universidad

Introducción

Desde el campo de la Orientación Vocacional y Educativa, se presenta interés por el estudio de las transiciones en los itinerarios de formación. Esas transiciones se entrecruzan con las trayectorias previas tanto personales como laborales. Las decisiones profesionales, están determinadas por factores individuales y ambientales (Lent et al., 1994).

El ingreso a un nuevo trayecto formativo suele ir precedido de un período preparatorio, y requiere de otro de adaptación y ajuste al nuevo contexto. La cuestión del equilibrio entre las actividades y relaciones de trabajo, por un lado, y por otro las de la vida familiar es fundamental en la reflexión de las personas que se preguntan sobre sus competencias y sus aspiraciones (Savickas et al., 2009). Kelly (2009), hace foco en tres variables que inciden en la decisión sobre el inicio y cursado de una carrera profesional, la cuales se sostienen en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977). Estas son: la percepción y expectativa del individuo sobre su competencia en su trabajo, las metas personales y las expectativas con respecto a los resultados del trabajo.

Diferentes estudios señalan, además, que la complejidad de tomar decisiones sobre la carrera aumenta con la edad, ya que las elecciones profesionales se ven influenciadas y moldeadas por sus propias etapas de desarrollo, sumadas a las condiciones ambientales (Gati y Saka, 2001; Howard y Walsh, 2011).

Según Herrera Moya et al. (2018), la motivación profesional cifra las razones por las cuales una persona inicia sus estudios universitarios y permanece en ellos con la intención de alcanzar y satisfacer motivos académicos y/o personales. Teniendo en cuenta estas motivaciones, se considera que conocerlas proporcionará datos

relevantes, ampliando la posibilidad de intervención ante las dificultades evitando frustraciones y deserción. Aunque cada vez más adultos se matriculan en la universidad, estos deben superar los numerosos desafíos económicos, personales, familiares, comunitarios e institucionales que se les presentan en el camino (Fleming y Finnegan, 2011; Freixa-Niella et al., 2021; Iloh, 2018; Suárez-Cretton, y Castro-Méndez, 2022). Por estas razones, el apoyo para los estudiantes no tradicionales en la universidad debería ser diferente del apoyo necesario para los jóvenes que han ingresado a la educación superior inmediatamente después de graduarse de la escuela secundaria.

Esta investigación se centró en el análisis de las motivaciones que llevan a mujeres mayores de 30 años a la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de una universidad privada de Argentina. La universidad elegida, tiene dos sedes, una en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con anexo en el noroeste del conurbano bonaerense y otra en la ciudad de Cipolletti en la Provincia de Río Negro, con anexos áulicos en Neuquén, Plaza Huinca, San Martín de los Andes y Rincón de los Sauces. Esta diversa localización permitió la conformación de diferentes perfiles poblacionales. Se realizó un abordaje empírico mixto, se trata de un estudio de corte transversal ya que se evaluó en un período acotado de tiempo y multivariado (Ynoub, 2015). A los fines de obtener datos sobre motivación se utilizó una escala de medición que arrojó información cuantitativa, la *Academic Motivation Scale: college version in Argentine Spanish* (Stover et al., 2012), incluyendo también, preguntas abiertas y cerradas de elaboración propia sobre el tema.

En relación con lo planteado y observando la vacancia de estudios relacionados con la motivación en el rango etario analizado, género y país, se planteó

una investigación, que pretendió conocer las motivaciones que mueven a las mujeres mayores de 30 años para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad.

Para transmitir los fundamentos teóricos de las variables de estudios, los antecedentes y los hallazgos de la presente investigación, el escrito, se organizó en capítulos.

En el primer capítulo, se desarrollará la problemática que dio origen a esta investigación y la necesidad del planteo de interrogantes para explorar la situación actual de las mujeres que estudian carreras universitarias. Partiendo de datos estadísticos (Secretaría de Políticas Universitarias, 2024) y considerando la particularidad de la universidad estudiada, se proponen hipótesis de trabajo para arribar a los objetivos planteados.

En el segundo capítulo, luego de una revisión de bibliografía, se definen y profundizan las variables de estudio. La motivación se aborda desde su genealogía y las teorías actuales incluyendo la mirada desde los modelos cognitivos, neurocientífico y sistémico. Un lugar destacado, tiene el desarrollo de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2020) dado que es la base de la escala utilizada en esta pesquisa (Stover et al., 2012), en ella se diferencian los conceptos de Motivación intrínseca con sus tres modalidades, Motivación extrínseca con sus cuatro subcategorías y la Amotivación.

En ese capítulo, también se abordan temáticas propias de las teorías de orientación vocacional y diseño de carrera, como son las trayectorias educativas, personales y laborales (Guichard, 2018; Savickas y Pouyaud, 2016) y las transiciones a estudios superiores (Baubion-Broye y Hajjar, 1998; Rascovan, 2016). Se cierra el

capítulo con la alusión a la particularidad del género en la transición a la universidad (Baro, 2021; Martín y Ramacciotti, 2016), a la trayectoria de vida de las mujeres universitarias y a la desigualdad de género en el acceso a la educación superior (Barrancos, 2010; Palermo, 2006) y a los ámbitos profesionales (Barone y Assirelli, 2020).

El capítulo 3, sienta la base contextual del estudio, exponiendo las características actuales de la Universidad de Flores (UFLO) refiriendo, además, su historia y extensión.

El capítulo 4 está destinado a la presentación del marco metodológico: se encuentran detalladas las características de la Escala de Motivación Académica (Stover et al., 2012) y se profundiza en el análisis de contenido (Marín y Noboa, 2013), ya que fue el método de tratamiento de los datos cualitativos que se obtuvieron mediante las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario.

El estado del arte que se recabó como antecedente de esta investigación, está desarrollado en el capítulo 5. Este capítulo se divide en cuatro apartados que refiere a: motivación en el ingreso universitario, motivación en el ingreso universitario relacionada con el género, motivación en el ingreso universitario relacionada con la edad y motivación en el ingreso universitario relacionada con las diferentes áreas de estudio.

En el apartado Método se detalla el diseño de la investigación, el enfoque metodológico adoptado y los procedimientos para la recolección y análisis de datos.

En el siguiente capítulo, se presentan los hallazgos de la investigación, organizados de acuerdo a los objetivos planteados. Se detallan los resultados cuantitativos, obteniendo las características sociodemográficas de la muestra, su

situación laboral y la trayectoria educativa. Se analiza exhaustivamente el perfil motivacional a partir de los datos obtenidos mediante la aplicación de la AMS (Stover et al., 2012), enriquecido con el aporte del análisis de los datos cualitativos acompañados con citas textuales de las participantes.

A partir del texto de las mujeres encuestadas, se detalla la información que responde a los mandatos culturales, estereotipos de género y obstáculos devenidos de la desigualdad de género para el ingreso universitario.

En el capítulo 8 se interpretan los datos a la luz de la bibliografía consultada y en comparación con los antecedentes relevados.

Luego se arriba a las conclusiones, planteando limitaciones observadas y proponiendo nuevas líneas de investigación que amplíen el actual estudio y profundicen el conocimiento sobre el tema. Se proponen también, sugerencias de intervención institucional, con la intención de generar una acción pertinente y basada en la evidencia científica.

Capítulo 1: La problemática de las mujeres mayores de 30 años en el acceso a la universidad

Tal como se desprende de diferentes teorías vinculadas a las transiciones educativas (Rascovan, 2016; Savikas et al. 2009), las situaciones de transición remiten a cambios, transformaciones, decisiones y desafíos. Estos pasajes se constituyen en la constante interacción entre la persona y el contexto; es un proceso vinculado a situaciones personales, familiares, sociales e institucionales. Es por eso que, el ingreso a un nuevo trayecto formativo como es la carrera de grado, suele ir precedido por un período preparatorio, y demanda también un período de adaptación y ajuste al nuevo contexto. La cuestión del equilibrio entre las actividades académicas y/o laborales, por un lado y por otro la vida familiar, es fundamental en la reflexión de las personas que se preguntan sobre sus competencias y sus aspiraciones (Savickas et al. 2009).

Figueira et al. (2015) señalan que, por la flexibilidad de itinerarios en el trayecto universitario, cada vez es más frecuente encontrar en el aula estudiantes maduros, mayores de 25 años, así como se encuentra gran diversidad de perfiles personales. Sin embargo, Iloh (2018) hace notar la escasez de estudios a nivel global, que aborden las problemáticas de los estudiantes universitarios adultos mayores, que se incluyen en el grupo de los llamados *estudiantes no tradicionales*, aun reconociendo que la universidad se ha convertido, cada vez, más en el objetivo de estudiantes mayores que buscan o regresan para obtener credenciales y títulos postsecundarios. La investigación sobre la educación superior se ha basado predominantemente un perfil de estudiante tradicional: personas entre 18 y 22 años de

edad y que no tienen otras responsabilidades o roles importantes que compitan con sus estudios.

Estas observaciones ponen en relieve la necesidad de estudiar sus trayectorias previas al ingreso universitario, para conocer las motivaciones de acceso. Variados estudios señalan la vinculación entre las motivaciones y la persistencia en el estudio (Torres Hernández, 2021 y Vergara Buriticá, 2023), por lo que el conocimiento de las motivaciones que mueven a la elección y permanencia en la cursada de una carrera universitaria permitirá diseñar estrategias de acompañamiento en el transcurso de la carrera para incidir en la satisfacción con la formación y la permanencia para el logro de los objetivos de cada sujeto. Muchas universidades han tenido dificultades para adaptarse a este cambiante perfil estudiantil y, con frecuencia, insisten con tradiciones y prácticas que resultan inadecuadas para los estudiantes mayores (Iloh, 2018)

De acuerdo a la síntesis de datos estadísticos universitarios de 2022 sobre la población estudiantil de pregrado y grado; en ese año, el 61 % de nuevas inscriptas fueron mujeres (Secretaría de Políticas Universitarias, 2024).

Tabla 1

Estudiantes, Nuevas/os Inscriptas/os y Egresadas/os de Títulos de Pregrado y Grado por Género Según Sector de Gestión. Año 2022

Sector de Gestión	Estudiantes			Nuevas/os Inscriptas/os			Egresadas/os		
	Total	Mujeres	%	Total	Mujeres	%	Total	Mujeres	%
Total	2540854	1562154	61,5	719669	438885	61	145728	93416	64,1

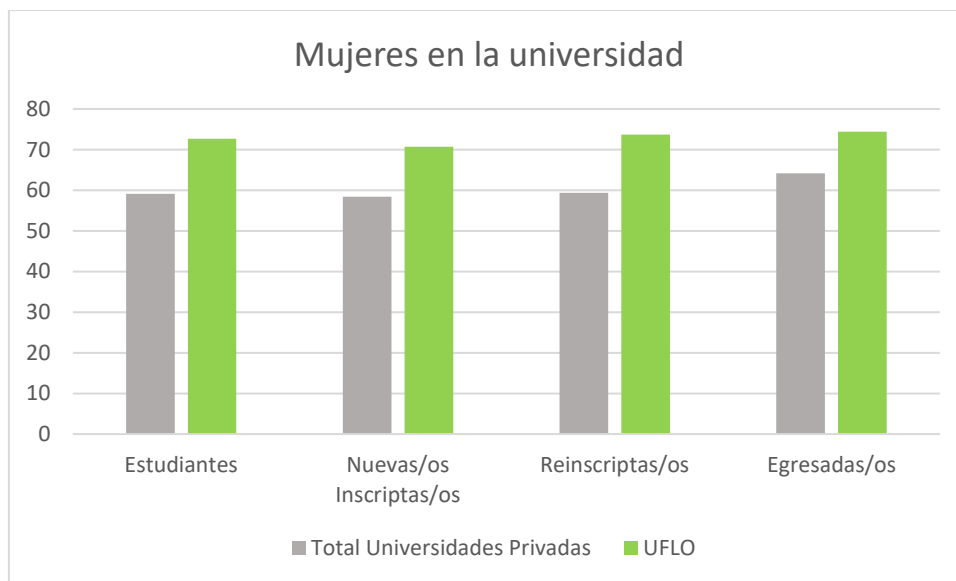
Estatal	2030633	1260299	62,1	543041	335278	61,7	98728	63164	64
Privado	510221	301855	59,2	176628	103607	58,7	47000	30252	64,4

Nota: Departamento de Información Universitaria – SPU

Se destaca que en el caso de la Universidad de Flores (UFLO) la proporción de mujeres ingresantes, estudiantes y graduadas en el año 2022, fue superior que el porcentaje registrado en la suma del total de las universidades privadas de Argentina. Similares datos, se han verificado también en años anteriores (Secretaría de Políticas Universitarias, 2021).

Figura 1

Comparación de estudiantes, nuevas inscriptas, reinscriptas y egresadas de títulos de pregrado y grado entre UFLO y la totalidad de las universidades privadas argentinas.



Nota: Elaboración propia. Datos Secretaría de Políticas Universitarias (2024)

Tal como señala Burín (2008), las mujeres, atraviesan con mayor frecuencia situaciones conflictivas entre los proyectos familiares y los deseos personales y, aun así, eligen iniciar carreras de grado. Las exigencias que implican asumir diversos y

simultáneos roles en la vida cotidiana, genera una expectativa social que, no cumplir con ello 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, prejuzga y sanciona (Cosciuc, 2021).

En función de lo expuesto anteriormente surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las motivaciones que mueven a las mujeres mayores de 30 años para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad?

¿Se presentan diferencias en la motivación, dependientes de la edad?

¿Se presentan diferencias en la motivación, dependientes de la carrera elegida?

Objetivos

General

Explorar las motivaciones que mueven a las mujeres mayores de 30 años para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad.

Específicos

- Analizar la relación entre las motivaciones para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad y los deseos y mandatos socioculturales.
- Determinar los niveles de motivaciones de tipo intrínseca, extrínseca y amotivación.

- Explorar la existencia de diferencias en la motivación vinculadas a la edad de las mujeres.
- Identificar la existencia de diferencias vinculadas a las diferentes carreras.

Supuesto básico de investigación

La motivación de las mujeres mayores de 30 años para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO, está relacionada con deseos y mandatos socioculturales.

Hipótesis

La población estudiada contará con un nivel superior de motivación de tipo intrínseca comparado con la motivación de tipo extrínseca y la amotivación.

Existen diferencias entre la motivación de las mujeres mayores de 30 años para la elección del ingreso y sostenimiento de cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad que dependen de la edad y de las diferentes carreras elegidas.

Capítulo 2: Marco Teórico

Motivación

Recorrido histórico del concepto

El presente desarrollo pretende dar cuenta, a través de un recorrido histórico de los diferentes modos que se abordó el concepto de motivación desde los distintos modelos de las ciencias, que dan cuenta del contexto genealógico de estos constructos teóricos.

Desde la antigüedad, la filosofía sostuvo dos modelos gnoseológicos de la mente que se han alternado, variando con el correr de los siglos, así como también cambiando sus terminologías, pero, en lo sustancial conservando las bases diferenciales. Estos son:

a) el modelo innatista, que sostiene que todo conocimiento surge de la explicitación de categorías o estructuras universales a priori.

b) el modelo empirista, que sostiene que el conocimiento es el producto de experiencias sensibles en la “tabula rasa” de la mente humana.

En la Antigüedad y en la Edad Media, en el Renacimiento y en la Modernidad tanto un modelo como el otro tuvieron sus momentos de hegemonía seguido de momentos desfavorecedores con cierta alternancia (Mancuso, 2013).

Ya en el siglo XX, las tendencias hegemónicas se reducen a dos grandes grupos que reavivan la tradicional disputa filosófica: a) innatista-universalistas con connotación biologicista y b) histórico-relativistas, que ubica Mancuso (2013) dentro del campo deóntico-pragmaticista.

Dependiendo de la doctrina imperante, prevalecieron diferentes definiciones de motivación. Así, desde una orientación biológica se vincula a conductas genéticamente determinadas o impulsos biológicos con el objetivo de adaptación y supervivencia. Desde las teorías conductuales se valora la influencia del entorno y se explica la motivación desde el punto de vista del aprendizaje y, la visión del cognitivismo, se

centra en los procesos mentales, combinando necesidades individuales con metas que se encuentran en el ambiente (Guirado Aguilera, 2019).

Pinkler (citado en Caicedo, 2015) considera que la naturaleza humana está determinada ineludiblemente por la selección natural; así es que, al nacer, el cerebro viene programado con muchos aspectos del carácter, oponiéndose a la idea del cerebro como una tabla en blanco que se escribirá paulatinamente por la experiencia y la cultura.

Con respecto a la motivación, la propuesta evolucionista de Chales Darwin (1809-1882), según la cual la selección natural es un factor determinante para la supervivencia y la adaptación y dado que la conducta instintiva se define como una manifestación orientada a la adaptación, podría, desde ese lugar, explicar las conductas motivadas, como propósito de supervivencia que implica la adaptación (En Estrada, 2018).

Siguiendo con los modelos biologicistas, Herrera Clavero et al. (2004) señalan que, desde los años 20 y hasta mediados de los 60, la motivación estuvo fuertemente asociada al concepto de homeostasis. La investigación estuvo basada en el diseño experimental con la intención de averiguar qué es lo que mueve a un organismo a restaurar su estado de equilibrio homeostático.

Hacia finales del siglo XIX, el estudio de la motivación empieza a desplazarse de la filosofía a la psicología, ciencia recientemente fundada.

La tendencia a la homeostasis heredada desde la ciencias biológicas y naturales, resultó un funcionamiento básico sostenido también por Freud en sus primeros momentos. Este mecanismo da lugar a pensar la motivación que mueve a las conductas, también desde los instintos y luego, desde las teorías pulsionales

desarrolladas por el padre del psicoanálisis. Desde ese marco teórico hacia fines del siglo XIX, se hacía énfasis en las necesidades corporales y la consiguiente ansiedad que estas generaban al no ser satisfechas (Estrada, 2018). La pulsión cumplía el rol de generar y mantener la energía necesaria para realizar y sostener la acción o conducta; la pulsión sería la energía de persistencia de la acción motivada. Desde la perspectiva de la teoría de la pulsión, lo que motiva la conducta se orienta a la satisfacción de las necesidades, por ejemplo, cuando se presenta una carencia o deficiencia que se tratará de neutralizar.

Girado Aguilera (2019) concluye que a partir de mediados del S XIX desde el campo de la psicología y, dependiendo de qué doctrina imperara, prevalecieron diferentes definiciones del concepto de motivación de acuerdo a los tres ejes que el autor plantea. Desde una orientación biológica se sostiene que las conductas o impulsos están genéticamente determinadas con objetivos de adaptación y supervivencia; desde las teorías conductuales se destaca la influencia del entorno y se explica la motivación vinculada al aprendizaje; finalmente a partir de la visión cognitiva, la motivación se trata de una combinación de necesidades individuales y metas que se ubican en el ambiente.

Una de las escuelas predecesora del cognitivismo, fue la Psicología humanista, que tiene sus raíces históricas en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial de la mano de Carl R. Rogers (1902-1987) y Abraham H. Maslow (1908-1970) (En Guirado Aguilera, 2019). El propio Maslow posiciona a su desarrollo teórico como una “tercera fuerza”, más allá del psicoanálisis freudiano y el conductismo vigentes en esos momentos.

Desde las teorías humanistas, el planteamiento de Maslow (1991) formula una organización jerárquica que implica complacer las necesidades que se encuentran hacia la base de la pirámide de manera progresiva y ascendente hasta llegar a la autorrealización.

En una tercera etapa, Bandura (1977) dirá que las personas son agentes conscientes de experiencias en lugar de simples experimentadores de experiencias. Este autor, en contra de las escuelas anteriores, señala que el comportamiento humano no puede explicarse simplemente en términos de causalidad unidireccional, movido por disposiciones internas, tal como sostiene el biologicismo; ni modelado y controlado por influencias ambientales, como sustenta el conductismo. Él propone que los factores internos incluyendo los eventos cognitivos, afectivos y biológicos, los patrones de comportamiento, y el ambiente determinan el comportamiento humano en forma interactiva generando influencias bidireccionales.

En esa misma línea de pensamiento, Heckhausen y Heckhausen (2018) explican que la psicología de la motivación busca revelar la dirección, persistencia e intensidad de la meta, señalando como factores involucrados tanto los perteneciente a la persona como los referidos a la situación. La motivación de un individuo para aspirar a un determinado objetivo estaría influenciada por factores personales y por factores situacionales, entre los que se incluyen la anticipación de los resultados de las acciones y sus consecuencias.

La integración de modelos teóricos

A partir de lo avanzado, se observa un nutrido desarrollo teórico del concepto de motivación, desplegando el mismo desde diferentes marcos conceptuales. Ante

estas diversas miradas, resulta necesario abordar la motivación integrando modelos teóricos, dando cuenta de la complejidad explicitada por Morín (2004). El autor, planteaba la necesidad de que, las diferentes miradas no pierdan sus competencias, sino que logren una articulación que dé lugar a un bucle dinámico. Los modelos motivacionales han sustentado sus bases en diferentes teorías, hecho consistente con la complejidad y la implicancia que tiene la motivación en la vida de los seres humanos; imposible de abordar si no se considera su retroalimentación entre el mundo biológico, cognitivo y los diferentes sistemas que forma parte.

La motivación que impulsan conductas y sostiene la persistencia en las elecciones a mediano y largo plazo, requiere ser analizada desde las estructuras y el funcionamiento neurobiológico, desde los aprendizajes y los procesos cognitivos que establecen valores, metas y objetivos y, por supuesto, incluyendo los determinantes e influyentes múltiples sistemas donde la persona está incluida.

Adrover y Duarte (2001) sostienen que la unión de conocimientos históricamente disociados, permite la explicación y exploración de nuevos fenómenos en el marco de la complejidad anteriormente descrita.

Las investigaciones de la motivación para realizar y sostener la elección de un proyecto, requieren la exploración de los componentes sistémicos, neurobiológicos y cognitivos, pero también incluir la articulación con los otros aportes interdisciplinarios como son la sociología y la economía. Esta modalidad posibilitará la comprensión del fenómeno en su complejidad.

La articulación de distintos rasgos de la realidad investigando puntos de confluencia y fecundidad (Losada, 2019), ampliando los abordajes tradicionales y

habilitando intercambios entre disciplinas, producirán aportes consistentes con una mirada integral de la motivación.

A continuación, se abordará el concepto de Motivación, desde una perspectiva sistémica, cognitiva y neurobiológica.

Perspectiva sistémica de la Motivación

La Teoría General de Sistemas se distingue por su enfoque holístico e integrador, las relaciones que existen entre los diferentes sistemas se llevan a cabo en interacción con el ambiente (Bronfenbrenner, 1987). Desde esta perspectiva, se entiende la motivación como un fenómeno relacional, donde el punto de partida radica en las interacciones dinámicas y continuas entre el individuo y su contexto. Este concepto de motivación implica una conducta autónoma y adaptable ante un entorno en constante cambio (Von Bertalanffy, 1976).

Las ideas planteadas por la teoría de sistemas sobre la motivación alcanzaron un importante desarrollo en los años setenta y se basan en tres principios clave:: 1- La personalidad como sistema complejo que involucra múltiples procesos altamente integrados; 2- Estos procesos que están en interacción constante, tienen sus raíces en sistemas cognitivos y afectivos básicos los cuales dan origen y direccionan la conducta: 3- En este marco, el comportamiento iniciado contribuye a moldear el entorno generando el llamado interaccionismo recíproco (Heckhausen y Heckhausen, 2018).

Así, la identificación de una motivación manifiesta, es el resultado de un proceso complejo de interacción entre diferentes motivos como, por ejemplo, los motivos de afiliación, logro y poder que rivalizan para controlar la conducta, y

condiciones de estímulos situacionales influenciados a su vez, por el comportamiento. El modelo sistémico emplea la causalidad circular (Bateson, 2000), en la que se tiene en cuenta como las consecuencias influyen, a su vez, en las causas.

En el caso de la motivación en la transición de una nueva etapa educativa, desde el modelo sistémico se intentará contextualizar la problemática en el momento del ciclo vital que se produce, y dilucidar su relación en función del tipo de cambio que se genera en esa nueva etapa (Watzlawick et al., 1980).

Las diversas facetas de la vida requieren que las personas funcionen adecuadamente en más de un dominio. Los individuos pueden, por ejemplo, perseguir simultáneamente objetivos en los ámbitos familiar y laboral y, por lo tanto, focalizar la atención sobre la identidad resulta relevante para poder lograr la conciliación del sujeto y el contexto. Se requiere visualizar a la persona en interacción con todos los ambientes con los cuales se relaciona, tanto estudios superiores como trabajo, familia, vínculos sociales, entre otras, por los cuales es influenciado, pero a su vez puede con sus actitudes y conductas, influenciar (Bronfenbrenner, 1987).

Perspectiva cognitiva de la Motivación

Desde la perspectiva cognitivista, se trabajan las causas de la conducta a partir del estudio de los procesos mentales. La psicología cognitiva se interesa en todos los procesos mediante los cuales el individuo adquiere conocimiento sobre el mundo y lo utiliza; resultando determinante en la conducta humana (Neisser, 2014). En la motivación se observan intenciones y el establecimiento de planes y metas, que afectan las decisiones y acciones de cada persona (Estrada, 2018).

Tolman (1932) y Lewin (1936) destacan el papel de los procesos perceptivos y conscientes en la interpretación y análisis de los eventos que motivan y orientan la acción: la conducta tiene entonces su origen en estados internos cognitivos no observables, como planes o metas. Tolman, en su texto de 1932, considera que los propósitos y las cogniciones, junto con las capacidades y ajustes conductuales, son factores determinantes de la conducta (Guirado Aguilera, 2019; Lafuente, 1986). Lewin (1936) por su parte, plantea que la fuerza de la conducta es una función del estado interno de tensión del sujeto y las metas del ambiente psicológico, esta función se relaciona con la distancia psicológica que existe entre el sujeto y la meta que desea alcanzar, siendo que, a mayor distancia, menor fuerza en la conducta. Al ser diversas las fuerzas que actúan sobre el sujeto simultáneamente, la conducta final es el resultado de todas las fuerzas implicadas (Palmero et al., 2005). De este modo, la fuerza de la motivación, depende de aspectos cognitivos: de la valencia de los incentivos y de la tensión provocada en el campo psicológico del individuo.

Dentro del abordaje cognitivista, se destacan los trabajos sobre la expectativa del logro de Murray (1938) y de Atkinson (1957). Murray distingue entre necesidades primarias, como el aire y el agua, y necesidades secundarias o psicogénicas. Entre estas últimas incluye la necesidad de logro, que motiva a las personas a superar obstáculos y fomenta el deseo o la inclinación a realizar tareas de la manera más rápida y eficiente posible (Guirado Aguilera, 2019).

Atkinson argumenta que la necesidad de logro no explica completamente la motivación, ya que la probabilidad de éxito también influye: Si una tarea es demasiado difícil, la persona puede perder la motivación. Atkinson diseña una teoría que se basa

en el convencimiento del sujeto de que una conducta determinada llevará a una meta determinada, de este modo se podrían predecir elecciones (Estrada, 2018).

Ante la dificultad de la tarea o la suerte, factores externos, por tanto, incontrolables, es probable que el sujeto no se sienta motivado a modificar su conducta; pero, si la asignación acerca de las causas de un hecho es interna, dado que se supone que dependen del esfuerzo, la intención o la capacidad, factores que se evalúan como controlables, es probable que este sujeto se sienta motivado para modificar la situación mediante su conducta (Guirado Aguilera, 2019).

Por su parte, McClelland (1989), identifica tres determinantes cognitivos de la motivación: La necesidad de éxito y el miedo al fracaso, la necesidad de pertenencia y el miedo al rechazo por parte de otros y la necesidad de poder y el temor de dependencia.

Perspectiva neurobiológica de la Motivación

Dentro de los avances en el estudio de la motivación en el campo de la neurociencia, se encontró la necesidad de abordar el tema desde tres aspectos: 1- Estructuras cerebrales específicas: En este nivel se encuentra la amígdala evaluando el nivel de peligro o el placer o el hipotálamo asociando la información con emociones y sentimientos. 2- Neurotransmisores, por ejemplo, la dopamina juega un papel central en las experiencias agradables, produciendo un aumento en la motivación hacia una actividad determinada, hormonas y agentes bioquímicos que estimulan interiormente las estructuras cerebrales. 3- Situaciones y experiencias cotidianas constituidas por el contexto social que sirven como estímulos externos que generan la activación del

movimiento interno cerebral, provocando reacciones cerebrales que se relacionan con las emociones percibidas y la respuesta motivacional que surja (Estrada, 2018).

Ernst et al. (2006) proponen el modelo triárquico de la conducta motivada que está basado sobre la suposición que la conducta motivada, es el resultado del balance de tres sistemas neuronales conductuales:

1. Acercamiento (cadena de recompensas)
2. Huir de lo que produce daño
3. Regulador (controlador, verificador)

Generalmente la recompensa es un estímulo que los individuos procuran alcanzar o si el estímulo es dañino o no gratificante, se intentará huir. Los correlatos neuronales de estos dos sistemas básicos involucran a la corteza prefrontal dorsolateral, estriado ventral, especialmente el núcleo accumbens y la dopamina en el sistema de acercamiento y, presenta un rol relevante la amígdala y la serotonina en el sistema de evitación (Mesurado, 2008). Otros estudios han abordado la posibilidad de que el sistema dopaminérgico, y el cuerpo estriado en particular, puedan contribuir no solo al análisis de las recompensas externas, sino también al procesamiento de señales generadas internamente que reflejen la valoración de un rendimiento preciso (Daniel y Pollmann, 2014).

Motivación desde la teoría de la autodeterminación.

Los autores Ryan y Deci (2020) plantean una distinción entre motivos intrínsecos, referidos al hacer algo porque es interesante o agradable, representando la motivación que conduce a lograr un aprendizaje de alta calidad y creatividad, y la motivación extrínseca, que se refiere a hacer algo porque conduce a un resultado

esperable. Los estudiantes pueden realizar una carrera universitaria extrínsecamente motivada con persistencia, con cierto desinterés o, también, con una actitud de disposición reflejando una aceptación interna del valor o la utilidad de esa tarea.

A partir del modelo motivacional postulado por Ryan y Deci (2000), las razones de los estudiantes para elegir una carrera universitaria se basan en motivaciones de carácter extrínseco relacionados con la promoción económica o el reconocimiento social, o se relacionan con motivos intrínsecos afines al placer por aprender y el objetivo de logro vinculado al desarrollo profesional y personal exitoso (Llanes Ordoñez et al., 2021). La motivación intrínseca se define como la realización de una actividad por su inherente satisfacción más que por alguna consecuencia, estímulos, presiones o recompensas externas (Ryan y Deci, 2000). Se teoriza y estudia este tipo de motivación, en respuesta a las teorías conductuales imperantes a mediados del Siglo XX que sostenían que las conductas eran motivadas por recompensas (Skinner citado por Ryan y Deci, 2000).

Tanto Ryan y Deci (2000) como Haymizu (1997) señalan que la motivación intrínseca y extrínseca no son antagónicas, sino que se trata de una variable continua. Esto da lugar a cuatro tipos de motivación: externa, introyectada, identificada e intrínseca.

Desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) proponen que existen varios tipos de motivación extrínseca que van desde una motivación empobrecida opuesta a la motivación intrínseca hasta una motivación extrínseca donde la meta se autoaprueba constituyendo un claro acto de volición.

Figura 2

Tipos de motivación (Deci y Ryan, 1985)

Conducta	No autodeterminada	→				Autodeterminada
Tipo de Motivación.	Desmotivación	Motivación Extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de Regulación.	Sin regulación	Con Regulación Externa	Con Regulación Introyectada	Con Regulación Identificada	Con Regulación Integrada	Con Regulación Intrínseca
Procesos reguladores asociados	Incompetencia.	Dependencias de recompensas o castigos.	Implicación del ego.	Valoración conciente de la actividad.	Síntesis de jerarquización de los objetivos.	Interés.
	No intencionado.	Obediencia	Objetivo de ser aprobado por los otros o por uno mismo.	Autorreconocimiento de los objetivos.	Congruencia.	Disfrute.
	No valorado.					Satisfacción inherente.
	Irrelevante.					
Locus de causalidad percibido.	Impersonal	Externo.	Algo externo.	Algo interno.	Interno.	Interno.

Nota: Elaboración propia.

El primer tipo de motivación extrínseca, la que cuenta con regulación externa, significa hacer las actividades objetivo para cumplir con figuras de autoridad. Los comportamientos son realizados para evitar castigos o para obtener recompensas que son impuestos por otros, se trata de satisfacer demandas externas (Stover, et al. 2017).

El segundo tipo de motivación extrínseca, con regulación introyectada, se enmarca en términos de presiones internas basadas en la estima, la evitación de la culpa y la vergüenza o la preocupación por la aprobación de uno mismo o de los demás. La regulación no se percibe como propia, los premios y castigos continúan existiendo, pero son internos, el temor no aparece ligado a la sanción externa, sino que funciona introyectado representado por la evitación de la culpa y de la ansiedad

(Stover et al. 2017). o en lugar de la recompensa sobreviene un aumento de la autoestima.

La motivación extrínseca con regulación identificada implica que los individuos comienzan a internalizar sus razones para la acción, así la fuente de control está dentro del individuo, constituyendo parte del si-mismo, y es él quien impone las recompensas o restricciones.

Sin embargo, señala Hayamizu (1997), esta forma de internalización no es verdaderamente autodeterminada. Se concibe como motivación extrínseca debido a que la actividad provocada por el motivo identificado no se realiza por sí misma, sino como un medio para lograr un fin. Los comportamientos son separables de los resultados y, fundamentalmente se observa que estos no se llevan a cabo sólo por el disfrute que produce su ejecución. Stover et al (2017) señalan que, en el caso de la regulación identificada, la persona elige las actividades que realiza, y reconoce el valor de la actividad aceptando, de ese modo, la regulación externa como propia. La regulación identificada es relativamente volitiva y por esta razón, se aproxima a la motivación intrínseca (Vansteenkiste, et al. 2006), por lo que estos dos tipos de motivación se combinan, en este continuo referido anteriormente, resultando un compuesto de motivación autónoma.

La regulación integrada surge en la adultez, y se manifiesta presentando congruencia entre las necesidades y los valores individuales y los resultados de las conductas socialmente esperadas.

La teoría de la autodeterminación, sostiene que el comportamiento de las personas está orientado a la búsqueda del bienestar personal, al crecimiento psicológico, el óptimo funcionamiento y desarrollo social (Cano, 2020). Para lograr

estos objetivos, Deci y Ryan (2011) señalan que se requiere de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: La autonomía, la competencia y la socialización. Estas necesidades psicológicas básicas brindan energía y rumbo para que las personas se comprometan en tareas que las satisfagan. Se debe considerar que cada una de estas serán más relevante que otras en determinados momentos y se expresarán de manera diferente dependiendo del tiempo, la cultura o la experiencia personal de cada persona.

La autonomía se vincula a los sentimientos de elección y agencia, sentir que se puede elegir y llevar adelante las propias acciones. Se refiere a la auto-organización y autorregulación, condición que aporta ventajas adaptativas ya que se vincula a las habilidades que posee la persona para regular sus pensamientos, acciones y emociones en sintonía con sus deseos y necesidades (Cano, 2020).

La competencia se refiere a los sentimientos de eficacia, percibiendo la posibilidad de tener algún control sobre los resultados y contar con la capacidad de ejercer algún impacto en el entorno; la retroalimentación positiva satisface esta necesidad psicológica básica de competencia y este reconocimiento incrementa consecuentemente la motivación intrínseca (Cano, 2020).

La socialización se refiere a la experiencia de una conexión social sana, de relaciones sociales satisfactorias, de apoyo mutuo, cuidado y pertenencia en las cuales la persona se siente valorada por otros.

Estos autores (Deci y Ryan, 2011) señalan que, para un alto nivel de motivación intrínseca, las personas deben experimentar un alto nivel tanto de competencia como de autonomía, aclarando que un alto nivel de competencia o

autoeficacia percibida, no es suficiente para mantener o mejorar la motivación intrínseca.

A partir de una revisión de las teorías de las necesidades psicológicas básicas vinculadas a la motivación, Sheldon y Gunz (2009) plantean una serie de cuestiones y problemas teóricos referidos a la distinción entre *motivación por deficiencias* y *motivación por crecimiento*; los primeros se eliminarían cuando están satisfechos, mientras que los motivos por crecimiento se reforzarían al encontrar la satisfacción, en línea con el planteo de Maslow (1971). Sheldon y Gunz (2009) precisan que, las necesidades psicológicas básicas planteadas por Deci y Ryan (2011) funcionarían más fuertemente como necesidades de deficiencia, así, si la gente se siente incompetente, debería impulsar a mejorar sus habilidades; si la gente se siente sola, debería motivar a mejorar sus conexiones sociales; y si se sienten controlados por otros, deberían buscar una mayor autonomía, con lo que se involucrarían en un comportamiento adaptativo. Sin embargo, estos autores sugieren que, las predicciones resultan menos claras para las personas que experimentan una gran satisfacción de una necesidad particular.

Transición a estudios superiores

Las transiciones funcionan como momentos de pasaje ligados a sucesos de vida tanto previstos como inesperados, comunes o relevantes, que se caracterizan por transformaciones o rupturas en las prácticas de la relación y de las representaciones de los individuos; pueden producir crisis entendiendo estas como peligro y oportunidad, posibilitando descubrimientos de nuevas conductas, proyectos y valores (Baubion-Broye y Hajjar, 1998).

Rascovan (2016) señala que en ningún aspecto de la vida se elige un objeto de una vez y para siempre, en las elecciones vocacionales se delinea un itinerario, con puntos de transición que darán inicio a nuevas trayectorias. Elegir es un proceso, es un recorrido vital durante el cual el sujeto busca y reconoce dentro de los objetos existentes algunos con los que establece un vínculo particular que supone un enlace entre el pasado, el presente y el futuro.

Al momento de elegir una carrera universitaria, las personas pueden tener motivos tanto intrínsecos como extrínsecos, pudiendo prevalecer unos sobre otros, dependiendo del momento del ciclo de vida, la historia personal y las trayectorias, además de factores subjetivos. Las metas, son una construcción cognitiva, representan lo que se quiere alcanzar, un resultado a obtener o una idealización de sí mismo proyectada al futuro (Peña Loaiza et al., 2022).

Trayectorias de vida

Actualmente y considerando las transformaciones en la organización del trabajo y los cambios sociales a nivel mundial, las trayectorias personales, educativas y laborales de las personas se han modificado y complejizado. La desaparición de estructuras sociales estables y de trayectorias de vida previsibles, requiere un trabajo de individualización de los sujetos en sus recorridos. La historización y el trabajo sobre la identidad devienen relevantes para poder lograr la conciliación del sujeto y el contexto; se requiere visualizar a la persona en interacción con todos los ambientes con los cuales se relaciona tanto estudios superiores como trabajo, familia, pareja, amigos, tiempo libre, redes sociales, entre otras, por los cuales es influenciado, pero a su vez puede influenciar (Bronfenbrenner, 1987).

Savickas y Pouyaud (2016) señalan la importancia de tener en cuenta las experiencias pasadas y actuales para pensar los proyectos de una manera coherente y con continuidad. En esta línea, otros autores (Aisenson, 2007; Guichard, 2016) plantean la necesidad de un acompañamiento desde la orientación de los sujetos a lo largo de toda la vida, estimulando la producción de recursos que permitan desarrollar sus itinerarios de vida en un contexto complejo. Para ello, resulta imprescindible poder visualizar las especificidades de cada población, momento evolutivo y contexto, desde una perspectiva preventiva, pudiendo anticipar algunas de las situaciones que puedan atravesar los sujetos (Aisenson, 2007).

Guichard (2018) refiere que, desde finales del siglo XIX, las intervenciones para el diseño de vida y carrera surgen en occidente, las cuales gradualmente se han vuelto cada vez más individualistas. Esto significa que los miembros de estas sociedades ahora deben hacer frente individualmente a sus problemas de diseño de vida y carrera. Por tanto, en estas sociedades, el objetivo general de las intervenciones de diseño de vida y carrera es ayudar a las personas a hacer frente a esta responsabilidad por sí mismos.

A su vez, la Teoría de la Construcción de la Carrera aporta una perspectiva constructivista y narrativa del desarrollo y la orientación para la carrera con el objetivo de ayudar a las personas a acrecentar su adaptabilidad, su narratividad y su actividad. Teniendo en cuenta que la adaptabilidad es relativa al cambio, la narratividad se relaciona con continuidad y ambas capacidades combinadas proporcionan la flexibilidad y la fidelidad a sí mismos que les permiten emprender actividades que tengan sentido para ellos y posibilitan alojarlos en su contexto social (Savickas y

Pouyaud, 2016). En el marco de esta teoría, cada nueva experiencia forma un relato en la narrativa de la vida de una persona.

Estudiantes mayores de 30 años

El interés de las personas mayores de 30 años por ingresar al ámbito universitario se relaciona no solo a la extensión de la esperanza de vida, sino también con la valorización positiva asociada al ser graduado universitario (De Felippis, 2020).

Los estudiantes mayores que, se diferencian de los jóvenes recientemente egresados de la escuela secundaria y dependiente económicamente, son llamados por diferentes autores como estudiantes *no convencionales* o *no tradicionales* (Fleming y Finnegan, 2011; Figuera et al., 2015; Freixa-Niella et al., 2021; Iloh, 2018; Suárez-Cretton, y Castro-Méndez, 2022).

Freixa-Niella et al. (2021) señalan que los estudiantes con perfiles no convencionales se enfrentan a diferentes factores que pueden obstaculizar su desarrollo académico tales como la desmotivación, situaciones económicas y estrés vinculado a la gestión de los diferentes roles familiares, laborales, académicos y otros que se desempeñan simultáneamente. Figuera et al. (2015), en España, observan que los estudiantes no convencionales presentan niveles más altos de abandono siendo su rendimiento académico más bajo y consideran que el tiempo fuera del sistema de formación, podría ser una de las variables que expliquen este fenómeno. Sin embargo, Bellare et al, (2023) hacen notar que, a pesar de los desafíos y barreras, numerosos estudiantes adultos consideran la educación superior como un puente hacia un mejor empleo, nuevas oportunidades, salarios más altos, ascensos y un aumento en el conocimiento.

Respecto a la edad, Rodrigo y Lepe (2014) y Gastaldo (2024) hallaron diferentes situaciones con respecto a los estudiantes mayores, están los que ingresan o retoman estudios luego de una pausa en su trayectoria educativa, muchas veces para ocuparse de temas familiares o laborales, o quienes buscaban completar su formación para progresar en el ámbito laboral y/o profesional. Esta nueva tipología de estudiantes marca una heterogeneidad de factores socioeconómicos, laborales y familiares que, generan diferentes necesidades, demandas y dificultades que sortear.

Fleming y Finnegan (2011) ponen énfasis en la resiliencia personal como uno de los temas más comunes en las entrevistas realizadas a estudiantes irlandeses considerados *no convencionales*. Muchos de ellos tuvieron que superar serios obstáculos sociales, personales y financieros para asistir a la universidad y este hecho resultó fuente de resiliencia. Ellos refuerzan que las intervenciones de los miembros de la familia fueron vistas como la clave del éxito. Obtener un título se consideró útil no sólo en términos personales sino también como una inversión en el futuro de toda la familia, se describió como un buen ejemplo para los miembros más jóvenes. Por otro lado, muchos estudiantes maduros enfatizaron que la falta de conocimiento sobre cómo funciona el sistema les había dificultado previamente su camino a través del sistema educativo. También valoraron el apoyo de pares, principalmente en los temas académicos.

Con respecto a los motivos para estudiar siendo mayores, los autores encontraron que se concretaba a partir de cumplir con algunas condiciones previas: Que sea financieramente viable, haber tenido una experiencia de aprendizaje positiva en la que se validó su sensación de ser estudiantes capaces y el consejo y aliento de compañeros y/o personas significativas (Fleming y Finnegan, 2011).

Las Mujeres: su lugar en el sistema educativo, laboral y familiar

La inclusión de las mujeres en la universidad

Al hacer un recorrido histórico, se encuentra una constante asociación entre las mujeres y los roles vinculados a la vida hogareña, lejos del estudio y de los lugares de poder.

Palermo (2006) diferencia dos períodos en relación con la incorporación de las mujeres a la universidad: en primer lugar, el acceso fue de modo excepcional, sólo muy pocas mujeres accedieron a las universidades, pero disfrazadas de hombre o con otros artilugios y, en un segundo momento, el acceso se produce como género. A nivel mundial, en este segundo momento, la admisión estuvo vinculada a carreras de salud, marcando desde el inicio una pauta de elección diferencial, coincidente con una división socio sexual del saber (Palermo, 2006), en Irlanda el ingreso de las mujeres en ese momento estuvo acompañado de marcos de control construidos para minimizar su impacto, conservando la hegemonía masculina de la clase media (Harford, 2023). En Latinoamérica, fue también la carrera de medicina la que tuvo 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.

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 (Martín y Ramacciotti, 2016).

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*, surgido tras la Revolución Francesa, predominaba en el país. Figuras como Belgrano, Rivadavia y Sarmiento promovieron la educación femenina con el objetivo principal de fortalecer la identidad nacional y transmitir valores. 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.

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). Si bien las mujeres podían acceder a profesiones relacionadas con el ámbito socio-sanitario, el ingreso a otras carreras universitarias vinculadas más estrechamente con el poder, como la Abogacía, era considerablemente más difícil. La formación de las profesionales se centraba en temas como la higiene familiar, la crianza, la economía doméstica y la nutrición balanceada, además de hábitos alimenticios y conocimientos en áreas laborales que se encontraban bajo el control de la autoridad médica (Augier, 2022). Es importante considerar que, Bandura (1989) reconoce que la intención de elección de una carrera se puede predecir por las expectativas de resultados, la capacidad de anticipar los posibles logros de las acciones a realizar; así se regulan la motivación y acción humana. Teniendo en cuenta la valoración social de la capacidad de las mujeres, se puede 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).

Desigualdad de género en ámbitos educativos y laborales

Burín (2008) propone como ejemplo la desigualdad de género que, en el caso de las mujeres, la existencia de situaciones conflictivas cuando existe la intensión de sostener simultáneamente deseos de prestigio y de ocupar posiciones de liderazgo junto a deseos maternales y de crianza de sus hijos e hijas. Estas conflictivas se enmarcan entre las desigualdades de género en tanto esta condición no se les plantea del mismo modo a los hombres, pues ellos, habitualmente conservan a su familia mientras avanzan en sus carreras profesionales y/o laborales.

La desigualdad de género se observa, también, en las áreas de interés. Los estereotipos de interés de género son creencias de que un grupo de género tiene menos gusto o interés en un tema en particular que otro grupo (Master et al., 2021). Estas percepciones pueden ser incluso más influyentes en la motivación de las mujeres para estudiar algunas carreras no consideradas femeninas, que sus expectativas de éxito (Master et al., 2021): Se encuentran mujeres jóvenes que aun teniendo éxito académico en las áreas STEM, *ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas*, en la escuela, eligen ingresar a otros campos en la universidad (Master et al., 2025).

Investigaciones previas (Lent y Brown, 2006; Gati y Pérez, 2014) demostraron que el género juega un rol determinante en la elección de carrera y en la percepción de autoeficacia (Arslan, 2013; Lin y Tsai, 2018). Tal como se detalló en el párrafo precedente, la elección de carrera en las mujeres, no estaría relacionada con

capacidades personales, sino más bien con representaciones sociales tradicionales o la falta de apoyo para el cursado de carreras no tradicionalmente femeninas (Gati y Pérez, 2014).

Garrido Lastra y Tapia Marchina (2022) refieren que la educación incluye los múltiples procesos de aprendizaje, transmitiendo la cultura y las tradiciones a las nuevas generaciones. De este modo, se entiende la incidencia de la educación superior en transmitir roles y estereotipos de género que se manifiestan como determinantes estructurales para la participación equitativa de las mujeres en el mercado laboral. La segregación de género en la educación superior es reconocida como un factor clave para explicar la persistencia de las desigualdades de género en el mercado laboral a pesar de la inversión de la brecha de género en los niveles educativos (Barone y Assirelli, 2020). Estas desigualdades de género manifiestan una configuración compleja de determinantes que implican varios factores familiares y laborales, que, a su vez, es un camino significativo hacia las desigualdades del mercado de trabajo: las mujeres se especializan en campos que normalmente aumentan los riesgos de desempleo y conducen a empleos menos lucrativos.

Por otro lado, Busch (2020), refiere que, en Alemania, la segregación por motivos de género en el mercado laboral fue disminuyendo en los últimos años, mostrando diferencias entre áreas y regiones. Tanto en ese país como en Estados Unidos, gran parte del cambio se limitó a grupos ocupacionales específicos, los llamados trabajos de cuello blanco, referidos a tareas de oficina, gerenciales y administrativas, los trabajos en el área de servicios y ventas, pero sigue notándose segregación en los trabajos de cuello azul, como las tareas en líneas de producción, trabajos manuales que requieren esfuerzo físico y menor formación académica. El

autor, en un estudio realizado en Alemania, observa que tanto el aumento de la rentabilidad de las cualificaciones específicas del mercado de trabajo, como la disminución del valor del trabajo rutinario han contribuido a que las mujeres ocupen profesiones tipificadas como masculinas obteniendo una mayor ventaja salarial que otras mujeres. Por consiguiente, se produce entonces, una desigualdad de salarios entre las mujeres, que ha surgido principalmente debido a que se ha incrementado el número de mujeres con un alto nivel educativo que han accedido a ocupaciones bien remuneradas y de tradición masculina.

Las exigencias que implican asumir uno o más roles en el entramado social, pone de manifiesto mecanismos que, generan comportamientos esperados y esperables, por parte de quienes asumen esos roles. El incumplimiento de esas expectativas se percibe como una deficiencia, tanto para quienes tienen asignadas las responsabilidades y demandas asociadas a cada rol, como para la sociedad, que evalúa, critica y penaliza dicha falta (Cosciuc, 2021).

El lugar de la mujer en la familia

Procesos familiares

En las familias se experimentan procesos evolutivos que son inherentes a cada individuo y, además, etapas, transiciones y crisis que abarcan, más allá de lo individual, a los grupos familiares (Losada y Marmo, 2019). Desde la perspectiva individual, se transitan los estadios propios de la niñez, adolescencia, adultez y vejez y, desde lo familiar se configuran etapas propias que, si bien se relacionan con los trayectos individuales, lo exceden y complejizan, contemplando también la relevancia del contexto social en el desarrollo de los procesos familiares.

Jiménez (1996) definía la identidad humana como un proceso cultural, simbólico, en el que se pueden distinguir distintos planos: la identidad individual, configurada en el proceso de constitución del yo en un contexto cultural determinado y la identidad particular, construida por la cultura que recubre a un conjunto de individuos cuya identidad se establece como diferencia cultural frente al grupo: los grupos sexuales, de edad o de parentesco, entre otros. De acuerdo con el autor, los seres humanos forjan su identidad a partir de su experiencia vital, en su inserción en una tradición de cultura determinada y en unas relaciones sociales concretas. Los otros, la red social, en tanto co-constructores, forman parte intrínseca de la identidad. Esta, como experiencia en un tiempo y espacio determinado, se construye y reconstruye constantemente en el curso de la vida sobre la base de la interacción con los otros: familia, conocidos, compañeros, con quienes intercambiamos cotidianamente (Sluzki, 2002).

Parte de esta construcción identitaria, está modelada por el *Argumento de vida*. El Argumento de vida es un programa familiar que incluye el papel que cumplen todos los integrantes de ese grupo. Funciona como marco de referencia, que sirve para tomar decisiones, entre otras, la elección de carrera. Sobre este argumento se define la identidad, los modos de sentir, la elección de amigos o pareja. Este, desde el análisis transaccional, es un plan o programa generado en la infancia, sobre la base de las influencias de los padres; luego puede ser olvidado o reprimido, pero sus efectos continúan dominando aspectos importantes de la vida aún en la adultez (Kerman, 2015). Se considera, además, que la familia funciona como un sistema donde el todo es más que la suma de las partes y el cambio en uno de los miembros produce repercusiones en todos los demás (Kerman, 2015). El Argumento de vida es

grupal-familiar, en lugar de individual y cuando algún miembro de la familia-grupo sale de su Argumento, el grupo familiar realiza conductas para incitarlo a volver a ajustarse al Argumento grupal.

Por otro lado, este Argumento aporta la satisfacción de necesidades humanas: la necesidad de certidumbre, generando el saber hacer en cada momento sin tener que pensar; la necesidad de inmortalidad, está guionado desde el pasado y se perpetúa en el tiempo congelándolo y la necesidad de protección. Berne (1974), afirma que “lo que decide el destino de cada ser humano es lo que ocurre dentro de su cerebro cuando se enfrenta con lo que ocurre fuera de su cerebro” (p 45). En momentos de elección entonces, enfrentada a las opciones, la persona tenderá a decidir con lo que está instalado desde su infancia en ese guion construido por sus vínculos e interacciones cercanas. Más tarde, Martorell (2000) detalla una clasificación de estos argumentos: *Guiones nunca*, vinculados a mensajes que impiden lograr aquello que le permitiría sentirse bien, la persona siente que nunca tendrá lo que desea; *Guiones siempre*, allí las personas parecen vivir repitiendo aquello que las perjudica o les produce infelicidad; *Guiones hasta que*, donde la persona se siente obligada a hacer algo, porque cree que hasta que no lo hagan no podrán ser felices o triunfar; *Guiones después de*: estos guiones suponen que lo deseado ocurrirá después de que pase un tiempo o suceda un hecho determinado; *Guiones una y otra vez*: las personas con este guion manifiestan que están a punto de lograr sus objetivos, pero siempre sucede algo que no les permite alcanzar sus propósitos y *Guiones de final abierto*, aquí el guion termina antes de que la persona muera (Pereira, 2011).

Ciclos vitales familiares

Para Halley (1994), los humanos comparten con otras criaturas algunos de los procesos evolutivos, tales como el llamado del galanteo, el apareamiento, la construcción del nido-hogar familiar, la crianza de los hijos y la mudanza de la descendencia para iniciar una vida propia; pero para los seres humanos, ante la complejidad de la organización social en la que están insertos, los problemas que devienen en las diferentes instancias del ciclo vital familiar, son únicos de la especie.

No hay que perder de vista que, tal como señala Sluzki (2002), el contexto cultural reorganiza continuamente el modo cómo la familia se define a sí misma y cómo es representada y construida desde las diferentes disciplinas.

Para ubicar los diferentes momentos de la vida de las mujeres y su relación con la elección de ingreso universitario, se tomará como eje la clasificación de los ciclos familiares tal como los define Haley (1994) considerando, además, la actualización incluida por Losada y Marmo (2019). En el primer caso, se catalogan del siguiente modo:

1- Período de Galanteo: Cuando el joven pasa a ser adulto, debe superar deficiencias personales, asociarse con gente de su edad, haberse desligado en parte, de su familia de origen y contar con una sociedad que posibilite que las fases del galanteo lleguen a completarse. La complejidad de la especie humana, hace que pueda adoptar cualquiera de los hábitos de apareamiento de los demás animales y, cada vez, nuevos modos.

2- El matrimonio y sus consecuencias: En este caso, no se trata de la simple unión de dos personas sino de la conjunción de dos sistemas familiares. Se

vincula además la familia de nueva conformación con la familia de origen de cada uno de los integrantes de la pareja.

Es en esta etapa, habitualmente inicia la inserción en la comunidad mediante la elección de una profesión u oficio y la incorporación al mercado laboral (Losada y Marmo, 2019). Así es que, es esta etapa, se espera que se consolide la independencia de la familia de origen, se establezca una relación con cierto grado de paridad, sosteniendo un vínculo simétrico que acompañe los procesos individuales, académicos y laborales.

3- El nacimiento de los hijos y el trato con ellos: Para Haley (1994), el nacimiento de un hijo plantea nuevas situaciones y desestabiliza las antiguas. Para muchas parejas es este un período difícil que adopta diferentes formas. La llegada de un niño crea madres, padres, abuelos, tíos, y presenta repercusión en todo el sistema familiar (Polo Campos y Carpio Delgado, 2018), el niño introduce a la pareja, en la red total de parientes, modificando los viejos vínculos y creando otros nuevos (Haley, 1994).

Las responsabilidades de crianza requieren una nueva forma de compromiso, que, en el caso de las mujeres, resulta dispar con respecto a las representaciones sociales y a disposiciones legales. En la legislación actual se observa que los varones siguen ubicados en el rol de proveedores y las mujeres encargadas del cuidado de sus hijos (Ponce et al. 2011). La madre cuenta con periodos más prolongados de licencia que cubren el embarazo y los primeros meses de vida de los hijos, noventa días en total y para el padre se reservan sólo dos días corridos luego del nacimiento (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2023).

Para las mujeres, señala Haley (1994), el rol de cuidadora principal de los niños puede ser una fuente de frustración personal. Se produce para ella un aislamiento de la vida adulta siendo que, por el contrario, la pareja habitualmente puede sostener su participación en su mundo de trabajo y social previo.

4- Dificultades matrimoniales del período intermedio: Los progenitores humanos siguen siendo responsables de sus hijos durante muchos años al punto que se prolonga este rol hacia la transición de tratarlos como niños a tratarlos más como pares (Haley, 1994). En este momento, si uno de los padres se dedicó de lleno a la crianza, en este momento dispone de mayor cantidad de tiempo por lo que puede dedicarse a su propia formación y perseguir sus propios intereses postergados (Losada y Marmo, 2019). También Haley (1994), teniendo en cuenta las diferencias obvias con la sociedad del siglo actual, marca un panorama similar dando cuenta que, cuando los niños han ingresado en la escuela, la mujer, contando con un incremento de su tiempo libre, siente que debe introducir cambios en su vida. Ahora puede considerar ambiciones previas en torno de una carrera profesional, y este hecho puede producir inseguridad con respecto de sus aptitudes.

5- El destete de los padres: En esta etapa la familia ingresa en un período de crisis, los hijos jóvenes adultos comienzan a irse de la casa familiar con variadas consecuencias se requiere que los padres elaboren una nueva relación como pareja (Haley, 1994) y nuevos proyectos individuales. En tanto proyecto vital individual, se observa en estas personas la intención de seguir desarrollándose en la profesión que se ejerce y también desenvolver nuevas competencias.

6- El retiro de la vida activa y la vejez: Si bien Halley en 1994 asocia el retiro de la vida, la jubilación a la vejez, actualmente esta concordancia no está vigente

en todos los casos. Desde el Modelo de Envejecimiento Activo, se puede vivenciar este período como un momento de nuevas oportunidades de desarrollo y realización personal, además de mantenerse activo, valorar la experiencia propia, renovar intereses y motivaciones (Ciano, 2009).

Losada y Marmo (2019) ajustan a la actualidad los periodos del ciclo vital denominándolos y agrupándolos del siguiente modo:

1. Inicio de la vida en pareja.
2. Conyugalidad.
3. Inicio de parentalidad.
4. Parentalidad con hijos pequeños.
5. Parentalidad con hijos adolescentes.
6. Relaciones entre pares familiares.
7. Tercera generación con dos generaciones de padres.
8. Cierre del ciclo vital familiar.

Se espera que las mujeres mayores de treinta años se encuentren transitando diferentes etapas del ciclo familiar y esto determine los diferentes posicionamientos.

Pensar en Términos sistémicos requiere abandonar la casualidad para entender los acontecimientos que parecen azarosos, para entenderlos en el marco de una causalidad de orden superior (Ceberio, 1999). Existen hechos que se constituyen en eventos para la persona, como el inicio de una carrera universitaria; este hecho se produce en un momento particular del ciclo familiar del que es parte. En otro orden superior, operan mecanismos contextuales que brindan una interpretación y resignificación al evento. El contexto es el que otorga sentido a la elección de ingreso a una carrera universitaria, encontrando coherencia de acuerdo a las interacciones

que se desarrollen con el tejido cultural, social, familiar y personal de esa mujer al tomar la decisión de cambio.

Analizar el ingreso a la universidad como transición en su intersección con los ciclos vitales familiares en mujeres mayores de 30 años, sugiere tener en cuenta una mirada amplia sobre los sistemas en que esa persona está implicada. Ceberio (2016) señala que las personas se rigen por las reglas explícitas e implícitas del sistema, de las que también son coautores como integrantes del mismo; también cumplen los roles asignados y funciones tácitas propias de la interacción sistémica. En este marco, se puede pensar que también el ingreso a la universidad se produce bajo el dominio del sistema o de los sistemas a los que se pertenece.

En cada etapa de la vida de la familia humana está involucrada una compleja y, muchas veces, extensa red familiar, mientras que en las otras especies hay discontinuidad generacional: los hijos, una vez cumplido el tiempo de crianza por sus padres, se alejan de la familia y encarán su vida sin asistencia de sus mayores (Halley, 1994). Esta particularidad de lo humano, requiere el análisis del contexto familiar particular para cada etapa de la vida entendiendo la incidencia de la familia y lo familiar, en las decisiones y las elecciones a lo largo de la vida.

Capítulo 3: Marco contextual

Historia de la Universidad de Flores

La historia de la Universidad de Flores, se remonta a 1994, cuando el doctor en medicina y psiquiatría Roberto Kertész, lideró el proyecto para su creación junto al Dr. Bernardo Kerman, la Arq. Ruth Fische, el Dr. Adalberto Luege, la Lic. Beatriz Labrit y la Lic. Clara I. Atalaya (Diario de Flores, 2022). Esa institución de enseñanza privada cuenta como rasgo diferencial, su impronta biopsicosocial y socioambiental a través de una concepción de la calidad de vida como bien colectivo y del ambiente. A lo largo del tiempo, las actividades que se realizan en la Universidad se orientaron alrededor de esos ejes, generando valor y empatía en su entorno más cercano, ampliando su alcance paulatinamente (Diario de Flores, 2022).

Figura 3

Línea de tiempo de la UFLO



Nota: Elaboración UFLO Universidad

Actualidad de UFLO Universidad

Actualmente, la universidad cuenta con dos sedes en las que se desarrollan sus actividades: la sede Buenos Aires con localización en el barrio porteño de Flores y un anexo en San Miguel, provincia de Buenos Aires y la sede Patagonia con un edificio en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro y dos edificios en la ciudad de Neuquén Capital. Esta última sede cuenta con cuatro anexos áulicos en las

localidades de Plaza Huincul, Cutral Co, Zapala y San Martín de los Andes de la provincia de Neuquén (UFLO Universidad, 2025).

La universidad cuenta con carreras de pregrado, grado y posgrado y ciclos complementarios de licenciatura. La estructura académica se organiza en siete facultades. A continuación, se detallan las carreras seleccionadas para este estudio y su pertenencia a cada facultad.

Figura 4

Carreras seleccionadas distribuidas por facultades

Escuela de Ciencias de la Salud	Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría
	Licenciatura en Nutrición
	Licenciatura en producción de bioimágenes
Facultad de Actividad Física y Deporte	Licenciatura en Actividad Física y Deporte
Facultad de Arquitectura, Diseño y Planeamiento Socioambiental	Arquitectura
	Licenciatura en Diseño Gráfico
Facultad de Ciencias Organizacionales y de la Empresa	Licenciatura en Administración
	Contador Público
Facultad de Derecho	Abogacía
Facultad de Ingeniería	Ingeniería Ambiental
	Licenciatura en Seguridad e Higiene y Control Ambiental Laboral
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales	Licenciatura en Psicología
	Licenciatura en Psicopedagogía
	Licenciatura en Sociología

La población de la universidad se compone actualmente por 5581, de los cuales 4332 estudiantes, cursan las carreras incluidas en esta investigación. Estos están distribuidos en todas las sedes y la modalidad a distancia, siendo el 22% quienes coinciden con los criterios de inclusión para la población estudiada.

Capítulo 4: Marco metodológico

Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo de esta investigación, se detalla a continuación, el marco teórico de los recursos metodológicos utilizados; tanto de la Escala de Motivación Académica (Stover et al., 2012) como de análisis de contenido utilizado para el procesamiento de los datos cualitativos.

Escala de Motivación Académica

La Escala de Motivación Académica (AMS) toma como base la Teoría de la Autodeterminación (Stover et al., 2012), explora los motivos por los que los estudiantes asisten a la Facultad, contando con versiones que se ha aplicado también para la educación secundaria.

En esta oportunidad, se eligió una versión adaptada para estudiantes argentinos de la AMS (Stover et al., 2012), verificándose propiedades psicométricas adecuadas. La escala cuenta con estudios de validez de contenido, de facies, y de constructo, verificado mediante análisis factorial confirmatorio, también cuenta con alfas ordinales que oscilan entre .59 y .82 en el análisis de la consistencia interna de sus escalas.

El uso de esta escala permite determinar asociaciones entre la motivación y las variables académicas. Sus subescalas son:

- Motivación Intrínseca hacia las experiencias estimulantes (Mlee). Se toma la clasificación de Vallerand et al. (1992) quienes refieren que este subtipo tiene lugar cuando la persona realiza una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia actividad.

- Motivación intrínseca hacia el logro (MIl) definida como el compromiso en la actividad por el placer y la satisfacción que se logra al superar o alcanzar un determinado nivel (Núñez et al., 2010)
- Motivación Intrínseca hacia el conocimiento (MIc) relacionada con conceptos como curiosidad y deseo de conocimiento, vinculado al placer que genera el aprender.
- Motivación Extrínseca con regulación identificada (MErid) En este caso, la persona elige las actividades reconociendo su valor y aceptando como propia la regulación externa. Si bien esta forma de regulación es volitiva, se diferencia de la Motivación Intrínseca, porque los comportamientos son separables de los resultados y las acciones no se llevan a cabo sólo por el disfrute que produce (Vansteenkiste et al.,2006).
- Motivación Extrínseca con regulación introyectada (MEintr) comprende la regulación externa internalizada, pero sin aceptarla como propia. En este caso, premios y castigos son internos, se persigue la evitación de la culpa y de la ansiedad, o el aumento de la autoestima.
- Motivación extrínseca con regulación externa (MEext), cuenta con el menor grado de autorregulación, los comportamientos se realizan para evitar castigos u obtener recompensas, para satisfacer las demandas externas impuestas por otros. En este caso, las personas vivencian sus acciones como alienadas, propias de un locus de causalidad externo
- Amotivación (A): Se presenta ante la ausencia completa de motivación, experimentando una sensación de falta de propósitos (Stover et al., 2017).

La Motivación Extrínseca con regulación integrada fue descartada del modelo por tratarse de un subtipo que aparece más tardíamente, en la adultez (Stover et al., 2012). Otros autores, como Howard et al. (2017), también refieren que su evaluación en el ámbito académico se ha desestimado debido a la dificultad para distinguirla empíricamente de la motivación extrínseca con regulación identificada.

Esta escala es uno de los instrumentos más utilizados dirigida a adolescentes y adultos en ambientes académicos, sus versiones originales en idioma francés e inglés tienen 28 ítems (Vallerand et al., 1992) distribuidos en siete subescalas que responden a las categorías de la motivación acordes a la teoría de la autodeterminación. En la versión argentina (Stover et al., 2021) la escala quedó conformada por 27 ítems con respuesta Likert de cuatro posiciones: Totalmente en desacuerdo, Un poco de acuerdo, Bastante de acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica de tratamiento e interpretación de datos semióticos; tiene una orientación vinculada a lo cuantitativo, codificando y categorizando las unidades léxicas, como palabras o frases. Las categorías son sometidas a tratamientos estadísticos buscando frecuencias y/o correlaciones (Ynoub, s/f). Su objetivo será lograr la emergencia del sentido latente que subyace a los actos comunicativos concretos y excede la superficie material del texto, interesa indagar sobre lo escondido, lo latente de todo mensaje (Piñuel Raigada, 2002)

Este análisis “debería encaminarse a producir un “meta-texto” según una “interpretación” (=inferencia) basada en procedimientos objetivables (es decir transferibles, comunicables) que resulten coherentes y consistentes con algún modelo

o teoría privilegiado por el analista” (Ynoub, s/f, p 5). El análisis de contenido, no es sólo descriptivo ni sólo interpretativo: la inferencia permite transitar de una fase descriptiva a una fase interpretativa y explicativa (Marín y Noboa, 2013).

El análisis se llevó adelante siguiendo una secuencia con tres pasos: reducción del material a unidades menores que presenten un grado de independencia relativa con respecto a la totalidad en las que participan; evaluación de estas unidades considerando ciertas variables o atributos relevantes vinculados a los objetivos planteados y volver a integrar los resultados obtenidos en los pasos previos en una nueva unidad de sentido. Este último paso corresponde a la interpretación.

Capítulo 5: Estado actual del conocimiento del tema

Motivación

Dentro de los estudios recientes sobre las motivaciones para el ingreso universitario, se cuenta con los aportes de García Ripa et al. (2018), quienes realizaron una investigación con el objetivo de analizar los motivos de elección de estudios y establecer perfiles motivacionales diferenciados en estudiantes universitarios de nuevo ingreso en la Universidad Católica Argentina (UCA). El instrumento utilizado fue un cuestionario ad hoc diseñado y validado para tal fin, estructurado en tres escalas de motivación: Motivos de superación profesional y altruismo; Búsqueda de prestigio y solvencia económica y la última escala fue Motivos de evitación. La población estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes de nuevo acceso a la UCA en el curso académico 2013-2014, siendo 1156 estudiantes de diferentes disciplinas, a quienes se les aplicó el cuestionario. Dentro de los resultados obtenidos, se destaca que en el grupo conformado por estudiantes de Humanidades y Sociales, mayoritariamente femenino y con edades mayores a 23 años, se manifestaron prioritariamente motivos de desarrollo personal y altruismo, en un nivel medio de preferencia, se encontraron los motivos extrínsecos de búsqueda de prestigio y solvencia económica expresando la decisión de elegir sus estudios para evitar situaciones desagradables a nivel personal.

Cobo-Rendón et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar la capacidad predictiva del *engagement* y la motivación académica en el ajuste de estudiantado universitario: entendiendo al ajuste a los estudios universitarios como una variable multifactorial, compuesta por dimensiones académicas, personales,

sociales e institucionales, las cuales son habilidades requeridas para el manejo de los diferentes desafíos originados en el entorno universitario. Se utilizó en el estudio un diseño predictivo transversal, participando del mismo, 512 estudiantes de primer año de una universidad tradicional en Chile. Los resultados indicaron que la motivación autónoma, sustentada por la motivación intrínseca, la cual refiere que los motivos para la realización de la actividad son por el interés y disfrute inherente al aprendizaje, se relaciona y predice positivamente todos los tipos de ajuste a la vida universitaria. En el caso de la motivación controlada, relacionada con la regulación externa e introyectada, se relacionó inversamente con todos los tipos de ajuste. Los resultados encontrados indicaron que el *engagement* académico y la motivación autónoma resultaron ser predictores positivos para el ajuste a la vida universitaria. Este dato significa que los estudiantes que se encuentran comprometidos académicamente y cuentan con una motivación interna se integrarán con mayor facilidad al entorno universitario. En el caso de la motivación controlada solo predice negativamente el ajuste personal-emocional e institucional. Por lo cual, si los estudiantes están motivados externamente presentarán dificultades para integrarse emocionalmente con las personas de su nuevo entorno e institucionalmente para afrontar las demandas de la universidad (Cobo-Rendón et al. 2022).

Bargmann et al. (2022) refieren que la motivación hacia los estudios y hacia la profesión que se desea ejercer es un factor vital que afecta la elección de carrera, la persistencia y el rendimiento académico. Su investigación, que estudió a 351 estudiantes universitarios en Alemania mayoritariamente mujeres (74%), enfatiza el papel de las expectativas, el valor y los costos. Las expectativas se vinculan a la percepción de autoeficacia, el valor se refiere al disfrute que se siente cuando se

realiza la tarea y es sinónimo de la motivación intrínseca en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2020) y los costos, se relacionan con el esfuerzo que implica la tarea. Sus resultados, demostraron que los tres componentes motivacionales funcionan como fuerzas impulsoras de la decisión de los estudiantes de seguir una carrera; pero, sólo el valor del interés y el esfuerzo en la tarea afectan directamente la persistencia de los estudiantes en la carrera elegida.

En una investigación partiendo del análisis del ambiente universitario, Cayubit (2021) investiga sobre una muestra de 1002 estudiantes universitarios, mayoritariamente mujeres. Recabó que, en el caso de los estudiantes, su motivación extrínseca mejoró debido a las oportunidades de personalización, participación, cohesión estudiantil, orientación a la tarea e innovación en su entorno de aprendizaje. Concluye que, cuando el entorno de aprendizaje es propicio, sus diferentes facetas facilitan la motivación académica de los estudiantes, los ayudan a elegir estrategias de aprendizaje apropiadas y efectivas y los hacen más participativos o motivadores. La relación positiva entre la satisfacción y la motivación intrínseca se atribuyó a los sentimientos de disfrute dentro del aula dado que, los estudiantes universitarios se encontraban más motivados y comprometidos con sus tareas académicas cuando disfrutaban y les gustaba lo que estaban haciendo.

Mediante la aplicación de la AMS en estudiantes argentinos, Oñate et al. (2020) hallaron que las mujeres, tienen niveles significativamente más elevados de motivación intrínseca que los hombres y menor amotivación.

Como principal antecedente, se cuenta con el realizado por la autora, analizando el tipo de motivación de estudiantes universitarias mujeres entre 30 y 40 años que cursaban las carreras de Psicología, Psicopedagogía y Sociología (Gastaldo,

2024). En ese estudio se halló que la motivación de tipo intrínseca presentaba mayor frecuencia en la totalidad de la muestra estudiada (n=115) y en cada carrera en particular; en el extremo opuesto se ubicó la amotivación. En el análisis de datos cualitativos, se observó con amplia frecuencia la aspiración al logro personal y a brindar ayuda a otras personas, a partir del ejercicio de su rol profesional.

Motivación en el ingreso universitario relacionada con el género

Con respecto a la motivación académica, Koyuncuoğlu, (2021) en un estudio cuyo objetivo fue comparar la motivación académica y la decisión de carrera de los estudiantes universitarios en función de las variables género, año de estudio, encontró una diferencia significativa en las puntuaciones medias de los participantes en cuanto a motivación académica: las participantes mujeres tenían una motivación académica significativamente mayor que sus pares masculinos. Coincide con los estudios que señalan que las mujeres están más motivadas para las actividades académicas y exhiben características afectivas más positivas que los hombres (Carvalho, 2016). Estos resultados, se suman a lo hallado por Oñate et al. (2020) quienes postulan que, las mujeres muestran un perfil de mayor autorregulación interna, experimentan interés y disfrute, y se perciben competentes y autodeterminadas.

Pérez Pulido et al. (2021) estudiaron acerca de los motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México desde una perspectiva de género. El objetivo del trabajo fue identificar diferencias entre hombres y mujeres estudiantes de bachillerato de la Región Altos Sur de Jalisco, en los motivos de elección de carrera universitaria. Se analizó una muestra de 3,152 estudiantes inscritos en 8 planteles educativos, de los cuales 58% fueron mujeres y 42%

hombres, se utilizó un cuestionario para identificar el grado de interés por estudiar una carrera universitaria y los motivos que impulsan a ello. Los resultados mostraron la presencia de diferencias significativas en los motivos de elección de la carrera universitaria, presentándose en las mujeres motivaciones vinculadas a la vocación y en los hombres resultaron relevantes los aspectos económicos y de reconocimiento social. A partir de los resultados obtenidos los autores recomiendan el desarrollo de actividades de asesoría y orientación vocacional con perspectiva de género.

Sin embargo, Peña Loaiza et al. (2022) en una muestra de 213 estudiantes de la Carrera de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Machala no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de motivación adjudicables a la diferencia de género.

Rodríguez-Esteban y Padín García (2022) estudiaron las diferencias entre hombres y mujeres en la elección académico-profesional, teniendo en consideración la posible persistencia de estereotipos vinculados a la actividad profesional en los estudiantes. Se utilizó el Cuestionario de Áreas de Intereses Básicos Académico Profesionales (CIBAP) y un cuestionario elaborado por los autores sobre una muestra de 112 alumnos de nivel secundario con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años de la ciudad de León, en España. Los resultados mostraron perfiles diferenciados en hombres y mujeres con respecto a los intereses, motivaciones y creencias de autoeficacia. En el caso de las mujeres, se observó un mayor interés por las disciplinas relacionadas con la salud, con mayor motivación por la ayuda a los demás. En cuanto al análisis en función del género, los resultados ofrecieron diferencias estadísticamente significativas en la categoría labor social con un $p=0.029$, con un tamaño del efecto bajo medido por V de Cramer=0.29, un 55.1% de las mujeres

manifiestan total acuerdo con esta expectativa. También se presentan valores más bajos en las creencias de autoeficacia, particularmente en áreas vocacionales con fuerte presencia típicamente masculina. Los hallazgos confirman la persistencia de ciertos estereotipos de género en los jóvenes. Otros estudios observaron también estereotipos de género de docentes que anticipan sus prácticas pedagógicas sexistas.

Espinoza y Albornoz (2023) midieron una universidad pública chilena, la motivación con respecto a la carrera y el autoconcepto académico, atribuciones causales, estereotipos de género explícitos y prácticas pedagógicas sexistas. Participaron 297 estudiantes y 85 docentes. Los resultados mostraron la existencia de estereotipos de género en estudiantes y docentes, especialmente en hombres, estudiantes que atribuyen mayor importancia a ser masculinos. También las mujeres estudiantes, otorgaron más importancia a ser femeninas, valorando el esfuerzo y rendimiento académico; para las mujeres, la importancia atribuida a ser femenina es un predictor positivo del autoconcepto académico.

Barone y Assirelli (2020), basándose en una encuesta longitudinal realizada en 31 escuelas secundarias italianas. analizaron las diferencias de género en la matrícula en campos ocupacionales muy feminizados (humanidades y ciencias sociales), así como en campos ocupacionales predominantemente masculinos (ingeniería, informática). Entre sus resultados, minimizan las explicaciones basadas en la competencia previa en las asignaturas científicas o a la ventaja comparativa en las humanidades sobre la elección de carrera y hallaron la incidencia de las preferencias por materias escolares y por profesiones específicas, ya que estos dos factores están fuertemente estructurados según el género y afectan a las elecciones de campo de estudio. La selección de una carrera específica en el nivel medio, tiene varias

consecuencias importantes, como la exposición a un currículo específico y, por tanto, desarrollar más interés en disciplinas específicas; una forma de socialización anticipatoria que contempla una particular gama de profesiones potenciales.

La segregación de género en la educación superior es reconocida como un factor clave para explicar la persistencia de las desigualdades de género en el mercado laboral a pesar de la inversión de la brecha de género en los niveles de educación.

Con respecto a la brecha de género en el ámbito laboral, Busch (2020) investiga sobre las causas en la disminución de esta, observada en Alemania en algunas áreas específicas vinculadas al requerimiento de mayor formación y a puestos con mayores salarios; señala que el aumento de la selección de mujeres con un alto nivel educativo en ocupaciones típicamente masculinas ha elevado sus salarios en relación con otras mujeres.

Dentro de sus conclusiones, explica los mecanismos que podrían haber llevado a las mujeres al fuerte perfeccionamiento educativo en profesiones de tipo masculino: el aumento de la demanda de trabajadores altamente cualificados en ocupaciones tradicionalmente masculinas; el cambio demográfico y cultural que podría haber llevado a un número mayor de mujeres a elegir carreras masculinas para alcanzar objetivos de aumento de la condición social y de la remuneración, y el intento de contrapesar las dificultades que enfrentan las mujeres para acceder al trabajo estereotípico masculino, debido a barreras discriminatorias.

Desde el campo del trabajo social, Cosciuc (2018; 2021) analiza las trayectorias de vida de mujeres que transitan, al mismo tiempo, su carrera universitaria y su proyecto de maternidad, explorando las tensiones y dificultades que se les

presentan al asumir dicha triple combinación de roles: Mujer-Madre-Estudiente universitaria. A partir de los relatos biográficos, la autora encuentra que, con respecto a los mandatos sociales, algunas entrevistadas referían que, al ser madres, para algunas personas de su círculo social, la centralidad comenzó a estar focalizada casi de forma exclusiva en las responsabilidades y obligaciones que conlleva la maternidad. Así, al asumirse en los distintos roles sociales, se han sentido exigidas con cumplir ciertos comportamientos o conductas socialmente esperadas. En términos de prioridades, las entrevistadas manifestaron que, en varias situaciones, tuvieron que evaluar cuáles eran las pérdidas que les implicaban dar prioridad a un rol por sobre otro y decidir en consecuencia. La autora reflexiona acerca de la influencia de las experiencias y sentidos de esas mujeres, la naturalización y feminización de la maternidad, y sus correspondientes exigencias, destacando que, en todos los casos, se ha traducido en grandes sentimientos de culpa y auto-recriminación. Consultadas por las vivencias que, según sus propias experiencias, las afectaron particularmente por ser mujeres, madres y estudiantes universitarias; mayoritariamente, señalaron la organización del tiempo y la sobrevaloración de los procesos, espacios y contenidos del cursado académico. Enfatizaron en la constante búsqueda por equilibrar en lo cotidiano, las diferentes exigencias que implican la multiplicidad de roles asumidos. Relacionado a las estrategias de cuidado, organización y apoyo con los/as hijos/as, todas las entrevistadas ubicaron mayormente entre sus entornos familiares y amistades más cercanas los principales lugares de sostén y acompañamiento, no sólo en lo organizacional sino también en lo emocional.

Motivación en el ingreso universitario relacionada con la edad

Ámbar y Ferreira Soares (2021) a partir de legislación innovadora para Portugal que permite el ingreso de personas mayores de 23 años a los estudios superiores, realizan un estudio de caso desde un diseño metodológico apoyado en la investigación biográfico-narrativa, se trabajó sobre la historia de vida de un caso a partir de la lectura que el propio participante hizo de sus experiencias personales, profesionales y sociales. Se estudiaron los principales hitos y cómo estos influyeron en decisiones, modos de actuación y en sus vivencias en la trayectoria universitaria. Se obtuvo como resultado que la experiencia vital otorgada por la edad es un valioso recurso para el aprendizaje, mediante la reflexión sobre la propia acción y se convierte en la principal fortaleza. La narrativa del caso estudiado muestra ilusiones truncadas y anhelos por cumplir que han persistido en el tiempo y que motivan el enfrentar nuevos retos cuando las condiciones de vida son favorables. En ese caso, las motivaciones no eran laborales, sino de autorrealización y superación personal.

En 2020, Losada y Rodríguez Sas, desarrollaron un estudio en una muestra no probabilística conformada por 60 participantes de la Licenciatura en Psicología de una Universidad Privada de la República Argentina, quienes habiendo cumplido con todos los requisitos de ingreso y habiéndose matriculado en los cursos, abandonaron sus estudios entre 2009 y 2014; y por otro, 30 estudiantes que se graduaron en el mismo período en igual carrera. Se obtuvo como resultado que la deserción se constituye como un fenómeno complejo y multicausal, siendo la deserción mayor entre los alumnos de menor edad. Concluyen las autoras al respecto que la mayor edad resultó como favorecedor para la permanencia y la posibilidad de graduación en la población estudiada.

En 2020, De Felippis, estudia los incentivos que estimulan a los adultos mayores de 40 años a ingresar a la universidad, utilizando una metodología cualitativa por medio de entrevistas. A partir de los resultados, se observa que, para los estudiantes mayores de cuarenta años, aparece como tema el valor de la autoestima y la revalorización personal. Se halló además que, la motivación no era principalmente económica, sino que se valoraba la incorporación de nuevos saberes y herramientas para la construcción de la próxima etapa de la vejez como un proyecto de vida. Similares resultados obtuvieron Gastaldo y Rivela (2024) quienes, en un estudio cualitativo de estudiantes de Psicología y Ciencias Sociales de edades comprendidas entre 30 y 40 años, encontraron que las razones más frecuentes en la elección de carrera fuertemente coinciden con la búsqueda de poder realizarla por el gusto de aprender y de aspirar a desarrollo personal y profesional.

En 2023 en California, Bellare et al., estudiaron mediante grupos focales, a una muestra de e 23 estudiantes adultos de los cuales, el 69% eran mujeres con edad promedio de 38,7 años. Con respecto a la experiencia académica pasada, el 17% tenía un título asociado y el 26% había estado fuera de instituciones educativa durante más de 10 años. Dentro de los hallazgos, se destacan las barreras percibidas en el acceso a la universidad: Los principales obstáculos identificados estaban relacionados con preocupaciones relacionadas con la tecnología y los cursos en línea, relacionados con el tiempo debido al horario o compromisos familiares, situaciones económicas y la preocupación por no estar preparado para ciertos cursos.

Suárez-Cretton y Castro-Méndez (2022) al investigar en estudiantes universitarios no tradicionales adultos-trabajadores sus perfiles de gratitud, necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2011) y su relación con la resiliencia.

Los autores encuentran, con respecto a las necesidades psicológicas básicas, que la mayoría muestra satisfacción, lo que genera un potencial motivacional relevante. Los estudiantes manifestaron sentirse competentes para lograr sus metas, para resolver problemas o tomar decisiones mostrando autonomía y en sintonía con su grupo de pares, lo que da cuenta de la socialización.

También focalizando en los estudiantes adultos trabajadores, Cadamuro Inostroza (2023) realizó un estudio de caso en una universidad chilena, analizando 100 educandos, pertenecientes a la cohorte de los estudiantes adultos trabajadores, hombres y mujeres matriculados en Ingeniería en administración de empresas. El autor encontró que un 60% de ellos, manifestaron que el mejoramiento de perspectivas laborales, la obtención del título profesional y la mejora del desempeño laboral son las mayores expectativas que despierta la educación superior una vez que ya se ha ingresado al mundo laboral. Con respecto a sus temores, por sobre el 37% expresaron que la falta de tiempo para estudiar, no superar el nivel exigido por la universidad y tener dificultades horarias era lo que más temían. Cadamuro Inostroza (2023) concluye que estos estudiantes tendrán éxito o fracaso en la medida que sus competencias y habilidades, junto a sus experiencias, se equilibren con lo exigido por la realidad. De lo contrario, sus expectativas no serán cumplidas y se reforzarán sus temores.

Con respecto a los adultos mayores, Hachem (2022) realizó un análisis temático reflexivo de 11 entrevistas a estudiantes actuales y anteriores de una universidad para la tercera edad en el Líbano. Clasifico las razones motivacionales para el aprendizaje como contextuales, intrínsecas, educativas y propicias. Concluyo

que las razones para unirse a la universidad, son complejas incluyendo factores individuales y sociales, con elementos reflexivos y socialmente determinados.

Motivación en el ingreso universitario relacionada con las diferentes áreas de estudio

Beltrán Marín (2019) se centra en las premisas de la teoría de la satisfacción de las necesidades básicas para estudiar el modo de influir en la implicación académica de los estudiantes universitarios. Partiendo de la teoría de las necesidades básicas inherentes a la vida humana: necesidad de competencia, de autonomía y de relaciones, se basa en el supuesto que a medida que el estudiante ve satisfechas estas tres necesidades durante el proceso de aprendizaje, se incrementa la implicación académica. Con el objetivo de comprender mejor cómo se produce el incremento de la implicación académica a través de la acción del docente y del clima en el aula, se plantea una investigación sobre una muestra compuesta por 239 estudiantes del grado en **Administración de Empresas** de una universidad española. Se concluye que, en la medida en que el estudiante ve satisfechas sus necesidades de competencia, autonomía y relaciones en el aula, se observa un incremento de su esfuerzo y de su implicación con la realización de las tareas propuestas en la clase. Sin embargo, no se halló que la motivación extrínseca explique la relación entre el esfuerzo y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, es decir, las variables motivadoras externas no resultaron relevantes para lograr el incremento de la intensidad de los esfuerzos de los estudiantes.

En México se llevó a cabo una investigación sobre la motivación intrínseca de **universitarios futuros psicólogos** (Banda-Castro et al. 2019). Se propuso identificar un modelo de motivación educativa en una muestra de estudiantes que cursan un semestre intermedio de dichos estudios y comparar el modelo empírico con el modelo previamente obtenido, cuando los estudiantes fueron de recién ingreso. Para cumplir tal fin, se aplicó un cuestionario a los estudiantes de quinto semestre que se encontraban inscritos. Los resultados permitieron visualizar que el modelo de motivación educativa abarca en gran dimensión, incluyendo la motivación intrínseca con las variables: hacia el conocimiento, hacia el logro y de las experiencias; y la motivación extrínseca teniendo en cuenta la regulación identificada. En cuanto a la amotivación, señalan que no caracterizó a la muestra.

También en el estudio de Peña Loaiza et al. (2022) sobre **estudiantes de psicología**, se observó que al implementar el cuestionario de motivación para estudiar psicología (MOPI), la motivación intrínseca de conocimiento, es la que mayor valor obtuvo, mientras que la motivación asociada a motivos afiliativos, evidencia el segundo puntaje más elevado y en tercer lugar, la motivación vinculada al logro y prestigio.

Desde la Universidad de Barcelona (Llanes Ordóñez et al. 2021) presentaron, una investigación cuyo objetivo es trazar el perfil motivacional, detectando las variables sociodemográficas y de satisfacción con la experiencia universitaria que posibiliten explicar y predecir la motivación académica. Se realizó sobre una muestra de 13939 estudiantes universitarios de diferentes ámbitos de las **Ciencias de la Educación**, de Europa y América Latina. Se obtuvo como resultado con respecto a la motivación para elegir la carrera que, los motivos intrínsecos relacionados con la afiliación y el logro fueron más determinantes que los motivos extrínsecos y que, la

motivación intrínseca estaba vinculada con una mayor satisfacción con la experiencia universitaria a nivel global.

Al indagar en UFLO Universidad en una muestra de 115 mujeres de entre 30 y 40 años, Gastaldo (2024) encuentra que en la **Lic. en Sociología y Psicología**, se destaca la motivación intrínseca orientada al conocimiento, en la **Lic. en Psicopedagogía** es la motivación extrínseca con regulación identificada la que cuenta con mayor frecuencia, aclarando que, este tipo de motivación extrínseca es la más cercana a la intrínseca de acuerdo a su característica volitiva.

Rodríguez Maya (2022) realizó una investigación en torno a la pregunta por las subjetividades políticas que se configuran en las mujeres en el marco de relaciones de poder desigual que se dan en el **deporte y en la actividad física**. Se utilizó como método, la historia de vida a partir de las narrativas de las mujeres participantes. Los datos se obtuvieron a partir de un grupo focal con cuatro mujeres expertas en deporte, recreación, ocio y actividad física y a través de entrevistas a dos estudiantes universitarias de deporte, a una entrenadora de fútbol femenino y a una deportista amateur. Dentro de los resultados obtenidos, se cuenta que el desarrollo físico-emocional y cognitivo a partir de la práctica de deporte y actividad física y de la formación académica de nivel superior proporcionó, según los relatos de las entrevistadas, una fuerza no solo para superarse a sí mismas de manera individual, sino que en sus relatos hay intención por ayudar a otros. Se reconoce, ante la desigualdad de poder sostenido por la cultura patriarcal asociada al deporte, el papel transformador como ejemplo en el campo de trabajo de cada una. La formación académica en las ciencias del deporte y en la actividad física, facilitan de forma temprana las oportunidades de trabajo. A partir de las historias de vida se

manifestaron denuncias por el abuso del poder de quienes ocupan lugares hegemónicos desde las instituciones de formación, y deportivas, mostrándose atravesadas por las inequidades que dan pie a comportamientos normalizados socialmente relacionados por la discriminación contra las mujeres.

En 2022, Petrusheva y Mitkovska, realizan en Macedonia, un estudio comparativo entre estudiantes de **Educación Física y Ciencias Sociales**, hallaron que los estudiantes de ambas facultades están motivados por el trabajo académico y el rendimiento, tienen actitudes positivas, interés y orientación hacia la adquisición de conocimientos en sus campos de estudio, con diferencias estadísticamente significativas, con mayor puntaje para el caso de Ciencias Sociales, en el esfuerzo de los estudiantes por lograr altos resultados en todas las asignaturas cursadas y la disposición a utilizar conocimientos adicionales, concretamente el uso de Internet, para enriquecer el conocimiento. También, Mitevski et al. (2020), quienes focalizan en estudiantes de Educación Física, obtienen resultados que muestran actitud positiva hacia el trabajo académico y en el alto nivel de motivación, estableciéndose como prioridad para los estudiantes, la obtención de conocimientos duraderos.

Con respecto al tipo de motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de **Kinesiología**, Langdon et al. (2024) hallaron que la motivación intrínseca estaba influenciada por la autonomía, la competencia y la socialización, mientras que la regulación identificada estaba influenciada por la autonomía y la competencia. La socialización también influyó tanto en la regulación introyectada como en la regulación externa. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predijo estrategias de aprendizaje profundo. Estos resultados resaltan la importancia

de satisfacer las necesidades básicas para aumentar la motivación y las estrategias de aprendizaje profundo.

Capítulo 6: Método

Diseño

Se planteó un abordaje empírico mixto. Se trata un estudio de corte transversal ya que se evaluó en un período acotado de tiempo, multivariado (Ynoub, 2015). De un modo amplio y teniendo en cuenta la flexibilidad necesaria para el abordaje de temas complejos, se enmarcaría dentro de la clasificación descriptiva con subtipo exploratoria desde los aportes de Ynoub (2007) ya que está orientada a describir el comportamiento de variables, identificando pautas características que se derivan de las combinaciones de los valores entre ellas.

El acercamiento al estado del arte sobre la cuestión refleja que, si bien se hallan investigaciones acerca de las variables estudiadas, lo existente no se ajusta a la población objeto de la presente pesquisa en la especificidad de género ni en la universidad a la que asisten, lo que determina la necesidad de la exploración (Mombrú Ruggiero y Margetic, 2013).

Participantes

La población estará compuesta por mujeres cursantes de las carreras de grado de UFLO Universidad con sede en CABA, con anexo en San Miguel (Pcia. de Buenos Aires) y Cipolletti (Pcia. de Río Negro) con anexos áulicos en Neuquén, Plaza Huinca, San Martín de los Andes y Rincón de los Sauces, Argentina. Es condición de inclusión, que sean mayores de 30 años.

Tabla 2

Población Mujeres Mayores de 30 Años por Carrera Octubre 2024

Carrera	Población mujeres
Abogacía	32
Arquitectura	26
Contador Público	27
Ingeniería Ambiental	3
Licenciatura en Actividad Física y Deporte	3
Licenciatura en Administración	25
Licenciatura en Diseño Gráfico	6
Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría	41
Licenciatura en Nutrición	41
Licenciatura en Producción de Bioimágenes	3
Licenciatura en Psicología	661
Licenciatura en Psicopedagogía	79
Licenciatura en Seguridad e Higiene y Control Ambiental Laboral	10
Licenciatura en Sociología	8
Total de mujeres mayores a 30 años	965

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 mayores de 30 años que respondieron el cuestionario.

Tabla 3*Distribución de la Muestra por Carrera*

Carrera	Población Mujeres +30	Muestra Mujeres +30	Porcentaje estudiado de la población
Abogacía	32	8	25
Arquitectura	26	8	31
Contador Público	27	11	41
Ingeniería Ambiental	3	3	100
Licenciatura en Actividad Física y Deporte	3	1	33
Licenciatura en Administración	25	4	16
Licenciatura en Diseño Gráfico	6	2	33
Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría	41	12	29
Licenciatura en Nutrición	41	13	32
Licenciatura en Producción de Bioimágenes	3	0	0
Licenciatura en Psicología	661	215	33
Licenciatura en Psicopedagogía	79	28	35
Licenciatura en Seguridad e Higiene y Control Ambiental Laboral	10	5	50
Licenciatura en Sociología	8	2	25
Total	965	312	32

Se utilizó como criterio de inclusión, la edad y género estipulado: mujeres mayores de 30 años. También se determinó que se incluiría solamente a las cursantes de carreras de grado de la universidad estudiada. Esta condición excluía a quienes

cursaban carreras de pregrado y ciclos de complementación curricular. Por lo antedicho, no se contabilizaron 19 casos que cumplían con uno de los criterios de exclusión y un caso que declaró tener 29 años.

La distribución de la muestra, teniendo en cuenta las facultades a las que pertenecen las carreras, fue la expresada en la tabla 4. Es marcada, la participación mayoritaria de la facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

Tabla 4

Distribución de la Muestra por Facultades

Facultades	Población Mujeres +30	Muestra Mujeres +30	Porcentaje estudiado de la población
Actividad Física y Deporte	3	1	33
Derecho	32	8	25
Ingeniería	13	8	62
Arquitectura, Diseño y Planeamiento Socioambiental	32	10	31
Ciencias Organizacionales y de la Empresa	52	15	29
Ciencias de la Salud	85	25	29
Psicología y Ciencias Sociales	748	245	33
Total	965	312	32

Técnicas de recolección y análisis de datos

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 y Gastaldo, 2024), lo que permitió contar con un instrumento pertinente y ajustado a la

población específica. Se detalla en Anexos, la matriz utilizada para la obtención de los datos.

Para obtener datos sobre motivación se incluyó en el cuestionario, la Academic Motivation Scale: college version in Argentine Spanish (Stover et al., 2012). También se realizaron preguntas abiertas y cerradas sobre el tema.

La Escala de Motivación Académica (AMS) toma como base la Teoría de la Autodeterminación (Stover et al., 2012), se ha aplicado tanto en la educación secundaria como en la universidad. Se desarrolló una versión adaptada para estudiantes argentinos de la AMS, a partir del juicio de expertos realizado mediante el cálculo de los índices de Aiken. Se realizó un análisis factorial confirmatorio para estudiar la estructura factorial de la escala. Los análisis fueron realizados por PASW Statistic y AMOS. El uso de esta escala permite determinar asociaciones entre la motivación y las variables académicas.

Esta escala es uno de los instrumentos más utilizados dirigida a adolescentes y adultos en ambientes académicos, sus versiones originales en idioma francés e inglés tienen 28 ítems (Vallerand et al., 1998) distribuidos en siete subescalas que responden a las categorías de la motivación acordes a la teoría de la autodeterminación. El instrumento que se utilizará es una traducción de la versión en inglés del AMS adecuada al contexto y particularidad lingüísticas del español que se habla en Argentina (Stover et al., 2012). La escala Likert original de siete puntos se redujo a una de cuatro puntos (1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo; y 4, muy de acuerdo) y se redujo a 27 los ítems de la escala inglesa.

Para el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el paquete estadístico IBM® SPSS® Statistics en su Versión 26 y para los datos cualitativos el software Atlas Ti v8.

Se detallan a continuación los ajustes para el análisis de datos cuantitativos devenidos del cuestionario:

Se asigna como lugar de residencia:

- CABA – Para todas las respuestas que referían a los diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires.
 - Gran Buenos Aires (GBA) - Para todas las respuestas que referían a los diferentes partidos o localidades del conurbano bonaerense. El Conurbano abarca 24 Municipios distribuidos en 2 Cordones: Almirante Brown, Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, La Matanza, Morón, Tres de Febrero, San Martín, Vicente López, San Isidro, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Esteban Echeverría, Ezeiza, Moreno, Merlo, Malvinas Argentinas, Hurlingham, Ituzaingó, Tigre, San Fernando, José C. Paz y San Miguel (PEC, 2016).
 - Cada Provincia con su nombre.
3. En Otra situación (convivencia) si dice “Con hijos” o similar se asignó “Con hijos/as” en lugar de “Otra situación”.
 5. Se quitan las estudiantes de Psicopedagogía a distancia, dado que se trata de un ciclo de licenciatura y no cumplen los criterios de inclusión.

Con respecto a la pregunta: *¿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 unidades de estudio cuantificables. Con ese objetivo se determinó la

codificación procesada con el software Atlas Ti v8, se fueron inventariando los códigos de acuerdo a los textos emergentes. Luego se agruparon los códigos seleccionados en las categorías definidas para la motivación intrínseca y extrínseca.

Figura 5

Resultado de Codificación y Categorización

Código	Citas	Motivación extrínseca
Interés por temas de la carrera	68	
Proyecto/deseo postergado	62	
Logro personal	53	53
Organización del tiempo	53	
Mejora laboral	46	46
Proyecto de vida	43	43
Relación a la maternidad	41	
Formación continua	39	
Condiciones educativas previas a la carrera en curso	38	
Factores económicos	37	
Interés por la titulación	37	37
Mejora profesional	37	37
Accesibilidad	27	

Organización laboral	24	
Descubrimiento vocacional	22	
Cambio de área profesional	20	20
Expectativa de logro	15	
Situación familiar	12	
Factores personales	11	
Apoyo familiar	10	
Madurez	10	
Factores sociales	9	
Altruismo	6	6
Mandato familiar/social	5	
Obstáculos indefinidos	3	

Código	Citas	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
Interés por temas de la carrera	68		68
Proyecto/deseo postergado	62		
Logro personal	53	53	
Organización del tiempo	53		
Mejora laboral	46	46	
Proyecto de vida	43	43	

Código	Citas	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
Relación a la maternidad	41		
Formación continua	39		39
Condiciones educativas previas a la carrera en curso	38		
Factores económicos	37		
Interés por la titulación	37	37	
Mejora profesional	37	37	
Accesibilidad	27		
Organización laboral	24		
Descubrimiento vocacional	22		22
Cambio de área profesional	20	20	
Expectativa de logro	15		15
Situación familiar	12		
Factores personales	11		
Apoyo familiar	10		
Madurez	10		
Factores sociales	9		
Altruismo	6	6	
Mandato familiar/social	5		
Obstáculos indefinidos	3		

Código	Citas	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
Total por tipo de motivación		242	144

Figura 6

Distribución de códigos



Nota: Elaboración propia

Para las respuestas a la pregunta ¿Hay algo más que quisieras agregar?, se realizó análisis del discurso y se la sumó como aporte general al estudio.

Procedimiento

La estrategia de recolección de datos fue a través de un cuestionario autoadministrado (Ynoub, 2007) diseñado en Google Form y enviado mediante mail a mujeres mayores de 30 años cursantes las carreras de grado de la universidad elegida. En el inicio del cuestionario se incluyó el Consentimiento informado que era requisito para acceder al mismo.

La distribución del cuestionario se realizó entre el 31 de octubre de 2024 hasta el 31 de diciembre de 2024. Para el envío del mismo se generó un link de acceso que se difundió por intermedio de las/os directores de carrera, docentes y redes de difusión institucionales. También se envió a las estudiantes por mail y se compartió en las aulas virtuales de algunas de las asignaturas. Cabe aclarar que se contactó a la totalidad de la población; se enviaron entre dos y tres mails a todas las estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión.

Se obtuvieron 329 participaciones de las cuales se consideraron 312 válidas ya que una persona, luego de haber leído el consentimiento informado, no aceptó participar y otras 15 pertenecían a ciclos de complementación curricular y una declaró tener 29 años, lo cual eran criterios de exclusión definidos con anterioridad. Por lo tanto, se procesó la información brindada por 312 estudiantes mujeres mayores a 30 años.

Capítulo 7: Resultados

Características sociodemográficas de la muestra

El rango etario de las participantes se ubica entre los 30 y los 65 años, con una media de 42,21 años.

Tabla 5

Edad

Edad

N	312
Media	42,21
Mediana	41
Moda	31
Desv. Desviación	8,583
Mínimo	30
Máximo	65

Las participantes residen mayoritariamente en la cercanía de las sedes de la universidad, sumando entre CABA, GBA, Neuquén y Río Negro el 97,4% de la residencia de las estudiantes. El resto de las encuestadas habitan en diferentes provincias de Argentina. Se considera que esta distribución responde a que, la mayoría de las carreras analizadas tienen modalidad presencial o híbrida, combinando esta última las clases presenciales con las sincrónicas a distancia (CONEAU, 2021).

Tabla 6

Lugar de Residencia

Lugar de residencia	Frecuencia	Porcentaje
CABA	111	35,6
GBA	108	34,6
Neuquén	64	20,5
Río Negro	21	6,7
Buenos Aires	2	0,6
Formosa	1	0,3
Córdoba	1	0,3
La Pampa	1	0,3
Jujuy	1	0,3
Salta	1	0,3
Tierra del fuego	1	0,3
Total	312	100

En cuanto a su nacionalidad, se presentan en su mayoría (96,2%) como argentinas, el 1,28% provienen de países limítrofes, el 1,92 corresponde a mujeres de naciones latinoamericanas no limítrofes y el 0,64% europeas.

Tabla 7

Nacionalidad

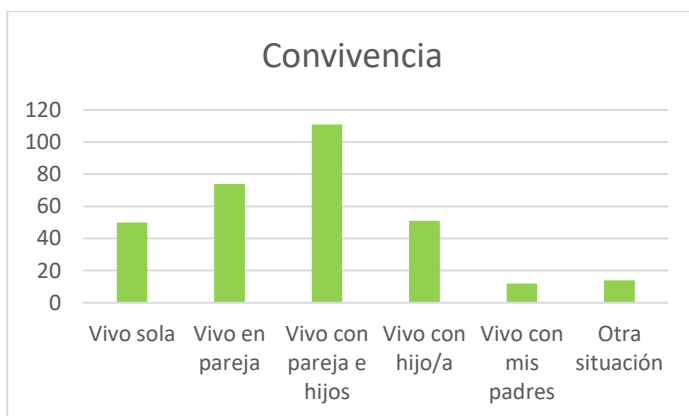
País	Frecuencia	Porcentaje
Argentina	300	96,15
Venezolana	4	1,28
Uruguaya	2	0,64
Boliviana	1	0,32
Colombiana	1	0,32
Italiana	2	0,64
Brasilera	1	0,32
Peruana	1	0,32
Total	312	100,00

Situación familiar

Para evaluar la situación familiar de las participantes, se indagó sobre el entorno de convivencia, si tenía personas a cargo y, de ser así, quienes eran. Al respecto, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 7

Situación de convivencia

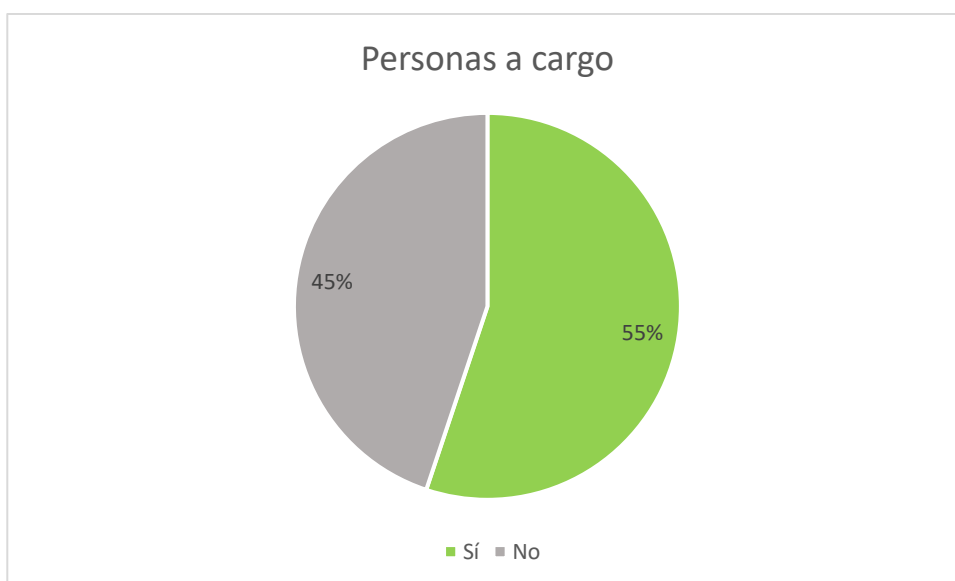


Se observa que la mayoría (35,6%) vive con pareja e hijos, en menor proporción se encuentran quienes viven en pareja (23,7%) o con hijos/as pero sin pareja (16,3%). Quienes viven solas, representan el 16% y un 3,8% viven con sus padres. El 4,5% manifestaron otra situación de convivencia que detallaron como: Con otras mujeres, amigas, con hijos y padres, con hermanas/os y sobrinas/os.

La mayoría de las estudiantes tienen personas a cargo; siendo en el 90% de los casos, hijos o hijas y el 10% restante padres, otros familiares y animales de compañía.

Figura 8

Personas a cargo



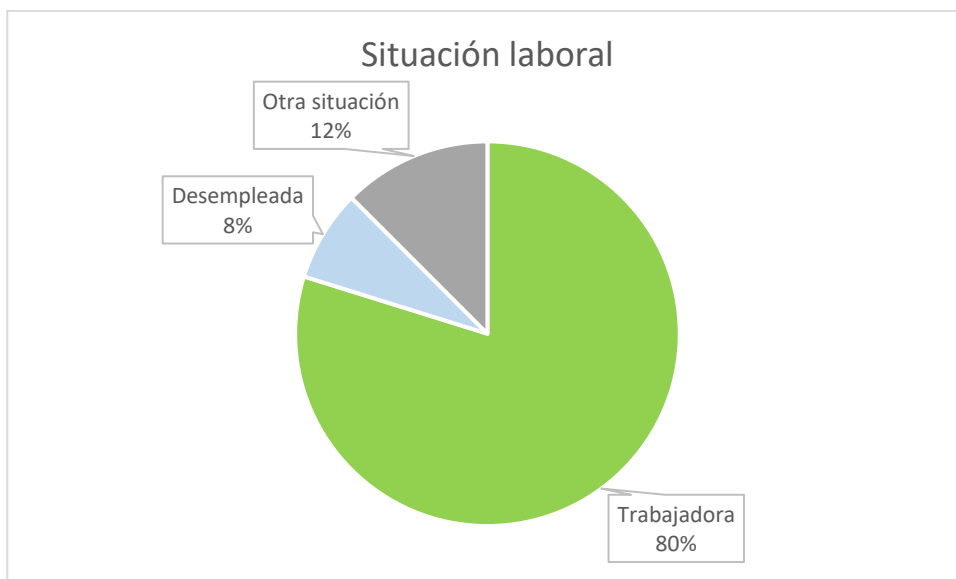
Situación laboral

En el momento de la pesquisa, la mayoría de las mujeres (80%) se encontraba trabajando, el 8% desempleada y el 12% se distribuía entre quienes se consideraban en *Otra situación*. Se considera importante señalar que, en este último grupo, se encontraban mujeres que, si bien no consideraban ser trabajadoras, manifestaban desempeñarse como monotributistas¹ o con trabajos en forma independiente (n=8), con emprendimientos propios o familiares (n=4), Ama de casa (n=5), jubiladas (n=10), realizando voluntariados o teniendo ingresos por diversas tareas temporales, alquileres o becas.

Figura 9

¹ El monotributo es un régimen para pequeños contribuyentes, que unifica el pago de impuestos con los aportes jubilatorios y la obra social. (ARCA, 2025)

Situación laboral



Trayectoria educativa

Al consultar sobre la titulación previa al acceso a la actual carrera universitaria, se obtuvo la siguiente información: La mayoría había realizado estudios superiores, concluidos (60,9%) o sin concluir (21,2%). El tiempo transcurrido desde la finalización o abandono del estudio anterior presenta variedad de valores, siendo sólo en el 8,3% de los casos menor a dos años; dando cuenta de una interrupción prolongada de la trayectoria educativa en la mayoría de los casos, que llega a más de 15 años en el 25,3% de las situaciones.

Figura 10

Estudios previos

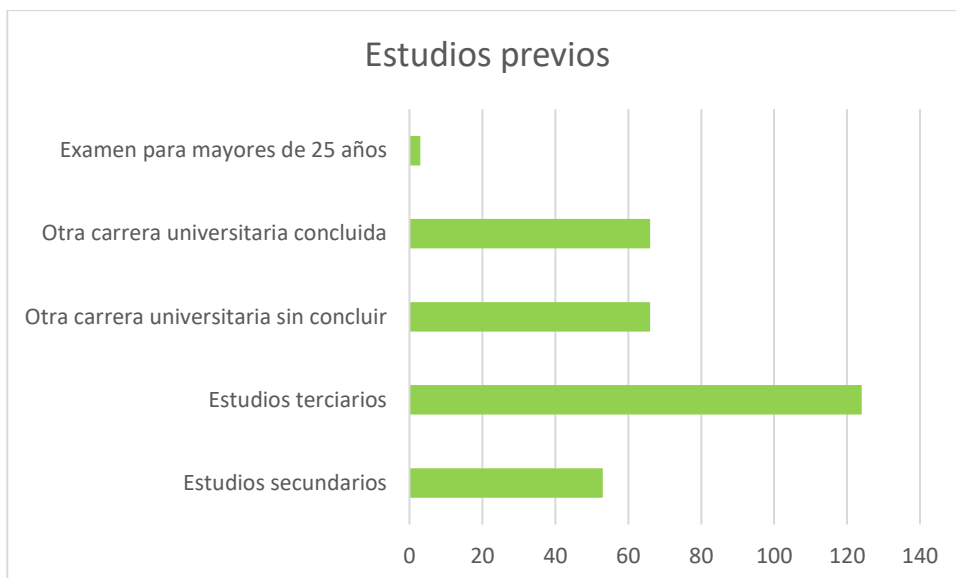


Tabla 8

Tiempo Transcurrido desde la Finalización o Interrupción del Trayecto de Estudio

Anterior

Tiempo desde estudio anterior	Frecuencia	Porcentaje
Menos de dos años	26	8,3
Entre dos a cinco años	60	19,2
Entre cinco y diez años	77	24,7
Entre diez y quince años	70	22,4
Más de quince años	79	25,3
Total	312	100

Carrera actual

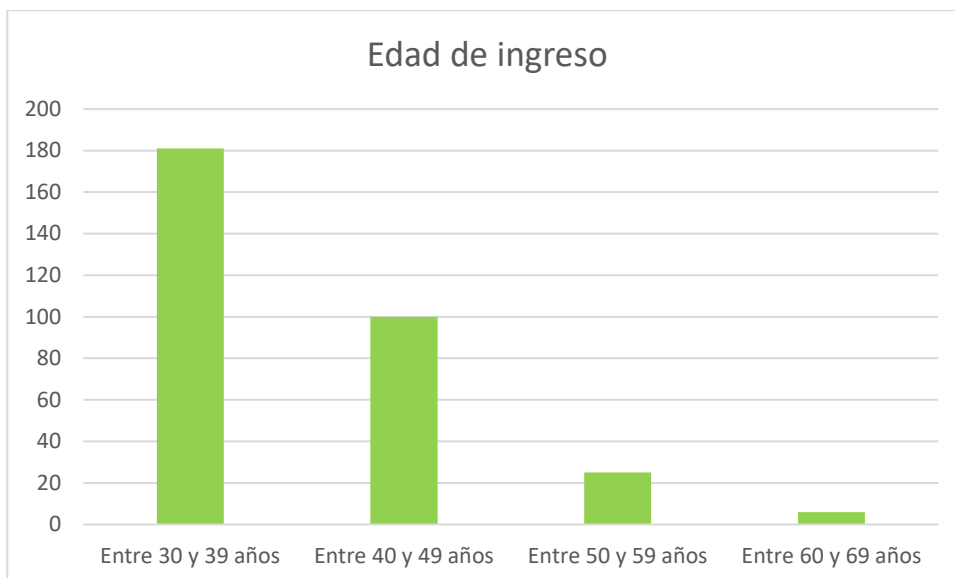
Con respecto al año de ingreso a la actual carrera, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 9*Año de Inicio de la Actual Carrera en UFLO*

Año de inicio	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 2018	27	8,7
2018	19	6,1
2019	15	4,8
2020	25	8
2021	59	18,9
2022	40	12,8
2023	51	16,3
2024	76	24,4
Total	312	100

La edad de ingreso fue mayoritariamente entre los 30 y 39 años (n=181), sin embargo, se presentaron ingresantes con entre 60 y 69 años (n=6). No había en la muestra, personas que ingresaron a la actual carrera universitaria con 70 años o más.

Figura 11*Edad de ingreso a la carrera*



Relación entre las motivaciones para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras elegidas y los deseos y mandatos socioculturales

Para abordar esta temática se analizarán las preguntas abiertas del cuestionario, considerando también la pregunta sobre la percepción de las mujeres sobre la incidencia del género en la edad de ingreso a la carrera.

Se hallaron, en la riqueza de las respuestas, indicadores que daban cuenta de los diferentes tipos de motivación estudiadas, deseos personales y mandatos sociales y su impacto en la dinámica familiar.

Resultados cualitativos

A partir de los datos cualitativos, se relevaron datos para responder al objetivo de analizar la relación entre las motivaciones para la elección del ingreso y permanencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad y los deseos y mandatos socioculturales. Esta información se desprende de los factores

indicados por las estudiantes, como responsables del inicio de la carrera luego de los 30 años.

Al considerar esas respuestas y de acuerdo a la codificación y categorización realizada, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 10

Codificación de la Pregunta por los Factores que Tuvieron Influencia en el Hecho de Empezar con la Carrera Siendo Mayor de 30 Años

Código	Citas	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca
Interés por temas de la carrera	68		68
Proyecto/deseo postergado	62		
Logro personal	53	53	
Organización del tiempo	53		
Mejora laboral	46	46	
Proyecto de vida	43	43	
Relación a la maternidad	41		
Formación continua	39		39
Condiciones educativas previas a la carrera en curso	38		
Factores económicos	37		
Interés por la titulación	37	37	
Mejora profesional	37	37	
Accesibilidad	27		
Organización laboral	24		
Descubrimiento vocacional	22		22
Cambio de área profesional	20	20	
Expectativa de logro	15		15
Situación familiar	12		
Factores personales	11		
Apoyo familiar	10		
Madurez	10		
Factores sociales	9		
Altruismo	6	6	
Mandato familiar/social	5		
Obstáculos indefinidos	3		
Total por tipo de motivación		242	144

Al consultar sobre los motivos que las llevaron a iniciar, es ese momento de su vida la carrera actual, los que se enunciaron en mayor frecuencia, fueron: **Interés por temas de la carrera** “de grande supe que me encantaba la carrera. Antes no”; “Soy psicopedagoga, me gusta mucho la psicología, acompañar y entender a las personas”; “Gusto personal, gusto por estudiar y seguir aprendiendo cosas nuevas”. Este motivo, se relaciona con la motivación intrínseca ya que refiere a hacer algo porque es interesante o agradable (Ryan y Deci, 2020). También se halló una alta frecuencia de mujeres que manifestaron que el inicio de la carrera respondía a un **proyecto o deseo postergado**: “Es la carrera y profesión a la que siempre me quise dedicar y por razones económicas no pude estudiarlo”, “Asignatura pendiente y realizar la otra carrera que me interesa”; “el deseo de estudiar esta carrera, siempre estuvieron presentes, pero fueron postergados durante un tiempo debido a limitaciones económicas y a la falta de tiempo disponible”; “Algo pendiente de toda la vida, poder enfocarme a pleno en esta etapa de mi vida”; “Un deseo pendiente”; “Me gusta mucho y es una de las carreras (Psicología) que me había prometido empezar”; “El principal factor fue saldar mi cuenta pendiente de terminar una carrera universitaria”; “El hecho de estar separada también me permitió encontrarme con mis deseos nuevamente”; “Y también era un sueño que siempre había tenido siempre, había querido hacer la carrera y la había empezado en la UBA había hecho el CBC cuando era adolescente”; “Era una meta pendiente, y se dio la oportunidad en 2021, gracias al apoyo de mi esposo y el dejar de trabajar y poder empezar a trabajar de manera independiente”.

También se valoraba como un **logro personal** en 53 citas: “El poder de superación y probarme a mí misma que podía hacerlo”; “Realización personal”; “mi sueño y mi gran motivación es concluir kinesiología. Recibirme y sentir mi realización

personal y profesional”; “La realización personal de un título universitario” “Mis hijos crecerán y yo tenía la necesidad de hacer algo que amo por mí misma sentirme realizada como persona además de ser mamá y esposa”.

Otro de los factores señalados como importantes a la hora de decidir el ingreso a una carrera universitaria después de los 30 años, fue la **organización del tiempo**: “Mas tiempo para dedicarme a la carrera”; “Que me encuentre sola y con tiempo de poder estudiar” que, en muchos casos estaba **relacionada a la maternidad** y/o a la **organización laboral**: “Sentir que tenía más tiempo por la edad de mis hijos y una situación económica, en ese momento, bastante organizada”; “Con la autonomía de mi hijo adolescente disponía del tiempo y espacio necesarios”; “Hijas adultas, más tiempo para estudiar, edad jubilatoria más cerca que antes”; “Teniendo la disponibilidad de tiempo por haberme jubilado y porque es una carrera que siempre me interesó”; “Cambiar de trabajo que me posibilitó tener horarios más flexibles para la cursada”; “Era una meta pendiente, y se dio la oportunidad en 2021, gracias al apoyo de mi esposo y el dejar de trabajar y poder empezar a trabajar de manera independiente”.

Las estudiantes manifiestan que la decisión de inicio de una carrera siendo mayores de 30 años, estuvo relacionada con la intención de lograr **mejoras laborales y/o profesionales**: “Ampliar las posibilidades laborales”, “ Búsqueda de mejores oportunidades laborales dentro de mi trabajo”; “No estaba conforme con mi anterior formación profesional y universitaria, quería otras posibilidades de trabajo que tengan más que ver con una interacción más personal y relacionadas con la salud”; “Soy docente y siento que necesito mayor autonomía en mi vida quiero progresar y vivir manejando mis horarios y tiempo”; “cambiar el rumbo de mi profesión anterior y mi situación laboral actual, donde trabajo de algo que no me gusta”; “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”; “Tener una profesión por si me quedaba sin trabajo o elegía cambiar que sea independiente, por mi cuenta y no en relación de dependencia”; “Soy masoterapeuta y no alcanzaba mi formación para ayudar a los pacientes”; “Ampliar mi formación de terciaria a universitaria”. En algunas ocasiones, la mejora implicó un **cambio en el área profesional**: “Querer desempeñarme en otra tarea que no fuera la que estudié”; “No estaba conforme con mi anterior formación profesional y universitaria, quería otras posibilidades de trabajo que tengan más que ver con una interacción más personal y relacionadas con la salud”.

Relacionado con la mejora laboral, se suma el **interés por la titulación**: “Quiero ser profesional”; “Haber realizado otros estudios de mí interés, cómo cursos de terapias alternativas y darme cuenta que era momento de formalizarme”; “Lograr un título universitario”. También manifestaron, aunque en una baja proporción, **intereses altruistas**: “Poder ayudar a las personas a resolver sus problemas”; “Perder el temor y los prejuicios y hacer lo que me gustaba basándome en mi gusto por la psicología y la posibilidad de acompañar a otros en sus procesos”.

Dentro de los temas a resolver previo al ingreso, se encontraban **factores económicos y relacionados a condiciones educativas previas**: “No me animaba económicamente a afrontar cierto gasto e inversión de tiempo. Así que decidí trabajar y trabajar; hasta que un cambio en mi vida me ayudó a tomar la decisión que siempre quise, que por miedos o inseguridades no me animaba”; “No pude hacerlo antes mis padres no podían costearla y yo salí a trabajar para ayudar a mi familia”; “Poder contar

con el dinero para solventar la cuota”; “Termine de cursar otra carrera”; “Estaba estudiando en otra universidad, hasta que me decidí en ingresar a esta universidad”.

Se observa en 27 respuestas que la posibilidad de ingreso estuvo facilitada por condiciones de **accesibilidad**: “Que se haya abierto la carrera en un lugar más próximo a mi domicilio”; “La posibilidad de acceder a la carrera que siempre quise estudiar en modalidad virtual, ya que en mi provincia no existe dicha oferta académica y por eso estudié previamente dos carreras que tenían que ver con la Psicología pero que no eran la Licenciatura”; “Cursaba la misma carrera de Psicología en Unco. Me cambié a UFLO para terminar más rápido, ya que se ajustaba a mis tiempos laborales”; “Flexibilidad horaria, asincrónica, modalidad mixta de cursada”.

También se hace mención a la carrera dentro del marco de un **proyecto de vida**, ligado a la **vocación** y con **expectativas de logro**: “Con 35 años de pareja quedé viuda. Después de elaborar mi duelo decidí estudiar como proyecto de vida. Me considero una persona interesada y apasionada por el conocimiento”; “Cansancio de la profesión actual, cambio de vida”; “Vocación verdadera”; “Descubrí mi vocación a los 35 años”; “Nunca antes tuve claro que me gustaría estudiar, ahora además de saber que lo que elegí me apasiona, mis hijas son independientes, lo que me permite dedicar el tiempo que conlleva estudiar una carrera de grado”; “Buscar una nueva forma de vida, otras oportunidades y animarme a hacer algo de lo que no me creí capaz”; “Animarme a hacer algo que me gustaba y creer que puedo”.

Dentro de los **temas personales** se encuentran: “No lo hice antes por cuestiones personales que me impidieron realizarlo. De todos modos, estoy feliz de poder hacer este camino ahora (que estoy culminando) ya que considero que todos los tiempos y todos los momentos son los adecuados para seguir aprendiendo y

superándose”; “Cerrar un ciclo personal y desarrollarme profesionalmente”. También se nombraron **situaciones familiares y apoyo de la familia**: “La mayor influencia fue mi madre, profesora universitaria, quien intentó darme la independencia que había perdido luego de casarme con un hombre sumamente violento y manipulador quien me aisló, básicamente, del entorno y toda posibilidad de avanzar en lo profesional”; “Siempre quise estudiar. No podía acceder. Ahora tengo apoyo de mi esposo”; “Primero terminar el secundario porque fui madre joven y tuve que trabajar, después me case tuve 2 nenes más y pude terminar el secundario gracias a la ayuda de mi marido”.

En algunos casos, **la madurez** percibida resultó un facilitador: “Experiencia de vida”; “Que todo tiene su tiempo y no me condicionó la edad porque pude disfrutarlo mejor que a los 18 años”. También ayudaron algunos **factores sociales**: “Me motivó también que una amiga empezó un cuatrimestre antes que yo”; “Acompañamiento de colega y familia”.

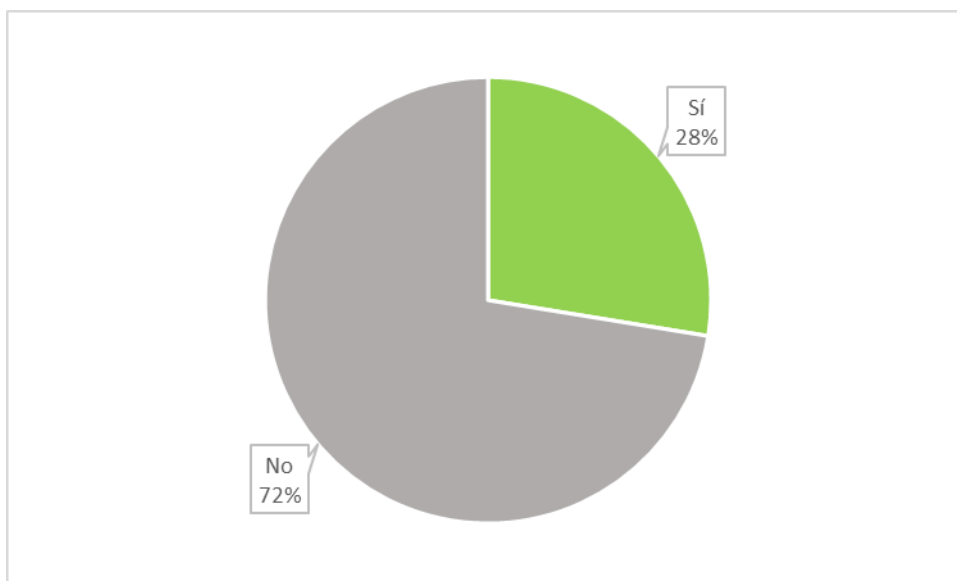
En pocos casos, se observó el condicionamiento **de mandatos familiares y/o sociales**: “vencer un mandato familiar”; “Querer estudiar algo en que realmente me veo y siendo buena disfrutando de ser psicóloga y no doctora por tener padres médicos”; “Cerrar un ciclo iniciado. En ese momento más por mandato que por deseo personal”.

Las respuestas compatibles con la definición de motivación extrínseca utilizada (Ryan y Deci, 2020), fueron mayoritarias. Estas se referían a hacer algo porque conduce a un resultado esperable tales como: obtener logros personales, profesionales o laborales, lograr mejoras económicas y/o tener la posibilidad de ayudar a otras personas. Algunas de las expresiones que ejemplifican esta categoría son: “Mi

motivación fue cambiar de profesión”; “Buscar una nueva forma de vida, otras oportunidades”; “Crecimiento personal y económico”; “Poder ayudar a las personas a resolver sus problemas”.

En el caso de la motivación intrínseca, la categoría se compuso por el interés por los temas de la carrera, la formación continua, el desarrollo de la vocación, sostenido por la expectativa de logro. La selección estuvo referenciada en la definición de Ryan y Deci (2000) de la motivación intrínseca como la realización de una actividad por su inherente satisfacción más que por alguna consecuencia, estímulos, presiones o recompensas externas. Dentro de las respuestas que daban cuenta de este tipo de motivación, se encontraron: “Nunca es tarde para estudiar. La edad no es un límite para mí. Siempre estoy capacitándome y siempre quiero aprender”; “Gusto personal, gusto por estudiar y seguir aprendiendo cosas nuevas”; “El interés por la postura y filosofía”.

Figura 12



Niveles de motivación de tipo intrínseca, extrínseca y amotivación

Perfil motivacional

Las mujeres participantes, mostraron un perfil motivacional con predominio de la motivación de tipo intrínseca, orientada al conocimiento en primer lugar y orientada al logro en segundo término. La menor puntuación, se encontró en el caso de la amotivación.

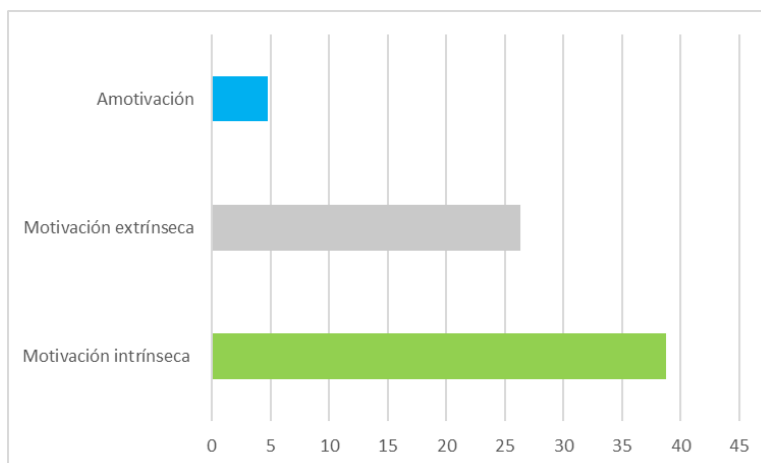
Tabla 11

Tipo de Motivación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes	312	4	16	11,78	2,927
Motivación intrínseca orientada al logro	312	4	16	12,92	3,118
Motivación intrínseca orientada al conocimiento	312	4	16	14,05	2,977
Motivación extrínseca con regulación identificada	312	4	16	11,9	3,009
Motivación extrínseca con regulación introyectada	312	4	16	6,77	2,602
Motivación extrínseca con regulación externa	312	3	12	7,63	2,745
Amotivación	312	4	16	4,79	2,043
N válido (por lista)	312				

Figura 14

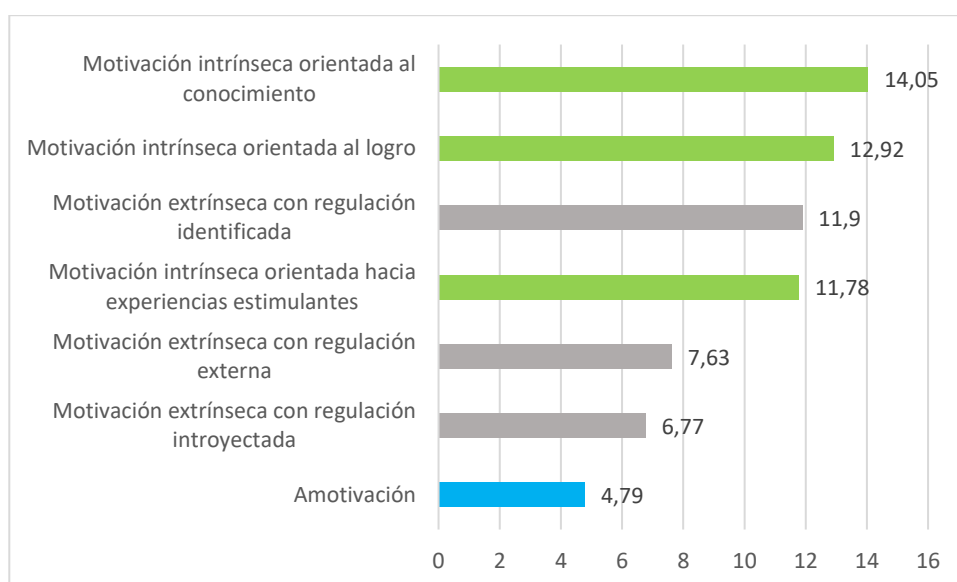
Niveles de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación



Como se puede observar, la puntuación relacionada con la motivación intrínseca, supera a la obtenida para la motivación extrínseca y la amotivación. Lo que significa que, para la muestra estudiada, se confirma la hipótesis planteada y, además, para mayor detalle se observa que, dentro de la motivación intrínseca, la orientación al conocimiento y al logro cuentan con un nivel superior.

Figura 15

Niveles de motivación



Comparación de tipo de motivación en relación a la edad actual

A partir del análisis de correlación de Pearson, se halló que existe una correlación negativa muy significativa entre la edad actual y la motivación extrínseca con regulación identificada (MErid) y la motivación extrínseca con regulación externa (MErext). Estos datos significan que, a mayor edad, disminuye tanto la MErid como la

ME_{ext}, es decir, disminuyen las motivaciones vinculadas a la elección de actividades reconociendo su valor y aceptando como propia la regulación externa y los comportamientos realizados para evitar castigos, obtener recompensas o para satisfacer las demandas externas impuestas por otros.

Tabla 12

Correlación entre la edad y el tipo de motivación

		edad	M _{lee}	M _{ll}	M _{lc}	M _{erid}	M _{erintr}	M _{erext}	A
edad	Correlación de Pearson	1	0,021	-0,035	0,004	-,149**	-0,107	-,186**	-0,078
	Sig. (bilateral)		0,712	0,543	0,944	0,008	0,058	0,001	0,167
	N	312	312	312	312	312	312	312	312

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Diferencias del tipo de motivación registrada en relación a las diferentes carreras

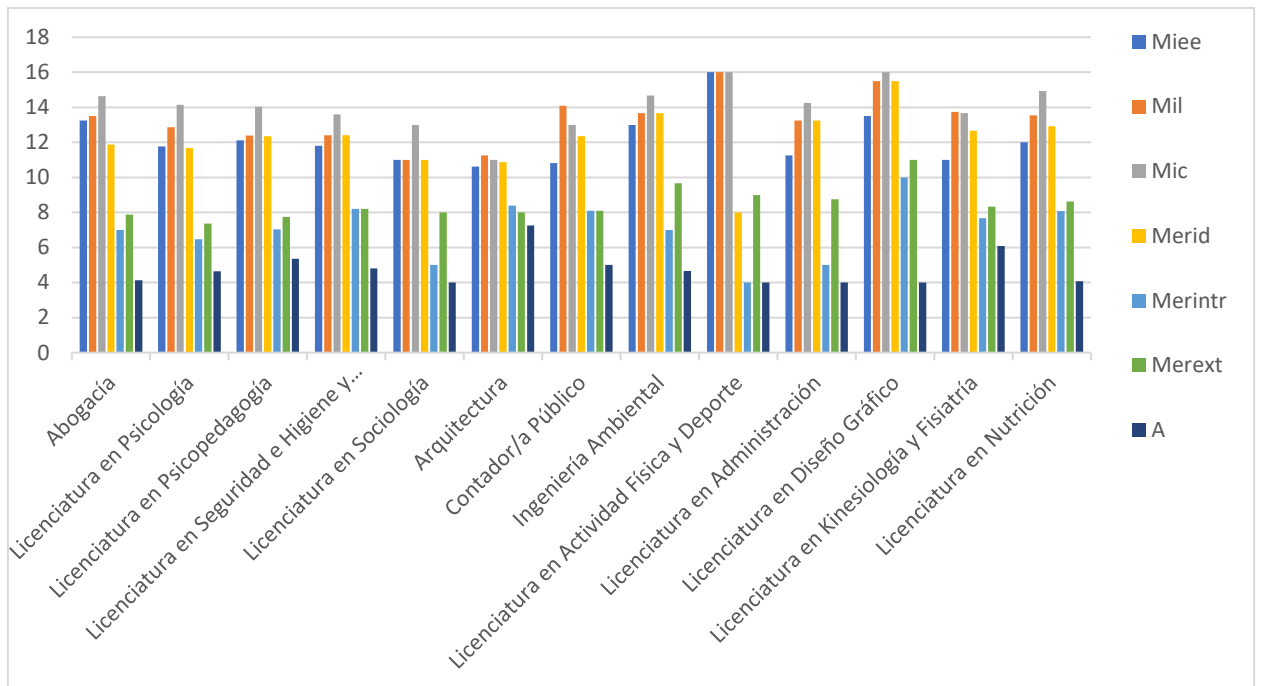
La muestra obtenida, no habilita a realizar estadísticamente la comparación entre carreras dado que, la cantidad de estudiantes por carreras no es homogénea, impactando en el grado de significación arrojado. Sin embargo, se realizaron estudios descriptivos que permiten visualizar la composición del perfil motivacional hallado a partir de las respuestas de las estudiantes.

Comparación de medias por carrera

Considerando cada carrera por separado, se observa también que, en todos los casos, el valor superior corresponde a alguna de las modalidades de motivación intrínseca y la menor puntuación a la amotivación.

Figura 16

Comparación de medias por carrera



Se puntualiza a continuación el perfil motivacional por carrera. Se incluyó el número de participantes para facilitar la interpretación ya que, como se señaló anteriormente, en algunas carreras por su reciente apertura no cuentan con población numerosa y, en otros casos, la participación fue escasa a pesar de la convocatoria personalizada.

De todos modos, se incluye la información obtenida para el análisis, con las consideraciones pertinentes.

Figura 17

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Abogacía (n=8)

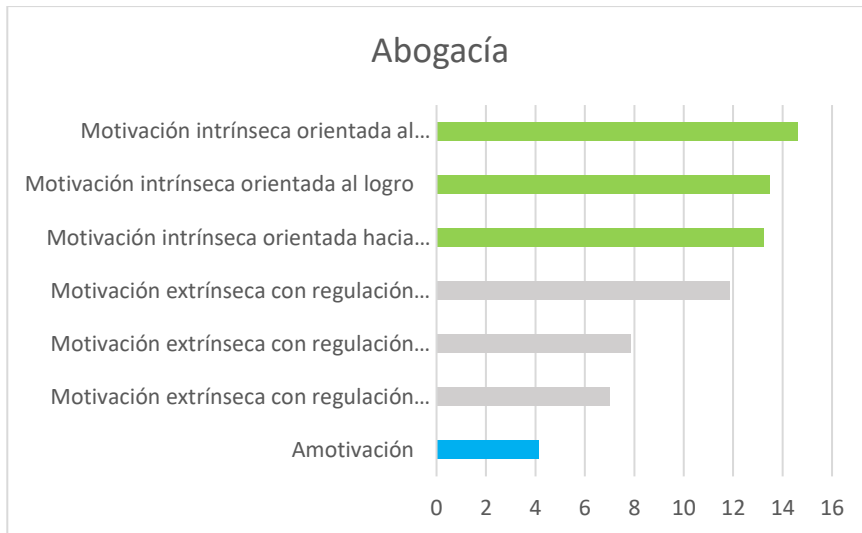


Figura 18

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Psicología (n=215)

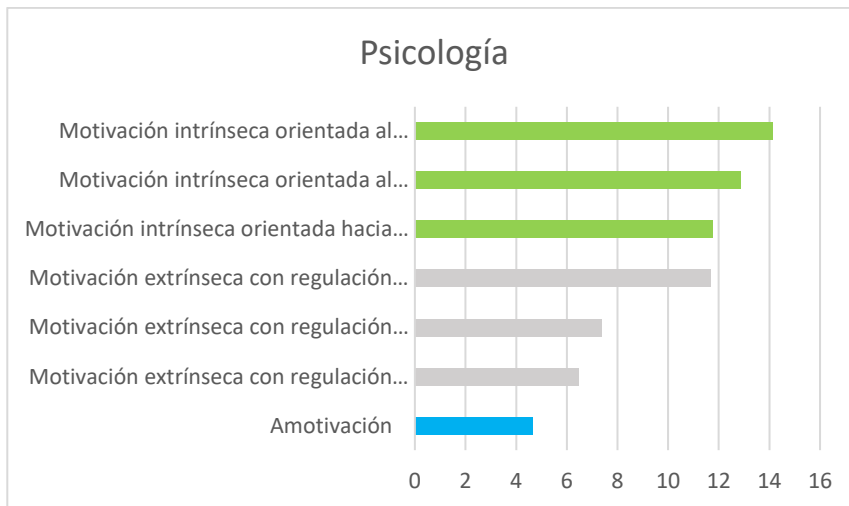


Figura 19

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Psicopedagogía (n=28)

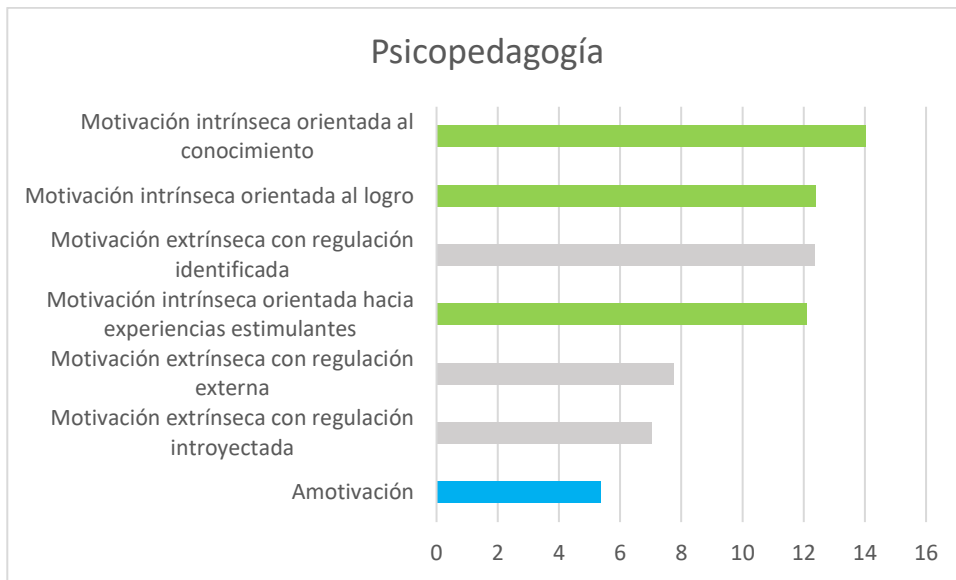


Figura 20

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Seg. Hig. y control ambiental (n=5)

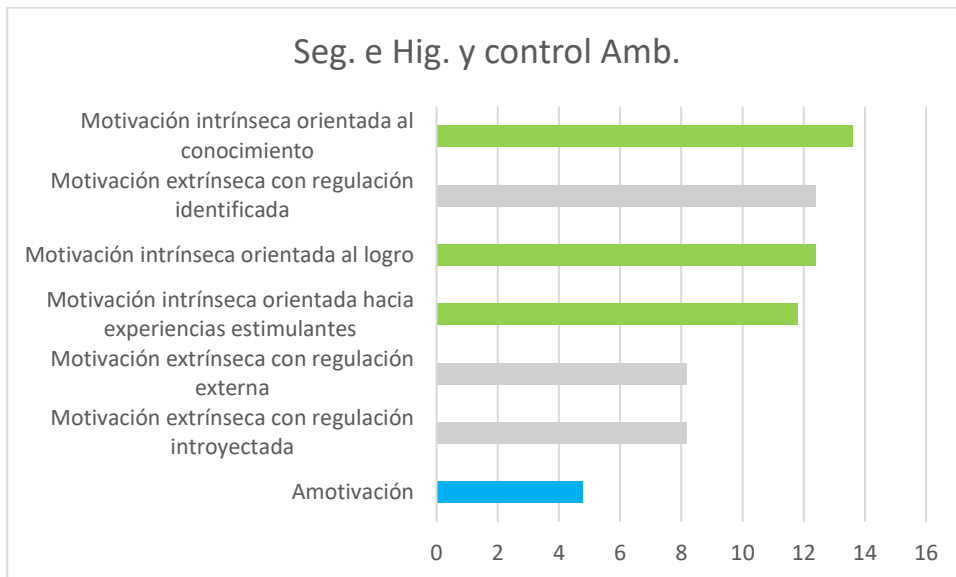


Figura 21

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Sociología (n=2)

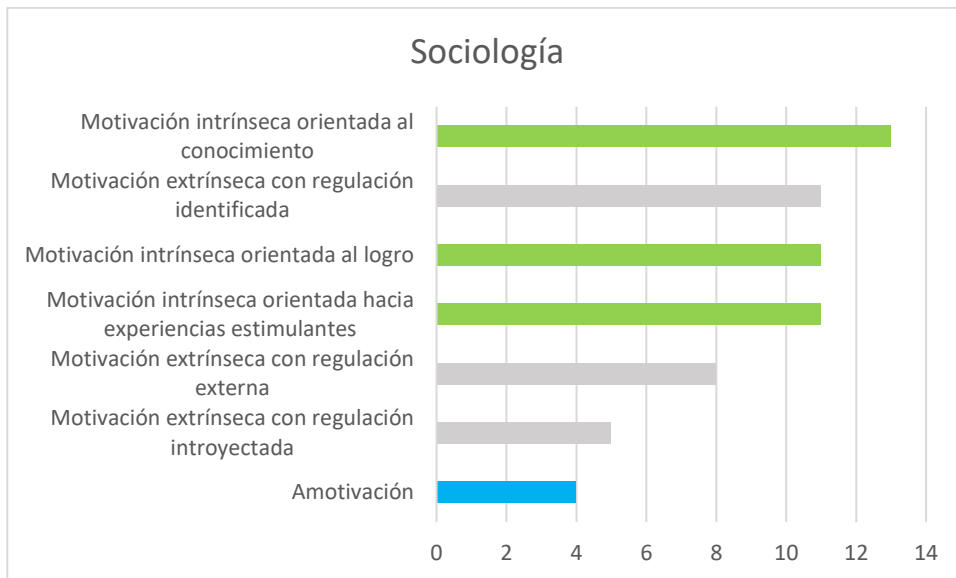


Figura 22

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Arquitectura (n=8)

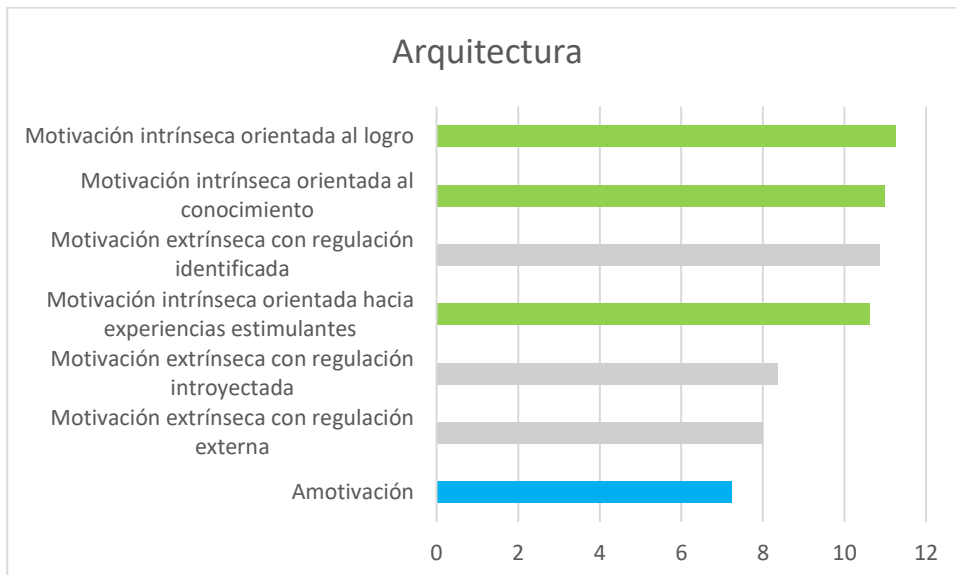


Figura 23

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Contadora pública (n=11)

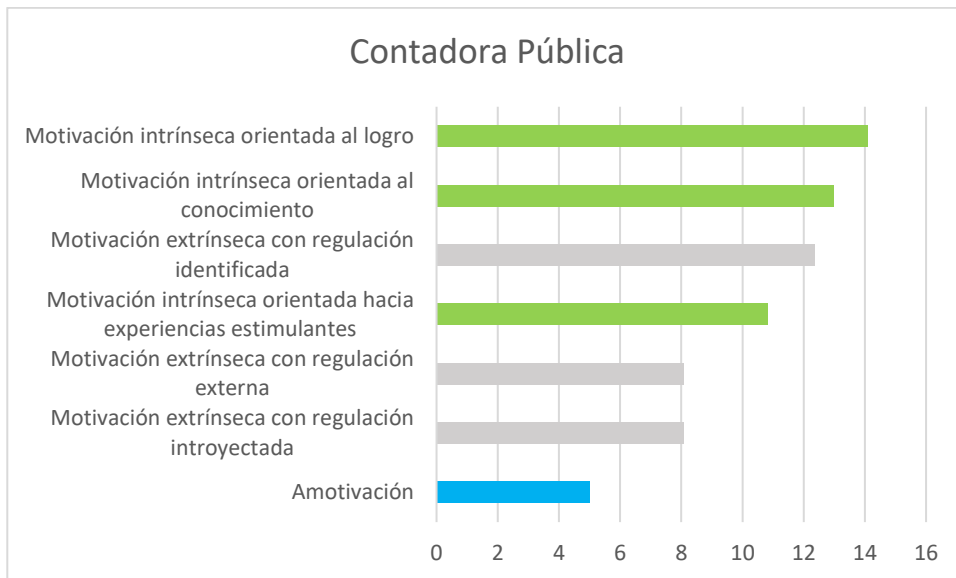


Figura 24

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Ingeniería ambiental (n=3)

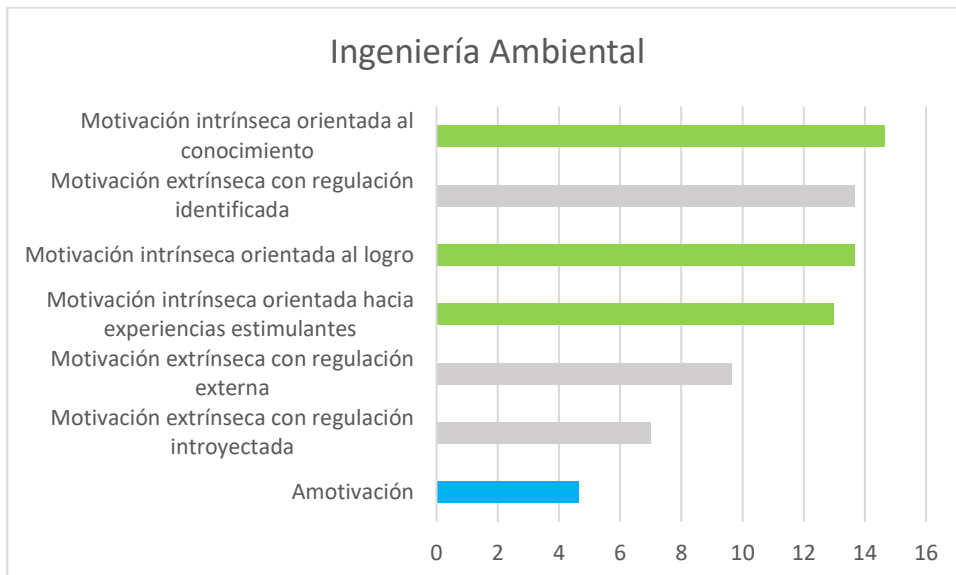


Figura 25

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Actividad física y deporte (n=1)

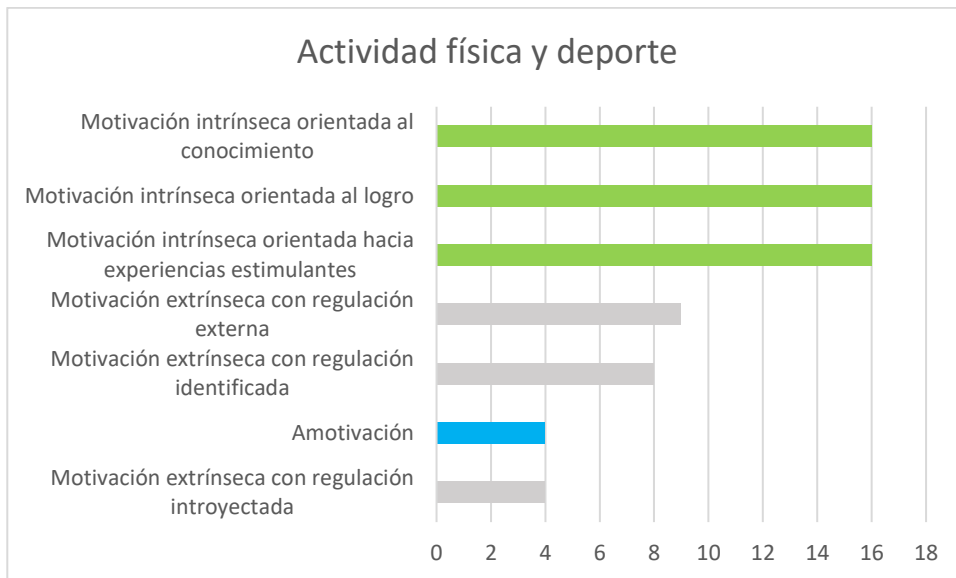


Figura 26

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Lic. en Administración (n=4)

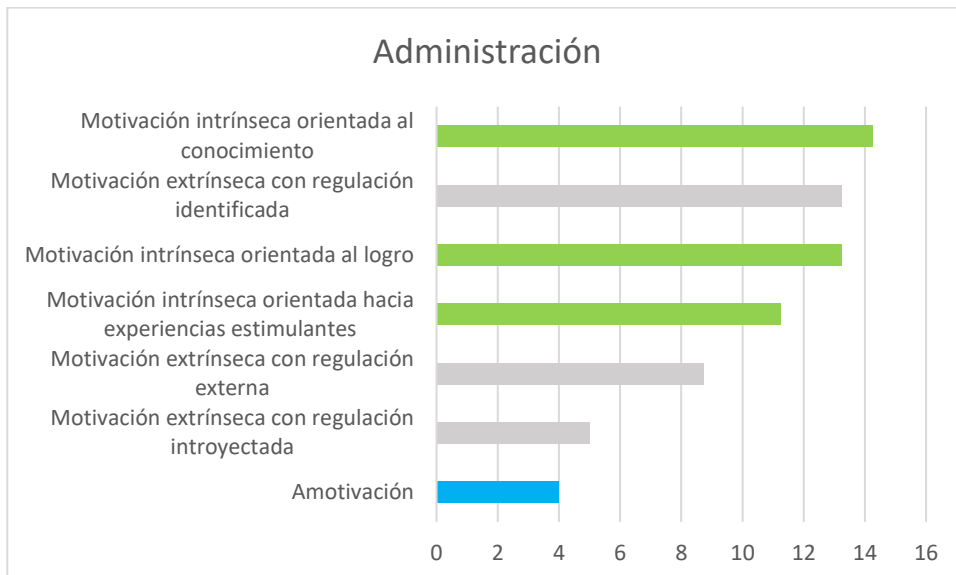


Figura 27

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Diseño gráfico (n=2)

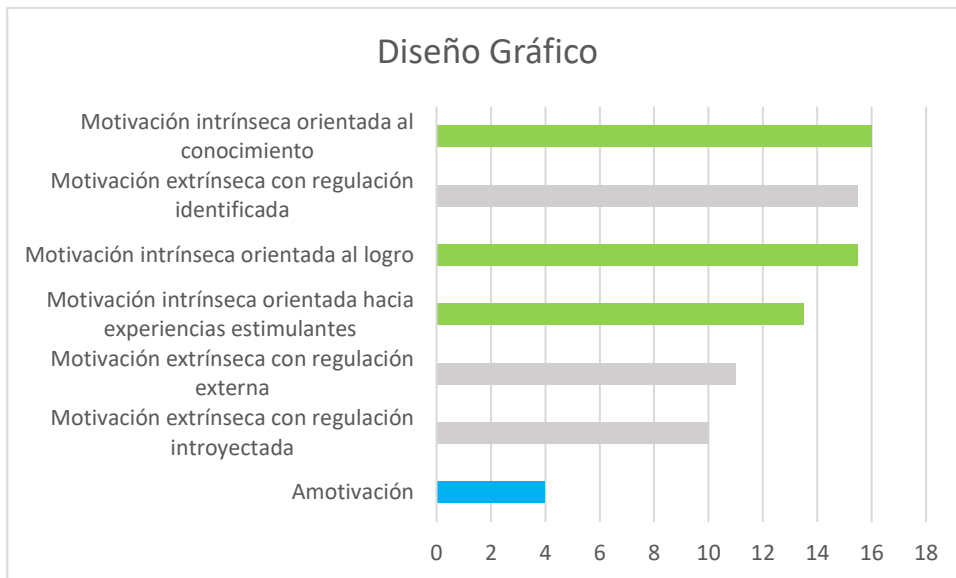


Figura 28

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Kinesiología y fisioterapia (n=12)

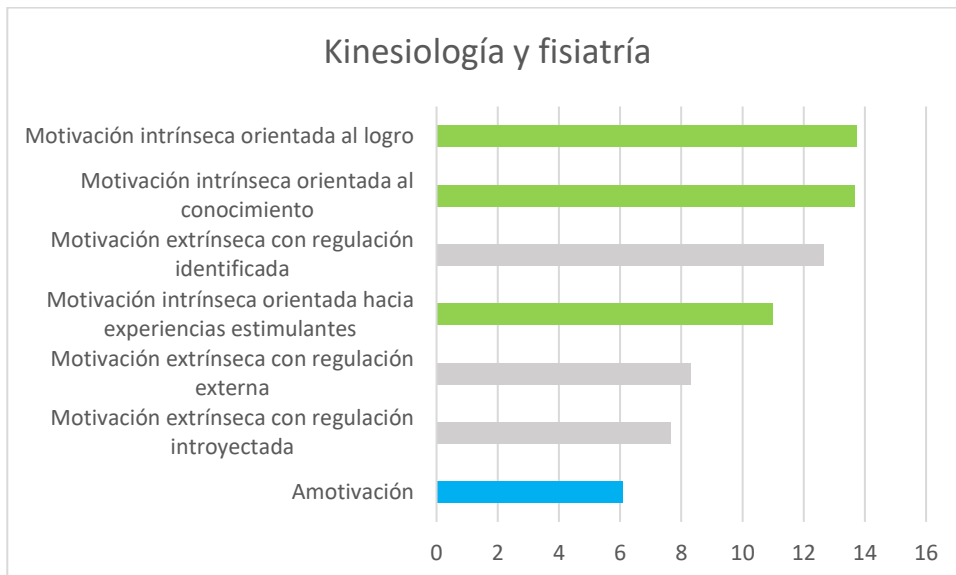
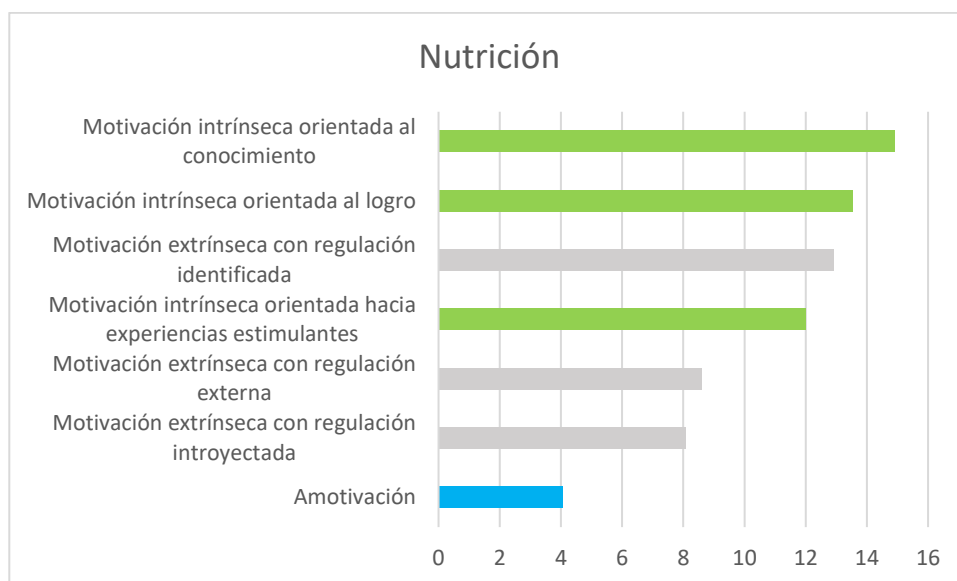


Figura 29

Detalle perfil motivacional de estudiantes de Nutrición (n=13)



A partir de la visualización de los perfiles motivacionales de las diferentes carreras, se observa la supremacía de la motivación de tipo intrínseca y en menor medida la amotivación. El desglose entre carreras permite observar que, la amotivación, en el caso de Arquitectura y Kinesiología y Fisiatría obtuvo una frecuencia mayor, acercándose a la motivación externa con regulación introyectada y, en el primer caso también a la motivación extrínseca con regulación externa.

La palabra de las mujeres

Como cierre de la encuesta, se incluyó la pregunta: *¿Hay algo más que quisieras agregar?* Si bien esta pregunta, suele ser una formalidad para dar la palabra a quien, gentilmente, ha respondido la encuesta; en este caso 88 mujeres eligieron responder a este último ítem. Si bien, las respuestas no responden en todos los casos, específicamente a los objetivos de esta investigación, se consideró un material importante para enriquecer el análisis y para la transferencia al campo profesional.

El tratamiento que se dio a esos datos, fue el análisis de contenido, realizando codificación emergente. Se determinaron las siguientes categorías:

Tabla 13

Resultado de Codificación de Respuestas sobre Comentarios Finales

Código	Cantidad de citas
Aporte del estudio a diferentes áreas	18
Estudio como logro personal	18
Motivación	14
Dificultades encontradas	13
Referencia a la edad	12
Valor del estudio	12
Referencia a la maternidad	10
Valoración personal	9
Deseo/proyecto postergado	8
Condición de género	7
Organización del tiempo	6
Mandatos familiares/sociales	5
Referencia a UFLO	5
Sobre la encuesta	4
Sugerencia de mejora	4
Cuestiones académicas	3
Empoderamiento	3
Características del trabajo profesional	2
Expectativas no cumplidas	2
Agradecimiento	1
Socialización	1

En el mayor número de casos, se considera al estudio universitario como un **logro personal** y una **fuerza de beneficios en diferentes áreas de la vida**. Estas consideraciones, se expresan en las siguientes frases: “Sí, me siento muy feliz con esta elección y con cómo se va dando de a poco el proceso de cambio de mi identidad profesional”; “Es un espacio personal principalmente de integración, el aprendizaje y el

intercambio en todos los aspectos”; “Pero ir a la facultad me completa como persona, es algo personal, gratificante y placentero. Algo maravilloso que influye en mi personalidad día a día, es por eso que me esmero y no me doy por vencida. Todas las etapas y problemas pasan, se van con el tiempo. Pero incorporar conocimiento me queda de forma positiva”; “Para mí ha sido una experiencia hermosa, estoy terminando mi carrera y encontré una profesión, que me ha enamorado y deseo seguir creciendo en conocimientos y poder llevarla a cabo de la mejor manera posible. Estudiar es una de las cosas más lindas que no solo nos llena de conocimientos, sino que nos proporciona mejores herramientas para cada decisión en la vida, es tener opciones y una mirada más amplia hacia al mundo”; “Actualmente tengo mi propia pyme, me encuentro estable a pesar del contexto desfavorable socioeconómico que estamos atravesando. No necesito recibirme para obtener dinero o trabajo, pero es un logro personal, voy a ser la primera universitaria en toda mi familia tanto materna como paterna, quiero ejercer profesionalmente y continuar con mi formación ya que la carrera me ha marcado profundamente”.

También se habló sobre la **motivación**: “No estoy de ninguna manera arrepentida de haber empezado y estar un poco más adelante de la mitad de la carrera, pero sí puedo decir que, si no fuera por una motivación tanto intrínseca como también extrínseca, quizás me plantearía la permanencia”; “No sabía qué carrera elegir, hasta que me interesó ser como mi jefa, tenía ese porte de mujeron súper Empoderada, y era contadora. Hasta ese entonces solo estudiaba idiomas, porque me fascinan. Pero ahí decidí que quería ser como mi jefa, pero más linda”; “Creo que es normal en algunas ocasiones sentir que no sabes que haces en la facultad sobre todo cuando trabajas y tenés hijos chiquitos, pero al mismo tiempo lo haces en pareja para

tu familia para poder encontrar un mejor trabajo que te satisface más y capaz un mejor sueldo”; “Porque me fascina aprender con cada nueva materia. Me gusta el trayecto”; “A mi edad, quizá el objetivo no está vinculado estrechamente con lo laboral sino con la satisfacción personal de formarme en algo que me apasiona”.

En cuanto a los **obstáculos percibidos**, se incluyeron temas como la dificultad de sostener la carrera junto con roles de cuidado a hijos y padres y a roles laborales; también se hizo referencia a la edad: “Me cuesta mucho ya que hace bastante que no estudiaba y me es difícil encontrar un método de estudio”; “No es fácil adaptarse a las propuestas curriculares ya que mayormente están pensadas para los jóvenes salidos de la secundaria, además las formas de trabajo grupal siendo obligatorias no siempre logran el objetivo que tienen de trabajar en equipo, discutir opiniones, además de lo difícil que es coordinar los horarios teniendo otras responsabilidades como familia, trabajo, un hogar que llevar adelante”; “Es una carrera (Psicología) con mucho material de lectura que requiere mucha dedicación, se vuelve muy cuesta arriba cuando tenés una profesión, una familia con hijos chicos y una vida, la salud física se resiente un poco”; “Empecé con ganas de disfrutar una materia, hacerlo tranquila, mi meta era desafiarme disfrutando, eso no me ocurrió, fue muy displacentero al punto de replantearme si debo continuar o si es compatible con mi etapa de madre”; “Se me es difícil continuar en ciertas ocasiones, comienza a influir la etapa de la vejez de mis padres en mis tiempos y demás. Esto se suma a mis responsabilidades como trabajadora, madre de un hijo adolescente, un hijo que se va de casa, comenzando a independizarse, los quehaceres de casa y el acompañamiento de pareja”; “Estudio para ponerme a prueba intelectualmente, pero soy conciente de mis límites, por ejemplo: el primer cuatrimestre me generó estrés cursar todas las materias, el

segundo cuatrimestre me lo tomé más tranquila la cursada, me inscribí a menos materias”; “Estudiar para una mujer que es soltera y tiene a cargo a sus hijos y a su casa, trabajo debería ser menos dificultoso”.

También hubo **referencias a la edad**, no sólo como obstáculo, como se detalló en el párrafo anterior, sino como un beneficio: “Considero que la Universidad no es un lugar que se mida por la edad de las personas o el tiempo, es más, nunca es tarde para comenzar a estudiar una carrera universitaria o iniciar una segunda profesión si se quiere, tenemos toda una vida para hacerlo”; “Elegir hacer una carrera, siendo + 30, se hace con más seguridad que a los 18/20 años, se tiene más claridad de lo que una le gusta y por ende la comprensión de los temas resultan menos complicado”; “Sinceramente cuando comencé a estudiar la carrera pensé que iba a ser una de las más grandes, y me sorprendió que no fuera así. Tengo muchos compañeros de mi edad inclusive más grandes, tanto hombres como mujeres. Y eso me hizo replantear la concepción que tenía sobre la facultad. Creo que en la sociedad el paradigma va cambiando un poco, y como en todo, los 30 y pico hoy podrían verse cómo los veintipico de hace unos cuantos años atrás. En mi experiencia, la facultad está siendo bastante heterogénea en edades, y en cuanto a la forma de relacionarme, me resulta igual con una persona de 20 que con una de 40, y eso me encanta, creo que es una de las experiencias más lindas de la facu”; “Empezar a esta edad me da más seguridad de la carrera q elegí, me siento más segura de mí misma por las experiencias vividas y voy mucho más segura por este camino universitario”.

También se manifestó **el valor que representa el estudio para estas mujeres en lo laboral** “Si me permiten sumar una experiencia, hoy en día, las empresas no quieren recibir personas mayores de 45 años. Porque consideran que son personas

con mañas y dificultades para adaptarse a las nuevas tecnologías, por ejemplo, por lo que prefieren gente joven para "poder moldear". Esto dificulta el acceso de las mujeres al mercado laboral sin una capacitación o estudios universitarios"; "El recorrido académico es mucho más interesante que el título. Sin embargo, el título es lo que hace la diferencia en las oportunidades laborales", *en lo personal* "Apoyo la cultura del estudio y del progreso personal" y *en lo social*: "La facultad me ha permitido ver la importancia del trabajo en grupo y la riqueza de compartir el saber y hacerlo propio a partir del intercambio, a su vez establecer redes para nuestro futuro profesional".

En esta instancia, también expresaron que la carrera actual respondía a un deseo o proyecto postergado: "Creo que fue algo pendiente, y cuando mis hijos crecieron vi mi oportunidad de hacer algo por mí"; "Siento que me debía está oportunidad, antes creía que era imposible, difícil hoy sé que con la ayuda de Dios y con mi dedicación es posible"; "Comencé a estudiar porque desde chica la psicología fue algo que me intereso, sin embargo, en ese momento no era una carrera que se considerará "prestigiosa" para estudiar. Finalicé mis estudios en otra carrera y ahora decidí concretar aquel deseo que tenía a los 18 años". Se considera importante subrayar que, estas postergaciones, en ocasiones, estuvieron vinculadas a **mandatos familiares o sociales**: "Me casé muy joven, 19 años... Ambos estudiábamos y se me dijo "que permitiera que mi esposo terminará, mientras yo le facilitara su estudio haciéndome cargo de mis hijos y la casa. O que estudiase algo cortito que no conlleva se mucho tiempo fuera de casa" Él nunca terminó sus estudios... Yo, con el tiempo entendí que, si la posibilidad me la hubiesen dado a mí, todo hubiese sido distinto. Y, hoy, revierto esa situación"; "Próxima a recibirme, este año pude abandonar definitivamente mi profesión anterior, la cual había elegido a los 18 años bajo una

fuerte influencia de mi padre. Me desarrollé y trabajé en la misma durante 24 años”; “fue una carrera que siempre quise estudiar y lo pospuse por mandatos familiares”.

La referencia al género es transversal a muchas de las categorías ya detalladas. Se observa la percepción de la desigualdad en lo laboral y en la supremacía femenina en los roles de cuidado “Siento que se debería considerar la historicidad de cada estudiante. Sobre todo, de las mujeres, que, a la hora de criar a nuestros hijos, quedamos en desventaja para desarrollar nos en lo profesional” “Sería muy bueno que se pregunte sobre apoyo económico y de política pública. A los grupos más vulnerables como madres que tienen a cargo hijos en primera infancia y hace una crianza monoparental”.

Algunas personas expresaron su **malestar por la carrera** y la universidad, otras su **agradecimiento a UFLO**: “¡Que con algunos profesores fue difícil ya que exigían más de lo que ellos enseñaban, estuve a punto de dejar en el primer cuatrimestre porque vi como el poder que tienen algunos docentes desde el lado de calificar hacen que los alumnos no hablen y vayan a bedelía! ¡Me he sentido muy cómoda y muy incómoda a la vez!”; “Esperaba una facultad más preparada, con profesores más preparados, siento que muchos son psicólogos y no profesores eso se nota mucho a la hora de dar una clase, muchos leen el power point y no motivan a seguir interesados en temas tan importantes como psicopatología”; “agradezco que UFLO a través de su sistema de "turnos" en algunas carreras y que presentando el certificado laboral te permita tener un horario fijo y así organizarte dentro de tus posibilidades, de no ser así.... sería prácticamente imposible estudiar para las personas que trabajan y sostienen una familia o no (se sostienen a sí mismos)”.

Tuvo lugar también la **sugerencia de mejoras** tanto en el nivel de la gestión universitaria como en futuras investigaciones: “poder brindar apoyo por los distintos sectores y más acompañamiento como por ejemplo becas o algún tipo de beneficio que ayude a las mujeres a poder continuar con sus estudios sería importante”; “Sería muy bueno que se pregunte sobre apoyo económico y de política pública”; “creo que no está incluida una problemática clave cuando estudias en el ámbito privado y tenés que sostener una cuota para las mujeres que estamos en desigualdad salarial se hace muy difícil sostenerlo”; “Siento que se debería considerar la historicidad de cada estudiante. Sobre todo, de las mujeres, que, a la hora de criar a nuestros hijos, quedamos en desventaja para desarrollarnos en lo profesional”.

Capítulo 8: Discusión

Se analizarán, a continuación, los resultados obtenidos a la luz de los hallazgos de estudios previos y en el marco de la bibliografía consultada.

Sobre la motivación

De acuerdo a los resultados obtenidos, la motivación de tipo intrínseca presenta mayores niveles en la totalidad de la muestra estudiada (n=312), y en cada carrera en particular. Ryan y Deci (2020) definieron a este tipo de motivación como la que impulsa a hacer algo porque es interesante o agradable. Esta modalidad de motivación también se vio reflejada en las respuestas que manifestaban interés por los temas de la carrera y por la formación continua, mostrando también una supremacía en la frecuencia. Estos resultados concuerdan con los hallados por Gastaldo (2024) en la misma universidad, por Llanes Ordóñez et al. (2021) y por Oñate et al. (2020) quienes encontraron que las mujeres, tienen niveles significativamente más elevados de motivación intrínseca que los hombres y menor amotivación. En la comparación con los pares masculinos, Koyuncuoğlu, (2021) y Carvalho (2016), resaltaron que, las participantes mujeres tenían una motivación académica significativamente mayor que los varones.

Se coincidió con Pérez Pulido et al. (2021) quienes hallaron diferencias significativas en los motivos de elección de la carrera universitaria, predominando en las mujeres, motivaciones vinculadas a la vocación y con García Ripa et al. (2018) que encontraron en el grupo de mayores de 23 años mayoritariamente mujeres, motivos vinculados al desarrollo personal y altruismo. Ambos intereses quedaron expresados a partir de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, tales como las que

señalaban la intención de ayudar a otras personas y la valoración del desarrollo personal que excede las mejoras profesionales. La diferencia de género con respecto al nivel de motivación, no fue verificado por los ecuatorianos Peña Loaiza et al. (2022), en cuyo estudio observaron indicadores de prevalencia del tipo de motivación, intrínseca o extrínseca no vinculadas al género.

En la totalidad de las carreras estudiadas, la amotivación cuenta con el menor porcentaje de frecuencia. Este dato, coincide con lo encontrado por Gastaldo (2024) y Banda-Castro et al. (2019), quienes afirmaban que la amotivación no era una característica presente en los estudiantes evaluados en similares áreas de estudio y con los hallados por Petrusheva y Mitkovska (2022) y Mitevski et al. (2020) en las carreras de Educación Física y Ciencias Sociales, mostrando actitudes positivas, interés y orientación hacia la adquisición de conocimientos en sus campos de estudio.

Una baja puntuación en la amotivación, augura un desarrollo de carrera prometedor y revela la presencia de un entorno educativo favorable ya que, la amotivación denota ausencia de propósito y percepción de falta de control sobre los acontecimientos (Stover et al., 2012), siendo una de las causas más importantes de la procrastinación (Arenas Wong et al, 2022). La percepción de bajo autocontrol se aleja de una de las necesidades básicas esbozadas en la teoría de autodeterminación (Ryan y Deci, 2020), resultando un factor desfavorable para la persistencia en los estudios.

Un dato para tener en cuenta es que en las carreras de Arquitectura y Kinesiología y Fisiatría la amotivación, cuenta con una puntuación cercana a la motivación externa con regulación introyectada y, en el primer caso también con la motivación extrínseca con regulación externa. Sin embargo, Langdon et al. (2024)

encontraron en un estudio en estudiantes de kinesiología, un alto nivel de motivación académica. De todos modos, no se encontraron estudios previos que den cuenta de niveles de amotivación en estas carreras, por lo que se visualiza como un área de vacancia y será necesario ampliar el estudio del perfil motivacional en ambas carreras para analizar adecuadamente estos datos, ya que una alta puntuación en la amotivación se relaciona con baja autodeterminación (Ryan y Deci, 2020) y dificultades para el sostenimiento de la carrera.

En el caso de la carrera de Psicología, se observó que las mujeres tienen niveles significativamente más elevados de motivación intrínseca, coincidente con el trabajo llevado a cabo en México sobre la motivación intrínseca de estudiantes de psicología (Banda-Castro et al. 2019). Los autores que refieren, entre sus hallazgos, que el modelo de motivación educativa abarca principalmente, el factor de motivación intrínseca con las variables: hacia el conocimiento, hacia el logro y de las experiencias; y del factor de motivación extrínseca teniendo en cuenta la regulación identificada. Este último tipo se encontró, en el presente estudio, con mucha frecuencia, ubicándose en el tercer lugar de acuerdo a los resultados de la escala aplicada.

Sobre la condición de género

Analizar el ingreso a la universidad como momento de transición en su intersección con la trayectoria educativa, personal y laboral, implica contar con una mirada amplia sobre los sistemas en que la persona está incluida. Ceberio (2016) señala que las personas se rigen por las reglas explícitas y tácitas del sistema, de las que también son coautores como integrantes del mismo; cumpliendo los roles asignados y funciones implícitas propias de la interacción sistémica.

Como ha sido señalado, el grupo de mujeres estudiado mostró que contaban con mayor motivación académica de tipo intrínseca, coincidiendo con estudios previos.

En un análisis más profundo, desde la perspectiva del género, se pueden detallar características vinculadas a los estereotipos, la maternidad y las múltiples tareas que ambas variables implican.

Espinoza y Albornoz (2023) demostraron la existencia de estereotipos de género en estudiantes y docentes que se difunden en los ámbitos educativos y retroalimentan a los vigentes en la sociedad. A su vez, 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 a pesar de la inversión de la brecha de género en los niveles educativos. En la universidad estudiada se verificó una notable mayoría de mujeres en general y también, en particular, en algunas de las carreras vinculada a los roles de cuidado. Sin embargo, tomando la palabra de las participantes, se observa que los estereotipos de género atraviesan su discurso, cuando manifiestan que tuvieron que postergar sus estudios para dar lugar al estudio de sus parejas o que, en la familia, fueron ellas las que se ocuparon de las rutinas de sus hijos, debiendo esperar una mayor independencia de ellos, para dar inicio a su trayectoria académica en el nivel superior. Los resultados hallados por Cosciuc (2018; 2021) coinciden en los relatos que refieren que, al ser madres, las mujeres sintieron que, para algunas personas de su círculo social, sus expectativas con respecto a las actividades cotidianas, se centró en las responsabilidades y obligaciones que conlleva la maternidad.

Estos estereotipos de género vinculados a la maternidad (Burín, 2008; Cosciuc, 2021), son el fundamento de los mandatos socioculturales que recibieron las mujeres

encuestadas, que generan una tensión entre las tareas de crianza y las académicas: “fue muy displacentero al punto de replantearme si debo continuar o si es compatible con mi etapa de madre” es uno de los ejemplos. Los mandatos socioculturales de una época, también se cifran silenciosamente en los *argumentos de vida*, este guion familiar que incluye el papel que cumplen todos los integrantes de ese grupo y funciona como marco de referencia que se utiliza para tomar decisiones, entre otras, la elección de carrera. El argumento de vida se genera en la infancia, basándose en la influencia de los padres, pero sus efectos continúan dominando aspectos importantes de la vida aún en la adultez (Kerman, 2015). Aquí, los estereotipos se imbrican en el rol que desde lo familiar se espera y actúan como mandato; una de las mujeres dice claramente que tuvo que vencer mandatos familiares y otra refiere a la expectativa de que continúe con la profesión que tenían sus padres.

Dentro de los motivos por los que iniciaron la carrera después de los 30 años que nombran con alta frecuencia, son los que se asocian al *logro personal*. Se encuentra coincidencia con lo señalado por De Felippis (2020) sobre que los estudiantes mayores de cuarenta años manifiestan como tema de relevancia, el valor de la autoestima y la revalorización personal. Se utilizan términos como *autorrealización, poder de superación o probar que soy capaz*, a partir de lo que se puede sospechar una necesidad de corroborar una capacidad que se supone dudosa. Esta dificultad en la autopercepción, puede enlazarse con otro de los estereotipos vinculados a las mujeres pero que refieren a su capacidad cognitiva, principalmente con algunas carreras (Master et al.,2025).

En relación a las expectativas de autoeficacia, se señala su vinculación con la motivación. Bandura (1989) reconoce que, la capacidad de anticipar los posibles

logros de las acciones a realizar, regula la motivación y acción humana; Deci y Ryan (2011) señalan que, para lograr la autodeterminación, se requiere de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: La autonomía, la socialización y la competencia y, esta última, se refiere a los sentimientos de eficacia, con la posibilidad de tener algún control sobre los resultados. Es decir, para contar con motivación para inscribirse y permanecer en una carrera universitaria, las mujeres deben tener expectativa de logro. Se retoma la definición de Motivación intrínseca hacia el logro (MII) definida como el compromiso en la actividad por el placer y la satisfacción que se logra al superar o alcanzar un determinado nivel, que se desprende de la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (2011) que obtuvo el segundo lugar de acuerdo a la frecuencia medida en la escala AMS.

Sobre la edad

El grupo estudiado, cuenta con una edad mayor de 30 años, pero el rango etario se desarrolla entre los 30 y los 65 años con una media de 42,21 años. Esta variedad las ubica en el grupo de estudiantes no tradicionales, pero a su vez, muestra una esperable diferencia en las distintas edades. En esta investigación se halló que existe una correlación negativa muy significativa entre la edad y la motivación extrínseca con regulación identificada (MErid) y la motivación extrínseca con regulación externa (MErext). Estos datos significan que, a mayor edad, disminuyen las motivaciones vinculadas a la elección de actividades que, reconociendo su valor, se aceptan como propia aun tratándose de una regulación que es externa, es decir, quien impone las recompensas o restricciones es el propio individuo. También disminuye con la edad, la MErext, que refiere a los comportamientos realizados para evitar castigos,

obtener recompensas o para satisfacer las demandas externas impuestas por otros. Se entiende que, a mayor edad, no está en juego fuertemente la intención de obtener el título para la inserción laboral o dar respuestas a peticiones externas. En la misma línea, en el estudio de LeFebvre y Huta (2021) sobre diferencias de edad y género en las motivaciones eudaimónicas, hedónicas y extrínsecas, encontraron que, en ambos sexos, la motivación extrínseca disminuyó hacia los 60 años. Hachem (2022) señala que los adultos mayores aprenden por razones intrínsecas y funcionales y Cachioni et al. (2014) identificaron en estudiantes mayores de 50 años, como factores motivacionales, en orden de importancia: mejorar el conocimiento general, invertir en el desarrollo personal, aumentar la interacción social, aprender más para ayudar a los demás y emplear el tiempo libre de manera rentable.

Estos resultados, se diferencian de los presentados por Fleming y Finnegan (2011) a partir del estudio de universitarios irlandeses quienes consideraron que obtener un título resultaba útil, no sólo en términos personales sino también como una inversión en el futuro de toda la familia, valorado como un buen ejemplo para los miembros más jóvenes.

Velázquez Narváez y González Medina (2017) señalan que las teorías de elección de carrera, consideran que la permanencia universitaria y el consecuente logro de la titulación, se producirá en la medida en que la elección haya sido tomada con conciencia y madurez; por lo que se infiere que el haber elegido iniciar la carrera universitaria luego de lograr estabilidad laboral, viabilidad financiera (Fleming y Finnegan, 2011) y la organización en los roles familiares, resultará un factor que favorecerá la persistencia y logro académico (Gastaldo, 2024) y condiciones previas

necesarias, junto a la experiencia de aprendizaje positiva y el consejo y aliento de compañeros y/o personas significativas (Fleming y Finnegan, 2011).

En coincidencia con los resultados obtenidos, Suárez-Cretton y Castro-Méndez (2022) hallaron que, en estudiantes universitarios adultos-trabajadores, las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y socialización, se encontraban satisfechas, lo que genera un potencial motivacional relevante. Sosteniendo la coincidencia, en el presente estudio, se recogieron respuestas que referían a la madurez en la toma de decisiones y a la seguridad en el afrontamiento de los obstáculos, a la posibilidad de socialización con personas de diferentes edades y percepción de competencia para lograr los objetivos.

Sin embargo, otros estudios evidencian que los estudiantes llamados no convencionales, presentan niveles más elevados de abandono y rendimiento académico más bajo (Figuera et al., 2015). Si bien, las causas pueden deberse a la confluencia de factores personales y contextuales, también se considera que el tiempo fuera del sistema de formación puede ser una variable que atente contra la permanencia. En el caso de la presente investigación, este factor es de relevancia ya que el 72,4% ha tenido una interrupción de más de 5 años desde la carrera anterior.

La relación entre la motivación académica y los deseos y mandatos socioculturales.

En la presente pesquisa, se observó que la motivación para el ingreso y permanencia de las mujeres universitarias estudiadas, se nutren de deseos de ellas muchas veces postergados en respuestas a problemas de índole económica, de organización del tiempo familiar y laboral. También la realización de estos deseos, se

ha visto obstaculizada por responder a mandatos socioculturales, sostenidos por estereotipos de género.

La base histórica del ingreso universitario de las mujeres en Argentina, se gestó, tal como señala Baró (2021), 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, Martín y Ramacciotti (2016) afirman que las mujeres debían resguardar el vínculo fundante del matrimonio y el amor materno y, la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, se encontraba en los márgenes.

Si bien, los tiempos han cambiado, en las respuestas del presente estudio, se encuentran condicionamientos a hora de la toma de decisión para ingresar y sostener una carrera universitaria, que se sustentan en los roles hogareños y principalmente en la maternidad como rol primordial de las mujeres (Burín, 2008). Se observa que, tal como lo señaló Cosciuc (2018; 2021) al analizar las trayectorias de vida de mujeres que transitan, al mismo tiempo, su carrera universitaria y su proyecto de maternidad, que, al ser madres, se han sentido exigidas con cumplir ciertos comportamientos o conductas socialmente esperadas. Estas tareas se ubican como lo central, casi de forma exclusiva, vinculadas a las responsabilidades y obligaciones que conlleva la maternidad con la consecuencia de vivir tensiones relacionadas al tiempo disponible para el estudio o culpa por no responder a las expectativas sociales y familiares. Esta situación, en algunos casos, resultó en la interrupción de los estudios o, como algún testimonio manifiesta, en la intención de abandono, coincidiendo con lo hallado en un estudio previo de Gastaldo (2024) donde las respuestas referían que, el cumplimiento de mandatos tanto familiares como sociales, ejercían presión tanto para la obtención

de un título, como para el cumplimiento de roles referidos a la maternidad, provocando postergación o interrupción del proyecto de cursar y concluir la carrera universitaria.

Se encontró también, a pesar de los obstáculos, la persistencia del deseo que había quedado suspendido. En este punto, se coincide con los resultados del artículo de Ámbar y Ferreira Soares (2021) que, en la narrativa del caso estudiado, muestra anhelos truncados que han persistido en el tiempo y que fueron impulso para enfrentar nuevos desafíos cuando las condiciones de vida resultaron favorables. También, se halló en investigaciones anteriores sobre estudiantes de psicología y ciencias sociales (Gastaldo, 2024), que la actual carrera era una concreción de un deseo de la adolescencia, postergado pero conservado, que se llevaba adelante en la adultez.

Capítulo 9: Conclusiones

En este estudio y, a partir de los objetivos planteados, se arriba a la conclusión que las estudiantes mayores de 30 años cursantes de carreras de grado en UFLO Universidad presentan mayoritariamente motivación de tipo intrínseca. Este resultado se evidencia en la totalidad de las carreras analizadas, lo cual es de buen pronóstico para la permanencia en la universidad y la obtención de la titulación. La motivación impulsa las conductas y sostiene la persistencia en las elecciones a mediano y largo plazo y, específicamente, la motivación intrínseca en sus diferentes orientaciones, refieren a hacer algo porque es interesante o agradable, situación que conduce a lograr un aprendizaje de alta calidad y creatividad (Ryan y Deci, 2020).

Dos momentos claves fueron considerados en esta investigación: El momento de toma de decisión y el momento actual de cursada de la carrera. Diferentes estudios señalan que la complejidad de tomar decisiones sobre la carrera aumenta con la edad, ya que las elecciones profesionales se ven influenciadas y moldeadas por sus propias etapas de desarrollo, el curso de las trayectorias personales y laborales (Gati y Saka, 2001; Howard y Walsh, 2011).

Desde el modelo sistémico, se observó la causalidad circular (Bateson, 2000), al momento de las decisiones y las motivaciones que movieron a la acción de cursado para estas mujeres. En el momento de transición a una nueva etapa educativa, se registró el impacto de la problemática vigente relacionada con el momento del ciclo vital en que estaban estas mujeres y la dimensión del cambio de posición y el efecto en su entorno. Se logró visualizar, en muchos casos a partir de las respuestas abiertas, a la persona en interacción con todos los ambientes con los cuales se

relaciona: trabajo, familia y vínculos sociales, con sus influencias recíprocas (Bronfenbrenner, 1987).

La fuerza de la motivación, también depende, tal como se desplegó en los desarrollos teóricos previos, de aspectos cognitivos tales como, la valencia de los incentivos y la tensión provocada en el campo psicológico del individuo; al ser diversas las fuerzas que actúan sobre el sujeto simultáneamente, la conducta final es el resultado de todas las fuerzas implicadas (Palmero et al., 2005). Esta tensión, se ha observado en los momentos de decisión, ante las postergaciones y las esperas *de que los hijos crezcan, poder trabajar menos horas, tener tiempo para dedicar a lo que les gusta*. En cuanto a los valores que funcionan como incentivo, fueron varios y diferían de acuerdo a la edad: las mujeres mayores, frecuentemente, se mostraron incentivadas por sentirse valoradas por ellas mismas o por sus familias, más que por la obtención de un título que habilite al trabajo.

Al considerar el ingreso universitario desde la neuropsicología, tal como se ha señalado, la toma de decisiones requiere procesos cognitivos y emocionales activando las funciones ejecutivas y los pensamientos complejos que acompañan el enfrentamiento a situaciones novedosas, propias de la decisión de ingreso universitario como la formulación de objetivos y la planificación estratégica; lo que requiere la utilización de habilidades anteriormente desarrolladas y el reconocimiento de los éxitos y/o fracasos (Martínez-García et al., 2019).

Para el sostenimiento de la carrera elegida, resultan importantes las creencias de capacidad y autoeficacia y el valor de interés manifestado en el alto índice de motivación intrínseca, lo que podría evitar que alguien abandone los estudios. Sin embargo, tal como señalan Bargmann et al. (2022), los estudiantes piensan en

abandonar la universidad, si perciben que el esfuerzo de la tarea actual es demasiado alto. Lo antedicho, requiere del diseño de estrategias de acompañamiento para generar el ambiente favorecedor de la permanencia en el cursado y evitar el desgranamiento como consecuencia del desbalanceo entre los factores motivacionales y el esfuerzo requerido, no solo de estudio sino también de organización del tiempo, del cumplimiento de otros roles familiares, sociales y laborales, también esfuerzos económicos y físicos.

Aportes de la investigación

Fortalezas del estudio

Este estudio de caso, se llevó adelante en una única institución, por lo cual, se infiere que el perfil institucional se relaciona fuertemente con los resultados obtenidos. Así es que, las conclusiones a las que se arribaron, serán de utilidad para el diseño de estrategias de acompañamiento a las estudiantes. Los hallazgos también, facilitarán la delimitación de los ejes fundamentales de las situaciones para tener en cuenta, con el objetivo de disminuir el desgranamiento y la deserción académica.

En ese sentido, se definen propuestas de acciones profesionales e institucionales, tendientes a la inclusión educativa de la población estudiada.

Propuestas para los orientadores vocacionales y educativos

Desde el campo de la Orientación Vocacional y Educativa, se estudia y se interviene en las transiciones a las diferentes instancias de formación, acompañando en los itinerarios académicos. Esas transiciones, como se ha descrito, se entrecruzan con las trayectorias previas tanto personales como laborales. El ingreso a un nuevo

trayecto formativo suele ir precedido de un período de reflexión y preparación y requiere de otro de adaptación al nuevo contexto. Reflexionar sobre este difícil equilibrio entre las actividades formativas, las relaciones de trabajo y las de la vida familiar es fundamental para el acompañamiento profesional de las personas que se preguntan sobre sus posibilidades y sus deseos, a la hora de delinear un nuevo camino en su proyecto de vida. Reyes-González et al. (2022) concluyen que la falta de cumplimiento de las actividades académicas de los universitarios se explica fundamentalmente por las frágiles estrategias de planificación, la contemplación inadecuada del tiempo disponible y la desacertada formulación de objetivos.

A partir de los resultados obtenidos, se propone una línea de acción con puntos clave de intervención:

En el momento previo a la matriculación:

- El foco estará puesto en las expectativas, se deberá contar con información de la carrera, institucionales y laborales, para que lograr un panorama realista que evite la posterior frustración.
- Planificación, considerando las trayectorias simultáneas tanto personales, como familiares y laborales, para que el plan de carrera sea ajustado a la realidad de la estudiante y sostenible en el tiempo.

En el momento de ingreso:

- Trabajo con la adaptación a la vida universitaria.
- Elaboración de estrategias de afrontamiento de conflictos, ajustadas y pertinentes para cada persona, contemplando su trayectoria previa y vivencias personales.

Durante el cursado:

- Desarrollo de programas de acompañamiento en temas Salud Mental como, por ejemplo, talleres que mejoren aspectos relacionados con los temores y expectativas, manejo de estrés y desarrollo de recursos para el bienestar personal y grupal de los estudiantes adultos.
- Acompañamiento personalizado para la detección temprana de la intención de abandono con el propósito de evaluar los motivos, para la reflexión y consideración de posibles estrategias de sostén.
- Asesoramiento en la inserción profesional.
- Reorientación vocacional en caso de ser requerido.

Sugerencias para la institución

Con respecto a UFLO universidad, lo recabado en las respuestas de las mujeres estudiadas, permite observar valores que han funcionado como facilitadores para la elección de ingreso y cursado de las carreras. Uno de los destacados, es la accesibilidad que hizo posible concretar el proyecto de estudio: la cercanía de las sedes, la modalidad híbrida o virtual que facilita la organización del tiempo y la variedad de horarios disponibles.

A partir de las respuestas de las mujeres estudiantes, se pudo ver que los principales obstáculos encontrados fueron: la dificultad de sostener la carrera junto con roles de cuidado a hijos y padres y a roles laborales; también se hizo referencia a la edad y al tiempo transcurrido sin realizar un estudio formal, referían percibir que las actividades propuestas están pensadas para jóvenes como por ejemplo en los trabajos

grupales, se presentaban dificultades para coordinar los horarios teniendo otras responsabilidades. Estos obstáculos definidos por las entrevistadas refieren principalmente a las multitareas que realizan las mujeres y a la consecuente dificultad para organizar el tiempo y, por otro lado, la exigencia de concentración y tiempo de estudio que requiere el cursado de una carrera universitaria.

La inclusión de diversidades dentro de la población estudiantil, requiere, por parte de las instituciones, flexibilidad a la hora del diseño de clases, de estrategias pedagógicas y de modalidades de evaluación. Tal como se ha observado en investigaciones en diferentes lugares del mundo, las mujeres mayores de 30 años, van camino a dejar de ser estudiantes *no convencionales* (Fleming y Finnegan, 2011; Freixa-Niella et al., 2021; Iloh, 2018; Suárez-Cretton, y Castro-Méndez, 2022), para transformarse en parte de la creciente diversidad que habita las universidades.

Limitaciones de la investigación

Como limitaciones, se ha encontrado, la dimensión de la población en alguna de las carreras y la escasa participación en otras, que imposibilitó la comparación estadística del perfil motivacional presente en las mismas. Esta limitación se resolvió parcialmente con el análisis descriptivo de los resultados de la AMS de cada carrera. En algunos casos, como en Licenciatura en Actividad Física y Deporte, la escasa participación no permite arribar a datos concluyentes.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados obtenidos, se plantean problemáticas a tratar en nuevos estudios vinculados a las variables analizadas.

En primer lugar, manteniendo el estudio de caso en la misma institución, resulta interesante replicar la misma pesquisa, pero con la totalidad de la población mayor de 30 años, con el objetivo de comparar los resultados entre los géneros. También será beneficioso ampliar el estudio a otras universidades del país.

Teniendo en cuenta los antecedentes y los datos recabados, resulta de interés analizar la relación de la motivación con la expectativa de autoeficacia y el autoconcepto, conservando el estudio de mujeres mayores de 30 años.

Referencias

- Adrover, J. F., y Duarte, A. (2001). La integración entre psicología cognitiva y neurociencia: una necesidad recíproca. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 9-19.
- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J. Castorina, N. Elichiry, A. y Lenzi, *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Noveduc.
- Ámbar, D. y Ferreira Soares, J. (2021). Retoma un sueño viejo. Análisis biográfico-narrativo de la experiencia universitaria en la madurez. *Revista de conocimiento en línea*, 1, 26–47. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2348>
- Administración Federal de Ingresos Públicos. (2025). ¿Qué es el monotributo? AFIP. Recuperado el 16 de febrero de 2025, de <https://www.afip.gob.ar/monotributo/ayuda/que-es.asp>
- Atkinson, J.W. (1957): Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Banda-Castro, A. L.; Arteaga-Soto, A. V. y Cuevas-Rosales, R. M. (2019). Motivación intrínseca en universitarios de una generación de futuros psicólogos. *Visión académica 2030. Estrategias de universidades mexicanas*, Incunabula.
- Bandura, A. (1977) *Teoría Del Aprendizaje Social*. Espasa
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *The American Psychologist*, 44, 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

- Bargmann, C., Thiele, L. & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *High Educ* 83, 845–861. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Barone, C. y Assirelli, G. (2020). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *High Educ* 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.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226924601.001.0001>
- Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998) *Transitions psicosociales et activités de personnalisation. Événements de vie, Transitions et Construction de la personne*, Saint -Agne, Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.broye.1998.01.0017>
- Bellare, Y., Smith, A., Cochran, K., & Lopez, S. G. (2023). Motivations and barriers for adult learner achievement: Recommendations for institutions of higher education. *Adult Learning*, 34(1), 30-39. <https://doi.org/10.1177/10451595211059574>
- Beltrán Martín, I. (2019). Un análisis empírico de los determinantes de la implicación académica del estudiantado universitario. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (12), 47–66. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.241>
- Berne, E. (1974). *¿Qué dice usted después de decir hola?* Cap. 3 Editorial Grijalbo

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós
- Bruno F., Liporace M. y Stover J. (2020) Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 129-144, 37 (1).
<https://doi.org/10.16888/http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Burín, M. (2008) Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología 2008*, 39 (1),75-86.
- Busch, F. (2020). Gender segregation, occupational sorting, and growth of wage disparities between women. *Demography*, 57(3), 1063-1088.
<https://doi.org/10.1007/s13524-020-00887-3>
- Cachioni, M., Nascimento Ordonez, T., da Silva, T. B. L., Tavares Batistoni, S. S., Sanches Yassuda, M., Caldeira Melo, R y Lopes, A. (2014). Motivational Factors and Predictors for Attending a Continuing Education Program for Older Adults. *Educational Gerontology*, 40(8), 584–596.
<https://doi.org/10.1080/03601277.2013.802188>
- Cadamuro Inostroza, I. O. (2023). Expectativas y temores de estudiantes adultos trabajadores de educación superior en una universidad pública en Chile. Mendive. *Revista de Educación*, 21(3), e3414
- Caicedo, Ó. D. (2015). Cómo funciona la mente: Fodor contra Pinker. *Amauta*, 13(26), 181-191.

- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54–58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.011>
- Cayubit, R.F.O. (2022). Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students. *Learning Environ Res* 25, 581–599. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09382-x>
- Ceberio, M. R. (1999). Ciencias modernas, complejidad y psicoterapia. En G. Nardone y P. Watzlawick (Eds.), *Terapia breve, filosofía y arte* (pp. 13-34). Barcelona: Herder.
- Ceberio, M. R. (2016). Más allá de la dicotomía cartesiana. Neurociencia, emoción, cognición e interacción. *Mosaico: revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar*, Journal of the Spanish Federation of Family Therapy Associations, (65), 30-47.
- Ciano, N. (2009). *La orientación en el nuevo modelo de envejecimiento “activo”:* elecciones educativas, laborales, personales, sociales. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/332.pdf>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., y Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 256-274. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>

- CONEAU (2021). *Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022*. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf>
- 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], Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR.
<https://rephip.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 política de sus trayectorias. *Cátedra Paralela*, (18), 93-116.
<https://doi.org/10.35305/cp.vi18.276>
- De Felippis, I. (2020). La nueva adultez: el desafío de reinventarse. *RAES*, 12(21), pp. 97-112.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/issue/view/raes21/RAES%2021%20PDF>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media
<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Diario de Flores. (2022, 27 de diciembre). *Roberto Kertesz: 50 años de éxito mundial en psiquiatría*. Recuperado el 9 de enero de 2025, de

<https://diariodeflores.com.ar/roberto-kertesz-50-anos-de-exito-mundial-en-psiquiatria/>

- Ernst M, Pine D.S. y Hardin M. (2006) Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence. *Psychological medicine*. 2006;36:299–312. <https://doi.org/10.1017/S0033291705005891>
- Espinoza, A. M. y Albornoz, N. (2023). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario?. *Psyche* (Santiago), 32(1), 00101. <https://dx.doi.org/10.7764/psyche.2021.35613>
- Estrada, L. (2018). *Motivación y emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://doi.org/10.33132/9789585539150>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, I. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Fleming, T., & Finnegan, F. (2011). *Non-traditional students in Irish higher education: a research report*. <http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/>
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F. y Riskey, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- 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, UNLa] <https://doi.org/10.18294/rdi.2024.179905>

- Gastaldo, Z. G., y Rivela, C. V. (2024). Motivación y elección de carrera: Un estudio cualitativo. *Calidad de Vida y Salud*, 17(2), 29-42.
<http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/419>
- Gati, I. y Pérez, M. (2014). Gender differences in career preferences from 1990 to 2010: Gaps reduced but not eliminated. *Journal of Counseling Psychology*, 61 (1), 63-80. <https://doi.org/10.1037/a0034598>
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 331-340.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>
- Guichard, J. (2016). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling [Life-designing counseling: A comparison of the career construction and self-construction approaches. *Psychologie Française*, 61(1), 15-29.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.002>
- Guichard, J. (2018). *Final purposes for life-and-career design interventions in the Anthropocene era. New perspectives on career counseling and guidance in Europe: Building careers in changing and diverse societies*, 189-204.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_12
- Guirado Aguilera, D. (2019). *Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom* [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10952/4220>
- Hachem, H. (2022). Ask them why: Older learners' motivational reasons for learning at a university for the third age. *Studies in the Education of Adults*, 55(1), 82–100. <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2040347>

- Halley, J. (1994) *Terapia no convencional*. Cap.2. Amorrortu editores.
- Hayamizu, T. (1997), Between Intrinsic and Extrinsic Motivation: Examination of Reasons for Academic Study based on the Theory of Internalization. *Japanese Psychological Research*, 39: 98-108. <https://doi.org/10.1111/1468-5884.00043>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2018). *Motivation and action*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>
- Herrera Clavero, F., Ramírez Salguero, M. I., Roa Venegas, J. M., y Herrera Ramírez, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Herrera Moya, V. A., Alfonso Tejeda, I., Quintana Uguando, M., Pérez Ineránty, M., Navarro Aguirre, L., y Sosa Fleites, I. M. (2018). Formación vocacional y motivación: su incidencia en el estudio de la carrera de Medicina. *Edumecentro*, 10(2), 111-125. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200009&lng=es&tlng=es.
- Howard, K. A., & Walsh, M. E. (2011). Children's conceptions of career choice and attainment: model development. *Journal of Career Development*, 38(3), 256–271. <https://doi.org/10.1177/0894845310365851>
- Jiménez, J. (1996). Sin patria. Los vínculos de pertenencia en el mundo de hoy: familia, país, nación. En Fried Schnitman, D. (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós, 213-234.

- Kelly, M. E. (2009). *Social Cognitive Career Theory as Applied to the School-To-Work Transition*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs) 1450. <https://doi.org/10.1037/e619952009-001>
- Kerman, B. S. (2015). *Nuevas ciencias de la conducta: las herramientas del cambio*. Universidad de Flores.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 125-143. <https://doi.org/10.46328/ijres.1694>
- Lafuente, E. (1986) La significación de Tolman para el Cognitivismo. *Revista de Historia de la Psicología*, 7: 3, pp15-30. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20210910141413060000.pdf
- Langdon, J., Brady, A., & Botnaru, D. (2024). Need Satisfaction, Motivation, and Learning Strategies in Undergraduate Kinesiology Students. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 8(3), 235–254. <https://doi.org/10.1080/24711616.2024.2335885>
- LeFebvre, A. y Huta, V. (2021) Age and Gender Differences in Eudaimonic, Hedonic, and Extrinsic Motivations. *J Happiness Stud* 22, 2299–2321. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00319-4>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35.
<https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Lewin, K. (1936). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
<https://doi.org/10.1097/00005053-193611000-00051>
- Llanes Ordóñez, J.; Méndez-Ulrich, J.L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1) 45-68,
<https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Iloh, C. (2018). Not non-traditional, the new normal: Adult learners and the role of student affairs in supporting older college students. *Journal of Student Affairs*, 27(2017–2018), 25-30.
- Losada, A. V. (2019). Interdisciplinariedad y Sociopsiconeuroinmunoendocrinología. *Revista Neuronum*, 5(1), 82-93
- Losada, A. V. y Rodríguez Sas, O. (2020). Retención y deserción universitaria. *Neuronum*, 6 (3), 162-179.
- Losada, A. V., y Marmo, J. (2019). *Manual de Psicología de la Familia*. Educa.
- Mancuso, H. R. (2013) De los modelos de la mente. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 59; 2; 73-75 <http://hdl.handle.net/11336/86043>
- Martínez-García, C.; Merchán Clavellino, A.; Morales-Sánchez, L. y Gomez-Molinero, R. (2019). Proceso emocional de la toma de decisiones en estudiantes universitarios. *Revista INFAD De Psicología. International*

Journal of Developmental and Educational Psychology. 1. 261-272.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1595>

Martorell, J. L. (2000). *¿Qué nos pasa una y otra vez?* Marsiega.

Marín, A. L., y Noboa, A. (Eds.). (2013). *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Universidad Complutense de Madrid.

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>

McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narce

Mesurado, M, B. (2008) Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma. *Psicología y Psicopedagogía*; VII; 19; 1-14

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2023) *Licencia por Maternidad*.

<https://www.argentina.gob.ar/trabajo/buscastrabajo/conocetusderechos/licencia>

s

Mitevski, O., Popeska, B., & Petrusheva, K. M. (2020). Motivation for academic work of student–future physical education teachers. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(1).

<https://doi.org/10.18844/prosoc.v7i1.4894>

- Mombrú Ruggiero, A. y Margetic, A. (2013) *El hacedor de tesis*. LJC Ediciones.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*, 20, 10-24 <https://doi.org/10.30827/Digibug.7253>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford University Press.
- Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology: Classic edition*. Psychology press.
<https://doi.org/10.4324/9781315736174>
- Oñate, M. E., Blanco, C. E. y Gentile, L. G. (2020). *Perfiles de Motivación Académica y su variación según sexo en adultos emergentes universitarios*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-007/807>
- Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C., y Muñoz, C. (2005). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 2-52.
- PEC [Programa de Estudios del Conurbano]. (2016) *Atlas del Conurbano Bonaerense*. Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UNDAV.
<https://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=169>
- Peña Loaiza, G. X., Sánchez Padilla, Y. L., Villavicencio Aguilar, C. E., y Cedillo Chalaco, L. F. (2022). Motivación y satisfacción con la profesión elegida en estudiantes de psicología. *Academo* (Asunción), 9(1), 73-84.
<https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.7>

- Pereira, M. L. N. (2011). Una revisión de la teoría de Análisis Transaccional y posibles aplicaciones en la educación desde Orientación. *Revista educación*, 35(1), 1-47. <https://doi.org/10.15517/revedu.v35i1.12164>
- Pérez Pulido, I; Macías González, G.G. y 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>
- Petrusheva, K. M., & Mitkovska, S. J. (2022). Differences in motivation for academic work between students at faculty of physical education and faculty of social sciences. *Research in Kinesiology*, 50(2).
- Polo Campos, F. H., y Carpio Delgado, L. K. (2018). *Ciclo Vital Familiar y Genero*. XVI Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería, Cuba. <https://coloquioenfermeria2018.sld.cu/index.php/coloquio/2018/paper/download/634/239>
- Ponce, M.; Findling, L.; Lehner, P.; Venturiello, M. P.; Mario, S. y Champalbert, L. (2011). Las licencias por maternidad y paternidad y el cuidado infantil: una mirada desde los varones y mujeres que trabajan. *IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-034/620>
- Rascovan, S. (2016) *La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

- Reyes-González, N.; Meneses-Báez, A. L. & Díaz-Mujica, A. (2022). Planning and academic time management of university students. *Formación universitaria*, 15(1), 57-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Rivela, C. V., y Gastaldo, Z. G. (2014) Motivación y Elección de Carrera en Mujeres Universitarias Argentinas. Una Prueba Piloto. *Escritos en Salud Mental. Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As. Dist. XIII*.
<https://cplz.org.ar/escritos-en-salud-mental-ano-2-numero-1/>
- Rodríguez Maya, D. S. (2022) *Las subjetividades políticas en mujeres relacionadas con el deporte y la actividad física: casos de deportistas, estudiantes universitarias y entrenadoras del departamento de Risaralda* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6218>
- Rodríguez-Esteban, A., y Padín García, A. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 33(1), 148–166.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>
- Ryan R & Deci E. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67, 25.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R y Van Vianen, A. (2009). Diseño de vida: un paradigma para la construcción de carreras en el siglo XXI. *Revista de comportamiento vocacional*, 75 (3), 239-250.
<https://doi.org/10.1016/j.ivb.2009.04.004>
- Savickas, M. y Pouyaud, J. (2016) *Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxie siècle. Life design: A general model for career intervention in the 21st century*
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2024). *Anuario estadístico 2022*
<https://www.argentina.gob.ar/files/anuario2022zip-1>
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2021) *Síntesis de Información 2019-2020*
- Sheldon, K. M., & Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of personality*, 77(5), 1467-1492.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00589.x>
- Sluzki, C. E. (2002). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Gedisha
- Suárez-Cretton, X. y Castro-Méndez, N. (2022). Perfiles de gratitud, necesidades psicológicas y su relación con la resiliencia en estudiantes no tradicionales. *Estudios Sobre Educación*, 43, 115-134. <https://doi.org/10.15581/004.43.006>
- Stover, J. B.; Bruno, F. P.; Uriel, F. E.; Fernandez Liporace, M. M. (2017) Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*; 14; 2; 12-2017; 105-115.
<http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/332>

- Stover, J.B.; de la Iglesia, J; Rial Boubeta, A. & Fernández Liporace, M. (2012) Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management.*; 5:71-83 <https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188>
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Man*. Appleton-Century.
- Torres Hernández, C. Z. (2021). Factores motivacionales que inciden en la persistencia académica de los estudiantes subgraduados de una institución privada de Puerto Rico. *Revista Griot*, 14(1).
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/17622>
- UFLO Universidad. (9 de enero de 2025). *Nuestra identidad*.
<https://www.uflouniversidad.edu.ar/nuestra-identidad/>
- Vallerand R.J.; Blais M.R.; Briere N.M. & Pelletier L.G. (1998). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Can J Behav Sci.*21:323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vergara Buriticá, E. (2023). *Se Hace Camino Al Andar: Alta Permanencia y Persistencia en estudiantes con apoyo socioeconómico*, Universidad del Valle 2010-2021. [Tesis de Maestría, Universidad del Valle]
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/24354/7277%20V494.pdf?sequence=1>

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Watzlawick, P., Weakland, J y Fisch, D. (1980) *Cambio*. Herder.

Ynoub, R. (2007) *El Proyecto y la metodología de la investigación*. Ed. Cengage Learning.

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

Anexos

Instrumento

Motivación mujeres universitarias

zulma.gastaldo@uflouniversidad.edu.ar [Cambiar cuenta](#)



* Indica que la pregunta es obligatoria

Cuestionario

Nombre *

Tu respuesta

Edad actual (recuerde que debe ser mayor de 30 años) *

Tu respuesta

Lugar de residencia *

Tu respuesta

Nacionalidad *

Argentina

Otros:

Carrera que estás estudiando *

- Licenciatura en Psicología
- Licenciatura en Psicopedagogía
- Licenciatura en Sociología
- Licenciatura en Actividad Física y Deporte
- Licenciatura en Administración
- Contador Público
- Abogacía
- Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría
- Licenciatura en Nutrición
- Licenciatura en Producción de Bioimágenes
- Ingeniería Ambiental
- Licenciatura en Seguridad e Higiene y Control Ambiental Laboral
- Arquitectura
- Licenciatura en Diseño Gráfico

Sede *

- Flores
- San Miguel
- Cipolletti
- Plaza Huincul
- Neuquén
- San Martín de los Andes
- Rincón de los Sauces
- A distancia

Año de ingreso *

- antes de 2018
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021
- 2022
- 2023
- 2024
- 2025

Tu situación laboral en la actualidad es: *

- Desempleado/a
- Trabajador/a
- Otra situación

Si tu respuesta fue "otra situación", ¿podrías aclarar cuál es la situación?

Tu respuesta

Tu situación familiar es: *

- Vivo con mis padres
- Vivo en pareja
- Vivo solo/a
- Vivo con pareja e hijos
- Vivo con hijo/a
- Otra situación

Si tu respuesta fue "otra situación", ¿podrías aclarar cuál es la situación?

Tu respuesta

¿Tenés personas a tu cargo (hijos/as, padres...)? *

- No
- Sí

Si tu respuesta fue "sí", ¿Quién/quiénes?

- Hijas/os
- Padres
- Otros familiares
- Otros:

Indicá con qué formación previa accediste a la carrera *

- Estudios secundarios
- Otra carrera universitaria concluida
- Otra carrera universitaria sin concluir
- Estudios terciarios (tecnicatura, profesorado, etc.)
- Examen para mayores de 25 años (Ley N° 27.204, Art 7)

¿Cuánto tiempo hace que terminaste el estudio anterior? *

- Menos de dos años
- Entre dos a cinco años
- Entre cinco y diez años
- Entre diez y quince años
- Más de quince años

¿Qué edad tenías cuando comenzaste a cursar la carrera? *

Elegir ▼

¿Qué factores tuvieron influencia en el hecho de empezar con la carrera a esa edad? *

Tu respuesta

¿Consideras que ser mujer tuvo influencia en cuanto a la edad en la que te inscribiste para iniciar la carrera elegida?

- Sí
- No

Elegí una opción por cada fila. *

	Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por el placer de leer sobre temas que me interesan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque, en nuestra sociedad, es importante ir a la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque no quiero ser un/a fracasado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para tener un mejor sueldo en el futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque no quiero decepcionar a mi familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad

No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad

¿Hay algo más que quisieras agregar?

Tu respuesta

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

Página 2 de 3 [Borrar formulario](#)

Modelo de consentimiento informado

Motivación mujeres universitarias

Comprendo que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las

Motivaciones de mujeres mayores de 30 años para la elección del ingreso y persistencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad. La presente investigación es conducida por Zulma Gabriela Gastaldo de UFLO Universidad.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración del cuestionario que se habilitará a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto sin que esto me perjudique.

He comprendido que me harán algunas preguntas sobre cuestiones relacionadas al tema de investigación por algunos minutos.

Entiendo que no obtendré ningún beneficio por mi participación en el estudio y que pueden volver a contactarme en caso de que se necesite aclarar alguna información.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.


Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación podrán ser expuestos en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que, en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar o a zulma.gastaldo@uflouniversidad.edu.ar

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en esta investigación.

zulma.gastaldo@uflouniversidad.edu.ar

[Cambiar cuenta](#)

 Se guardó el borrador

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

 Esta pregunta es obligatoria.

*

- Aceptar y participar.
- No aceptar y no participar.

[Siguiete](#)

Página 1 de 3

[Borrar formulario](#)

Matriz de datos

Variables	Indicador	Dimensiones	Procedimiento
Datos sociodemográficos	Nombre	Abierta	Pregunta 2
	Edad actual	Abierta	Pregunta 3
	Lugar de residencia	Abierta	Pregunta 4
	Nacionalidad	2 opciones: argentina u otra con opción a completar	Pregunta 5
Situación familiar	Situación de convivencia	6 opciones de respuesta: Vivo con mis padres, vivo en pareja, vivo sola, vivo con pareja e hijos, vivo con hijo/a u otra situación con opción abierta para aclarar.	Pregunta 11 y 12
	Personas a cargo	Relatos cualitativos	Pregunta 18 y 21
		2 opciones Sí/no y, en caso de respuesta afirmativa, tres opciones: Hijas/os Padres, Otros familiares u Otros, con opción abierta para aclarar,	Pregunta 13 y 14
	Relatos cualitativos	Pregunta 18 y 21	
Situación laboral	Situación laboral	3 opciones: Desempleado/a Trabajador/a y Otra situación, con opción abierta para aclarar.	Pregunta 9 y 10
		Relatos cualitativos	Pregunta 18 y 21

Variables	Indicador	Dimensiones	Procedimiento
Formación previa	Condiciones educativas previas a la carrera en curso	<p>Condición educativa al acceso a la carrera actual: 5 opciones: Estudios secundarios, otra carrera universitaria concluida, otra carrera universitaria sin concluir, estudios terciarios (tecnicatura, profesorado, etc.) o Examen para mayores de 25 años (Ley N° 27.204, Art 7)</p> <p>Relatos cualitativos</p> <p>Tiempo de finalización del estudio anterior. 5 opciones: Menos de dos años, entre dos a cinco años, entre cinco y diez años, entre diez y quince años o más de quince años</p>	<p>Pregunta 15</p> <p>Pregunta 18 y 21</p> <p>Pregunta 16</p>
Carrera actual	Carrera	<p>Opciones para elegir entre las carreras de grado de UFLO: Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Actividad Física y Deporte, Licenciatura en Administración, Contador Público, Abogacía, Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Producción de Bioimágenes, Ingeniería Ambiental, Licenciatura en Seguridad e Higiene y Control Ambiental</p>	Pregunta 6

Variables	Indicador	Dimensiones	Procedimiento
		Laboral, Arquitectura y Licenciatura en Diseño Gráfico	
	Sede	8 opciones entre las 7 sedes físicas (Flores, San Miguel, Cipolletti, Plaza Huinul, Neuquén, San Martín de los Andes, Rincón de los Sauces) y la opción <i>A distancia</i>	Pregunta 7
	Año de ingreso	9 opciones anuales a elegir entre <i>Antes de 2018</i> hasta 2025	Pregunta 8
	Edad al inicio de la cursada	5 opciones entre: Entre 30 y 39 años, entre 40 y 49 años, entre 50 y 59 años, entre 60 y 69 años o más de 70 años	Pregunta 17
Tipo de motivación	Motivación Intrínseca Motivación extrínseca Amotivación	Cuantitativa mediante Escala de Motivación Académica Relatos cualitativos	Pregunta 20 Pregunta 18 y 21
Deseos y mandatos socioculturales.		Relatos cualitativos	Pregunta 18 y 21
Condición de género	Percepción del género como condicionante de la edad de inicio	Dos opciones: Sí/No Relatos cualitativos	Pregunta 19 Pregunta 18 y 21

Variables	Indicador	Dimensiones	Procedimiento
Motivaciones que podrían funcionar como obstáculo para la persistencia en la carrera.		Relatos cualitativos	Pregunta 18 y 21