



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Psicología

# Estrés Académico y Doble Presencia en madres estudiantes de nivel superior del AMBA

**Estudiante:** Canal, Romina Soledad

**Legajo:** 22813

**Directora:** Dra. Prozzillo, Paola

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada 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:**

Desde la fecha [ ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

 . Romina Canal

## Agradecimientos

A Roberto Kertész y Marcela Escandell: su semilla germino. Mi eterna gratitud hacía ambos, dos grandes humanologos y profesionales de la salud mental que he tenido la fortuna de cruzar en mi camino y me han acompañado a entender que la mejor traducción en la vida es en aprendizaje.

A Juani, mi amigo, mi amor y compañero de evolución en esta vida.

A mis amigas, mi familia elegida, mi sostén y espacio seguro para la transformación.

A Pao, mi directora, por acompasar mi trabajo y conectar con Jorge Mario Andreau quien me compartió el instrumento de investigación (SISCO) con adaptación local en la fase de revisión.

A las y los docentes de esta casa de estudio con los cuales compartí mi proceso de capacitación profesional. A Laura Barbara por encontrar una alternativa en la marea para que no aplase mis estudios.

Este trabajo es en honor a aquellas mujeres en mi vida que no pudieron elegir y siguen resistiendo.

## Índice

Resumen TFI.....	3
1. Introducción.....	5
1.1 Delimitación del objeto de estudio .....	5
1.2 Planteo del problema o justificación .....	5
1.3 Objetivos .....	7
1.3.1 Objetivo General.....	7
1.3.2 Objetivos Específicos .....	7
1.4 Hipótesis de investigación .....	8
1.4.1 Hipótesis Objetivo General .....	8
1.4.2 Hipótesis Objetivos Específicos.....	8
1.5 Supuesto de investigación .....	9
1.5.1 Pregunta guía de Exploración.....	9
2. Estado del arte.....	10
3. Marco teórico.....	16
3.1. Estrés: De la fisiología a la academia.....	16
3.1.1 Origen y evolución del vocablo estrés .....	16
3.1.2. El Paradigma Fisiológico: Aportes de Cannon y Selye.....	16
3.1.3. Giro Cognitivo: Del estrés fisiológico al estrés psicológico .....	18
3.1.4. El Modelo Transaccional del estrés .....	19
3.1.5 Modelo conceptual del Estrés Académico (EA) .....	25
3.2 Doble Presencia (DP) y educación superior .....	29
3.2.1 Conceptualización de la Doble Presencia (DP) femenina .....	29
3.2.2 Educación superior argentina y DP en madres estudiantes .....	31
3.3 Articulación del Estrés Académico (EA) y Doble Presencia (DP) en madres estudiantes de nivel superior.....	32
3.3.1 La Doble Presencia (DP) como estresor crónico .....	32
3.3.2 La DP y la Evaluación Cognitiva.....	33
3.3.3 Instituciones educativas, EA y DP .....	33
3.3.4 EA y DP: entre la tensión y la adaptación .....	34
4. Método .....	36
4.1 Definición operacional.....	36
4.2 Diseño del estudio .....	37
4.3 Participantes.....	38

4.4 Muestra .....	38
4.5 Criterios de inclusión y exclusión .....	38
4.6 Instrumentos .....	39
4.7 Procedimiento .....	40
4.8 Consentimiento Informado .....	41
5. Resultados .....	42
5.1 Fase Cuantitativa .....	42
5.1.1 Análisis Descriptivo .....	42
5.1.2 Comparación de grupos: Análisis Inferencial y descriptivo. ....	43
5.2 Fase Cualitativa .....	44
5.2.1 Análisis temático.....	44
5.2.1 Determinismo estructural: Asimetría de género. ....	45
5.2.2 Sobrecarga viva: la arquitectura de la doble presencia .....	46
5.2.3 Contexto vulnerable: Etapa vital y redes (in)existentes .....	47
5.2.4 Tensión entre estructura y agencia .....	47
5.2.5 Impacto percibido: consecuencias emocionales y académicas .....	48
6. Discusión .....	49
6.1 La estructura social persistente de la doble presencia (DP) .....	49
6.2 Instituciones de educación superior y la lógica de la reproducción de la DP .....	50
6.3 El proceso del estrés: del estresor crónico (DP) al impacto percibido.....	51
6.4 Interpretación de los resultados estadísticos y factores protectores.....	52
7. Conclusión .....	54
8. Aportes y contribuciones de la investigación .....	56
9. Limitaciones de la investigación .....	57
10. Líneas de investigación futuras .....	58
11. Propuesta de intervención.....	59
12. Referencias.....	61
13. Anexo.....	65

## **Resumen TFI**

### **Estrés académico (EA) y doble presencia (DP) en madres estudiantes de nivel superior del AMBA.**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el estrés Académico (EA) y la Doble Presencia (DP) en madres estudiantes de nivel superior residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Se utilizó un diseño mixto concurrente (DITRIA) que integró una fase cuantitativa descriptiva e inferencial y una fase cualitativa exploratoria.

La muestra, no probabilística, estuvo conformada por 72 participantes de entre 21y 65 años, a la que se administró un cuestionario sociodemográfico, la adaptación argentina del Inventario de SISCO, y un cuestionario cualitativo para evaluar la experiencia subjetiva de la DP.

Los resultados revelaron una alta prevalencia en la identificación con la doble presencia (89%) así como la experimentación de una triple jornada diaria: académica, laboral y doméstica (77%). Si bien el análisis inferencial no arrojó diferencias significativas debido a la asimetría muestral, la tendencia descriptiva indicó mayores niveles de sintomatología de estrés en el grupo identificado con la DP. El análisis cualitativo permitió explicar esta tendencia a través de cinco temas emergentes que explican la dinámica del fenómeno: determinismo estructural de género, la arquitectura de la sobrecarga, contexto vulnerable, tensión entre estructura y agencia, y el impacto emocional percibido. Asimismo, se identificó que tanto la corresponsabilidad familiar como las redes de apoyo actúan como factores protectores frente al EA. Al integrar los hallazgos se concluye que la DP opera como un estresor crónico que potencia el EA, condición reforzada institucionalmente al no contemplar las necesidades del estudiantado no tradicional.

## **Palabras Claves**

Estrés académico, doble presencia, madres estudiantes, educación superior, diseño mixto.

## **Academic Stress and Double Presence in Student Mothers in Higher Education**

### **Abstract**

The aim of this research was to analyze the relationship between Academic Stress (AS) and Double Presence (DP) in mothers who are higher education students residing in the Metropolitan Area of Buenos Aires (AMBA). A concurrent mixed-methods design (DITRIA) was used, integrating a descriptive and inferential quantitative phase and an exploratory qualitative phase.

The non-probabilistic sample consisted of 72 participants aged between 21 and 65, who were administered a sociodemographic questionnaire, the Argentine adaptation of the SISCO Inventory, and a qualitative questionnaire to evaluate the subjective experience of DP.

The results revealed a high prevalence of identification with Double Presence (89%) as well as the experience of a daily "triple burden": academic, labour, and domestic (77%). Although the inferential analysis yielded no significant differences due to sample asymmetry, the descriptive trend indicated higher levels of stress symptomatology in the group identified with DP. The qualitative analysis allowed explaining this trend through five emerging themes that describe the dynamics of the phenomenon: structural gender determinism, the architecture of overload, vulnerable context, tension between structure and agency, and perceived emotional impact. Likewise, both family co-responsibility and support networks were identified as protective factors against AS. Upon integrating the findings, it is concluded that DP acts as a chronic stressor that enhances AS, a condition reinforced institutionally by not contemplating the needs of non-traditional students.

**Keywords:** Academic Stress; Double Presence; Student mothers; Higher Education; Mixed Methods.

## **1. Introducción**

### **1.1 Delimitación del objeto de estudio**

La presente investigación se centra en el análisis de la relación entre el Estrés Académico (EA) y la Doble Presencia (DP) en una población de madres estudiantes de nivel superior (terciario y universitario) residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el segundo semestre del año 2024. Con el fin de obtener una comprensión integral de la convergencia de los fenómenos del EA y DP, se implementa un diseño de investigación mixto concurrente con alcance descriptivo, inferencial y exploratorio a través del cual se integran datos cuantitativos sobre el EA y la asociación de este con la DP y datos cualitativos sobre las experiencias subjetivas de la DP.

Por lo tanto, este estudio se enmarca en la psicología clínica con perspectiva psicosocial y de género. Su propósito es indagar en el malestar subjetivo y las implicancias en la salud mental que emergen al tener que conciliar las demandas de la maternidad (vida privada) y las exigencias de la vida académica (vida pública).

### **1.2 Planteo del problema o justificación**

El estrés es un fenómeno de alta prevalencia a nivel mundial que se genera por la falta de adaptación del individuo a las demandas o amenazas del entorno, el cual afecta las dimensiones cognitiva, física y comportamental. En el ámbito de la educación superior, el fenómeno del estrés académico (EA) se ha consolidado como una problemática significativa y creciente en estudiantes iberoamericanos. Si bien esta patología aun no es reconocida en los manuales de clasificación nosológica, en la literatura científica se ha reportado que el EA afecta mayoritariamente a estudiantes de género femenino, aspirantes provenientes de familias con bajos recursos económicos y/o bajo nivel educativo (Jurado Botina et al., 2021; Lora Velarde et al., 2024)

En Latinoamérica, cada vez son más las mujeres que concilian la educación superior con la maternidad y/o la vida laboral, lo que implica responder a una multiplicidad de roles en simultáneo, fenómeno reconocido como la Doble Presencia (DP) (Balbo, 1978). Tal

condición es descrita en la literatura como el balance entre los diferentes roles y responsabilidades de la vida pública y privada que, al entrecruzarse, posicionan desventajosamente a la mujer en el ámbito educativo, obstaculizando el proceso de aprendizaje (Cerros Rodríguez & Flores Ávila, 2023). Estas mujeres conforman la población de estudiantes no convencionales producto de los estereotipos culturales emergentes de la división sexual del trabajo y patrones tradicionales de género, que han encasillado a las mujeres históricamente a los quehaceres del ámbito doméstico (Osorno Foronda et al., 2020; Lora Velarde et al., 2024; Cerros Rodríguez & Flores Ávila, 2023).

Por lo tanto, para las mujeres en estas condiciones asumir el desarrollo de un proyecto de vida profesional implica una demanda significativamente mayor en comparación a sus pares sin hijos y el género masculino; y para afrontar tal reto, dependen considerablemente de la red de apoyo informal (familiares) para el cuidado de las infancias, en ausencia de recursos económicos. Además, se ha encontrado que esta población se expone a tres jornadas diarias: familiar, académica y laboral (Pérez Padilla et al., 2021; Arvizu Reynaga, 2020).

La combinación de los fenómenos del estrés académico (EA) y la doble presencia (DP) repercute en la salud y bienestar de las madres estudiantes de nivel superior influyendo en el atraso, reprobación y hasta deserción académica, así como también, sufren de severos niveles de estrés autopercebido. (Zapico et al., 2021; Alvarado Álvarez & Ortiz García, 2024)

En Argentina, el 60% de la población universitaria nacional la representa el género femenino, y a su vez, el AMBA es el área que concentra el mayor agrupamiento de dinámicas educativas del país, lo que convierte a esta región en un contexto propicio para analizar la problemática (INDEC, 2023). A su vez, el informe SPU (2024) reporta que el sistema universitario se encuentra atravesando un proceso de masificación y diversificación del estudiantado donde se destacó la presencia de estudiantes no tradicionales: personas mayores de 25 años, con responsabilidades de cuidado y trabajadores. Por tal motivo, esta

investigación se enfoca en las madres estudiantes de nivel superior residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Esta investigación espera comprender como la intersección entre el EA y la DP afecta la salud mental, el bienestar y recorrido académico de esta población, así como también, visibilizar las brechas estructurales de género con el fin de facilitar el desarrollo de políticas que promuevan redes de apoyo para la equidad; además de invitar a la reflexión de la naturalización del fenómeno de la doble presencia en las instituciones de educación superior, promotoras de la producción y reproducción de conocimiento y posibles formas de violencia simbólica y estructural.

Finalmente, el trabajo se alinea con ODS 4 (Educación de Calidad) y ODS 5 (Igualdad de Género), objetivos a los cuales adhiere esta casa de estudios.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General**

Indagar la relación entre el Estrés Académico (EA) y la Doble Presencia (DP) en madres estudiantes de nivel superior, residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el segundo semestre del año 2024.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Evaluar los niveles de Estrés Académico (EA) según el Inventario SISCO en una muestra de madres estudiantes de nivel superior residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el segundo semestre del año 2024.
2. Identificar los niveles de la Doble Presencia (DP) en la muestra de madres estudiantes de nivel superior.
3. Analizar la diferencia en los niveles de EA entre las madres estudiantes de nivel superior que se identifican con la DP y las que no.

4. Describir las principales manifestaciones del Estrés Académico (EA) que expresan las madres estudiantes de nivel superior residentes del AMBA durante el segundo semestre del año 2024.

5. Explorar las opiniones y vivencias de las participantes de la muestra sobre la Doble Presencia (DP).

## **1.4 Hipótesis de investigación**

### **1.4.1 Hipótesis Objetivo General**

- Existe una relación entre EA y DP en madres estudiantes de nivel superior, residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el segundo semestre del año 2024.

### **1.4.2 Hipótesis Objetivos Específicos**

1. Las madres estudiantes de nivel superior residentes del AMBA presentan niveles de Estrés Académico (EA) moderados a altos según el inventario SISCO, durante el segundo semestre del año 2024.
2. Las mujeres que experimentan el fenómeno de la doble presencia (DP) presentan niveles altos de estrés académico.
3. Las participantes de la muestra que se identifican con el fenómeno de la doble presencia (DP) presentan niveles de estrés académico (EA) significativamente más elevados en comparación con aquellas madres estudiantes que no se identificaron con la DP.
4. Dentro de las principales manifestaciones del EA, seleccionadas por las participantes de la muestra, predominan las de tipo psicológico y físico.

## **1.5 Supuesto de investigación**

Las opiniones y vivencias de las participantes de la muestra sobre la Doble Presencia (DP) están vinculadas a la sobrecarga de tareas que se presentan, en simultaneo, en el hogar y en el ámbito académico.

### **1.5.1 Pregunta guía de Exploración**

¿Existe relación entre la doble presencia (DP) y el estrés académico en madres estudiantes de nivel superior del AMBA?

## 2. Estado del arte

A continuación, se exponen investigaciones científicas relevantes dentro del último lustro que contextualizan el estrés académico (EA) y la doble presencia (DP) en el ámbito universitario latinoamericano:

Para comenzar, en Colombia, Jurado Botina et al. (2021) investigaron el estrés académico (EA) en estudiantes universitarios de Iberoamérica llevando a cabo una revisión sistemática. Para ello, se seleccionaron 73 investigaciones realizadas entre enero de 2010 y mayo de 2020 que fueron examinadas con el método PRISMA-P (Moher et al., 2015). Los hallazgos de la investigación revelaron que el género femenino, los estudiantes provenientes de familias con bajo nivel educativo y quienes mantienen un doble rol o doble presencia (trabajar y estudiar) presentan un mayor riesgo psicosocial de sufrir EA. Además, se corroboró que el género femenino presenta la media más elevada en cuanto a los niveles de EA autopercebido; así como también, se advierte una diferencia significativa entre sexos para afrontar el EA: las mujeres suelen recurrir al apoyo social mientras que los hombres tienden a utilizar la reevaluación positiva y la planificación.

En la misma línea aunque desde una perspectiva que profundiza en las implicaciones de la maternidad universitaria, en México, Cerros Rodríguez y Flores Ávila (2023) realizaron una investigación con enfoque cualitativo e interpretativo dirigida a explorar las dificultades y estrategias que enfrentan las mujeres con hijos en el ámbito universitario (estudiantes, profesoras o personal administrativo) al intentar conciliar las demandas de la maternidad con sus responsabilidades académicas o laborales. La metodología consistió en el análisis de datos recopilados de dos proyectos realizados previamente en la Universidad de Guadalajara: en primer lugar, se analizaron las respuestas abiertas de 35 mujeres provenientes del cuestionario generado para el proyecto conciliación entre crianza, trabajo y estudio en la universidad en 2016 y en segundo lugar, se analizaron las narrativas de las entrevistas a profundidad realizadas a 7 investigadoras

en 2019 en relación a las situaciones y tensiones que se generan en torno al cuidado de las hijas e hijos ante la conciliación de roles.

Los resultados indicaron que la multiplicidad de roles, o el fenómeno de la doble presencia, que experimentaran las madres universitarias genera tensiones que se vinculan intrínsecamente con los imaginarios tradicionales de maternidad y la división sexual del trabajo. Además, se identificó que estas tensiones se manifiestan en aumentos de los niveles de estrés, sentimientos de culpa, retrasos, ausencias e interrupciones y hasta postergación de los estudios, en gran medida por la falta de apoyo adecuado en el cuidado infantil. Asimismo, se advierte que estas madres dependen de las redes de apoyo informal, principalmente compuestas por familiares a falta de políticas universitarias que visibilicen y favorezcan la conciliación de los múltiples roles, así como también el reconocimiento del valor del cuidado.

Continuando en México, complementando y ampliando el entendimiento sobre las múltiples jornadas que enfrentan las madres universitarias, Arvizu Reynaga (2020) realizó una investigación con el objetivo de analizar el uso y distribución del tiempo en madres y padres universitarios del Área Metropolitana de la Ciudad de México. La metodología seleccionada fue cualitativa-etnográfica utilizando una entrevista semiestructurada administrada a una muestra de 24 estudiantes de licenciatura con hijos provenientes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA) y la Universidad Autónoma Metropolitana de Cuajimalpa (UAM-C). El estudio reveló que estos estudiantes afrontan a diario hasta tres jornadas: familiar, académica y laboral; las cuales están vinculadas a los patrones tradicionales de género y la distribución sexual del trabajo. De esta forma, la conciliación de estas jornadas conduce en la experimentación del fenómeno de la doble presencia; Asimismo, se sugiere que responder a tales demandas y exigencias puede propiciar o exacerbar el EA y la deserción escolar.

En Perú, Alvarado Álvarez y Ortiz García (2024) abordaron la problemática planteada desde un enfoque cuantitativo con diseño correlacional- asociativo con el objetivo

de explorar la relación entre el EA y la sobrecarga de roles en madres estudiantes universitarias del área Metropolitana de Lima. Para la recolección de datos se administró las adaptaciones locales del Inventario de SISCO del EA (Alania et al., 2020) y del Test de Sobrecarga de Roles (Anticono y Arana, 2018) junto con un cuestionario sociodemográfico ad hoc a una muestra de 156 mujeres universitarias de entre 18 y 30 años con hijas/os de diferentes instituciones limeñas del área urbana. Los resultados hallados indican que existe una correlación significativa entre las variables estudiadas y se destacó una relación significativa, positiva y moderada entre las dimensiones Valoración y Presentación del EA, al mismo tiempo que, se encontró una relación negativa y baja entre la dimensión de Estrategias del EA y el Test de Sobrecarga de Roles. Por lo tanto, esta investigación evidencia como la doble presencia o la multiplicidad de roles se asocian con El EA y el malestar en la población de madres universitarias.

En sintonía con el enfoque metodológico y hallazgos presentados por el estudio peruano, en Argentina, Zapico et al. (2021) realizaron una investigación de corte cuantitativo, transversal y de alcance descriptivo con el objetivo de analizar los niveles de EA en el nivel superior en el marco del COVID- 19 en la provincia de San Luis. La muestra estuvo conformada por 169 estudiantes puntanos provenientes de tres instituciones públicas de distintas carreras y etapas de cursado, a quienes se administró el Inventario SISCO de EA (Barraza Macías, 2007) y un cuestionario ad hoc entre abril y junio del 2020. Se halló que durante la pandemia se exacerbaron los niveles de EA en la población general, respecto a estudios realizados años anteriores. No obstante, las más afectadas fueron las mujeres jóvenes procedentes de escuelas públicas en sus primeros años de carrera. Asimismo, se señaló que las mujeres que afrontan demandas de varios roles en simultáneo entre la vida doméstica y académica -doble presencia- pueden aumentar el nivel de malestar percibido ya que dicha situación intensifica los efectos del EA.

En Colombia, Gil Rojas et al. (2020) investigaron la prevalencia del EA, la ansiedad y la depresión en mujeres que son madres estudiantes universitarias y cuidadoras activas, en

simultaneo, del Instituto Tecnológico de Antioquia. El objetivo principal de las autoras fue analizar si las exigencias y demandas de los roles académico y maternal influyen en el desarrollo de los signos psicopatológicos antes mencionados. Para ello, se planteó un estudio cuantitativo con alcance descriptivo y se administraron el Inventario de SISCO del EA (Barraza Macías, 2007), la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés – 21((DASS-21) Daza et al., 2002). Los resultados revelaron que, en dicha población, las exigencias académicas propician el desarrollo de estrés, ansiedad y depresión. Así como también, la falta de soporte o red para el cuidado de las y los hijos es un factor de riesgo ante el EA.

No obstante, en México, Pérez Padilla et al. (2021) realizaron una investigación con el objetivo de analizar la relación entre los recursos psicológicos, factores de riesgo y salud mental en mujeres estudiantes universitarias con y sin hijos. Se utilizó una metodología de corte cuantitativa, transversal con alcance descriptivo y se administraron los siguientes instrumentos: la Escala de Recursos Afectivos (Pérez Padilla, 2014), la Escala de Conductas Problema (Andrade, Betancourt y Vallejos, 2010), la Escala de Recursos Sociales (Pérez Padilla, 2014), la Escala para la Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (Rivera Heredia y Andrade, 2010), la Escala de Participación Social (Rivera Heredia, Obregón Velasco y Ayala Mira, 2012), la Escala de Evaluación de la Red Social ad hoc (Rivera Heredia, 2021) y el Cuestionario para medir factores de riesgo (Yépez Herrera et al., 2019). La muestra estuvo conformada por 2.526 mujeres universitarias de entre 17 y 29 años provenientes de 15 universidades mexicanas, de las cuales solo el 8.19% tenía hijos.

Los resultados revelaron que las mujeres universitarias con hijos enfrentan mayores situaciones de riesgo debido a la multiplicidad de roles o fenómeno de la doble presencia, sin embargo, también presentaron mayores recursos psicológicos y salud mental favorable, con una baja incidencia en problemas conductuales en comparación a sus pares sin hijos. De esta forma, el estudio evidenció que la maternidad puede ser un recurso protector para quienes cuentan con una red sólida; asimismo, se identificó que la red de apoyo primordial

de las estudiantes de la muestra estuvo conformada por sus familias, destacando la necesidad de generar programas y políticas universitarias que apoyen la conciliación de la vida familiar y la académica, así como prevenir la deserción de este grupo.

En Chile, en una línea de investigación similar, Portilla Saavedra et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de analizar el estrés, bienestar subjetivo y apoyo social en estudiantes universitarios con y sin hijos. El estudio se llevó a cabo con diseño ex post facto, retrospectivo, transaccional y correlacional con un modelo de regresión logística binaria. Para la recolección de datos se administraron cinco instrumentos: un cuestionario sociodemográfico ad hoc, la Escala de Estrés Percibido (Tapia et al., 2007), la Escala de satisfacción con la vida (Cárdenas et al., 2012), la Escala de afectividad positiva y negativa PANAS (Duffey y Fernández, 2012) y la Escala EPAS de percepción de Apoyo Social (Cárdenas et al., 2015). La muestra estuvo conformada por 625 estudiantes con (11%) y sin hijos (89%) de entre 18 y 25 años provenientes de cinco universidades chilenas. Se halló que los estudiantes universitarios con hijos presentaron niveles de estrés significativos mientras que mantuvieron una afectividad positiva significativa en comparación con estudiantes sin hijos. Estos hallazgos sugieren que la afectividad positiva actúa como un factor protector ante la convergencia entre estudiar y ser madre o padre, un fenómeno también llamado doble presencia.

En lo que respecta a recursos internos y externos de esta población, en Colombia, Osorno Foronda et al. (2020) realizaron un estudio correlacional y comparativo con el objetivo de analizar la relación entre el EA y la resiliencia en madres universitarias colombianas con y sin apoyo institucional en el cuidado de sus hijos. La muestra total de 52 participantes se dividió en dos grupos: el grupo de casos, en representación del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) que brinda un aula pedagógica para el cuidado de hijos de estudiantes y empleadas; y el grupo control, constituido por estudiantes de la Institución Universitaria de Envigado (IUE) que no cuenta con este soporte. Para la recolección de datos se administraron el Inventario SISCO del EA (Barraza, 2007), un cuestionario

sociodemográfico ad hoc y la escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008). Los resultados indicaron que las estudiantes del ITM, grupo de casos, presentan niveles de EA más bajos respecto de sus pares del IUE que no cuentan con apoyo institucional. Además, se encontró una correlación negativa entre la resiliencia y el EA a nivel psicológico, comportamental y físico, especialmente en estudiantes sin acompañamiento. Estos hallazgos sugieren que mayores niveles de resiliencia podrían relacionarse con menores niveles de EA, lo cual subraya la importancia de implementar estrategias institucionales destinadas a acompañar el bienestar y desempeño universitario y prevenir la deserción de esta población.

Finalmente, en México, Lora Velarde et al., (2024) realizaron una investigación de alcance descriptivo con enfoque cuantitativo, no experimental y transversal, con el objetivo de identificar y describir el nivel de estrés académico (EA) existente en mujeres estudiantes de la licenciatura en enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California. Para la recolección de datos se administró el Inventario SISCO de EA (Barraza Macías, 2008) a una muestra de 272 estudiantes activas de entre 18 y 39 años.

Los resultados indicaron que más del 60% de la muestra reportó niveles de estrés alto identificándose que el subgrupo de mujeres casadas presentó el índice más elevado. Asimismo, se reveló que existe una relación significativa e inversa entre el EA y el desempeño académico; es decir, a mayores niveles de estrés, menor desempeño y a menor nivel de estrés, mejor rendimiento. Conjuntamente, se identificó que la conciliación entre los estudios y el trabajo, fenómeno asociado a la doble presencia, contribuyen al EA.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1. Estrés: De la fisiología a la academia**

##### **3.1.1 Origen y evolución del vocablo estrés**

El término estrés, omnipresente en la vida cotidiana, es producto de la evolución conceptual de diferentes disciplinas. Su origen etimológico deriva del latín stringere (oprimir, atar o apretar), adaptado en inglés como stress se relaciona con la palabra strain, la cual alude a la tensión excesiva. Su uso se remonta al siglo XIV donde su significado evocaba las dificultades, privación y padecimientos de la experiencia humana haciendo hincapié en las emociones resultantes. Hacia finales del siglo XVII el científico Robert Hooke empleó la palabra estrés para describir la relación entre la fuerza interna generada por una carga (load) ejercida desde el exterior sobre un cuerpo y el área en la que esta es aplicada. A su vez, mencionó que, al someter al objeto a estas condiciones, este experimenta un cambio denominado tensión o deformación (Gómez González & Escobar, 2002).

Tal noción física del estrés se sistematizó durante el siglo XIX y fue introducida en el ámbito médico a través de la metáfora que una fuerza externa (estresor) puede afectar la salud y el bienestar de una persona. No obstante, es recién a principios del siglo XX, en un contexto donde la medicina buscaba dar respuestas a los padecimientos sin origen infeccioso evidente que se formaliza el estudio del estrés desde las ciencias médicas (Gómez González & Escobar, 2002).

##### **3.1.2. El Paradigma Fisiológico: Aportes de Cannon y Selye**

Los pioneros en transformar el concepto físico a un fenómeno biológico medible y observable fueron Walter B. Cannon y Hans H. Selye. Ambos, desde perspectivas complementarias sentaron las bases del paradigma biologicista del estrés con un enfoque fisiológico y un modelo de respuesta universal dirigida hacia una meta adaptativa: restaurar el equilibrio del organismo.

El modelo inicial propuesto por Walter B. Cannon (1920) redefinió el concepto del estrés al considerarlo como una alteración de la homeostasis al equilibrio interno del

organismo. Identifico la “reacción de emergencia” del cuerpo ante un estresor, la cual desencadena una respuesta automática e intensa de lucha o huida (fight or flight). A su vez, explicó que esta reacción inespecífica y generalizada es producto de una activación neurovegetativa ante la amenaza a la homeostasis, donde participan conjuntamente el sistema nervioso simpático, secretando noradrenalina, y la médula suprarrenal, secretando adrenalina; provocando ambas sustancias en el cuerpo un efecto difuso y preparándolo para la acción. (Cannon, 1920, citado en Gómez González & Escobar, 2002)

Por otro lado, Hans Selye (1936) definió el estrés como la respuesta inespecífica del organismo ante una exigencia, ya sea positiva o negativa. En su teoría denominó esta respuesta como Síndrome General de Adaptación (SGA), la cual es un proceso adaptativo que activa mecanismos de emergencia para la supervivencia. Además, distinguió entre dos tipos de estrés: El primero, eustrés o estrés positivo que favorece la adaptación y el segundo, denominado distrés, se caracteriza por experiencias negativas que al mantenerse en el tiempo se manifiestan en síntomas como fatiga, irritabilidad, ansiedad, apatía, descuido de la salud en general (Selye, 1936, citado en Casanova Moreno et al., 2023).

Selye propuso que el Síndrome General de Adaptación (SGA) está compuesto por tres etapas: reacción de alarma (detección del estresor y activación del sistema nervioso simpático), fase de resistencia (adaptación y lucha contra el estresor) y fase de agotamiento (desgaste de los recursos disponibles sin adaptación del organismo). Cabe mencionar que, la prolongación de la fase de resistencia sin éxito en la adaptación lleva a la fase de agotamiento donde si el estresor se mantiene puede propiciar trastornos crónicos y manifestarse multidimensionalmente de forma psicológica (ansiedad, irritabilidad, apatía, baja tolerancia a la frustración), conductual (evitación responsabilidades, conductas autodestructivas, aislamiento social, descuido higiene, bajo rendimiento académico) y física (fatiga, dolencias somáticas, trastornos del sueño, agotamiento físico) (Selye, 1936, citado en Casanova Moreno et al., 2023).

De esta forma, Selye descubrió el segundo sistema endocrino involucrado ante la respuesta al estrés: los glucocorticoides, así como también, estableció las consecuencias patológicas que implica el estrés crónico o distrés (Selye, 1936, citado en Casanova Moreno et al., 2023).

Si bien el paradigma biologicista contribuyó con los cimientos del estrés como fenómeno orgánico identificando mecanismos fisiológicos de adaptación y supervivencia, su visión reduccionista y mecanicista no abarcaba la complejidad de los factores psicológicos y sociales que median en la respuesta al estrés (Lazarus & Folkman, 1984).

Desde esta perspectiva, considerando el modelo de respuesta universal, no es posible explicar las diferencias individuales de las madres estudiantes de nivel superior ante una misma carga académica. Por ejemplo, ante un posible estresor como las semanas de exámenes finales, hay madres estudiantes de nivel superior que pueden percibirlo como un desafío estimulante hacía su objetivo profesional mientras que otras madres estudiantes pueden evaluar tal evento como una amenaza desbordante para el equilibrio familiar y/o laboral.

### **3.1.3. Giro Cognitivo: Del estrés fisiológico al estrés psicológico**

La evolución del concepto estrés ha llevado al reconocimiento de que no todas las situaciones son universalmente estresantes y que el factor psicológico es fundamental para entender la variabilidad individual ante las respuestas. Desde el campo de la psicología, el enfoque cognitivo ha facilitado una comprensión holística y dinámica del fenómeno, incorporando la dimensión subjetiva y relacional.

Lazarus (1966) describió que el estrés debe tratarse como un concepto organizador que permite comprender una amplia gama de fenómenos de adaptación humana y animal, más que como una variable única. Esta visión sistemática destaca la necesidad de especificar los antecedentes, procesos y resultados implicados en la experiencia del estrés (Lazarus, 1966, citado en Lazarus & Folkman, 1984).

Por lo tanto, para el análisis del estrés académico en madres estudiantes de nivel superior esta investigación adopta la perspectiva relacional que permite comprender por qué una determinada carga académica es vivenciada de maneras diversas por esta población; además de considerar a la doble presencia (DP) como un posible estresor crónico debido a la demanda constante.

#### **3.1.4. El Modelo Transaccional del estrés**

La presente investigación se basa teóricamente en la obra seminal de Richard Lazarus y Susan Folkman (1984), *Stress, Appraisal, and Coping* traducida al español como *Estrés y procesos cognitivos* (1986), la cual marcó un nuevo paradigma para el estudio y la comprensión del estrés desde el campo de la psicología.

En esta obra conceptual los autores definen el estrés psicológico como una relación particular entre la persona y su entorno, la cual es evaluada por esta como desbordante para sus recursos y amenazante de su bienestar (Lazarus & Folkman, 1984, p.19). Desde este enfoque transaccional, el estrés es el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno. En tal transacción se producen dos procesos clave: la evaluación cognitiva y el afrontamiento. En la evaluación cognitiva, la persona realiza dos tipos de valoraciones: una primaria, sobre la demanda del entorno, y una secundaria sobre sus habilidades para manejar la situación. A partir de estas evaluaciones se movilizan los mecanismos de afrontamiento para abordar la situación (pp.19-20).

Por lo tanto, Lazarus y Folkman (1984) argumentan que, ante una misma situación o en condiciones comparables de estrés, la respuesta de afrontamiento de cada persona varía según sus diferencias individuales debido a que los procesos cognitivos median la reacción. De esta forma, el enfoque del análisis se desplaza del evento estresante en sí mismo hacia la situación psicológica producto de la transacción entre la persona y el entorno.

Además, los autores conciben el estrés como un concepto organizador de otros fenómenos aún más complejos, el cual debe ser abordado de forma multidisciplinaria ya que afecta a las personas en múltiples aspectos de su vida. (Lazarus & Folkman, 1984, pp.12-13).

Lazarus y Folkman (1984) describen a la evaluación cognitiva (cognitive appraisal) como el proceso central que explica las diferencias individuales ante el estrés. Este proceso evaluativo radica en la categorización que realiza la persona sobre determinada situación, otorgándole un significado en función de su bienestar (p. 31). Esta codificación de la situación revela la vulnerabilidad e interpretación subjetiva de la persona, así como también, cumple un rol crucial para diferenciar las situaciones benignas de las peligrosas.

Este proceso evaluativo interviene entre la situación y la reacción, determinando así las causas y el nivel de estrés de una transacción. A su vez, la evaluación cognitiva está compuesta por dos fases (Lazarus & Folkman, 1984, pp.31-32):

Según Lazarus y Folkman (1984) la evaluación primaria es el primer filtro que ocurre entre el contacto inicial de la persona con la situación (estresor). La pregunta clave es: ¿Qué representa este encuentro para mi bienestar? El resultado puede variar entre: Irrelevante: No implica malestar, Benigno-Positivo: Conserva o mejora el bienestar y Estresantes: Causan malestar. Estos últimos, los autores los categorizan en:

- Daño o pérdida: Refiere a un perjuicio ya ocurrido, es decir, se originó en el pasado y tiene consecuencias en el presente. Las emociones asociadas son ira, culpa y tristeza. Ej.: Perder la regularidad de una materia con correlatividades por falta de tiempo para estudiar, entendiendo el tiempo de cursada.
- Amenaza: Concierno a la anticipación en la detección de daños potenciales futuros. La emoción central asociada es la ansiedad y puede fusionarse con el daño. Ej.: Anticipar la imposibilidad de cumplir con plazos de entrega para un trabajo práctico a causa de la superposición de demandas laborales y/o domésticas.

- Desafío: La posibilidad de ganancia o crecimiento a pesar de la dificultad. Las emociones asociadas son esperanza, confianza y entusiasmo. Ej.: Presentarse a la defensa de un trabajo final, enfocándose en demostrar las aptitudes desarrolladas para obtener la titulación, aceptando la dificultad y ansiedad que esta genera. Si bien, amenaza y desafío movilizan los recursos de afrontamiento, la primera lo realiza de forma anticipatoria y ambas pueden coexistir.

Por otro lado, la evaluación secundaria es posterior a la evaluación y se activa ante una situación percibida como amenaza o desafío. por los autores como la una valoración sobre sus recursos para afrontar la situación. Las preguntas claves son: ¿Qué puedo hacer al respecto? y ¿Cuento con las herramientas o habilidades necesarias? Es un proceso complejo y dinámico que determina las opciones de afrontamiento y modula la respuesta emocional, considerando los siguientes aspectos (Lazarus & Folkman, 1984):

- Opciones de afrontamiento: Estrategias al alcance de la persona para usar ante la situación.
- Recursos disponibles: Habilidades y herramientas que influyen en la elección de las estrategias de afrontamiento. Se clasifican en:
  - Internos: Creencias, habilidades sociales y de resolución de problemas, recursos personales: Valores de vida, metas y compromisos. Aspecto físico y psicológico: disposición de salud y energía, autoestima, etc. Ej.: Negociar asertivamente (habilidad social) con la pareja la distribución de las tareas de cuidado durante la semana de exámenes.
  - Externos: apoyo social, recursos materiales, tiempo, valores culturales, ambiente, etc. Ej.: Red de apoyo familiar e institucional para el cuidado de las infancias durante la asistencia a clases o para estudiar. También pueden agregarse la disposición económica para solventar los gastos e insumos de cursada.

- Autoeficacia: La creencia en la propia capacidad de llevar a cabo de manera efectiva una estrategia de afrontamiento determinada. Ej.: La creencia firme en la propia capacidad de organización y gestión exitosa de múltiples tareas provenientes de los ámbitos académico, familiar y laboral.

Por lo tanto, Lazarus y Folkman (1984) indican que el nivel de estrés a experimentar dependerá del balance entre la valoración primaria (percepción de amenaza) y la secundaria (percepción de recursos disponibles); es decir, cuanto mayor sea la percepción de amenaza en combinación con la escasez recursos, mayor probabilidad de estrés intenso. Al mismo tiempo, los autores agregan un componente dinámico:

- Reevaluación: Es el cambio o modificación de una evaluación cognitiva original que se nutre de nueva información del entorno y/o de los resultados del afrontamiento (p. 38). Ej.: una madre estudiante percibe la consigna de realizar un trabajo grupal como una amenaza alta debido a su escasa disponibilidad de tiempo para coordinar encuentros con sus compañeras. Al reunirse, el grupo se organiza eficientemente dividiendo las tareas y demostrando compromiso lo que promueve una reevaluación de la situación de amenazante a desafiante; disminuyendo así el estrés.
- Reevaluación defensiva: implica la reinterpretación de hechos del pasado o actuales (daños y amenazas) de forma menos perjudicial, en un intento de reducir el malestar, aunque no haya nueva información (p. 39). Ej.: Ante una realidad objetiva como la falta de lectura de material bibliográfico para un examen, una madre estudiante percibe la situación como amenazante por la posibilidad de reprobar. Ante esta situación y para disminuir su malestar, piensa en que los textos no leídos no se consideraban tan importantes, en función de minimizar el peligro potencial y afrontar la situación.

Dentro de las situaciones valoradas como estresantes (amenaza -daño y desafío), Lazarus y Folkman (1984) encuentran dos factores que varían y modulan la evaluación

cognitiva en cada persona influyendo en la toma de decisiones. Los autores los categorizan de la siguiente forma:

- Factores personales: Reflejan las características y disposiciones de la persona. Está compuesto por los compromisos (determinan que es importante para la persona, así como su vulnerabilidad psicológica) y las creencias. Estas últimas son nociones o ideas preexistentes sobre la realidad, uno mismo y el mundo y moldean la percepción y el significado actuando como “lentes perceptivas” (p.63). Se distinguen dos tipos: Las creencias de control personal (locus de control: refieren a la confianza o dominio en las propias capacidades) y las creencias existenciales (remiten a la fe en Dios o el destino y facilitan la creación de significado aun de experiencias estresantes).
- Factores situacionales y temporales: Se refieren a las características de los encuentros que son potencialmente generadoras de estrés. Allí se destacan:
- Novedad: Refiere a la falta de experiencia o nuevo encuentro. Solo resulta demandante si la situación está asociada con peligro previamente. Ej.: Rendir la primera mesa de exámenes finales.
- Predictibilidad: Entendida como la anticipación a eventos, es decir, la preparación mental (cognitiva y emocional) discernida o aprendida a partir de las características ambientales. Ej.: Conocer el cronograma y fechas de entrega de trabajos desde la primera clase para la gestión del tiempo.
- Incertidumbre al evento: Desconocimiento sobre las características y posibles consecuencias del encuentro. Esta variable produce un efecto de inmovilización del afrontamiento anticipatorio resultando muy estresante. Ej.: Inscribirse a un examen con docentes de una cátedra diferente a la de cursada, desconocimiento la metodología de evaluación.

- Inminencia: Refiere al tiempo que resta para que ocurra determinado evento. Ej.: La noche anterior a defender un TFI.
- Duración: Tiempo en el que se mantiene el evento estresante. A mayor tiempo, este puede transformarse en habituación desarrollando el afrontamiento o convertirse en un estresor crónico que lleva a la fase de agotamiento. Ej.: Trabajos de desarrollo grupal durante un cuatrimestre.
- Incertidumbre temporal: Desconocimiento sobre cuándo va a suceder determinada situación. Ej.: Cambios o demora en la publicación de las mesas de exámenes.

Para finalizar con las propiedades de las situaciones que influyen tanto en el proceso de evaluación cognitiva como el afrontamiento, Lazarus y Folkman (1984) agregan y definen la ambigüedad como la falta de claridad o información insuficiente para evaluar el entorno (p. 103). En la vida de las madres estudiantes de nivel superior, la ambigüedad es una variable constante al tener que dar respuesta a las demandas académicas y exigencias de la vida familiar simultáneamente.

La ambigüedad amplifica las diferencias individuales por medio de la proyección de los factores personales (creencias y compromisos) para compensar y rellenar la falta de claridad. En relación con las situaciones de estrés, este factor puede ser una fuente de amenaza cuando incrementa la sensación de pérdida de control, impotencia y desborde; aunque para otras personas, paradójicamente, la ambigüedad facilita la reducción de la amenaza al utilizarla para realizar reinterpretaciones tranquilizadoras de las demandas (Lazarus & Folkman, 1984, pp.105-107).

Por tal razón, para comprender como un evento académico se transforma en amenaza para algunas y en desafíos para otras es necesario considerar (como se gestiona) la ambigüedad inherente a la doble presencia (DP).

## **Afrontamiento (Coping)**

Lazarus y Folkman (1984) definen al afrontamiento como el cambio constante que se produce a nivel cognitivo y comportamental para manejar las demandas externas o internas que son evaluadas como exigentes o desbordantes para los recursos de la persona (p. 141). Distinguen por sus principales funciones, dos tipos de afrontamiento: El afrontamiento centrado en el problema, el cual se orienta a modificar la fuente que proporciona estrés en el entorno, y el afrontamiento centrado en la emoción. Este último dirigido a regular las respuestas emocionales ante el problema, en especial en situaciones en las que se percibe pocas posibilidades de cambio. Se manifiesta en conductas de evitación, distanciamiento, minimización, extracción de valores positivos de eventos negativos, atención selectiva.

Ambas formas de afrontamiento coexisten y pueden facilitarse o impedirse mutuamente, por ejemplo, una madre estudiante ante el sentimiento de ansiedad por un examen, decide hablarlo con una compañera para aliviar el malestar (estrategia centrada en la emoción), lo que, a su vez, facilita una mejora en la planificación del estudio (estrategia centrada en el problema). A la inversa, si la madre estudiante ante el sentimiento de malestar se aísla, el problema persiste sin solución y con posibilidad de incrementar el malestar. Es importante también, advertir la diferenciación entre el afrontamiento y la conducta adaptativa automatizada ya que esta última, no implica una evaluación de exigencia o desborde sobre los recursos para responder (Lazarus y Folkman, 1984).

Por lo tanto, este enfoque nos permite comprender de forma integral la intrincada dinámica entre las exigencias académicas del ámbito del nivel superior y las características de las madres estudiantes ante las fuentes y el manejo del estrés.

### **3.1.5 Modelo conceptual del Estrés Académico (EA)**

El modelo multidimensional del Estrés Académico (EA) planteado por Barraza Macías (2006) para el estudio en población estudiantil de nivel medio superior y superior, se

fundamenta en la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy, 1991) y la teoría transaccional del estrés (Cohen & Lazarus, 1979; Lazarus & Folkman, 1986). Ambas perspectivas, se complementan y permiten analizar el EA como un conjunto integral de variables y procesos interrelacionados.

Desde el enfoque sistémico se concibe al ser humano como un sistema abierto en interacción con el entorno, en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) con el fin de mantener el equilibrio sistémico. El autor aplica dos conceptos claves de esta teoría en la comprensión del EA para dar explicación a la variabilidad de las respuestas al estrés (Barraza Macías, 2006):

- **Equifinalidad:** Tal concepto alude a que un sistema puede llegar a un mismo resultado (output) partiendo desde condiciones iniciales (input) diferentes y/o tomando diferentes vías (procesamiento) (p. 4). Ej.: una madre estudiante de nivel superior puede alcanzar un alto nivel de EA debido a una carga académica intensa (inscripción a muchas materias) aunque cuente con una sólida red de apoyo. Por el contrario, otra madre estudiante puede experimentar un alto grado de EA al cursar pocas materias (carga académica baja) debido a tener escaso apoyo de la red, lo que lleva a evaluar las exigencias como amenazantes o desbordantes.
- **Multifinalidad:** este principio propone que partiendo de condiciones iniciales similares se puede llegar a resultados diferentes (p. 5). Ej.: Dos madres estudiantes que comienzan cursando la misma cantidad de materias y cuentan con similares recursos en su red de apoyo, obtienen finales opuestos. Una de ellas evalúa la situación como desafío mientras que la otra, lo vivencia como una amenaza. Esta diferencia de perspectivas conlleva la movilización de estrategias de afrontamiento antagónicas que contribuyen en el primer caso al equilibrio sistémico y en el segundo al desequilibrio del sistema.

Asimismo, Barraza Macías (2006) define al EA como un estado básicamente psicológico compuesto por tres elementos sistémico-procesuales:

**Estresores (input):** Refieren a las demandas y/o exigencias escolares que son valoradas negativamente por las estudiantes, percibiendo que tales exceden sus recursos disponibles. Hay dos tipos (Barraza Macías, 2006):

- Estresores mayores: Se definen de existencia con presencia objetiva ya que el impacto sobre las estudiantes es siempre negativo debido a su alto grado de incontrolabilidad e impredecibilidad. Ej.: Inicio o fin de la carrera, cambio de institución, exámenes críticos (implican riesgo en la permanencia del alumnado).
- Estresores menores (hassles): Son los predominantes en el estrés académico (EA) y opuestos a los anteriores ya que se constituyen a partir de la combinación de situaciones cotidianas y la valoración cognitiva individual negativa que realiza el alumnado, variando en cada persona (p.10). Ej.: Sobrecarga de tareas (trabajos) obligatorios, exposiciones en público, superpoblación áulica, etc.), conflictos con educadores o compañeras, ambiente desagradable, excesos de responsabilidades, interrupciones familiares o laborales, tiempo disponible limitado, trabajos grupales (p. 11).

Además, Barraza Macías (2006) indica que, la situación estresante se manifiesta a través de 3 tipos de síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) (pp. 12-13):

- 1) Físicos: Refieren a las reacciones corporales como migrañas, insomnio, morderse las uñas, temblores musculares, cansancio.
- 2) Psicológicos: Tienen que ver con las funciones cognitivas y emocionales como bloqueos mentales u olvidos, problemas de concentración, inquietud, tristeza y angustia.

- 3) Comportamentales: Refieren a la conducta del alumnado como ser, aislamiento, conflicto interpersonal, absentismo de materias, alteraciones en de las conductas alimentarias, desgano.

Estas tres posibles formas de reacción o respuesta ante el EA se articulan de manera idiosincrática en las personas reflejándose en variaciones según cada estudiante a un mismo estresor (Barraza Macías, 2006).

**Estrategias de Afrontamiento (output):** Refiere a los mecanismos cognitivos y conductuales en respuesta al estresor. Su función es restaurar el equilibrio sistémico perturbado, así como determinar la experimentación del tipo estrés. Barraza Macías (2006) las clasifica en dos tipos: centradas en el problema (orientada al factor estresor) y centradas en la emoción (orientada a la regulación emocional asociada al estresor). Aquí, la creencia de eficacia en las estrategias de afrontamiento es determinante para lograr el equilibrio sistémico en este proceso dinámico de interacción.

A continuación, mediante la figura 1 se resume gráficamente el modelo sistémico cognoscitivista del EA explicado anteriormente:

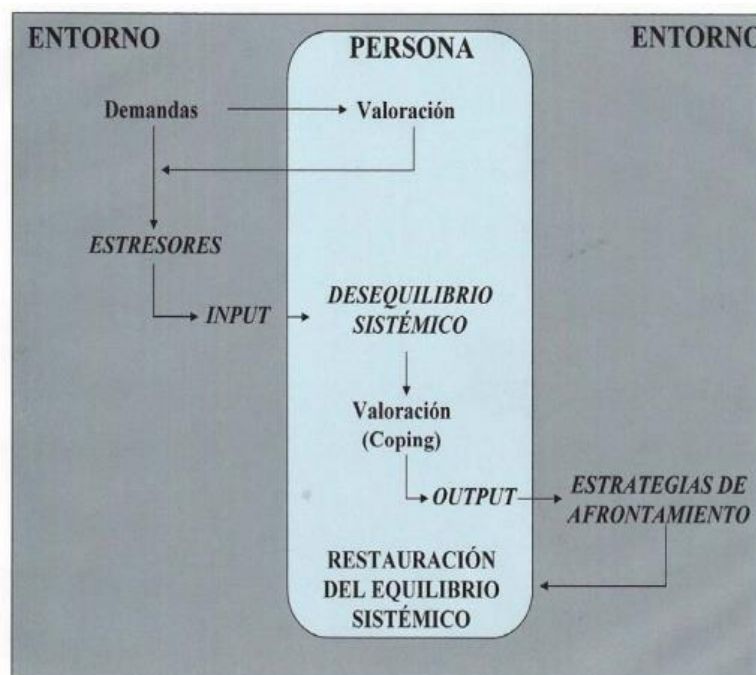


Figura 1. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico (Barraza Macías, 2006, pp. 15).

En síntesis, los modelos propuestos por Lazarus & Folkman (1984) y Barraza Macías (2006) facilitan la comprensión del estrés académico (EA) como un proceso multidimensional que integra los factores personales, relacionales y contextuales que influyen en su experimentación.

No obstante, para comprender en profundidad el factor que moldea la experiencia del EA en la población de madres estudiantes de nivel superior es fundamental analizar el fenómeno sociocultural de la doble presencia (DP). En esta investigación, se considera a la DP como un estresor crónico que refleja las tensiones estructurales de la simultaneidad de roles.

### **3.2 Doble Presencia (DP) y educación superior**

#### **3.2.1 Conceptualización de la Doble Presencia (DP) femenina**

El segundo pilar teórico de esta investigación es el fenómeno de la doble presencia (DP). El concepto fue acuñado por la socióloga italiana Laura Balbo (1978), en un contexto de posguerra en los países europeos occidentales, para describir y analizar la condición estructural de la mujer en las sociedades capitalistas avanzadas.

La autora define a la “doppia presenza” (doble presencia) como una dedicación constante y simultánea de la mujer adulta contemporánea en dos ámbitos de la vida cotidiana: por un lado, el trabajo reproductivo correspondiente a las tareas de cuidado y gestión doméstica (asociadas al rol de esposa y madre) y por el otro, al ámbito del trabajo extrafamiliar, fuera del hogar (Balbo, 1978, p.2). Para esta investigación, el ámbito académico cumple una función análoga al trabajo extrafamiliar o remunerado dadas las condiciones de exigencias, horarios a cumplir y demandas de producción.

Dentro del análisis de Balbo (1978) se destaca a la doble presencia (DP) como una estructura social emergente de desigualdad para la mujer, que le impone compatibilizar el trabajo familiar con el empleo remunerado; percibiéndose inicialmente el trabajo

extradoméstico como un paso hacia la emancipación e independencia económica. Esta condición se explica por la incorporación masiva de mujeres al mercado laboral, en su mayoría casadas con hijos, y la permanencia de un orden social que reproduce la división sexual del trabajo asignándole a las mujeres la responsabilidad de las tareas de cuidado y gestión doméstica sin una redistribución de responsabilidades dentro de la pareja.

Asimismo, Balbo (1978) concibe a la DP en una lógica de interrupciones y retornos al ámbito extrafamiliar, dinámica que también puede observarse en las trayectorias académicas, evidenciando la dificultad de sostener una presencia continua en ambos espacios, familiar y extrafamiliar. A su vez, la autora denominó a las mujeres en estas condiciones como “equilibristas de balances de tiempos muy rígidos” (p.3), advirtiendo que el costo más relevante de la suma de dos presencias parciales equivale a la anulación de cualquier otra forma de presencia; lo que implica, la imposibilidad de estar disponible plenamente ya sea en lo extrafamiliar (académico) o familiar (p.6). Balbo (1978) observó las siguientes formas manifestación:

- Falta de presencia para sí mismas: Reflejada en la falta de tiempo ocio: descanso, reflexión o distracción (en comparación con hombres y mujeres que son “solo” amas de casa).
- Falta de presencia para otros: Alude a las escasas oportunidades de participación en actividades culturales, políticas y de desarrollo personal como “estudio” (“ad altro studio”) en sentido de formalización.
- Consecuencias psicológicas y de bienestar: Refiere a la permanente tensión y sobrecarga que derivan en estados de “neurotización, sobrefatiga y privatización” de la vida diaria, lo que implica estrés crónico y aislamiento social.

El análisis expuesto por Laura Balbo (1978) permite observar como las sociedades y las instituciones que las constituyen se han adaptado a esta estructura de la DP, mientras que las mujeres han tendido a sobre adaptarse a sus costos más allá de las implicaciones

en la vida cotidiana. Por esta razón, la DP se conceptualiza en este trabajo como una estructura social que funciona como estresor crónico en la población de estudio.

### **3.2.2 Educación superior argentina y DP en madres estudiantes**

En Argentina, la educación superior, contexto del presente estudio, se rige por la Ley 24.521 de Educación Superior (1995), la cual se fundamenta en principios de acceso público, laico y gratuito. Dicho sistema está compuesto por los niveles terciario y universitario, de gestión pública y privada, con mecanismos de admisión no selectivos.

Sin embargo, el ideal de gratuidad en el acceso a la capacitación profesional coexiste con notables desigualdades estructurales. A pesar del aumento en la matrícula, en la práctica se observa una “democratización estratificada”. Como señalan Adrogué y García de Fanelli (2021), el acceso está condicionado por el estatus socioeconómico y cultural de la familia de origen del aspirante. Aquellos provenientes de familias de clase baja y aspirantes de primera generación (sin padres universitarios) enfrentan mayores barreras para ingresar y permanecer en el sistema.

A la estratificación social mencionada se le adiciona un componente de género. Baró (2021) señala que la experiencia académica femenina está marcada por la tensión que se da entre dos modelos de rol: el tradicional (responsables del cuidado y gestión doméstica) y el moderno (promoción de autonomía y desarrollo profesional). Esta tensión se refleja en la concentración de mujeres dedicadas a carreras terciarias vinculadas a la enseñanza y cuidado a pesar de tener una alta tasa de acceso a la educación superior (Adrogué y García de Fanelli, 2021), perpetuando así la división sexual del trabajo y las labores femeninas.

Baró (2021) sostiene que a pesar del incremento en la matrícula femenina, las instituciones de educación superior siguen funcionando bajo un “modelo masculino de participación”. Es decir, que el diseño está pensado para estudiantes sin responsabilidades de cuidado, cuya vida personal es dedicada a tiempo completo al estudio; convirtiendo esta desigualdad en un punto crítico para las madres estudiantes.

Ambos fenómenos contextuales: “democratización estratificada” y “modelo masculino de participación” repercuten de forma directa en las trayectorias de las mujeres, en particular las madres estudiantes de nivel superior, provocando interrupciones y alto riesgo de deserción (Baro, 2021) debido a la ausencia de políticas institucionales específicas. Ante esta realidad, la red de apoyo familiar y comunitaria se convierte en el “soporte vital” que define, en muchos casos, la posibilidad de permanencia (Bonavitta y Maritano, 2024).

Este escenario expone la falta de reconocimiento institucional sobre el fenómeno de la DP, intensificándolo; por tal motivo, se considera a la DP un estresor crónico que exacerba la experiencia del EA.

### **3.3 Articulación del Estrés Académico (EA) y Doble Presencia (DP) en madres estudiantes de nivel superior**

Los capítulos 3.1 y 3.2 han definido los pilares teóricos de esta investigación: Estrés Académico (EA) y Doble presencia (DP). No obstante, para la población de madres estudiantes de nivel superior, estos fenómenos operan bajo una sinergia de retroalimentación constante, donde uno exacerba e intensifica la experiencia del otro.

El propósito de este capítulo es demostrar cómo la DP, conceptualizada por Balbo (1978), actúa como un determinante estructural que moldea el proceso cognitivo del estrés descrito por Lazarus y Folkman (1984) y cuya interacción se manifiesta en los términos del modelo sistémico del EA (Barraza Macías, 2006).

#### **3.3.1 La Doble Presencia (DP) como estresor crónico**

La primera articulación por considerar es la conceptualización de la DP como un estresor crónico. Siguiendo a Barraza Macías (2006) (ver 1.5), la DP se clasifica como un “estresor menor” o hassle, ya que su poder patógeno radica en su constancia. Esta condición impone a la mujer ser una “Equilibrista de balances de tiempos muy rígidos” conduciéndola a experimentar estrés crónico (Balbo, 1978) (Ver 2.1).

Por lo tanto, las madres estudiantes para enfrentar las exigencias y demandas académicas parten de la fase de resistencia o hasta incluso agotamiento (Selye, 1936) debido a la conciliación entre roles. De esta forma, la DP consume recursos adaptativos (energía física y mental, tiempo, etc.) antes de que se presente un estresor académico, lo que implica una sobre exigencia permanente que menoscaba el umbral del distrés.

### **3.3.2 La DP y la Evaluación Cognitiva**

La DP condiciona los procesos de Evaluación Primaria y Secundaria expuestos por Lazarus y Folkman (1984). En la evaluación primaria, las madres estudiantes son más propensas a evaluar como “amenaza o daño” los diferentes eventos académicos. Esto se debe a que la DP intensifica el “compromiso” central asumido (cuidado de hijos), volviéndolas más vulnerables, mientras que, a su vez, la propia gestión de ambos roles genera ambigüedad e incertidumbre temporal de forma continua. Por otro lado, y simultáneamente, en la evaluación secundaria, la DP se impone con una percepción de desventaja ante sus pares ya que recursos claves como el tiempo (interno) y la red de apoyo (externo) son percibidos como frágiles y limitados.

Por lo tanto, el resultado de esta superposición de fenómenos concluye en que, ante una percepción alta de amenaza o daño (evaluación primaria), combinada con una baja percepción de recursos disponibles (evaluación secundaria) conlleva a experimentar niveles de estrés intensos.

### **3.3.3 Instituciones educativas, EA y DP**

La dinámica entre EA y DP tiene lugar en las instituciones de educación superior, cuyo “modelo masculino de participación” (Baró, 2021) actúa como un amplificador de los estresores para las madres estudiantes. Esta estructura no es fortuita, como indica Rita Segato (2021) se requiere comprender que “el género no solo es un atributo de los cuerpos, sino que corre por la sangre de las instituciones que acaba marcando cuerpos y acciones de quienes las ocupan” (p.67).

La “sangre” a la que hace referencia la autora, son las normas y tiempos pensados desde la lógica patriarcal, advirtiendo que “todo lo que nos pasa a las mujeres es empujado al campo de la intimidad, al campo de lo privado”; de esta forma, las dificultades que surgen al tener que conciliar la vida doméstico-familiar y el ámbito público son interpretadas “no como un destino político o público sino como un destino privado íntimo” (Segato, 2021, p.74) que desresponsabiliza a las instituciones. Este tipo de invisibilización, entre otras, Segato (2021) la denomina “violencia psicológica y moral”, la cual cumple la función de “la argamasa que mantiene el edificio de las asimetrías en pie” (p.63).

Al no contemplar las tareas de cuidado dentro de las normativas, se produce una tensión entre dos proyectos: el primero, de carácter académico institucional orientado a “las cosas” (ej.: producción, rendimiento) mientras que el segundo, refiere al proyecto del cuidado, el cual tiene su centro en “la sociabilidad y en el campo relacional” (Segato, 2021, p.85). Es en esta intersección de proyectos, lógica del capital (1) y lógica del vínculo (2) donde las madres estudiantes quedan atrapadas.

Para finalizar, a la violencia simbólica detallada anteriormente, se le suma la denominada “democratización estratificada” (Adrogué y García de Fanelli, 2021); la cual añade una capa de vulnerabilidad ya que las madres estudiantes de nivel superior provenientes de sectores populares o primera generación enfrentan una doble desventaja: al contar con menos recursos socioeconómicos y simbólicos para “tercerizar” el cuidado, por lo que quedan más expuestas a estos estresores estructurales.

#### **3.3.4 EA y DP: entre la tensión y la adaptación**

Según lo expuesto, el EA y la DP se articulan en un círculo vicioso que es potenciado por la falta de reconocimiento desde el ámbito institucional. Los altos niveles de EA se manifiestan en síntomas como irritabilidad, fatiga y asilamiento (Barraza Macías, 2006) dificultando la gestión de la DP y reforzando, así, el estresor crónico inicial.

Este contexto, compromete la adaptación (afrontamiento) de las madres estudiantes ya que, al percibir constantemente los recursos al límite o desbordados (tiempo y red de apoyo), recurren frecuentemente a estrategias centradas en la emoción (Lazarus & Folkman, 1984), lo que perpetúa el desequilibrio y el riesgo de deserción (Baró, 2021).

## **4. Método**

### **4.1 Definición operacional**

#### **Estrés Académico (EA)**

Se entiende al EA como un proceso transaccional (Lazarus & Folkman, 1984), multidimensional y sistémico (Barraza Macías, 2006) que ocurre entre las estudiantes y las exigencias del ámbito académico; las cuales son valoradas por aquellas como desbordantes para sus recursos. Este constructo se estructura para su medición en tres dimensiones:

1) Estresores Académicos: Evaluados mediante 7 ítems, en una escala Likert que puntúa del 1 (nunca) al 5 (siempre). Estos refieren a factores específicos generadores de tensión e inquietud como las sobrecargas de tareas, trabajos prácticos, instancias de evaluación, estilo de profesores, participación en clase, tiempos limitados, falta de comprensión de los temas.

2) Reacciones Sintomatológicas: Se mide a través de 11 ítems, en una escala Likert del 1 (“nunca”) al 5 (“siempre”). Remiten al conjunto de respuestas fisiológicas, psicológicas y comportamentales que se presentan a consecuencia de percibir los estresores académicos. Parámetros observables: fatiga crónica, dolores de cabeza, dificultades del sueño, irritabilidad, sentimientos de ansiedad y depresión, problemas de concentración, desgano para realizar tareas académicas, aislamiento, tendencia a discutir o generar conflictos.

3) Estrategias de Afrontamiento Adaptativas: Se compone por 6 ítems y se mide en una escala Likert del 1 (“No hice esto en absoluto”) al 4 (“Hice esto con mucha frecuencia”). Apunta a las acciones tomadas por las estudiantes para tolerar, superar o reducir las demandas académicas. Parámetros observables: afrontamiento activo, búsqueda de apoyo social, planificación, desahogo, aceptación y reevaluación positiva.

Por consiguiente, las puntuaciones de cada subescala se obtienen al sumar el total de los ítems que las componen; una puntuación alta equivale a altos niveles de percepción de EA (Cirami et al., 2024).

### **Doble Presencia (DP)**

En este trabajo, siguiendo a la socióloga Laura Balbo (1978), se entiende a la DP como la condición estructural que afecta al género femenino e implica una dedicación constante y simultánea entre el ámbito privado y el público, es decir, el trabajo reproductivo (gestión doméstica y cuidados) y el extrafamiliar (mundo académico, laboral).

Esta variable, dado el enfoque mixto del estudio, se midió de dos formas concurrentes: Cuantitativa y cualitativamente, a través de dos consignas ad hoc. La primera pregunta de carácter nominal para su posterior agrupación (análisis cuantitativo) consistió en presentar la definición conceptual de la DP, detallada anteriormente, junto a una respuesta dicotómica "Sí/No" donde las participantes indicaban si se sentían o no identificadas con la DP. Mientras que, la segunda consigna comprendió el componente cualitativo, donde se invitó a las participantes a expresarse acerca de sus opiniones y vivencias respecto de la DP, con el fin de realizar un análisis temático.

### **4.2 Diseño del estudio**

Para obtener una comprensión integral de la articulación entre los fenómenos del Estrés Académico (EA) y la Doble Presencia (DP), se optó por un análisis de enfoque mixto concurrente (DIC/ DITRIA), de diseño no experimental y transversal.

Este se compone por dos fases: una fase cuantitativa, de alcance descriptiva-inferencial (objetivos 1,2,3 y 4) donde se analiza el Inventario SISCO y la identificación con la DP, y la fase cualitativa, de alcance exploratorio (objetivo 5) centrada en las experiencias subjetivas de las madres estudiantes sobre la DP, correspondiente a la segunda consigna abierta. De acuerdo con Hernández- Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de diseño es apropiado ya que facilita la recolección de ambos tipos de datos de manera simultánea para luego integrarlos en la interpretación. De esta forma, se

busca que los resultados cualitativos faciliten la explicación y profundización de los datos cuantitativos.

### **4.3 Participantes**

La muestra final estuvo conformada por 72 (N= 72) madres estudiantes de nivel superior del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA); 82% provincia de Buenos Aires y 18% CABA. El rango etario de las participantes osciló entre los 21 y 65 años (M = 39; DE = 9). Mientras que la cantidad de hijos por madre estudiante vario entre 1 y 4 (M= 2; DE= 1). Además de la regularidad académica, respecto del trabajo remunerado o extrafamiliar, el 77% de la muestra destina tiempo de su jornada diaria ya sea de forma autónoma (31%), bajo relación de dependencia (38%) o ambas (8%).

Por otro lado, la distribución de la muestra dentro del nivel superior fue 33% para carreras de tipo terciaria y 67% para universitarias; 57% en instituciones de gestión pública y 43% privada. Dentro de las modalidades de cursada el 46% (N=33) presencial, 49 % (N=35) híbrido y 6% (N= 4) virtual.

### **4.4 Muestra**

La población de este estudio esta conformada por madres estudiantes de nivel superior residentes del AMBA. La estrategia de muestreo utilizada fue de tipo no probabilística, en paralelo y por conveniencia mediante efecto bola de nieve, QR y posteo en redes sociales durante el segundo semestre del año 2024 (del 28/06/2024 al 02/12/2024).

### **4.5 Criterios de inclusión y exclusión**

Los requisitos por cumplir para participar en esta investigación fueron: ser mujer y madre, edad mínima 18 años. Residir en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Tener hijas/os al cuidado, que requieran de asistencia o supervisión para el desarrollo de tareas cotidianas. Ser estudiante regular de una carrera de nivel superior ya sea terciaria o universitaria y aceptar voluntariamente el consentimiento informado. Asimismo, se

consideraron excluidas las mujeres estudiantes sin hijas/os o con aquellos mayores de edad o que no requieran de asistencia para actividades diarias.

#### **4.6 Instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizaron, en primer lugar, el Inventario Sistemático Cognoscitivista (SISCO) del Estrés Académico (Barraza, 2006) en su versión adaptada y validada psicométricamente en estudiantes universitarios argentinos (Cirami et al., 2024). Este fue creado para evaluar la presencia, frecuencia e intensidad del EA. La versión validada obtuvo valores de alfa ordinal ( $\alpha$ ) que revelan la validez y consistencia interna del instrumento, constituyéndolo en confiable para la medición del EA y la población evaluada. Este inventario está compuesto por 24 ítems, agrupados en tres dimensiones: estresores académicos (7 ítems;  $\alpha = .892$ ), reacciones sintomatológicas (11 ítems;  $\alpha = .913$ ) y estrategias de afrontamiento adaptativas (6 ítems;  $\alpha = .830$ ). El formato de respuesta a las mismas es por medio de escala Likert utilizando un rango de 1 ("nunca") al 5 ("siempre") (Cirami et al., 2024).

El segundo instrumento utilizado fue el Cuestionario sociodemográfico y de percepción de la doble presencia ad hoc confeccionado para recoger información contextual de las participantes y revelar las condiciones en la que transitan sus estudios. Los datos sociodemográficos consultados fueron: edad, cantidad de hijos/as al cuidado (requieren de asistencia o supervisión para actividades diarias), zona de residencia (indicar provincia), nombre de la carrera (¿qué estudias?), Tipo de institución (público o privado), modalidad de cursada (presencial, virtual, híbrido). Condiciones de trabajo remunerado, en el caso de tenerlo, con las opciones: soy autónoma, relación de dependencia, las dos anteriores, recibo un pago por las tareas de mantenimiento del hogar y otras personas, no realizo actividades laborales, otra.

Mientras que la percepción de la DP se conformó por dos consignas optativas de responder. Para la primera, se presentó el postulado: "La doble presencia es un fenómeno que se da mayoritariamente en las mujeres e implica una doble carga de trabajo; es decir,

en simultáneo en un mismo espacio, tiempo y jornada se entrecruzan responsabilidades del ámbito privado (doméstico-familiar) y el público (extrafamiliar: educacional, laboral, etc.) limitando la autonomía de la mujer y generando inequidad de género” a la cual debían responder: ¿sentís que esta descripción refleja tu situación actual? “Si/No”. Segunda consigna abierta: “Aquí podrás compartir qué opinas/ cómo te percibís respecto de la doble presencia.”, seguido de un espacio para escribir.

#### **4.7 Procedimiento**

El primer paso, orientado a la recolección de datos, fue armar un documento virtual autoadministrable en la plataforma Google Form, compuesto de un mensaje de bienvenida y breve explicación de la investigación, consentimiento informado, consultas sociodemográficas, Inventario SISCO, dos preguntas sobre la percepción de la DP (la primera dicotómica y la segunda abierta) y luego un mensaje de agradecimiento por participar. El acceso se compartió virtualmente vía link y QR. Se estimó una duración de entre 15 y 20 minutos.

El análisis de esta investigación se realizó desde un enfoque mixto concurrente (DIC), detallado en el diseño. Para la fase de análisis cuantitativo se realizaron dos tipos de análisis. El primero, descriptivo, donde mediante el Software estadístico JASP (versión 0.95.4) se calcularon medias, desvíos estándar, porcentajes y frecuencias para dar respuesta a los objetivos 1,2 y 4. El segundo análisis, inferencial, se compararon los grupos de madres estudiantes que se identificaban y las que no con la DP, para dar respuesta al objetivo 3. Se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney debido a la asimetría de los grupos.

La fase de análisis cualitativo: correspondiente a dar respuesta al objetivo 5, se realizó un análisis temático (Braun & Clark, 2006) sobre las 45 respuestas obtenidas (segunda consigna abierta DP). Dichas respuestas se analizaron en una hoja de cálculo (MS Excel) donde primero se codificaron abiertamente para luego categorizarse en temas emergentes.

#### **4.8 Consentimiento Informado**

Este fue presentado al comienzo del Google Form como requisito obligatorio para acceder a los instrumentos de recolección de datos. Aquellas participantes que no aceptaran los términos y condiciones eran redirigidas a un mensaje de agradecimiento que daba por concluido el proceso, sin acceso a las escalas. El texto explícito se encuentra en el anexo, punto 1.

## 5. Resultados

Con el propósito de ofrecer una lectura articulada y dinámica, los resultados obtenidos se presentarán por corte de análisis, según el diseño metodológico detallado en el apartado anterior.

### 5.1 Fase Cuantitativa

#### 5.1.1 Análisis Descriptivo

La muestra total se conformó por un total de N= 72 participantes, de las cuales, el 89% (N= 64) se identificaron con la DP respecto del 11 % (N= 8) que no lo hizo (calculado en MS Excel; objetivo 2).

A continuación, se detallan los niveles de EA reportados para la muestra total (N=72) en las tres dimensiones del Inventario SISCO (objetivo 1):

*Tabla 1. Estadística descriptiva SISCO (Muestra Total)*

	Estresores Académicos	Reacciones Sintomáticas	Estrategias Afrontamiento
Muestra total	72	72	72
Media	22.00	31.26	16.32
Desvío Estándar	4.396	9.010	3.834

A su vez, se presenta la descripción de las principales manifestaciones del EA sobre la muestra total (N=72; objetivo 4). Para ello, se analizaron los promedios de los ítems correspondientes a la dimensión de reacciones sintomáticas:

Tabla 2. Promedio Reacciones Sintomatológicas (Muestra total)

Reacciones sintomatológicas		
Nro. Ítem	Descripción	Promedio
5	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquila)	3,35
4	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	3,33
1	Problemas o dificultades del sueño	3,29
2	Fatiga crónica	3,10
3	Dolores de cabeza o migraña	2,86
7	Ansiedad, angustia o desesperación	2,82
6	Sentimientos de depresión y tristeza (decaída)	2,65
8	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	2,58
10	Aislamiento de los demás	2,51
9	Tendencia a polemizar, discutir o a generar conflictos	2,03

Como se puede observar en la Tabla 2, las primeras cinco manifestaciones mayormente reportadas: Inquietud (imposibilidad de relajarse o estar tranquila;  $M = 3.35$ ), somnolencia ( $M = 3.33$ ), problemas o dificultades del sueño ( $M = 3.29$ ), fatiga crónica ( $M = 3.10$ ) y dolores de cabeza o migraña ( $M = 2.86$ ) apuntan a sintomatología psicósomática, así como agotamiento físico y mental.

### 5.1.2 Comparación de grupos: Análisis Inferencial y descriptivo.

A partir de la diferenciación descriptiva entre quienes se identificaron (“Si” = 89%,  $N = 64$ ) o no (“No” = 11%,  $N = 8$ ) con la DP y dada la asimetría de los grupos en su tamaño (pequeña y desbalanceada), se utilizó para comparar los niveles de EA la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (objetivo 3). De esta forma, se analizaron las medianas sobre las tres dimensiones del Inventario SISCO entre grupos “Si” y “No”, reportadas en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación de grupos  
Mann-Whitney Test U

	U	P
Estresores Académicos	195.5	.281
Reacciones sintomatológicas	199.5	.315
Estrategias Afrontamiento	231.0	.660

Aunque el análisis inferencial, Tabla 3, no arrojo diferencias significativas (valor  $p > 0.05$ ) en ninguna de las dimensiones del Inventarios SISCO, en el análisis descriptivo se identificaron tendencias en las medias, como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4. JASP. Diferencias descriptivas por grupo

	Grupo	Total	MEDIA	Desvío Estándar
Estresores Académicos	"No DP" (0)	8	20.50	4.375
	"Si DP" (1)	64	22.19	4.397
Reacciones Sintomatológicas	"No DP" (0)	8	27.75	9.852
	"Si DP" (1)	64	31.70	8.885
Estrategias Afrontamiento	"No DP" (0)	8	16.00	2.726
	"Si DP" (1)	64	16.36	3.966

Tal como se muestra en la Tabla 4, el grupo que se identificaba con la DP "Si DP" (N = 64) reportó un promedio superior en la dimensión de Reacciones Sintomatológicas (M = 31.70) respecto de sus pares sin identificación con la DP (M = 27.75).

## 5.2 Fase Cualitativa

### 5.2.1 Análisis temático

A continuación, se presentará la Tabla 5 que contiene el resultado del análisis axial de las 45 respuestas abiertas. Es decir, se observarán los cinco temas emergentes a raíz de la codificación abierta (anexo, punto 2).

N	Temas emergentes	Breve Explicación	Nro. Respuesta asociada
1	Determinismo estructural: Asimetría de género	Agrupar las respuestas que definen la DP como una estructura social que se internaliza como destino de las mujeres.	2, 6, 9, 20, 34, 37, 39, 43, 45
2	Sobrecarga viva: la arquitectura de la doble presencia	Agrupar las respuestas que describen las vivencias fácticas: solapamiento de tareas, sobrecarga constante, jornadas múltiples, distribución del tiempo, entre otros.	1, 4, 10, 11, 14, 17, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 38, 41, 42, 44
3	Contexto vulnerable: Etapa vital y redes (in)existentes	Agrupar las respuestas que mencionan los factores moderadores que alivian o agravan la experiencia de la DP.	5, 7, 15, 18, 33, 38, 40
4	Tensión entre estructura y agencia	Agrupar las respuestas polares entre las participantes orientadas por la lucha/ empoderamiento o la resignación.	13, 15, 16, 20, 32, 34, 43
5	Impacto percibido: consecuencias emocionales y académicas	Agrupar las respuestas que detallan el efecto de la DP a nivel psicológico y académico.	3, 5, 7, 8, 12, 15, 20, 30, 36, 43

Por último, se detallan las respuestas más representativas correspondiente a los temas emergentes detallados anteriormente:

### 5.2.1 Determinismo estructural: Asimetría de género.

Este tema agrupa las respuestas que refieren a la causa percibida de la DP. Este fenómeno fue definido por las participantes como una estructura social fundada en el género femenino, que opera de forma internalizada a través de mandatos sociales; tal como se evidencia en las siguientes respuestas:

[R20] Una estructura de la que es casi imposible escapar sin consecuencias indeseables

[R09] Sin saber el motivo, el hombre en mi casa no tiene la necesidad de trabajar con una hija colgada de los pies, estudiar, limpiar, cocinar con ella encima mío. Inclusive las pocas veces que la menor llama al padre, el mismo tarda en contestar, por lo que termina llamando a la madre.

[R34] Frustración y que al género hombre no le pase.

[R06] Creo que es necesaria esa doble presencia ya que cada rol que ocupamos necesita de nuestra atención y responsabilidad. No considero que por eso halla algún tipo de desigualdad o inequidad. [45] me siento exigida, aunque no hay una persona exigiéndome directamente. La sensación que aparece es que nadie me da una mano.

## 5.2.2 Sobrecarga viva: la arquitectura de la doble presencia

Este tema describe las experiencias cotidianas de la DP reportadas por las participantes. El concepto sobrecarga viva alude a la carga constante que vivencian al sostener la vida domestico familiar como prioridad mientras responden en simultaneo a las exigencias del mundo académico. Cabe considerar, que para el 77 % de esta población se adiciona una tercera jornada, la vida laboral remunerada. Se presentará la selección de vivencias fácticas más representativas:

- Simultaneidad y multitarea:

[R04] Se cruza el momento de madre ayudando a nuestros hijos a estudiar, mientras realizamos algún trabajo de la universidad y a su vez preparando la cena en casa. 3 en 1. A su vez, estamos en clases en la universidad, mientras nuestros hijos nos escriben pidiendo un mapa o alguna otra cosa que se olvidaron y a la vuelta hay que conseguir. [...]

[R23] [...] mientras retomo trabajo virtual, realizo informes y al mismo tiempo ayudo en las tareas escolares a mis hijos... termino los informes sigo estudiando y cocinando... al mismo tiempo continúo ayudando a mis hijos... Esto se convirtió en rutina en mi caso.

[R29] Resulta muy difícil cumplir con el rol de madre y ama de casa a la vez que me encuentro sentada enfrente de la computadora ya sea trabajando, en clase o estudiando. (...)

- Jornadas múltiples y escasez de tiempo:

[R38] Hace un año que estoy sola con mis 3 hijas pequeñas 24x7. Soy el sostén de ellas, y para ello tuve que triplicar mi trabajo, con lo que todo me cuesta muchísimo. La casa, la facultad, mi profesión, repartirme para acompañar a mis hijas en todo [...].

[R01] Mi día a día transcurre entre el trabajo, el estudio, la casa y mis hijos... Muchas veces me falta tiempo para poder estar al día con el estudio ya se por la carga horaria de mi trabajo, por las responsabilidades de la familia o el cansancio con el que llego al final del día. [...] Hay muchos días que se hacen muy pesados! Es muy difícil cumplir con todo al mismo tiempo [...]

R11] En muchas oportunidades, es muy difícil cumplir con los requerimientos laborales y hogareños. En relación a la vida académica la excesiva demanda de tareas grupales que nada inciden en la calificación suman un plus de estrés.

- **Carga física y mental:**

[R10] Me siento con extremada carga mental. Trato de compartirlo con mi pareja, pero a él no le pasa lo mismo q a mí. [...] mi cabeza está pensando en mil cosas a la vez y no descansa nunca.

[R24] En ocasiones siento que tengo una mochila muy grande y pesada sobre mi espalda.

[R25] Me siento superada algunas veces por ser quien mantiene mi casa y mis hijos pero aun así sigo con mi meta de seguir y esforzarme para terminar mis estudios y poder estar mejor para mis hijos

### **5.2.3 Contexto vulnerable: Etapa vital y redes (in)existentes**

Refiere a los factores que alivian o agravan la DP. Respuestas representativas:

[R07] Soy mamá soltera y no tengo a nadie en quien apoyarme. Tengo que hacer todo y también responsable de mí hermano discapacitado. Muchas veces me siento sola y no puedo sentirme enferma. No me lo permito, no hay tiempo para enfermarme. Es cuesta arriba.

[R16] [...] mi marido y yo hacemos todo por igual pero la ma/paternidad es un trabajo 24x7 sin francos y además influyen factores intrapersonales de los padres tales como: recursos de afrontamiento disponibles, tolerancia, rasgos de personas, si cuentan o no con otras personas que ayuden con los niños, horas que trabajan. Y lo mismo para los niños, hay algunos más fáciles de crear y otros no tanto.

[R40] Me sucedió en Pandemia y mis hijxs eran pequeños.

### **5.2.4 Tensión entre estructura y agencia**

Agrupar las respuestas polares que remiten a la visión de la DP entre la agencia, entendida como la lucha colectiva o el empoderamiento individual versus la estructura que se entiende como la resignación ante el determinismo.

[R13] En parte es acertada, pero de manera tacita, ya que por más que se diga q es una situación de género. Nosotras como mujeres podemos revertirlo.

[R32] Superada x el patriarcado y sus consecuencias, que intentamos modificar pero aún estamos muy lejos.

[R30] [...] ser madre y estudiante, ambas te proveen felicidad pero solo a una de ellas no renunciaría y es a la maternidad, por lo que resultó muchas veces agotador no renunciar a la carrera, es un dilema que se ha

presentado en varias ocasiones, aprender a que ambas convivan, maternidad y universidad, ese continúa siendo mi gran desafío.

### **5.2.5 Impacto percibido: consecuencias emocionales y académicas**

A continuación, se agrupan las respuestas que detallan el efecto de la DP.

[R01] [...] y cuando con algo no llego a cumplir siento frustración y enojo por no poder con todo, pero es algo que intento trabajar a diario. Desde el día que decidí estudiar, me propuse que NO iba a dejar de vida de lado por eso estudio, lo haré como pueda y en el tiempo que pueda, pero hay momentos en donde es difícil escaparse a la presión.

[R29] [...] No tener el tiempo suficiente para hacer ambas cosas como corresponde suele pesar. Al mismo tiempo, es frecuente la sensación de agotamiento y cansancio físico y mental, de querer acostarme a relajarse y no poder, lo cual me dificulta poder continuar con las tareas en la casa, ya sin energía, y entorpece las relaciones y los vínculos cuando no se recibe comprensión o apoyo. [...] y también sé que estudiar esta carrera es algo que me lo debía hacer mucho y estoy feliz de poder estar haciéndolo, ya que dará sus frutos tarde o temprano, pero conlleva un sacrificio muy grande.

[R44] [...] Curso pensando en volver a mi casa a cumplir con mis obligaciones, genera culpa el tiempo que paso fuera, genera culpa el tiempo que no le dedicas a tus hijos y eso hace que quieras cumplir mil obligaciones en tiempo récord.

Los hallazgos presentados se interpretarán e integrarán en un diálogo con las teorías trabajadas en el marco teórico en el apartado discusión.

## **6. Discusión**

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre el estrés académico (EA) y la doble presencia (DP) en madres estudiantes de nivel superior residentes del AMBA. El presente apartado interpreta los hallazgos expuestos en la sección resultados, articulando la evidencia cuantitativa y cualitativa en el marco de un diseño mixto concurrente (DITRIA).

Si bien, la prueba inferencial (U de Mann-Whitney) no registró diferencias significativas - probablemente debido a la asimetría muestral entre grupos-, al combinar las tendencias descriptivas con el análisis temático se revela un patrón consistente: las madres estudiantes que se identificaron con la DP reportan mayores niveles sintomatológicos de estrés académico. Es a través de los cinco temas emergentes (análisis cualitativo), donde se enriquece la comprensión de la intersección de los fenómenos estudiados y se evidencia como la DP opera como un estresor crónico en un contexto educativo institucional que no logra sostener las necesidades del estudiantado no tradicional.

### **6.1 La estructura social persistente de la doble presencia (DP)**

A través del análisis cualitativo se identificó que, para las participantes, la DP no es una elección individual o una coyuntura momentánea, sino más bien un determinismo estructural (Tema 1), una estructura social que condiciona la cotidianidad. Esto se observa en la recurrencia de la narrativa donde las participantes describen la DP como una realidad de la cual “es casi imposible escapar” [R20] y también donde la carga es asignada exclusivamente al género femenino [R09, 34]; confirmando así empíricamente los postulados de Balbo (1978), quien conceptualizó a la DP como una condición histórica e institucionalizada de organización social que asigna a la vida de la mujer adulta, en sociedades de capitalismo avanzado, la responsabilidad principal de la gestión de la vida diaria del grupo familiar.

Esta descripción estructural se comprobó a nivel cuantitativo, ya que el perfil sociodemográfico de la muestra reveló que el 77% de las participantes transitan

simultáneamente tres jornadas diarias: doméstico-familiar, laboral (remunerada) y académica, reflejando la arquitectura de la sobrecarga (tema 2). Este hallazgo, coincide con lo expuesto por Arvizu Reynaga (2020) y Jurado Botina et al. (2021), quienes identificaron que mantener roles en simultaneo predispone a las madres estudiantes a un mayor riesgo psicosocial de sufrir estrés académico (EA).

Cabe reflexionar, al considerar el contraste entre la época en la que Balbo escribió su ensayo y la situación actual: luego de casi cinco décadas, 47 años, persiste la falta de adaptación institucional y la escasa corresponsabilidad masculina, lo que deja en claro que ante el ingreso masivo de las mujeres al mercado laboral y la educación no produjo simetría familiar ni altero la estructura de poder, perpetuando el peso principal de la gestión de la vida aún sobre las mujeres.

## **6.2 Instituciones de educación superior y la lógica de la reproducción de la DP**

Los hallazgos indican que la DP se sostiene en un complejo entramado donde las instituciones educativas, siguiendo a Rita Segato (2021), reproducen a través de sus normas la naturalización de la subordinación de los cuerpos y el tiempo femenino. Lo cual se traduce en una “pedagogía de la crueldad”: mecanismos simbólicos que privatizan el conflicto e individualizan el sufrimiento reforzando que es un problema íntimo y no político.

Esta forma de privatizar el conflicto, al no alojar la vulnerabilidad de las madres estudiantes, impacta en la internalización de la sobrecarga tal como se observa en las siguientes narrativas: [R06] “es necesaria”, [R27] “tengo que hacer todo sola”, [R39] “mi familia naturalizó mi compromiso”. Estas percepciones dan cuenta de un sistema que convierte la desigualdad en responsabilidad individual en línea con la “lógica del proyecto de las cosas” (rendimiento y producción).

Otro factor estructural para destacar en base al análisis es la noción del tiempo patriarcal: por un lado, se presenta la temporalidad del cuidado con carácter continuo e impredecible, observadas en las [R23,29] las cuales dan cuenta de la simultaneidad de

tareas, imposibilidad de desconexión y cierta urgencia constante [R23, 29] en tensión con la temporalidad académica, la cual es rígida, lineal y productivista.

### **6.3 El proceso del estrés: del estresor crónico (DP) al impacto percibido**

A partir de modelo conceptual del EA de Barraza (2006) -Input/Proceso/Output-, se presentará la evidencia hallada.

#### **Input: sobrecarga y simultaneidad**

La “sobrecarga viva: la arquitectura de la DP” (tema 2) constituye el estresor crónico, que refiere a la simultaneidad de roles y sobrecarga de tareas. En línea con Lazarus y Folkman (1984), esta superposición da lugar a una ambigüedad de rol constante, imposibilitando una desconexión clara entre los roles de madre y estudiante. De esta forma, la falta de límites temporoespaciales opera como una fuente de amenaza primaria que perturba la homeostasis del sistema.

#### **Proceso: evaluación cognitiva tensada entre estructura y agencia**

En la fase del proceso, la evaluación cognitiva derivada de esta sobrecarga genera una “tensión entre estructura y agencia” (tema 4). El análisis cualitativo revela tres posicionamientos donde se observa un quiebre en los recursos de afrontamiento entre las participantes, de la siguiente forma: 1) aquellas que logran ejercer una agencia activa [R13, 32]: intentan revertir las desigualdades, las que plantean la DP como un dilema irresoluble [R30]: muestran ambivalencia y tensión interna, y las que se resignan ante el determinismo [R20]: percepción de inevitabilidad.

En línea con lo planteado por Gil Rojas et al. (2020), estas diferencias en el posicionamiento o perspectiva se explican por la simetría o asimetría en las redes de apoyo. Ante la ausencia de recursos externos predominan las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (minimización, evitación) en lugar del problema, lo que incrementa el EA.

## **Output: manifestaciones sintomatológicas**

Finalmente, el output del sistema se manifiesta en el “impacto percibido” (tema 5). Las narrativas sobre sentimientos de culpa, frustración y ansiedad [R44, 01] proporcionan evidencia vivencial de los síntomas psicológicos descritos por Barraza. Tal hallazgo ratifica y explica la tendencia cuantitativa observada en el grupo que se identificó con la DP, reportando la media más alta en la dimensión de reacciones sintomatológicas ( $M = 31.70$ ).

Cabe destacar que este resultado, coincide con el estudio mexicano realizado por Cerros Rodríguez y Flores Ávila (2023), quienes identificaron que las tensiones de la maternidad universitaria se manifiestan preponderantemente en sentimientos de culpa y postergación académica. Esto confirma que la culpa es un síntoma psicosocial, no un rasgo individual, que se produce al intentar sostener ambos roles sin el soporte adecuado (red de apoyo).

Es importante considerar en las narrativas la presencia de sintomatología fisiológica como alteraciones del sueño, fatiga crónica descritas en las [R15,29,42] lo que sugiere que la DP afecta integralmente el bienestar actuando como un estresor crónico.

### **6.4 Interpretación de los resultados estadísticos y factores protectores**

Para comenzar, es pertinente abordar la discrepancia observada entre la significancia estadística y la tendencia descriptiva de los datos. Si bien, la prueba de hipótesis (U de Mann-Whitney) no arrojó diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) entre grupos, se debe considerar que la asimetría muestral ( $n = 64$  vs.  $n = 8$ ) limita la potencia de la prueba para detectar efectos. No obstante, los datos hallados son consistentes con la teoría: el grupo que se identificó con la DP presentó sistemáticamente medias superiores en la dimensión de reacciones sintomatológicas ( $M = 31.70$ ) respecto del grupo sin identificación ( $M = 27.75$ ). Esto sugiere que la DP tiene un impacto real en los niveles de EA, aunque, la limitación muestral impidió capturarlo en términos de significancia probabilística.

Mas allá de los datos numéricos, al integrar las vivencias y observar en profundidad el grupo “Sin DP” (N = 8), se obtiene información clave sobre los factores protectores. Esta no identificación se asocia cualitativamente a condiciones de parentalidad simétrica y redes de apoyo efectivas [R15, 16, 19]. Por lo tanto, es posible inferir que la corresponsabilidad en las labores de cuidado actúa como amortiguador del estrés. En línea con la teoría transaccional, la explicación reside en la evaluación secundaria: al liberar recursos críticos (tiempo y energía) mediante la red de apoyo, se logra reducir la percepción de amenaza, así como también disminuyen los síntomas del EA y se valida que la estructura de género es determinante para el bienestar estudiantil.

## 7. Conclusión

El objetivo general de la presente investigación fue analizar la relación entre el estrés académico (EA) y la doble presencia (DP) en madres estudiantes de nivel superior mediante un diseño mixto concurrente (DITRIA). La integración de los resultados permitió comprender este fenómeno desde una perspectiva estructural, relacional y situada.

Los hallazgos identifican a la DP como un estresor crónico que incrementa la vulnerabilidad al EA, configurando una sinergia negativa que condiciona y exacerba la experiencia subjetiva de estrés en las madres estudiantes de nivel superior. Esta dinámica se intensifica cuando se desarrolla en estructuras institucionales que no contemplan las características contextuales del estudiantado no tradicional.

Los resultados confirman que la DP es una estructura social construida históricamente (Balbo, 1978) y reforzada por prácticas institucionales que, como indica Segato (2021), reproducen desigualdades que se naturalizan a través de la privatización del conflicto y la despolitización del cuidado. A su vez, la permanencia académica de las madres estudiantes recae en gran medida sobre la red de apoyo familiar, así como de la disposición institucional para reconocer y alojar las necesidades específicas.

Respecto de prevalencia de la DP, se evidenció que se trata de una experiencia masiva y generalizada en la población estudiada (89% muestra). Aunque el análisis inferencial no arrojó diferencias estadísticamente significativas, la integración de la evidencia cualitativa con las tendencias descriptivas reveló que las madres estudiantes que se identificaron con la DP presentaban mayores niveles de reacciones sintomatológicas a diferencia de aquellas que contaban con esquemas de corresponsabilidad. Esta condición se sustenta en la experimentación de la triple jornada: académica, laboral y doméstica presente en la mayoría de las participantes (77%), la cual se explica por la sobrecarga de tareas, la simultaneidad de roles, la ausencia de corresponsabilidad social y las tensiones entre agencia y estructura que derivan en síntomas psicológicos y físicos afines con el modelo conceptual del EA.

En cuanto a los niveles de EA, se evidencio en la muestra una alta sintomatología caracterizada por inquietud, problemas de concentración y somnolencia, todos ellos indicadores de un proceso de estrés sostenido en el tiempo.

Para finalizar, este estudio demuestra que el EA en madres estudiantes de nivel superior no proviene de deficiencias individuales, sino que es consecuencia de portar una carga género estructural históricamente invisibilizada. Reconocer esta compleja trama resulta fundamental para promover condiciones institucionales orientadas a la equidad de género en la trayectoria académica.

## **8. Aportes y contribuciones de la investigación**

La presente investigación aporta evidencia empírica actualizada sobre la experiencia del estrés académico (EA) y la doble presencia (DP) en un grupo históricamente invisibilizado dentro de la educación superior argentina: las madres estudiantes. La articulación de ambos fenómenos bajo la crítica de las “Pedagogías de la crueldad” (Segato, 2021) aporta una perspectiva interseccional que facilita la comprensión de como se inscriben las desigualdades de género en las dinámicas educativas contemporáneas.

Desde el punto de vista metodológico, la elección de un diseño mixto concurrente (DITRIA) resultó fundamental ante la limitación de la potencia estadística derivada de la asimetría muestral. Por otro lado, el componente cualitativo permitió identificar los mecanismos específicos: simultaneidad de roles, sobrecarga de tareas, ambigüedad y vulnerabilidad estructural, que enriquecen la interpretación de los datos cuantitativos; y a su vez, otorgo solidez a la conclusión de que la DP opera como un estresor crónico que condiciona la trayectoria educativa. La triangulación de datos, evidencio la importancia de integrar la escucha de las vivencias para comprender las métricas del estrés.

Por último, a nivel social e institucional, esta investigación contribuye a señalar que la corresponsabilidad social (familia y redes de apoyo) funcionan como factores protectores; así como también, arroja luz sobre el contexto AMBA postpandemia que puede resultar útil para el diseño de políticas que fomenten la inclusión del cuidado en comunidad.

## **9. Limitaciones de la investigación**

Para continuar, se presentan ciertas limitaciones de este estudio a considerar que condicionan la generalización de los hallazgos:

En primer lugar, la limitación reside en el tamaño y composición de la muestra ( $n = 72$ ) ya que el muestreo no probabilístico redujo la potencia estadística del análisis inferencial debido a la asimetría en la composición de los grupos ( $n = 64$  vs.  $N = 8$ ).

En segundo lugar, este estudio excluye a toda aquella madre estudiante que resida fuera del AMBA, lo que restringe la generalización de los resultados a otras regiones del país.

En tercer lugar, el diseño transversal de la investigación no permite establecer relaciones causales entre el EA y la DP ya que no se puede observar cómo fluctúan a través del tiempo estos fenómenos.

En cuarto lugar, se identificó un alto porcentaje (38%) de no respuesta en el segundo ítem cualitativo (experiencias subjetivas DP). Aunque se infiere como un síntoma “falta de tiempo”, esto impide una comprensión sobre la totalidad de la muestra.

Por último y en quinto lugar, al recolectarse los datos mediante un instrumento autoadministrable podría haber influido en las respuestas y estar afectadas por sesgos propios del autoinforme (tendencia a minimizar el malestar vinculado al mandato, deseabilidad social).

## 10. Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos y las limitaciones identificadas, se sugieren las siguientes líneas de indagación futura:

1. Replicación con muestra probabilística: realizar estudios con muestras amplias y estratificadas que permitan resultados inferenciales robustos.
2. Investigaciones longitudinales: realizar estudios con cohortes para evaluar la evolución de la relación entre el EA y la DP y su impacto en las tasas de deserción académica.
3. Análisis regionales comparativos: extender el estudio a diferentes provincias argentinas para explorar la experiencia de la DP según las condiciones socioterritoriales.
4. El rol de la corresponsabilidad en comunidad: estudiar las familias que logran esquemas simétricos, así como comunidades y/o sociedades que faciliten el trabajo del cuidado.
5. Profundización en las perspectivas interseccionales: considerar diferentes combinaciones en la producción de EA como la maternidad, la pertenencia a primera generación de nivel superior (terciario/universitario), condición laboral, nivel socioeconómico, etnicidad.

## 11. Propuesta de intervención

En función de los resultados obtenidos y el marco teórico utilizado se proponen las siguientes intervenciones orientadas a promover la equidad de género y el bienestar estudiantil en madres estudiantes de nivel superior:

1. Investigación- Acción Participativa (IAP): desarrollar un proceso de investigación institucional que involucren estudiantes que sean madres y padres. El propósito es identificar de forma conjunta las barreras que reproducen la dinámica del EA y la DP para así, co-diseñar soluciones situadas que respondan a sus necesidades reales.
2. Dispositivos de articulación docencia- asistencia: creación de espacios lúdico-pedagógicos dentro de la institución o en cercanías, gestionados mediante el sistema de prácticas profesionales supervisadas (PPS). Esta estrategia ofrece una solución durante las horas de cursada para las madres estudiantes a la vez que brinda un espacio de formación práctica para el alumnado de carreras afines.
3. Acompañamiento psicoeducativo: fomentar talleres grupales (presenciales o virtuales) donde se brinden herramientas con temáticas referidas a la problemática: afrontamiento activo, gestión del tiempo, educación emocional. Así como también, se sugiere complementar con material didáctico asincrónico y canales de consulta que aminore el sentimiento de aislamiento.
4. Políticas en base al cuidado: creación de regímenes o programas flexibles que fomenten la permanencia y graduación de esta población. Esto incluye alternativas de cursada asincrónica o híbrida, plazos diferenciados o modalidades especiales y justificación de inasistencia por eventualidades familiares. Asimismo, implementar capacitaciones con perspectiva de género al personal administrativo,

directivos y docentes con el objetivo de desarticular la “pedagogía de la crueldad” y fomentar un trato que aloje tal vulnerabilidad.

5. Redes interinstitucionales de cuidado: formalización de convenios de colaboración estratégica con organizaciones barriales o instituciones cercanas a las sedes académicas, como ser, centros de infancia, clubes; con el objetivo de crear “corredores de cuidado” bajo una lógica de corresponsabilidad entre la universidad y la comunidad, facilitando las jornadas diarias de las estudiantes.

## 12. Referencias

- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2), 28-51.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Alvarado Álvarez, A. C., & Ortiz García, F. M. (2024). Estrés académico y sobrecarga de roles en madres universitarias de Lima Metropolitana.  
<http://doi.org/10.19083/tesis/673445>
- Arvizu Reynaga, A. V. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.478>.
- Balbo, L., Bianchi, M., Zanuso, L., & Wilson, E. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 8(32), 3–6. Recuperado de <https://prod-cdn.atria.nl/wp-content/uploads/sites/2/2019/01/22104147/BIDD-INCHIESTA.pdf>
- Baró, S. M. (2021). Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos. *Revista de la educación superior*, 50(199), 117-128. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1803>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.  
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin>
- Bonavitta, P., y Maritano, O. (2024). La igualdad de género y los objetivos de desarrollo sostenible: aportes desde la Educación Superior argentina. *Feminismo/s*, 43, 27-46.  
<https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.02>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Casanova Moreno, M. de la C., González Casanova, W., Machado Reyes, F., Casanova Moreno, D., & González López, M. (2023). Hans Hugo Bruno Selye y el estrés, hito en la historia de la Medicina moderna. *Gaceta Médica Espirituana*, 25(2), 1-12.
- Cerros Rodríguez, E., & Flores Ávila, A. L. (2023). Maternidades universitarias: tensiones entre trabajo, estudio y crianza. Ixaya. *Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 13(25), 11-27.
- Cirami, L., Rotta, T., Melgarejo, A. R., y Andreau, J. M. (2024). Adaptación y validación psicométrica del Inventario SISCO para el Estrés Académico en estudiantes universitarios argentinos: Psychometric Adaptation and Validation of the SISCO Inventory for Academic Stress in Argentine University Students. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (9), 22-32.
- Gil Rojas, G, Monsalve Perez, V, Moreno Villa, H y Rivera Garcia, M. (2020). Prevalencia del estrés, ansiedad y depresión, en estudiantes universitarias madres y cuidadoras activas. Una apuesta a mejorar la calidad de vida de las estudiantes del Tecnológico de Antioquia. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.  
<https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/828>
- González, B., & Escobar, A. (2002). Neuroanatomía del estrés. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 3(5), 273-282.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023, marzo). Dossier estadístico en conmemoración del 112° Día Internacional de la Mujer.  
[https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/dossier\\_8M\\_03\\_23.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/dossier_8M_03_23.pdf)
- Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., y Tabares-Díaz, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: Una revisión

sistemática. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, (2), 1-18.

<https://doi.org/10.18270/chps..v2021i2.3917>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Ley 24.521. (1995). Ley de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina, 28204, 1-10. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Lora-Velarde, C. G., Anaya, R. M. M., & Galván, J. A. G. (2024). Factores de estrés académico en mujeres estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. MUSAS. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN MUJER, SALUD Y SOCIEDAD: Edicions de la Universitat de Barcelona*, 9(2), 46-64.

Osorno Foronda, M. A., Hoyos Rivera, M.D, García Vallejo, M. A., & Cordoba Sanchez, V. (2021). El estrés académico y resiliencia en madres universitarias colombianas con y sin apoyo institucional en el cuidado de sus hijos. *Psicoespacios*, 14(25), 16. <https://doi.org/10.25057/21452776.1367>

Pérez Padilla, M.L, Rivera Heredia, M. E., Esquivel Martínez, C., Quevedo Marín, M.C., y Torres Vázquez, V. (2021). Ser madre y estudiar en la universidad: recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.198>

Portilla Saavedra, D., Cruz Riveros, C., Correa Ponce, F., y Gallardo Peralta, L. (2022). Estudiar en la Universidad y tener hijos e hijas: Desafíos de la adultez emergente. *Psicoperspectivas*, 21(2), 67-78. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2295>

Secretaría de Políticas Universitarias. (2024). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2023-2024. Ministerio de Capital Humano.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_anuario\\_2023-2024.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf)

Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo

Zapico, M. G., Lahiton Corvalan, J. E., Martínez Palacio, M., y Zapico, M. G. (2021). Análisis del estrés académico en el nivel superior en el marco del COVID-19 en San Luis.

*Campo Universitario*, 2(3), 1-22. <http://hdl.handle.net/11336/148346>

### **13. Anexo**

#### **1. Consentimiento Informado**

Texto utilizado:

Usted ha sido invitada a participar de forma voluntaria y anónima en un estudio de investigación de la Universidad de Flores sobre estrés académico en mujeres estudiantes de nivel superior con hijas/os al cuidado, mayores de 18 años residentes de la República Argentina. Los resultados serán utilizados para fines académico-científicos.

Para ello deberá completar en su totalidad una serie de formularios que se encuentran a continuación. Al dar su respuesta deberá marcar la opción que más se ajusta a su experiencia, consignando solamente una opción por cada sentencia o renglón. Antes de hacerlo lea atentamente las opciones que se le presentan. El tiempo estimado de realización es de 10/15 minutos aproximadamente. Desde ya, agradecemos enormemente su cooperación. Ante cualquier consulta puede contactarse a: [romina.canal@uflouniversidad.edu.ar](mailto:romina.canal@uflouniversidad.edu.ar)

Acepto participar voluntariamente, de forma anónima en esta investigación. Importante: La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales.

#### **2. Tabla de Análisis Cualitativo. Matriz Codificación Abierta**

Nro.	Respuesta Original	1ra. Codificación	Tema Emergente Asociado
1	Mi día a día transcurre entre el trabajo, el estudio, la casa y mis hijos... Muchas veces me falta tiempo para poder estar al día con el estudio ya se por la carga horario de mi trabajo, por las responsabilidades de la familia o el cansancio con el que llego al final del día. Convivo con mi marido el cual hace muchísimo con la crianza de nuestros hijos, y se encarga también de las tareas de casa principalmente en la cocina, pero el tiene una carga horaria muy grande en su trabajo, trabaja de lunes a domingo con un franco semanal y con horarios rotativos a veces hasta las 22hs. Hay muchos días que se hacen muy pesados! Es muy difícil cumplir con todo al mismo tiempo y cuando con algo no llego a cumplir siento frustración y enojo por no poder con todo, pero es algo que intento trabajar a diario. Desde el día que decidí estudiar, me propuse que NO iba a dejar de vida de lado por es estudio, lo haré como pueda y en el tiempo que pueda, pero hay momentos en donde es difícil escaparse a la presión. Espero que mi pequeño aporte sea de gran ayuda!	Simultaneidad de roles, falta de tiempo, sobrecarga; multiples jornadas	T2. Sobrecarga viva
11			T1.
11			Determinis mo
11	La madre por ser madre tiene que estar presente y ocuparse de la mayoría de las cosas que les acontece a les hijes, con los	Rol de género	estructural
12	padres no pasa. Es más algunos deciden abandonarlos y no se les juzga.	Pérdida de la vida personal, percepcion inequidad	T5. Impacto percibido
3	No me parece adecuado, no coincidieran que uno también tiene una vida.		
4	Se cruza el momento de madre ayudando a nuestros hijos a estudiar, mientras realizamos algún trabajo de la universidad y a su vez preparando la cena en casa. 3 en 1. A su vez, estamos en clases en la universidad, mientras nuestros hijos nos escriban pidiendo un mapa o alguna otra cosa que se olvidaron y a la vuelta hay que conseguir. O ver al cuidado de quien queda mientras cursamos	Multitarea, simultaneidad de roles.	T2. Sobrecarga viva
5	Muy cansada y en ocasiones me frustro por no poder con todo, por mi edad y pensar que ya no era mi momento de cursar y dedicarme solo al trabajo y mi casa sin poder hacer lo que me gusta	Agotamiento físico, frustación, culpa, edad cronológica; multiples jornadas.	T5. Impacto percibido
			T1.
6	Creo que es necesaria esa doble presencia ya que cada rol que ocupamos necesita de nuestra atención y responsabilidad. No considero que por eso halla algún tipo de desigualdad o inequidad.	Naturalización de la DP (responsabilidad internalizada.	Determinis mo estructural
7	Soy mamá soltera y no tengo a nadie en quien apoyarme. Tengo que hacer todo y también responsable de mí hermano discapacitado. Muchas veces me siento sola y no puedo sentirme enferma. No me lo permito, no hay tiempo para enfermarme. Es cuesta arriba.	Ausencia red de apoyo, sentimientos de soledad, nulo autocuidado, multiples jornadas.	T3. Contexto vulnerable
8	Estrés. Nunca dimensión lo mucho que podría modificar mi vida la maternidad respecto a mi carrera profesional, tuve que dejar de realizar trabajos no sólo por el tiempo que demanda un hijo sino por la culpa en dejarlo en una institución a cuidado de un otro. La maternidad es hermosa, pero no quiero ni puedo con los recursos que hoy cuento tener más hijos.	Culpa, tiempo escazo, postergación laboral/ académica, autopercepción de estrés.	T5. Impacto percibido
			T1.
9	sin saber el motivo, el hombre en mi casa, no tiene la necesidad de trabajar con una hija colgada de los pies, estudiar, limpiar, cocinar con ella encima mío. Inclusive las pocas veces que la menor llama al padre, el mismo tarda en constestr ,por lo que termina llamando a la madre.	Rol de género, carga mental y física	Determinis mo estructural

10	Me siento con extremada carga mental. Trato de compartirlo con mi pareja, pero a él no le pasa lo mismo que a mí. Creamos un grupo de wapp que se llama "importante" para que ambos estemos informados de las fechas relacionadas a turnos médicos o escolares de nuestra hija. Así mismo, también él está en el grupo del jardín. Para que no cargue una sola con todo. De todos modos, mi cabeza está pensando en mil cosas a la vez y no descansa nunca.	Carga mental, rol de género	T2. Sobrecarga viva
11	En muchas oportunidades, es muy difícil cumplir con los requerimientos laborales y hogareños. En relación a la vida académica la excesiva demanda de tareas grupales que nada inciden en la calificación suman un plus de estrés.	Simultaneidad de roles, falta de tiempo, exceso tareas grupales	T2. Sobrecarga viva
12	La doble presencia es totalmente agotador. y muchas veces es casi imposible no sentir culpa, ya sea por dedicarle más tiempo a una u otra de las actividades.	Culpa; agotamiento físico y mental	T5. Impacto percibido
13	En parte es acertada, pero de manera tácita, ya que por más que se diga que es una situación de género. Nosotras como mujeres podemos revertirlo	Empoderamiento, responsabilidad individual.	T4. Tensión entre estructura y agencia
14	Sobrecarga física y mental	Sobrecarga física y mental	T2. Sobrecarga viva
15	En épocas de exámenes estoy tan estresada que me cuesta mucho conciliar el sueño y además me siento yo culpable de poder pasar tiempo con mi hija de 11 años	Culpa, problemas del sueño	T5. Impacto percibido
16	En mi caso no creo que sea una cuestión de género, mi marido y yo hacemos todo por igual pero la ma/paternidad es un trabajo 24x7 sin francos y además influyen factores intrapersonales de los padres tales como: recursos de afrontamiento disponibles, tolerancia, rasgos de personas, si cuentan o no con otras personas que ayuden con los niños, horas que trabajan. Y lo mismo para los niños, hay algunos más fáciles de crear y otros no tanto.	Rechazo DP, parentalidad simétrica, Mapaternidad como sobrecarga, Modelo Transaccional del estrés.	T4. Tensión entre estructura y agencia
17	Lo siento más en lo relacionado a la combinación de las tareas de cuidado y mi actividad laboral que al estudio. Las responsabilidades en las tareas de cuidado y el home office me hacen vivenciar esta doble presencia. En cuanto al estudio cuento con mucho apoyo de mi familia así que trato de delegar y apoyarme en mi compañero para poder llevar adelante mi rutina sin padecerla.	simultaneidad de roles; múltiples jornadas.	T2. Sobrecarga viva
18	siento que doy poco a veces, es un trabajo agotador tener que estar en todos lados al mismo tiempo y sentir que no llegas a nada, o que estás perdiendo el tiempo	agotamiento físico y mental, falta de tiempo, múltiples jornadas.	T3. Contexto vulnerable
19	Es difícil ser mamá y trabajar, además... si estudias... aún más. Pero como todo, el trabajo en equipo es fundamental, la comunicación y el amor. Tengo eso en mi familia y en la facultad.	Red de apoyo, múltiples jornadas, parentalidad simétrica	T4. Tensión entre estructura y agencia
20	Una estructura de la que es casi imposible escapar sin consecuencias indeseables	Determinismo estructural, riesgo percibido.	T1. Determinismo estructural
21	La doble presencia genera un cambio en la rutina diaria en lo que respecta tiempo y dinero. Estas dos cosas afectan en la organización, empleando más tiempo de viaje sea en vehículo propio o transporte público, la planificación de horario laboral y el horario escolar de los hijos/as en etapa escolar, económicamente también se incrementa el gasto.	Falta de Tiempo, múltiples jornadas, reorganización recursos.	T2. Sobrecarga viva

22	Me siento bien hay beses que me cuesta un poco entender y por mi trabajo no tengo tanto tiempo pero igual me hago tiempo trato de dar lo mejor de mi tengo hijos y estoy separada eso también me cuesta aun así sigo tratando de no dejar los estudios	multiples jornadas, falta de comprension de los temas, falta de red de apoyo	T2. Sobrecarga viva
23	Muchas veces cansada de llegar de trabajar, luego cocinar, limpiar ,lavar... mientras retomo trabajo virtual... enviarías oportunidades realizo informes al mismo tiempo ayudo en las tareas escolares a mis hijos... termino los informes sigo estudiando y cocinando... al mismo tiempo continuo ayudando a mis hijos... Esto se convirtió en rutina en mi caso	multiples jornadas, cansancio, naturalización rutina, simultaneidad de roles	T2. Sobrecarga viva
24	En ocasiones siento que tengo una mochila muy grande y pesada sobre mi espalda. Me siento superada algunas veces por ser quien mantiene mi casa y mis hijos pero aun así sigo con mi meta de seguir y esforzarme para terminar mis estudios y poder estar mejor para mis hijos	Sobrecarga fisica y mental	T2. Sobrecarga viva
25	Buenas que tal,es una realidad que nos toca pasar a Muchas mujeres,me veo reflejada ,por qué trabajo estudio crío mis dos hijos y hago todo lo de la casa sola! Así llegué rendida del trabajo oh la facu. Históricamente las mujeres somos las que llevamos la carga mayoritaria! De todo lo relacionado al cuidado de nuestra familia y el hogar con todo lo que eso implica, es totalmente desgastante y agotador, es un realidad una tristeza realidad.	multiples jornadas, agotamiento mental y físico	T2. Sobrecarga viva
26	Tengo que hacer todo sola siempre y aveces no puedo mas	agotamiento fisico y mental, multiples jornadas, naturalización?	T1. Determinis mo estructural
27	A veces es complicado. Resulta muy difícil cumplir con el rol de madre y ama de casa a la vez que me encuentro sentada enfrente de la computadora ya sea trabajando, en clase o estudiando. Hay días en que por querer abarcar mucho, siento que no realizo bien ninguna de las tareas que hago en simultáneo y siento mucha frustración. No tener el tiempo suficiente para hacer ambas cosas como corresponde suele pesar. Al mismo tiempo, es frecuente la sensación de agotamiento y cansancio físico y mental, de querer acostarme a relajar y no poder, lo cual me dificulta poder continuar con las tareas en la casa, ya sin energía, y entorpece las relaciones y los vínculos cuando no se recibe comprensión o apoyo. Mi hija tiene 6 años y casi a diario vivo el reclamo de pasar más tiempo con ella y eso me pone triste, pero se que en el fondo me entiende y también se que estudiar está carrera es algo que me lo debía hace mucho y estoy feliz de poder estar haciéndolo, ya que dará sus frutos tarde o temprano, pero conlleva un sacrificio muy grande.	sobrecarga de tareas, agotamiento	T2. Sobrecarga viva
28		percepción de complejidad	T2. Sobrecarga viva
29		falta de tiempo, jornadas multiples, simultaneidad de roles, agotamiento, cansancio, falta de apoyo de la red, sentimientos de tristeza.	T5. Impacto percibido

30	Algunas veces sentís una ansiedad constante porque no queda otra opción que estar en dos lugares a la vez, ser madre y estudiante, ambas te proveen felicidad pero solo a una de ellas no renunciaría y es a la maternidad, por lo que resultó muchas veces agotador no renunciar a la carrera, es un dilema que se ha presentado en varias ocasiones, aprender a que ambas convivan, maternidad y universidad, ese continúa siendo mi gran desafío.	sentimientos de ansiedad, riesgo de deserción, simultaneidad de roles, agotamiento	T4. Tensión entre estructura y agencia
31	Esta desicion de volver a estudiar, y cursar presencial a la noche, luego de volver de trabajar 8 horas, y no ocuparme 100% de mi hija, aunque estaba al cuidado de su padre, me hacía lidiar con una sensación de culpa que parecía surgir de la idea que estaba haciendo algo egoísta, aunque entendían de donde venían( roles, mandatos)	culpa, jornadas multiples.	T5. Impacto percibido
32	Superada x el patriarcado y sus consecuencias, que intentamos modificar pero aún estamos muy lejos.	agotamiento, resistencia y lucha por el cambio colectivo.	T4. Tensión entre estructura y agencia
33	En mi caso la base de sostener todo lo que hago es la organización. A veces es muy difícil pero tengo un compañero que paterna y una familia que sostiene y acompaña. Soy afortunada porque todos nos apoyamos para ir por más siempre.	Apoyo de red, parentalidad simetrica.	T3. Contexto vulnerable
34	Frustración y que al género hombre no le pasa	Frustración, determinismo estructural	T1. Determinismo estructural
35	Por momentos desbordada	Agotamiento	T2. Sobrecarga viva
36	Eso muy difícil para las mamás el ocuparse mucho. Los hijos son un tema de atención permanente. Los propios estudios la economía u el cuidado de la casa la limpieza y el lavado de la ropa	simultaneidad de roles	T5. Impacto percibido
37	En enero me separé tengo 4 hijos el padre se borró únicamente pasa dinero y los ve menos de 24 hs los fines de semana. En lo cotidiano me hago cargo de todo desde la comida, las compras el mantenimiento de la casa(parque grande, piscina, compras comida, etc). A esto se le suma la contención de mis hijos y el tema que vivo en zona rural por lo cual mis hijos dependen continuamente de mi que los lleve a sus actividades. Por ende si claramente creo que es una doble carga de trabajo, ya que en mi caso no solo me ocupo de la casa sino que trabajo, estudio y me hago cargo 100% de mis 4 hijos, mientras que el padre directamente se borró y cuando le he solicitado ayuda para que contenga a sus hijos no lo hace. 16 años de casa y tuve que esperar a que mi hijo más chico fuera al jardín para poder hacer algo, antes de eso tuve que abandonar mi carrera por la familia, por los neños y por no tener acompañamiento de parte de mi pareja. Con mucho esfuerzo de mi parte me recibí de consultora psicológica pero una vez que todos estuvieron escolarizados. Para poder manejar mis tiempos y cumplir con todo...	sobrecarga de tareas, postergación académica y laboral, simultaneidad de roles, jornadas multiples, falta de red apoyo.	T1. Determinismo estructural
38	Hace un año que estoy sola con mis 3 hijas pequeñas 24x7. Soy el sostén de ellas, y para ello tuve que triplicar mi trabajo, con lo que todo me cuesta muchísimo. La casa, la facultad, mi profesión, repartirme para acompañar a mis hijas en todo... e intentar recibirme este año. Siento que es injusto para el rol de mujer, que la justicia debería actuar con mayor rapidez, sin tantas trabas. El trabajo del cuidado al 100% de mis hijas, debería estar remunerado como cualquier trabajo en relación de dependencia. Cuesta muchísimo estar en todos lados a la vez.	simultaneidad de roles, jornadas multiples, falta de apoyo en red, percepción de injusticia.	T2. Sobrecarga viva
39	Siento que mi familia naturalizó mi compromiso y se abstiene de colaborar	falta de apoyo de la red, rol de genero.	T1. Determinis

			mo estructural
40	Me sucedió en Pandemia y mis hijxs eran pequeños.	pandemia, aislamiento, primera infancia, falta apoyo red.	T3. Contexto vulnerable
41	Siento mucha demanda en cada uno de mis roles, sobre todo como mamá, de mis hijos, el colegio, la casa. Por lo general, me ocupo de varias cosas al mismo momento. A nivel académico me cuesta encontrar en las actividades grupales, el mismo nivel de compromiso, por lo cual muchas veces termino realizando el trabajo grupal, sola. Preferiría que las actividades sean más individuales que grupales por este motivo. Lo que delego en cualquier ámbito, no siempre tiene el resultado esperado, por lo cual cada vez más, me cuesta delegar. Esto me lleva a un nivel de cansancio importante, pero al menos las tareas, tienen un resultado entre decente y óptimo que me deja satisfecha.	perfeccionismo en tareas, simultaneidad de roles, trabajos grupales excesivos.	T5. Impacto percibido
42	Hay momentos que me siento totalmente desbordada, más en épocas de parciales o finales.	agotamiento físico y mental	T2. Sobrecarga viva
43	La descripción me parece super acertada. En mi opinión poca gente entiende la responsabilidad y la carga mental que lleva una mujer a todas partes. En mi caso se entrecruza mucho la maternidad, con los que hacerse del hogar, el encontrar un momento para el estudio y el ir hacia la facultad. A su vez también el querer realizar alguna actividad extra para el bienestar de una misma. Las culpas que también conlleva el no poder darle a los hijos la atención necesaria que te piden.	rol de género, carga mental, culpa, autocuidado	T5. Impacto percibido
44	Elegí formarme como profesional, sabiendo que dicho proceso, requiere de tiempo, voluntad y constancia. Pero llevando adelante un hogar monoparental, es muy difícil, agotador, y frustrante. Curso pensando en volver a mi casa a cumplir con mis obligaciones, genera culpa el tiempo que paso fuera, genera culpa el tiempo que no le dedicas a tus hijos y eso hace que quieras cumplir mil obligaciones en tiempo récord.	simultaneidad de roles, culpa, agotamiento, frustración,	T5. Impacto percibido
45	me siento exigida aunque no hay una persona exigiendome directamente. La sensación que aparece es que nadie me da una mano.	falta de apoyo de la red, rol de género.	T1. Determinismo estructural

