



Estudiar psicología con y sin hijos/as: expectativa, representaciones sobre ser estudiante, y orientación individualista-colectivista

Georgina, Castaño^{1, 2}; Facundo Nicolás, Quiroga¹; Ana Rita Beatriz, Gutierrez¹; María Belén, Delbazi Paz¹; Gonzalo David, Lisa¹; Milagros Ayelén, Bengolea¹; Iván Matías, Ferreyra Marchuk¹ y Anabel, Belaus^{1,2,3}.

¹ Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de psicología. Córdoba, Argentina

² Instituto de Investigaciones Psicológicas IIPsi. Córdoba, Argentina.

³ UNC-CONICET. Córdoba, Argentina.

Palabras claves

UNIVERSIDAD,
 HIJOS/AS,
 EXPECTATIVAS
 INDIVIDUALISMO-
 COLECTIVISMO
 REPRESENTACIONES

Información de contacto

georginacastano@gmail.com

Resumen

Introducción. Aunque las matrículas universitarias en Latinoamérica han aumentado en las últimas décadas, la permanencia en la carrera y el arribo al título universitario sigue siendo un privilegio que goza un grupo reducido de la población, por lo que se vuelve importante conocer la realidad del estudiantado para el desarrollo de políticas que favorezcan la inclusión. *Objetivos.* En este estudio se examinan diferencias en la expectativa de finalización de la carrera, la representación de ser estudiante universitario/a, y la orientación individualista-colectivista entre estudiantes con y sin hijos/os en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2020. *Metodología.* Participaron 373 estudiantes, entre quienes el 14% indicó tener hijos/as a cargo. El estudio se llevó a cabo de manera online. Se aplicó un cuestionario breve mediante plataforma Google Forms que incluyó preguntas sociodemográficas, una pregunta respecto a la expectativa de finalización de la carrera, otra respecto a la representación de ser estudiante universitario/a y una versión adaptada de la escala de orientación individualista-colectivista de Triandis. *Resultados.* Los/as estudiantes con hijos/as a cargo presentaron menor expectativa de finalización de la carrera. En relación con la orientación individualista-colectivista, los resultados no fueron concluyentes, aunque parecen indicar una mayor búsqueda de apoyo por parte del grupo de estudiantes con hijos/as. Respecto a la representación de ser estudiante universitario/a, la exploración no mostró diferencias sobresalientes entre los grupos. La interpretación de estos resultados, como así también su utilidad en aras de favorecer el desarrollo de políticas y/o estrategias de inclusión, permanencia y egreso del estudiantado con hijos/as a cargo son discutidas.

1. Introducción

El siglo XX trajo consigo la democratización política de las sociedades latinoamericanas, lo cual permitió el acceso masivo a los diferentes servicios sociales públicos, entre ellos el sistema educativo (Rama, 2009). La masificación de la educación básica, la expansión de la educación media y las tasas de aumento de cobertura de educación superior constituyen, para el autor, las tendencias determinantes de la región en las últimas décadas. En lo que refiere a la educación superior, las matrículas universitarias en Latinoamérica están en aumento (Brunner & Ferrada-Hurtado, 2011), permitiendo que países como Argentina, Uruguay, Cuba y Venezuela alcancen niveles altos de masificación (García & Adrogué, 2015). Martin Trow (1973) fue uno de los primeros teóricos en postular que la expansión de la educación universitaria podría ser explicada en tres fases: educación para élites, educación para masas y educación universal (Benfeld, 2017). La fase de educación para élites, implica que la tasa de matriculación universitaria sea menor al 15%, mientras la fase de educación para masas significa una tasa entre 15% y 50%, y la fase de educación universal una tasa de matriculación superior al 50% (Trow 1974, citado en Rama, 2009). Según esta escala, Argentina se encuentra en la fase de educación universal por tener una tasa bruta de matriculación universitaria mayor al 50% (Rama, 2009). En la última década, la población de estudiantes universitarios/as en Argentina ascendió un 25%, aumentando de 1.650.150 a 2.071.270 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2008, 2019). En el 2018, el 59,1% de los/as jóvenes de entre 18 a 24 años en Argentina, se encontraban matriculados/as en alguna universidad del país (Secretaría de Políticas Universitarias, 2019). Una de las razones de estos avances estriban en la modalidad de ingreso irrestricto que brinda la mayoría de las universidades estatales del país, con cursos de apoyo y/o exámenes no eliminatorios, y una clara apuesta por disminuir la brecha de conocimiento de los/as aspirantes (Brunner & Ferrada-Hurtado, 2011).

Sin embargo, aunque la población estudiantil argentina se evidencia en constante crecimiento, la permanencia en la carrera y el arribo al título universitario sigue siendo un privilegio que goza un grupo reducido de la población (SITEAL, 2011 citado en Seijo & Cacciavillani, 2015). Esto se puede visibilizar en el porcentaje de graduados/as de universidades estatales en el país, que no supera al 25,5% de los/as ingresantes (CEA, 2016, citado en Lattuada, 2017). Donoso y colaboradores (2013) consideran que esto se debe a que se carece de estrategias que garanticen la continuidad estudiantil en la universidad y permitan su finalización. La ausencia de aranceles y la amortiguación de las barreras intelectuales no son suficientes para la igualdad de resultados debido a la heterogeneidad cultural y social de los/as estudiantes (García & Adrogué, 2015). En este sentido, D'avirro y Rodríguez (2020) plantean que en Argentina las universidades estuvieron históricamente asociadas a un perfil de estudiantado diferente al que se encuentra en la actualidad. Cada vez es más difícil hallar en las aulas aquellos grupos de universitarios/as homogéneos que acudían para consolidar una categoría social que ya poseían de nacimiento (Armengol & Castro, 2004). Esto se explica a partir de la democratización de la universidad pública y la descentralización de la formación académica, que en orden de perseguir los objetivos de



inclusión educativa, cambiaron la demografía del alumnado: muchos/as de los/as ingresantes son primera generación de universitarios/as, tienen hijos/as y trabajan (D'avirro & Rodríguez, 2020). Esta nueva composición del estudiantado implica la emergencia de situaciones que deben ser advertidas y contempladas, sobre todo si se pretende que la universidad cumpla políticas inclusivas.

Asistir a la universidad siendo estudiante con hijos/as

En el caso de los/as estudiantes con hijos/as, según el Anuario Estadístico de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC) de 2018, de 132.032 estudiantes inscriptos/as, 16.314 tenían un hijo/a o más, es decir el 12,4% del porcentaje total de estudiantes. Al respecto de esta población, Ríos (2007) encontró, mediante entrevistas realizadas a estudiantes de la UNC, una demora de entre cinco y nueve años en el egreso, vinculada al nacimiento y crianza de hijas/os y/o a la necesidad de trabajar. En consonancia con esto, Miller y colaboradores (2016) hallaron que la probabilidad de cumplir el proceso de formación en el tiempo estimado se triplica para estudiantes con hijos/as a cargo. En orden de facilitar el acceso y permanencia de estudiantes con hijos/as, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la UNC ofrece becas específicas para alumnos/as regulares con hijos/as menores a 5 años, que a su vez se encuentren en una situación económica y de disponibilidad de tiempo que dificulte contemporizar las exigencias académicas con su cuidado, y que tengan promedio general (incluyendo aplazos) igual o superior a 4 puntos (UNC, s/f-a). Además, existe el "Régimen para Estudiantes Trabajadores o con Familiar a Cargo" que le brinda un carnet identificatorio al/la estudiante para que goce de diferentes prioridades en inscripción a cursadas, cambio de horario de cursadas, flexibilización en asistencias/inasistencias, entre otras. Si bien estos avances son fundamentales para acompañar y garantizar la continuidad universitaria, aún quedan asignaturas pendientes en orden de facilitar la trayectoria. Ejemplo de ello lo constituye el hecho de que recién en 2019 se inauguró el "Jardín Deodoro", primer jardín maternal dedicado a niños/as de entre tres meses hasta tres años, que estén a cargo de estudiantes de grado y pregrado de la UNC (UNC, s/f-b). En el mismo año se dio lugar a la colocación de cambiadores para niños/as en los baños de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, siendo las únicas entidades académicas de la UNC que cuentan con dichas instalaciones.

Transitar la universidad demanda habilidades y recursos personales para abordar los requerimientos del nivel educativo superior: posesión de conocimientos, aptitudes individuales, habilidades cognitivas, recursos afectivos personales y familiares, que permitan dar respuesta a las exigencias de una carrera universitaria (Rodríguez & López, 2017). En el caso de madres y padres, no solo deben enfrentar estos requerimientos, sino que también deben hacerlo con una o más personas a cargo (Castañeda Letelier, 2015). Tal como refiere la autora, la maternidad/paternidad no suele ser afín con la vida universitaria dada la elevada demanda de dedicación y tiempo así



como también, las restricciones horarias del cursado. El rendimiento académico se define como el valor atribuido al logro del/la estudiante en su trayectoria académica, mediante evaluación cuantitativa, y que determina el fracaso o el éxito académico (Vélez van Meerbeke & Roa, 2005, citado en Garbanzo Vargas, 2013). Resulta evidente que las exigencias que implica asistir a la universidad y tener el cuidado de una o más personas al mismo tiempo, pueden incidir en el rendimiento académico de los/as estudiantes con hijos/as desencadenando deserciones y/o abandono de materias (Hernandez-Quirama et al., 2019). Un estudio realizado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México, encontró que del porcentaje de alumnas que refirió haber visto afectado su rendimiento académico a causa de la maternidad, el 15,5 % fue por faltar a clases, el 22% por la caída de su estado de ánimo, y el 27% por dificultades en las tareas (Domínguez-Aguirre et al., 2015). Entendiendo que un buen rendimiento académico es el que permite avanzar en la carrera para obtener el título universitario, una de nuestras variables de interés será la expectativa de finalización de estudios. Pintrich y De Groot (1990 citado en Nuñez, 2009) definen expectativa como las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. Particularmente, en el presente estudio indagamos sobre la expectativa de finalización de estudios en estudiantes universitarios/as con y sin hijos/as.

Orientación individualista-colectivista en el estudiantado

Existen variables psicosociales que pueden potenciar el rendimiento académico, entre ellas el apoyo social (Román-Collazo & Hernández-Rodríguez, 2005), que ayuda a que los/as estudiantes afronten los estresores del ambiente con mayor éxito (Labrador, 1995, citado en Feldman, 2008). El apoyo social puede generarse a través de quienes rodean a la persona y los recursos que le proporcionen, brindando un soporte emocional, la oportunidad de compartir intereses comunes y condiciones por las cuales se sienta comprendida y respetada (Feldman et al., 2008). La orientación social se vincula con el énfasis que las personas dan a la cooperación y la competición, al bienestar grupal y al bienestar individual (Navarro Saldaña et al. 2011). El individualismo y el colectivismo son dimensiones de orientación social que reflejan la forma en que las sociedades analizan y procesan el comportamiento social. El individualismo se caracteriza por valores de autoconfianza, competencia, distancia emocional y hedonismo; mientras que el colectivismo se conforma de valores como interdependencia, integridad familiar y sociabilidad (Triandis et al., 1986). En otras palabras, el constructo individualismo-colectivismo se define como el grado en el que las personas otorgan más peso a sus propios sentimientos, creencias y metas en el caso del individualismo, o por el contrario, muestran más solidaridad y preocupación por los de su grupo en el caso del colectivismo (Hui, 1988, citado en Díaz-Rivera et al., 2017). De acuerdo a Triandis, McCusker y Hui (1990), este concepto ha permitido estudiar las diferencias culturales, entendiendo que las sociedades individualistas tienden a valorar la autonomía y la independencia emocional de la persona en sus grupos sociales, en tanto que las culturas colectivistas valoran la tradición heredada y la dependencia emocional entre quienes conforman el grupo. Es más factible



que sociedades caracterizadas por nivel socioeconómico alto y con elevada movilidad social y geográfica sean más individualistas (Triandis, McCusker & Hui, 1990) como es el caso de Estados Unidos, Inglaterra y Canadá, debido a que conforme van alcanzando estabilidad y bienestar, las personas van restando relevancia a las redes de apoyo. Por su parte, las sociedades que enfrentan vicisitudes, como crisis económicas, tienden al colectivismo, como es el caso de África, Asia y Latinoamérica (Cloninger, 2002), debido a que el grupo se vuelve importante en la valoración de las redes de apoyo tanto para afrontar los desafíos como para compartir los recursos disponibles (Triandis, 1996; Díaz-Rivera et al., 2017). En relación con lo anterior, se ha propuesto que hay diferentes expresiones de individualismo y colectivismo según la región que se tome como referencia (Triandis, 1990). En consecuencia, para estudiar esta variabilidad es necesario tener en cuenta la verticalidad, que hace énfasis en la jerarquía; y la horizontalidad, que hace énfasis en la igualdad, como principales características que diferencian ambos constructos (Triandis & Gelfand, 1998). Los patrones horizontales indican que una persona es similar a la otra, mientras los verticales las colocan como diferentes; y al combinar individualismo y colectivismo con ambos ejes se obtienen cuatro patrones culturales distintos (Díaz-Rivera et al., 2017). Los/as autores describen el colectivismo horizontal como compuesto por personas que ven su yo como parte del endogrupo y se perciben similares entre ellas; mientras que en el colectivismo vertical el yo dentro del endogrupo es diferente, y se reconocen como tales. Por su parte, en el individualismo horizontal, el yo es autónomo pero se reconoce como similar a otras personas, mientras que en el individualismo vertical, al yo autónomo se le suma la percepción de distinción frente a los/as demás (Díaz-Rivera et al., 2017). Es importante destacar que la manera de conocer, percibir, y reproducir el mundo depende no solo de las circunstancias culturales antes mencionadas, sino también de las biológicas, psicológicas, sociales e históricas en las que una persona se ubica y de la interpretación que de éstas se tienen en contextos particulares (Cienfuegos-Martínez et al., 2016). Si tenemos en cuenta lo anterior, personas de diferentes realidades psicosociales que habitan un mismo territorio, como es el caso de estudiantes con y sin hijos/as que asisten a la universidad, podrían internalizar la cultura de formas diferentes. A propósito de esto, nos interrogamos acerca de las orientaciones individualistas o colectivistas que puedan manifestarse en ambos grupos de estudiantes.

Los/as universitarios/as y sus representaciones sobre ser estudiante

En relación a las distintas maneras de internalizar la cultura y su impacto en las trayectorias académicas, D'aviro y Rodríguez (2020) consideran que estos recorridos están condicionados por la realidad universitaria construida socialmente. Las representaciones sociales son aquellas por las cuales las personas crean modos de ver el mundo, y a partir de las cuales se interpretan diferentes acontecimientos, objetos, y personas (Moscovici, 1979). Están influenciadas por diferentes vectores como los factores socio-históricos, económicos y culturales como la biografía individual y colectiva; condensan historia, relaciones sociales y prejuicios, y están constituidas por elementos

con características simbólicas por las cuales tienen capacidad de dotar de sentido a la realidad. García (2009) encontró que la percepción de ser estudiante universitario/a en la Universidad de Murcia es dinámica y se conforma en torno a derechos y deberes, tanto específicos como colectivos, que se encuentran ligados al pertenecer a una comunidad universitaria, al rol de aprendiz y una forma de vivir la experiencia universitaria. Los resultados mostraron que, sobre una muestra de 554 participantes, las/os estudiantes tienen una percepción positiva y negativa de ser estudiante. Lo positivo tiene que ver con una oportunidad de acceso al conocimiento (37,2%), la satisfacción de ser estudiantes (3,7%), y una actitud activa ante el aprendizaje (2,6%). Por su parte, lo negativo de ser estudiantes se vincula con las exigencias de esfuerzo y trabajo (18,2%), la realización de tareas monótonas y rutinarias (12%), la insatisfacción debido a la percepción de la institución como distante (7,9%), y una actitud pasiva ante el aprendizaje (7,4%). Por otro lado, Naigeboren Guzmán y colaboradores (2013) realizaron un cuestionario para la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Tucumán indagando respecto a la categoría “alumno universitario y su significado”, donde aproximadamente un 50% respondieron que significa compromiso, responsabilidad, esfuerzo, y dedicación.

Por su parte, los roles de estudiante universitario/a madre/padre son construcciones culturales cambiantes, que se diferencian de acuerdo al contexto y tiempo histórico. Si tenemos en cuenta que las representaciones sociales aluden a un conocimiento construido socialmente, y que a su vez repercuten en la construcción identitaria de cada persona en función del grupo social en el que acontece el proceso de socialización, estudiarlas permitiría conocer la realidad de una población en su dimensión individual como también colectiva (D’avirro & Rodríguez, 2020). Por ello, consideramos relevante indagar sobre la representación de ser estudiante, y analizar si hay diferencias entre quienes tienen hijos/as y quienes no.

En base a lo abordado, en el presente estudio pretendemos indagar, como primera aproximación, si existen diferencias en la expectativa de finalización de la carrera, la representación de ser estudiante universitario/a, y la orientación individualista-colectivista entre estudiantes con y sin hijos/os en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2020. Respecto a la expectativa de finalización de carrera, partimos de la hipótesis de que será mayor en estudiantes sin hijos/as. A su vez, hipotetizamos que los/as estudiantes con hijos/as tendrán una orientación más colectivista, mientras que estudiantes sin hijos/as tenderán a una orientación individualista. Respecto a la representación de ser estudiante universitario/a, se trata de una indagación de carácter exploratorio, por lo que no planteamos hipótesis al respecto.

Entendemos que el conocimiento de la realidad del estudiantado implica beneficios para la planificación de políticas públicas que contribuyan a garantizar el acceso a recursos y brindar oportunidades a estudiantes que se encuentren cursando sus carreras universitarias con hijos/os a cargo. Si bien se trata de una primera aproximación, esperamos que el conocimiento generado ayude a orientar a la toma de decisiones de políticas en torno a seguir construyendo una educación más inclusiva, que garantice no sólo el ingreso, sino también la permanencia y egreso

de estudiantes (Weyrauch, 2009). Esperamos que el presente estudio sea el puntapié para realizar indagaciones más profundas que permitan comprender mejor la realidad de los y las estudiantes de esta casa de estudios.

A continuación describimos las características del estudio, participantes e instrumentos de recolección de datos. Seguidamente revisamos los resultados y proponemos algunos puntos de discusión y futuras líneas de investigación.

2. Metodología

2.1. Tipo de estudio y diseño

El presente estudio es de tipo cuantitativo, con un diseño Ex-post facto (León & Montero, 2015), ya que examinamos si el valor en la variable independiente (tener o no tener hijos) guarda relación con los valores de las variables dependientes (expectativas de finalización de la carrera, actitudes individualistas-colectivistas, y representación de ser estudiante universitario/a).

2.2. Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, que estuvieran cursando alguna de las carreras que dicha casa de estudios ofrece (Licenciatura en Psicología, Profesorado de Psicología, y Tecnicatura en Acompañamiento terapéutico) en el ciclo lectivo 2020.

El método de muestreo fue autoelegido. Participaron 373 personas de 18 a 58 años de edad estudiantes de la Facultad de Psicología ($M = 24,46$ años, $DE = 12,25$). Hubo predominio de participantes que se auto-identificaron como mujeres cis (82,57%) y personas sin hijos/as (86,05%). Además, la mayoría de los/as participantes no poseía trabajo (65,68%).

Del total de participantes, predominaron aquellos/as cursando la Licenciatura en Psicología (358 casos, 95,97% del total). Participaron estudiantes con año de ingreso entre 1999 a 2020. En cuanto al año de cursado, la distribución fue homogénea entre los primeros tres años, pero menor en cuarto y quinto año.

2.3. Instrumentos de recolección de datos

Implementamos un cuestionario a través de Google Forms, que incluyó preguntas sociodemográficas, una pregunta para indagar respecto a la expectativa de finalización de la carrera, la escala de orientación individualista-colectivista, y una pregunta respecto a la

representación de 'ser estudiante universitario/a'. A continuación se describen los instrumentos con mayor detalle.

Respecto a las preguntas sociodemográficas, indagamos sobre la edad, el género (opciones: mujer cis, varón cis, mujer trans, varón trans, no-binario, prefiero no decirlo), si la persona tenía hijos/as, y en caso de que sí cuántos/as, si tenía trabajo, el año de ingreso a la carrera y el año que se encontraba cursando actualmente.

En cuanto a la expectativa de finalización de la carrera, utilizamos una pregunta diseñada ad-hoc por las personas a cargo del presente proyecto. Se trata de una pregunta con respuesta en escala Likert de 7 puntos, siendo 1 poco de acuerdo y 7 muy de acuerdo, en la cual la persona debía indicar su grado de acuerdo con la expresión "Voy a terminar la carrera en el tiempo estipulado (6 años) por el plan de estudios vigente".

En relación a la orientación individualista-colectivista, utilizamos una versión modificada de la adaptación de escala de Triandis y Gelfand (1998), realizada por Romero, Ibáñez, Angón, y Quintos (2002). Esta escala se compone por 20 ítems en los cuales se presentan expresiones que aluden a actitudes individualistas verticales (foco en la libertad y diferencias individual, así como en la competencia), individualistas horizontales (foco en la libertad, pero como parte de un grupo homogéneo), colectivistas verticales (foco en el servicio y sacrificio por el bien grupal), y colectivistas horizontales (foco en la homogeneidad y el beneficio común). El formato de respuesta de esta escala también es mediante una escala de 7 puntos que indica el nivel de acuerdo con la expresión presentadas en cada ítem. La escala adaptada mostró de manera general la estructura de valores propuesta por Triandis, con valores de confiabilidad aceptables y buenos. Como preparación del instrumento, revisamos la redacción de los ítems y los modificamos para adecuarlos al contexto universitario. Así, por ejemplo, modificamos el ítem "Las familias deben estar unidas sin importar los sacrificios" por "Los/as compañeros/as de un grupo deben estar unidos/as sin importar los sacrificios". En total modificamos cinco de los 20 ítems que componen la escala y cambiamos algunas expresiones menores para que todos los ítems estuvieran en lenguaje no-sexista.

Por último, indagamos respecto a la representación de ser estudiante universitario/a mediante una pregunta de respuesta abierta, en la que solicitamos enlistar al menos cinco palabras que la persona asocie libremente con el concepto "estudiante universitario/a". El método de asociación libre de palabras es considerado esencial para identificar los elementos constitutivos de las representaciones, ya que permite actualizar elementos implícitos o latentes que pueden quedar enmascarados en las producciones discursivas (Abric, 1994).

2.4. Procedimiento



El estudio se difundió y completó de manera online. La invitación a participar se compartió mediante redes sociales tales como Whatsapp y Facebook, así como por correo electrónico. El cuestionario estuvo disponible del 4 al 11 de mayo de 2020.

A lo largo del estudio seguimos los lineamientos éticos para la investigación con humanos sugeridos por la American Psychological Association (2017), y la Ley Nacional Argentina de Protección de Datos Personales #25326. Al iniciar el cuestionario todas las personas recibieron información respecto a las características del estudio, las condiciones de participación, los potenciales riesgos y el tratamiento de los datos y brindaron su consentimiento para participar. Aquellas personas que dieron su consentimiento procedieron a completar el cuestionario en el siguiente orden: primero, completaron preguntas referidas a datos sociodemográficos; segundo, respondieron acerca de sus expectativas de finalización de carrera; tercero, completaron la escala de orientación individualista-colectivista; cuarto y último, expresaron sus representaciones acerca de 'ser estudiantes universitarios/as'. El tiempo promedio requerido para completar el estudio fue de 10 minutos. No se brindó compensación económica ni de otro tipo por la participación.

3. Resultados

Edad, género, cantidad de hijas/os, y situación laboral

La encuesta fue respondida por un total de 373 estudiantes, con una media de 24,46 años de edad ($DE = 8,07$; mínimo = 18 años, máximo = 58 años). Dentro del total, 308 estudiantes se auto-identificaron como mujeres cis (82,5%), 1 como mujer trans (0,2%), 5 como no binaries (1,3%), 55 como varones cis (14,7%), y 4 prefirieron no responder esta pregunta (1%). Respecto a si tenían hijas/os, 321 de los/as estudiantes refirieron no tener (86%), mientras que 52 respondieron afirmativamente (14%). Por otra parte, 245 estudiantes manifestaron no estar trabajando (66%), 60 indicaron tener trabajo en puestos laborales que no fueron adaptados para realizarse de forma domiciliaria durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) (16%), y 68 indicaron encontrarse trabajando en puestos laborales adaptados al ASPO (18%).

La mayoría de los/as estudiantes (358 casos, 96% del total) se encontraba cursando la carrera de Licenciatura de forma exclusiva, o prioritaria (en caso de estar cursando más de una carrera en la misma Facultad), 6 personas estaban cursando el profesorado (1.6%), y 9 la Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico (2.4%). Los años de ingreso variaron de 1999 a 2020, encontrándose las frecuencias más altas en los últimos años: 91 participantes ingresaron en 2020 (24%), 44 en 2019 (12%), 83 en 2018 (22%), 56 en 2017 (15%), 41 en 2016 (11%), 17 en 2015 (5%), 13 en 2014 (3%). Respecto al año de cursado, 118 refirieron estar cursando tercer año (32%), 109 primer año (29%), 83 segundo año (22%), 42 cuarto año (11%), y 21 quinto año (6%).



Expectativa de finalización de la carrera

La puntuación media obtenida para esta escala fue de 3.99 puntos (DE = 1.96). Al comparar las expectativas de finalización de la carrera entre estudiantes con y sin hijos/as, se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de ambos grupos ($t(371)=2.52$, $p = 0.011$). Los/as estudiantes sin hijos/as obtuvieron una puntuación media de 4.10 puntos (DE = 1.95), mientras que el grupo con hijos/as presentó una media de 3.37 puntos (DE = 1.91).

Orientación individualista-colectivista

Dentro del grupo de estudiantes que participaron en el estudio, la dimensión que obtuvo una mayor puntuación fue la de Colectivismo Horizontal, con una puntuación media de 28.73 puntos (DE = 5.17); seguida del Colectivismo Vertical con una media de 25.77 puntos (DE = 5.14); en tercer lugar estuvo la dimensión Individualismo Horizontal presentando un puntaje medio de 24.94 puntos (DE = 5.46); finalmente, el Individualismo Vertical fue la dimensión que obtuvo un menor puntaje con una media de 15.93 puntos (DE = 5.32), estos resultados se expresan en la Figura 1.

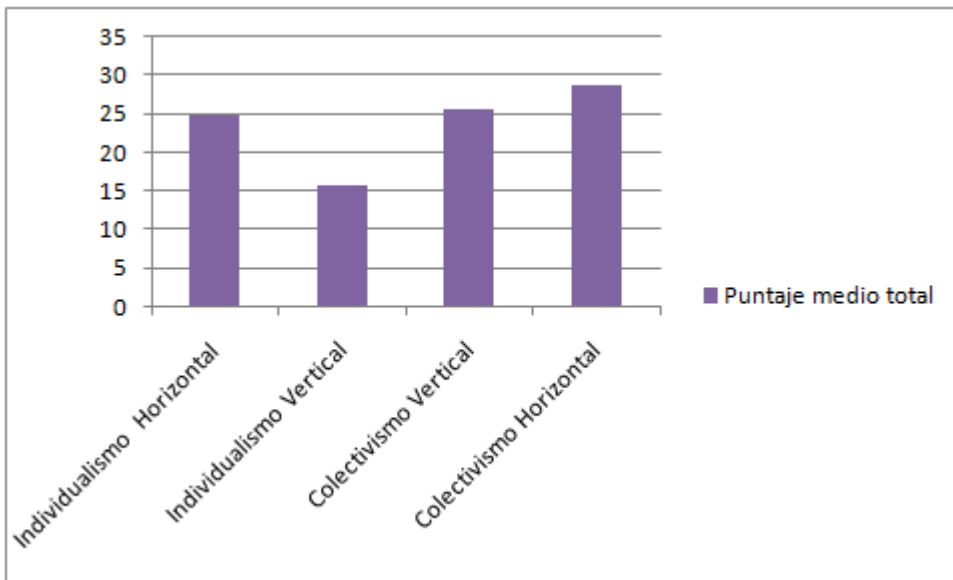


Figura 1. Puntajes medios de dimensiones de orientación individualista-colectivista

Al analizarse las orientaciones en relación al hecho de tener o no hijos/as, se observó que la media del grupo sin hijos/as fue de 13,14 (DE = 10,64), obteniéndose puntajes mínimos de -26 y máximos de 43, mientras que el grupo con hijos/as registró una media de 16,67 (DE = 11,15), con puntajes mínimos de -9, y máximos de 40 puntos, siendo la diferencia de medias entre los grupos significativa ($t(371)= -2,21$, $p = 0,027$). Sin embargo, en cuanto a las puntuaciones de las distintas dimensiones, se encontraron diferencias significativas únicamente en la dimensión de



Individualismo Vertical ($F(371,1) = 4.63$; $p = .032$). En la Tabla 1 y la Figura 2 se presentan los puntajes medios de estudiantes con y sin hijos/as en cada dimensión de la escala de Orientación Individualista/Colectivista.

Dimensiones	Estudiantes sin hijos/as (n=321)	Estudiantes con hijos/as (n=52)
	Media (DE)	Media (DE)
Individualismo Horizontal	25.16 (5.21)	23.62 (6.74)
Individualismo Vertical	16.17 (5.24)	14.46 (5.65)
Colectivismo Vertical	25.72 (5.07)	26.08 (5.60)
Colectivismo Horizontal	28.74 (5.07)	28.67 (5.77)

Tabla 1. Puntajes medios en dimensiones de individualismo/colectivismo de estudiantes con y sin hijos/as

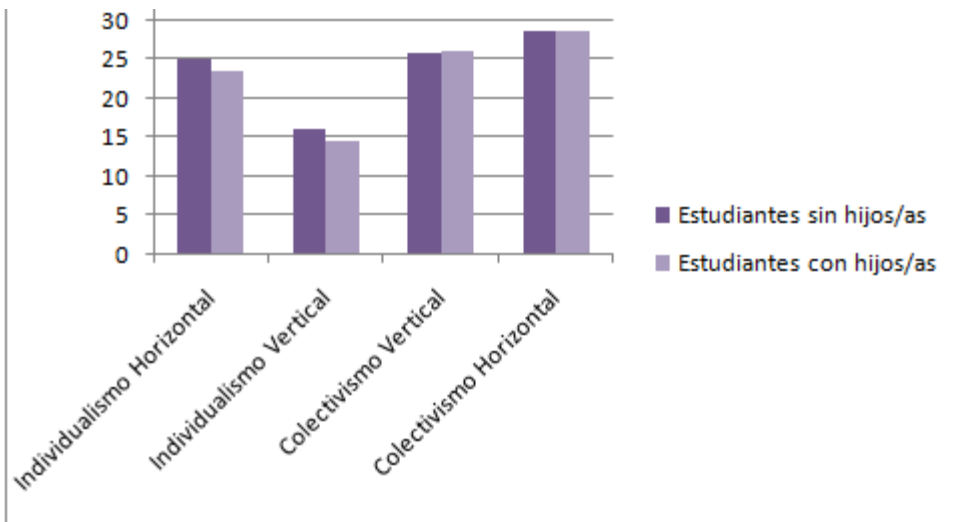


Figura 2. Puntajes medios en dimensiones de individualismo/colectivismo de estudiantes con y sin hijos/as

Representaciones de Ser estudiante universitario/a

Para realizar el análisis de las asociaciones, se unificaron los términos a fin de facilitar la comparación (Araya Umaña, 2002). Seguidamente, se procedió a calcular la frecuencia absoluta de cada uno. Al comparar la frecuencia de las palabras enunciadas por los/as estudiantes, encontramos similitudes y diferencias entre los grupos. Independientemente de tener o no hijos/as, la mayoría de los/as participantes hicieron referencia a las palabras sacrificio (10.8%) y esfuerzo (9.73%). Sin embargo, en el grupo de los/as estudiantes sin hijos/as destacaron con mayor frecuencia las palabras estrés (9.78%), compromiso (7.61 %), y compañerismo (6.52%), mientras que el grupo con hijos/as destacó la dedicación (9.68%). En la Figura 3 se presentan las palabras con mayor frecuencia evocadas por estudiantes con y sin hijos/as. En Anexo II se presenta la tabla completa de términos y sus frecuencias para estudiantes con y sin hijos/as.

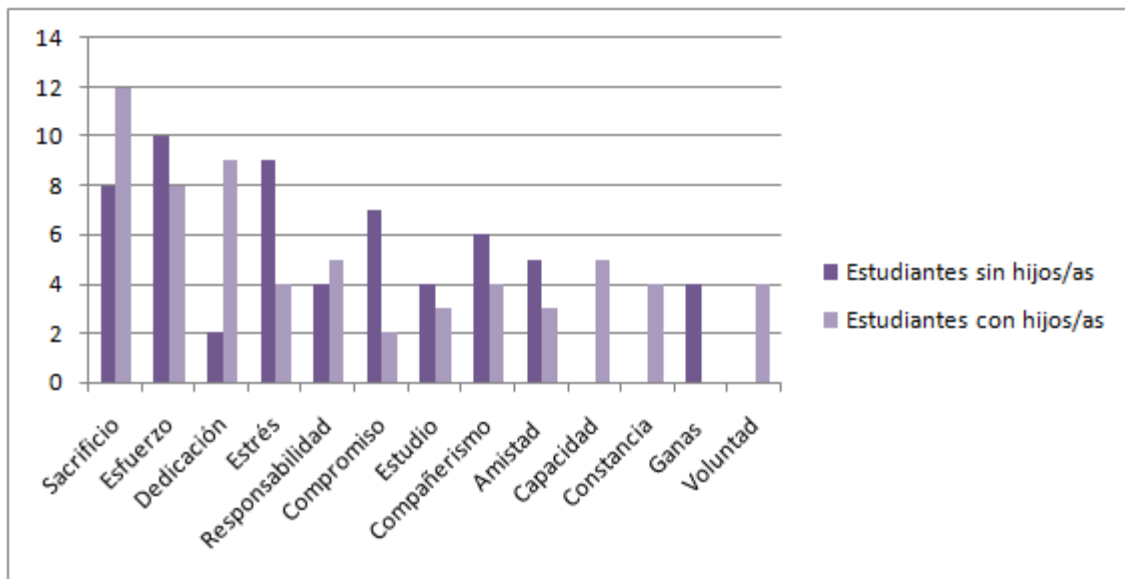


Figura 3. Frecuencia absoluta de palabras asociadas con "Ser estudiante universitario/a" en estudiantes con y sin hijos/as

4. Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue examinar diferencias en la expectativa de finalización de la carrera, la representación de ser estudiante universitaria/o, y la orientación individualista o colectivista



entre estudiantes con y sin hijas/os de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Particularmente, nuestro objetivo fue realizar una primera aproximación a la realidad de la población de estudiantes con hijos/as, con miras a colaborar con un mejor diseño de recursos y propuestas académicas que faciliten el trayecto de dichos/as estudiantes en la universidad.

En primer lugar, los/as estudiantes con hijos/as mostraron menor expectativa de finalizar la carrera. Este hallazgo indica que, al menos en algunos aspectos, la experiencia del trayecto universitario continúa siendo desventajosa para personas con familiares a cargo. Una baja expectativa de logro puede ser indicadora de miedo al fracaso, lo cual a su vez puede disminuir la motivación y, consecuentemente, la dedicación y el esfuerzo realizado (Atkinson, 1964; Carpi Ballester et al., 2009). Así, la menor expectativa en el caso de estudiantes con hijos/s puede funcionar a modo de profecía autocumplida: la percepción de mayores dificultades para avanzar en la carrera disminuye la expectativa de finalizarla, generando como consecuencia el abandono (Fazio, Effrein, & Falender, 1981). Sin embargo, serán necesarios nuevos estudios que indaguen sobre estos aspectos a fin de examinarlos con mayor claridad. A su vez, es importante considerar la expectativa de finalización como indicador de la realidad de esta población. Consideramos pertinente asumir que no se trata de una expectativa infundada, sino de una realidad que les enfrenta con obstáculos que, en muchos casos, resultan difíciles de superar (Hernandez-Quirama et al., 2019).

En segundo lugar, los resultados respecto a la orientación individualista-colectivista no son concluyentes. Si bien a nivel global se observa una mayor orientación colectivista en aquellos/as estudiantes con hijos/as, al comparar las categorías sólo se observan diferencias en la puntuación de individualismo vertical, en que los/as estudiantes con hijos/as obtuvieron menor puntaje. Aunque consideramos que estos resultados no son suficientes para arribar a conclusiones, parecen indicar una mayor apertura a la búsqueda de apoyo de las personas con hijos/as en su entorno. Será necesario realizar indagaciones que examinen con mayor profundidad los medios y mecanismos de apoyo social con que cuenta este grupo (Román-Collazo & Hernández-Rodríguez, 2005). Particularmente, conocer las redes de apoyo que resultan más útiles para esta población será beneficioso para diseñar políticas en aras de facilitarlas y fortalecerlas.

Respecto a la representación de ser estudiante universitario/a realizamos una primera aproximación de tipo exploratoria, en la cual no observamos diferencias sobresalientes. Si bien tanto estudios previos como los resultados obtenidos en la presente investigación sugieren que tener hijos/as implica experiencias y trayectorias diferentes, esto no parece reflejarse en la representación de estos/as estudiantes respecto a lo que constituye el "ser estudiante". Sin embargo, aunque el método de asociación libre de palabras sea ampliamente usado y recomendado para examinar representaciones (Araya Umaña, 2002), no descartamos que una exploración en profundidad, por ejemplo mediante entrevistas, permita identificar factores que el presente estudio no haya podido captar. Por otro lado, también es posible que la representación de ser estudiante universitario/a no varíe entre los grupos estudiados, indicando que las

diferencias en la realidad cotidiana de cursado no se reflejan en la construcción de este particular aspecto del mundo social y los ideales asociados a él.

Aunque la selección de la muestra de modo autoelegido implica la imposibilidad de determinar la representatividad de la muestra respecto de la población en estudio (Bologna, 2013), el tamaño muestral y la inclusión de participantes de diversos años de ingreso y de cursada aporta fortaleza al estudio. Además, la distribución de participantes con y sin hijos/as en el presente estudio (14% de estudiantes indicaron tener hijos/as) es acorde a las proporciones reportadas por la UNC (12%, UNC, 2018). A su vez, la mayoría de las personas que participaron se identificaron como mujeres cis (82,5%), de forma coincidente con la proporción reportada para carreras de Ciencias Sociales (88%; Ahumada, 2018). Futuros estudios podrán aportar a conocer las experiencias de estudiantes con otras identidades, tanto que tengan como que no tengan hijos/as.

En una universidad masiva, con objetivos de inclusión (Brunner & Ferrada-Hurtado, 2011), conocer las características diferenciales de poblaciones que enfrentan dificultades resulta imprescindible. En consecuencia, entendemos al presente estudio como un primer (pequeño) paso en ese sentido. Con un diseño sencillo, pudimos identificar algunos aspectos relevantes de la realidad de aquellos/as estudiantes que cursan la carrera universitaria con hijos/as a cargo. Si bien, debido a que se trata de una primera aproximación al tema, las conclusiones a las que podemos arribar son limitadas consideramos que significan un aporte, principalmente como invitación a continuar con esta línea de indagación. Futuros estudios podrán ofrecer aproximaciones más profundas y la inclusión de nuevas variables, como la percepción de apoyo por parte de docentes y de la institución (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz & Axpe-Saez, 2019), el impacto de las políticas ya implementadas, o las estrategias empleadas por estudiantes de esta población para sobrellevar las dificultades encontradas, por nombrar sólo algunas.

Referencias

- Abric, C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Ed.) *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ahumada, C. (2018) Las mujeres son mayoría en la UNC, pero no en los cargos directivos ni académicos más altos. *UNCiencia*. Recuperado de: <http://m.unciencia.unc.edu.ar/2018/abril/las-mujeres-son-mayoria-en-la-unc-pero-no-en-los-cargos-directivos-ni-academicos-mas-altos>
- Atkinson, J. W. (1964) *An introduction to motivation*. Princeton, Estados Unidos: Von Nostrand.
- Benfeld, J. (2017). El nuevo paradigma universitario de acceso universal: su origen, características, y alcances en relación a la enseñanza del derecho. *Revista Chilena del Derecho*, 44(2), 575-597.

- Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Brunner J. J. & Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Ballester, A. C., Iñiguez, C. G., Rodríguez, C. G., & Cantero, F. P. (2009). Expectativa de logro, atribución y variables fisiológicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 35(152).
- Castañeda Letelier, M. F. (2015). *Ser estudiantes, madres y padres: una dualidad cotidiana (Tesis de Pregrado)*. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Cienfuegos-Martínez, Y. I., Saldívar-Garduño, A., Díaz-Loving, R. & Ávalos-Montoya, A. D. (2016). Individualismo y colectivismo: caracterización y diferencias entre dos localidades mexicanas. *Acta de Investigación Psicológica*, 6, 2534-2543.
- Collazo, C. A. R., & Rodríguez, Y. H. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista iberoamericana de educación*, 37(2), 1-9.
- Correa Romero, F. E., Contreras Ibáñez, C. C., Ramírez Angón, A., & López Quintos, E. A. (2002). Dimensiones del individualismo-colectivismo en México: Un estudio exploratorio. *La Psicología Social en México*, 9, 553-559.
- D'avirro, M. J. & Rodríguez, B. (2020). Madres y padres universitarios: nuevos perfiles estudiantiles que desafían la de democratización en la educación superior. *Cartografías del Sur: Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, 11, 47-70.
- Díaz-Rivera, P. E., Díaz-Loving, R. & González-Rivera Ilse. (2017) Validación de una escala breve de individualismo-colectivismo. *Psicología Iberoamericana*, 25(1), 30-40.
- Donoso, S., Donoso, G. & Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Ciencia y Cultura*, 30, 140-171.
- Domínguez-Aguirre, G. A., Martínez-Peralta, A., Herrera-Barragán, H. & Rincón-Aguirre, M. E. (2015). Impacto personal y escolar del embarazo y maternidad en estudiantes universitarios. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 167-173.
- Fazio, R. H., Effrein, E. A., & Falender, V. J. (1981). Self-perceptions following social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 232.
- Feldman, L, Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & de Pablo, N. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.



- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E.b & Axpe-Saez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, A. & Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16(1), 85-106.
- García, R. M. M. (2009). Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica “ser estudiantes” y “hacer universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 9-26.
- Hernández-Quirama, A., Cáceres-Manrique, F. & Linares-García, J. (2019). Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 41-57.
- Lasarte, O. F., Díaz, E. R., & Sáez, I. A. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49.
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5(10), 100-113.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126.
- Miller, D. & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Naigeboren Guzmán, M., Caram, G., Gil de Asar, M. & Bordier, M. S. (2013). ¿Qué significa ser estudiante universitario? Representaciones de los alumnos de ciencias de la educación de la UNT. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación: Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Buenos Aires.



- Navarro Saldaña, G., Pérez Villalobos, C. & González Navarro, M. G. (2011). Relación entre importancia atribuida a la RSC, jerarquía de valores y orientación social en directivos y académicos de una universidad chilena. *Liberabit*, 17(1), 85-92.
- Núñez, J. C. (2009, September). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, Portugal. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 173-195.
- Ríos, G. (2007). Duración real de los estudios universitarios: desgranamiento y egreso. IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba.
- Rodríguez, M. M., & López, J. K. C. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8).
- Román-Collazo, C. & Hernández-Rodríguez, Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2).
- Romero, F. E. C., Ibáñez, C. C. C., Angón, A. R., & Quintos, E. A. L. (2002). Dimensiones del individualismo-colectivismo en México: Un estudio exploratorio. Seminario de Investigación Kurt Lewin.
- Sánchez Acosta, J. V., & Espín, C. (2014). Preceptos de orientación y apoyo social a largo plazo para adolescentes en conflicto con la ley penal con internamiento institucional social en el cantón ambato (Tesis de Pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2008). Anuario 2008: Estadísticas Universitarias. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/97105/Anuario_2008.pdf
- Secretaría de Políticas Universitarias (2019). Síntesis de Información: Estadísticas Universitarias 2018-2019. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/1-sintesis_2018-2019-.pdf

- Secretaría General. Área de Estadísticas e Indicadores Institucionales (2018). Anuario Estadístico 2018: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/ANUARIO%20UNC%202018%20WEB.pdf>
- Seijo, F. & Cacciavillani, M. F. (2015). Educación Superior y el impacto en la paternidad. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. En J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 41-133. Lincoln, Nebraska, United States: University of Nebraska Press.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407- 415.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Betancourt, H., Bond, M., Leung K., Brenes, A., Georgas, J., Hui, C.H., Marín, G., Setiadi, B., Sinha, J. B. P., Verma J., Spangenberg, J., Touzard, H. & de Montmolling, G. (1986). The measurement of ethic aspects of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology*, 38, 257-267.
- Triandis, H. C., McCusker, C. & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1006-1020.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 118.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En OCDE (comp.), *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. París: OCDE. pp. 51-10.
- Weyrauch, V. (2009). *Acercando la investigación a las políticas públicas en América Latina: repensando los roles y desafíos para los institutos de investigación de políticas*. Compilado. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC