

## Ser madre y estudiar en la universidad: Recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo

María de la Luz Pérez-Padilla<sup>1\*</sup>, María Elena Rivera-Heredia<sup>2</sup>, Cecilia Esquivel-Martínez<sup>1</sup>,  
María del Carmen Quevedo-Marín<sup>1</sup> y Verónica Torres-Vázquez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Lagos, Jalisco, México.

<sup>2</sup> Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México.

**Resumen:** Una minoría de la población en México logra acceder a los estudios universitarios. Menor aún es la proporción de mujeres con hijos en este nivel educativo, desconociéndose lo que ocurre en las áreas académica y emocional con este grupo de estudiantes. El presente trabajo es un estudio transversal con enfoque cuantitativo que analiza la relación entre factores de riesgo, recursos psicológicos, conductas problemáticas, sintomatología depresiva y conductas autolesivas en estudiantes universitarias con y sin hijos. Participaron 2,526 mujeres estudiantes universitarias (8,19% con hijos; 91,8% sin hijos) de entre 17 y 29 años. Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados mostraron que las estudiantes universitarias con hijos experimentan más situaciones de riesgo para continuar con sus estudios; sin embargo, cuentan con mayores recursos psicológicos y menores problemas conductuales y de salud mental, en comparación con las mujeres universitarias sin hijos. Se concluye que la maternidad podría ser un recurso protector para continuar los estudios universitarios en quienes cuentan con una red de apoyo sólida.

**Palabras clave:** Estudiantes, Educación Superior, Salud mental, Factores de riesgo, Maternidad, México.

## Being a mother and studying at the University: Psychological resources, problem behaviors, and risk factors

**Abstract:** A minority of the population in Mexico has access to university-level education, and the number of women who have children reaching this educational level is even lower, and what happens in the academic and emotional areas in this group of students is unknown. The present work is a cross-sectional study with a quantitative approach that analyzes the relationship between the risk factors, psychological resources, problem behaviors, depressive symptomatology, and self-injurious behavior in university students with and without children. Participants were 2,526 women who were studying at the university (8.19% had children and 91.8% had no children) between 17 and 29 years old. Descriptive and inferential analyses were performed. The results showed that female university students with children experience more risk situations to continue their higher education. However, they have greater psychological resources and fewer behavioral and mental health problems than female university students without children. It is concluded that maternity could be a protective resource to continue their high education for those who have a strong support system.

**Keywords:** Students, Higher Education, Mental Health, Risk Factors, Maternity, Mexico.

En México, la participación de las mujeres en la Educación Superior ha llegado a un nivel donde constituyen la mitad del estudiantado universitario, o incluso en algunos casos

rebasan a los hombres (De Garay y del Valle, 2012; Zabudovsky, 2007), siendo que este espacio anteriormente había sido "considerado solo para la población masculina" (Miller y Arvizu, 2016, p.24). Cabe destacar que no sólo ha aumentado el número de mujeres, sino que los perfiles sociodemográficos del estudiantado universitario se han diversificado al integrarse alumnos con edades superiores

Recibido: 05/06/2020 - Aceptado: 09/09/2020 - Avance online: 29/10/2020

\*Correspondencia: María de la Luz Pérez Padilla.

Universidad de Guadalajara, San Juan de los Lagos Jalisco, México.

Dirección: 47000, San Juan de los Lagos Jalisco, México.

E-mail: luz.perez@academicos.udg.mx

a las típicas y estudiantes con situaciones familiares variadas, ya sea en soltería, unión libre, matrimonio, sin hijos, embarazadas, con hijos en edades pequeñas, entre otras (Alonso et al., 2015; Jiménez y Márquez, 2014).

Para las mujeres, la Educación Superior simboliza una ocasión para terminar con el estereotipo que se tiene de la mujer, ya que todavía hay contextos donde se espera que la mujer siga una trayectoria tradicional donde la niña y adolescente estudie y la mujer en su juventud temprana y tardía se dedique al trabajo doméstico, matrimonio y maternidad, en ese orden (Arvizu, 2016; Pérez, 2014).

El rol de género que encasilla a la mujer como esposa y madre, se define según García y Riquelme (2018) a partir de las normas sociales, culturales, biológicas y psicológicas, así como a las expectativas y percepciones que se le atribuyen a ella por ser del sexo femenino, expresándose como una normativa para la mujer, que implica que debe ser responsable de la crianza de sus hijos, favoreciendo con ello el cumplimiento de la trayectoria tradicional en la que la mujer suele centrar su proyecto de vida en ser esposa y madre (Arvizu, 2016; Guevara et al., 2010; Pérez, 2014), y solo en sus "espacios libres" considera dedicarse a alguna actividad fuera del hogar. Sin embargo, aunque ha ido cambiando significativamente el proyecto de vida de las mujeres, desde su incorporación a las Universidades, es claro que no ha sido sin dificultades y diferencias marcadas entre ellas y los o las estudiantes convencionales.

Para las madres que estudian en la universidad, el orden y la secuencia del calendario de transiciones es distinto que el de sus pares, incluso hay autores que sostienen la incompatibilidad entre ser madre y mantenerse estudiando. Empíricamente esto se corrobora en la baja proporción que esta población representa en las Instituciones de Educación Superior de nuestro país (Miller y Arvizu, 2016).

Aún y cuando hay cada vez un mayor número de mujeres realizando estudios universitarios, no se ha roto del todo el modelo tradicional en el que se considera que su proyecto de vida personal y profesional

está centrado en ser esposa y madre, y por lo tanto, no se enfoca en el estudio, ni en el trabajo, sino que estos últimos son los pasos previos mientras que se encuentra una pareja y se inicia la familia. Sin embargo, ese modelo ha venido cambiando con el tiempo, y ya no es la postura predominante en las mujeres universitarias de México o de la mayoría de los países latinoamericanos (Soto y Lizárraga, 2015).

De ahí que la Educación Superior, que inicialmente era considerada para los varones, se ha vuelto un espacio social donde ahora las mujeres tienen un papel relevante (Ballarín, 2015; Miller y Arvizu, 2016). Adicionalmente, la nueva economía postindustrial no se rige por el patrón secuencial de escuela, trabajo y formación de familia, sino que la educación se visualiza como un proceso que dura toda la vida, y por lo tanto, las madres universitarias en México, como las de Argentina, los Estados Unidos Americanos, Inglaterra y Ecuador, entre otros países, rompen con el rol de género que implícitamente o explícitamente se les transmitía para poder determinar su propia trayectoria (D'Avirro, 2017; Hostetler et al., 2007; Kensinger y Minnick, 2018; Smith, 2017; Ortega-Tello y Paredes-Ruíz) la cual no sigue una línea recta, sino más bien varía en función de las oportunidades, las expectativas y los objetivos que estas mujeres tengan para su propia vida.

Sin embargo, las redes de apoyo influyen considerablemente favoreciendo el que las mujeres puedan combinar esta multiplicidad de roles (Arvizu, 2016), y por lo tanto, se presentan casos donde las mujeres después de dedicarse únicamente a ser esposas y madres, se reincorporan o ingresan por primera vez a la universidad. Lo que permite identificar cómo con el paso del tiempo se ha modificado la idea de que la mujer es únicamente "madre, esposa y ama de casa, reservando las tareas del trabajo pagado y la educación a los varones" (De Garay y del Valle, 2012, p.5).

La sobrecarga de actividades o la doble jornada laboral son frecuentemente vividas en las mujeres que son madres y estudian la universidad, y es que, para la mujer que es

madre, el tomar la decisión de ser estudiante no anula sus responsabilidades domésticas o familiares, sino que la mayoría de las veces tienen que equilibrar sus aspiraciones propias de estudiar una carrera además de cumplir con sus exigencias, lo cual consideran que facilitará su incorporación al mundo laboral (Arvizu, 2016; D'Avirro, 2017) y "a la par el rol de madre que se debe cumplir de acuerdo con el estereotipo cultural y las expectativas sociales" (Estupiñán y Vela, 2012, p. 538). Por lo tanto, las estudiantes universitarias que son madres tienen la necesidad de balancear los múltiples roles y responsabilidades que se les demandan y realizar una elección de qué actividades aumentar y cuáles disminuir.

Dependiendo de los contextos socioculturales, las madres estudiantes y universitarias se enfrentan a distintas variables de riesgo. El nivel socioeconómico es una de ellas, pues las personas con menos recursos tienen menos posibilidades de concluir exitosamente sus estudios. Algunas madres deben también trabajar para costear sus estudios y contribuir a la economía familiar.

Otros tipos de problemas a los que se enfrentan tienen que ver con la sobrecarga en las tareas domésticas, la responsabilidad en la educación de los hijos en relación directa con sus propias responsabilidades escolares; la frustración, la tensión emocional, desempleo, entre otros (Luna et al., 2019). Las variables anteriores se relacionan principalmente con la deserción escolar, vista también como una solución al conflicto de conciliación entre sus vidas familiares y su educación (Estupiñán y Rodríguez, 2009; Lozano et al., 2016). También tienen que conciliar entre la vida estudiantil, laboral y familiar de una madre universitaria (Alonso-Sanz, 2016). Además de que los mencionados factores pueden incidir en la deserción escolar, también pueden impactar en lo que Lozano et al. (2016) denominan "autolimitación académica", puesto que la maternidad puede ser considerada como una posible causa para pausar o posponer los estudios. Este autor menciona que en general las mujeres españolas antes de ser madres, buscan contar con estabilidad en lo relacionado a la economía, lo académico,

lo laboral y las cuestiones personales. Sin embargo, también se encuentran en las aulas estudiantes embarazadas o que ya son madres y que se tienen que enfrentar en su mayoría con la falta de apoyo en todos los niveles sociales y universitarios para el ejercicio de la maternidad, que ante la ausencia de estructuras y políticas de justicia social, deben "lidiar con actitudes contrarias a la conciliación estudiantil-familiar" (Lozano et al., 2016, p. 4).

En México no se cuenta con cifras oficiales de cuántas mujeres son estudiantes universitarias y madres (Rodríguez et al., 2019), pero los hallazgos hasta el momento muestran que la maternidad, sobre todo por el cuidado de los hijos, se opone a las exigencias de la Universidad. De tal manera que las madres experimentan frecuentes obstáculos para concluir sus carreras, lo que se considera como discriminación por razón de género, al no garantizar la conciliación estudiantil-familiar (Alonso-Sanz, 2019). Así mismo, en el estudio que llevaron a cabo en una Universidad de Sonora (México), hacen referencia a que la mayoría de las entrevistadas fueron madres por primera ocasión a temprana edad y algunas antes de cumplir los 18 años y para el 92% de las entrevistadas el primer hijo no fue planeado.

A pesar de estas diferencias culturales, las madres estudiantes universitarias tienen en común los obstáculos y desigualdades a las que se enfrentan, así como la carencia de políticas públicas y universitarias que protejan y apoyen de manera contundente a la madre y su hija o hijo. De esta forma, el conciliar la vida estudiantil con la familiar no es un acto que las estudiantes universitarias que son madres desempeñen de manera independiente, sino que depende de los apoyos prácticos y emocionales que reciben de sus padres, pareja, compañeros, amigos, docentes, la Universidad y administrativos, sus hijos y la búsqueda de ayuda (Bosch, 2013; Domínguez et al., 2016; Estupiñán y Rodríguez, 2009; Saucedo y Alarcón, 2017). Adicionalmente, se considera que para facilitar el cumplimiento del rol de madre y de estudiante es importante la flexibilidad en aspectos de la academia,

como en la duración de la carrera y horarios (Arvizu, 2016; Sandoval et al., 2014).

Las estudiantes universitarias que tienen hijos perciben las expectativas culturales del entorno, por lo que con frecuencia tienen sentimientos de culpa por no poder ser mamás de tiempo completo. Su maternaje como estudiantes va acompañado de múltiples sacrificios y de frecuentes esfuerzos extras para compensar a los hijos o hijas de alguna u otra forma por el tiempo en el que no están con ellos. El apoyo con el que puedan contar por parte de su pareja, familia extensa, instituciones o amigos cobra vital importancia para continuar con sus estudios (Arvizu, 2016; Soto y Lizárraga, 2015).

Ser una madre universitaria implica una demanda sobre la mujer de múltiples fuentes que exigen ser una buena estudiante, ser una buena madre, y en algunos casos, ser una buena esposa. El cumplir con estos múltiples roles ayuda a disminuir el estrés de un rol con otro, de tal manera que esto pueda representar un beneficio para la salud de la mujer, que se manifiesta en un estado de mayor bienestar, o en un mejor funcionamiento psicológico, de acuerdo con la teoría expansionista (Hoffnung y Williams, 2013; Hyde, 2016). Sin embargo, la salud mental de la madre universitaria es poco abordada y los estudios que existen se enfocan más en los factores facilitadores o protectores que ayudan a la mujer a conciliar estos múltiples roles para evitar la deserción escolar, de tal manera que, a mayores apoyos recibidos, será menor la frecuencia de deserción (Saucedo y Alarcón, 2017).

Desde la perspectiva de Alonso et al. (2015), los compromisos familiares y estudiantiles no tienen un gran impacto sobre el abandono de los estudios universitarios por parte de las madres universitarias. Sin embargo, al considerarse como estudiantes no convencionales, por sus características de contar con mayores responsabilidades y compromisos que la mayoría de sus compañeros, como las que en párrafos anteriores se han mencionado, algunos estudios señalan (Figuera et al., 2015) que los siguientes tres factores influyen en el éxito o deserción académica: las

expectativas de autoeficacia; la capacidad de gestionar la demanda de los diferentes roles (familiares, laborales, académicos); y el sentido de pertenencia hacia la Universidad. Por lo que las Universidades tienen como reto el crear políticas y espacios que favorezcan la permanencia de estas estudiantes no convencionales.

Por todo ello, en este estudio se buscó analizar la relación que existe entre los factores de riesgo, la sintomatología depresiva, y las conductas problema, con los factores protectores tales como los recursos psicológicos individuales, familiares y sociales con la salud mental de las mujeres universitarias, identificando diferencias y similitudes en función del hecho de ser o no madres. Se parte de la hipótesis de que, a mayores recursos psicológicos individuales, familiares y sociales, menores serán los riesgos, las conductas problema y la sintomatología depresiva; y que, a menores recursos psicológicos personales, familiares y sociales, se encontrarán niveles mayores en los diversos factores de riesgo evaluados, conductas problema y sintomatología depresiva. Lo cual será todavía más evidente en el caso de las mujeres que tienen hijos en comparación con las mujeres que no tienen hijos.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Se realizó un estudio transversal con enfoque cuantitativo. Participaron 2,526 mujeres de entre 17 y 29 años de edad ( $\bar{x}=20.75$ ) ( $DE=2.09$ ), que se encontraban realizando estudios universitarios, de las cuales 207 (8.19%) tenían hijos y 2,319 (91.8%) no tenían hijos. La edad promedio de las mujeres con hijos fue de 22.44 años ( $DE=2.63$ ), mientras que las mujeres que no tenían hijos contaban con 20.60 años de edad en promedio ( $DE=1.97$ ). El 22% era del primer año de universidad, el 26% del segundo, el 26% del tercero, el 19% del cuarto año y 6% de 5 o más años en la Universidad.

Las estudiantes pertenecían a 15 Universidades mexicanas: 156 a la

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), 170 a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), 172 a la Universidad Veracruzana (UV), 119 a la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), 187 a la Universidad de Guadalajara Centro Universitario de los Lagos (CU LAGOS), 194 a la Universidad de Guadalajara Centro Universitario del Sur (CU SUR), 169 a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), 132 al Centro Bicentenario Miguel Hidalgo de la UMSNH (CBMH), 202 a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), 230 a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) campus Ajusco, 195 a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), 182 a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), 186 a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y 232 a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEME) como parte del proyecto "Detección de las necesidades de atención académica, afectiva y social de los estudiantes universitarios mexicanos" que se estableció dentro de los trabajos colaborativos del Consorcio de Universidades Mexicanas por la Calidad Educativa (CUMEX), específicamente dentro del proyecto de Cátedra CUMEX de Psicología. Para este trabajo se analizaron las variables de: recursos psicológicos (personales y familiares), conductas problemas, factores de riesgo y sintomatología depresiva, de las universitarias que son o no madres.

## INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los instrumentos utilizados para esta investigación han sido validados previamente en otros estudios. Sin embargo, la confiabilidad que se incluye en la descripción de cada uno, fue la obtenida en esta investigación (ver Tabla 1). Para el caso de la medición de factores de riesgo para propósito de este estudio se realizó una lista de cotejo cuyas respuestas indican la ausencia o presencia de cada factor.

*Escala de Recursos Afectivos:* Se evaluaron los recursos afectivos, los cuales hacen referencia al manejo que tiene la persona de sus emociones, que incluye la expresión, control y regulación de las mismas. Consta de 15 reactivos distribuidos en 4 subescalas. Tiene una estructura tipo Likert (casi siempre, algunas veces, rara vez y casi nunca) y fue elaborada por Rivera-Heredia, Andrade-Palos y Figueroa (2006), por Rivera-Heredia y Pérez Padilla (2012) y por Pérez-Padilla (2014).

*Escala de Conductas Problema* de Andrade, Betancourt y Vallejo (2010). Evalúa la presencia de diferentes conductas que pueden ocasionar problemas conductuales y emocionales en el individuo. Consta de 38 reactivos distribuidos en 7 subescalas. Tiene una estructura tipo Likert con 4 opciones de respuesta (siempre, muchas veces, algunas veces, nunca).

Tabla 1  
Información psicométrica de las Escalas que se aplicaron

Subescalas	Número de Ítems	Alfa de Cronbach	Significado de las puntuaciones altas
Recursos Individuales-Afectivos			
Autocontrol	4	.75	A mayor puntuación, mayores dificultades en el manejo del enojo
Manejo de la tristeza	4	.77	A mayor puntuación, mayores dificultades para manejar la tristeza
Manejo del enojo	5	.67	A mayores puntuaciones, mayores dificultades en el autocontrol de emociones

Tabla 1 (Continuación)  
Información psicométrica de las Escalas que se aplicaron

Subescalas	Número de Ítems	Alfa de Cronbach	Significado de las puntuaciones altas
Recursos Sociales			
Pedir ayuda	4	.67	A mayor puntuación, mayor capacidad de pedir ayuda a otros
Brindar ayuda (altruismo)	3	.80	A mayor puntuación, mayor capacidad de brindar ayuda a otros
Disposición para ayudar (altruismo)	3	.78	A mayor puntuación, mayor disponibilidad de brindar ayuda a otros
Red de apoyo	3	.75	A mayor puntuación, mayor apoyo y soporte percibido
Recursos Familiares			
Unión y apoyo	4	.86	A mayor puntuación, mayor tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente
Expresión	4	.86	A mayor puntuación, mayor comunicación de emociones ideas y acontecimientos entre los miembros de la familia
Dificultades	4	.67	A mayor puntuación, mayores dificultades entre los miembros de la familia
Conductas Problema			
Depresión	8	.88	A mayores puntuaciones, mayor presencia de sentimientos relacionados con una profunda tristeza, decaimiento anímico, pérdida de interés y baja autoestima
Rompimiento de reglas	6	.86	A mayor puntuación, mayor presencia de conductas disruptivas
Conducta agresiva	6	.82	A mayor puntuación, mayor presencia de conductas agresivas
Consumo de alcohol y tabaco	4	.71	A mayor puntuación, mayor consumo de bebidas alcohólicas y tabaco
Problemas somáticos	5	.83	A mayor puntuación, mayores problemas somáticos
Problemas de pensamiento	3	.83	A mayor puntuación, mayores problemas de pensamiento
Lesiones autoinfligidas	3	.73	A mayor puntuación, mayores lesiones autoinfligidas
Sintomatología Depresiva			
Estado de Animo depresivo	6	.85	A mayor puntuación, mayor estado de ánimo depresivo
Ideación Suicida	5	.82	A mayor puntuación, mayor ideación suicida
Bienestar/ afecto-positivo	5	.81	A mayor puntuación, mayor bienestar afecto positivo
Participación Social			
Gestión y organización de grupos	5	.80	A mayor puntuación, mayor capacidad de Gestión y organización de grupos
Actividades grupales recreativas	4	.74	A mayor puntuación, mayores actividades grupales recreativas realizadas.
Calidad de la Red Social	6	.70	A mayor puntuación, mayor calidad de la red social



*Escala de Recursos Sociales.* Mide la percepción de los individuos de que cuentan con personas de confianza en quienes puedan apoyar y apoyarse. Se conforma por 13 reactivos, distribuidos en 4 dimensiones. Tiene una estructura tipo Likert (casi siempre, algunas veces, rara vez y casi nunca) y fue diseñada por Rivera-Heredia, Andrade-Palos y Figueroa (2006), por Rivera-Heredia y Pérez-Padilla (2012) y por Pérez-Padilla (2014).

*Escala para la Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.),* de Rivera-Heredia y Andrade (2010). Proporciona información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, la unión y apoyo y la percepción de dificultades o conflictos. Está compuesta por 12 reactivos, distribuidos en 3 dimensiones. Es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que varían de Totalmente de Acuerdo a Totalmente en Desacuerdo.

Se utilizó una versión sintetizada de la escala *CESD-R*, aunada a 4 reactivos que tradicionalmente se le han agregado para dar mayor consistencia a los temas de ideación e intento suicida, la cual fue desarrollada en su versión original por Radloff (1977) y adaptada en su versión revisada en México por Reyes et al. (2003) y evalúa sintomatología depresiva. Se compone de 16 reactivos distribuidos en 3 dimensiones. Sus respuestas se ubican en una escala Likert de 5 puntos que van de 0 (escasamente, 0 a 1 días) a 4 (casi diario durante las últimas dos semanas, de 10 a 14 días), en función de los días en que se ha presentado el síntoma en cuestión.

*La Escala de Participación Social* propuesta por Rivera-Heredia, Obregón-Velasco y Ayala-Mira (2012). Consta de 9 reactivos distribuidos en dos dimensiones. Tiene una estructura tipo Likert (casi siempre, algunas veces, rara vez y casi nunca).

*Escala de Evaluación de la Red Social,* diseñada por Rivera-Heredia para este estudio. Consta de ocho reactivos, cuyas opciones de respuesta son de tipo Likert, donde 0, no aplica, 1 = *muy mal*, 2 = *mal*, 3 = *regular*, 4 = *bien*, y 5 = *muy bien*.

*Cuestionario para medir factores de riesgo* elaborado por Rivera-Heredia y publicado en una versión previa en Yépez-Herrera et al. (2019), con 12 de 17 situaciones que abarcan aspectos socioeconómicos, familiares, académicos, interpersonales y sociales que pueden poner en riesgo la continuidad de los estudios universitarios divididas en tres áreas: familiares, psicosociales y escolares. Las respuestas son dicotómicas (Si, o No). En el área familiar se preguntó ¿Vive tu madre?, ¿Vive tu padre?, ¿Tus padres viven juntos?, ¿Tienes hijos?, Además de estudiar ¿tienes otras obligaciones como cuidar a tus hijos, a tus padres, o hermanos?, ¿Tienes asignaturas pendientes que tienes que volver a cursar?, ¿Vives con tu familia en la ciudad en donde estudias? En cuanto a situaciones psicosociales se preguntó: ¿Tienes que compaginar estudios y trabajo?, ¿Dedicas más de una hora en transportarte de tu casa a la escuela?, ¿Has tenido dificultades económicas?, ¿Has tenido dificultades de tipo amoroso?, ¿Has vivido alguna situación de violencia?, ¿Has tenido algún problema de salud? Y por último en el área escolar se les preguntó: ¿Has tenido algún problema con tus compañeros de clase?, ¿Has tenido algún problema con tus profesores? y ¿Has tenido algún problema con tus directivos de la escuela?

## PROCEDIMIENTO

Se solicitó autorización por escrito a las estudiantes universitarias para la aplicación de la batería, quienes firmaron una carta de consentimiento informado. Cuando se hizo la aplicación se les explicó a las estudiantes los objetivos de la investigación y se enfatizó el carácter confidencial de la misma, además que en el instrumento no se preguntaban datos de identificación de los participantes.

La batería se aplicó de manera presencial, siendo en su mayoría aplicaciones grupales, se pasaba a los salones para invitarles a participar en la investigación y quienes accedían a participar se les otorgaba la batería. Por lo general uno de los investigadores o colaboradores de la investigación era quien estaba en el grupo para atender cualquier

duda y para asegurar que no se quedarán escalas sin responder. Las aplicaciones se hicieron durante el horario de clases de los estudiantes dentro de las aulas (aunque también a algunos se les invitó a participar fuera de su horario de clases y los contestaron en los espacios disponibles). Los jóvenes duraban alrededor de 40 minutos para contestar el instrumento, pero no hubo límite de tiempo para responder.

## ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se hizo utilizando el programa estadístico SPSS versión 20. Se realizaron análisis descriptivos, de comparación de medias (t de Student) para poder identificar las diferencias significativas posibles entre las mujeres universitarias con hijos y sin hijos en las variables de recursos afectivos, sociales, familiares, sintomatología depresiva, problemas conductuales y

situaciones de riesgo. Y para ver las relaciones existentes entre las variables anteriores además de la participación social y la calidad de la red social en ambos grupos de mujeres, se optó por hacer un análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

## RESULTADOS

Como se puede observar en la Tabla 2, las mujeres con hijos mostraron tener mayores puntuaciones estadísticamente significativas en recursos psicológicos personales afectivos, sociales y familiares; mayor autocontrol, mayor manejo de la tristeza, facilidad para pedir ayuda, red de apoyo, unión y apoyo familiar y expresión dentro de la familia que las mujeres sin hijos. Sin embargo, las que son madres también tienen más dificultades familiares que las mujeres que no lo son, aunque el tamaño del efecto en todas las comparaciones es pequeño (d de Cohen entre ,04 y ,24).

Tabla 2  
Comparación de los recursos psicológicos en las estudiantes universitarias con y sin hijos con la prueba t de Student

Tipo de Recursos Psicológicos	Mujeres con hijos		Mujeres sin hijos		gl	t	p	d
	M	DE	M	DE				
<b>Individuales-Afectivos</b>								
Autocontrol	3,40	0,57	3,32	0,54	333	2,519	,012	,09
Manejo de la tristeza	2,91	0,74	2,77	0,68	331	3,265	,001	,14
Manejo del enojo	3,15	0,58	3,14	0,58	2639	0,414	,679	,02
Total de Recursos Afectivos	3,15	0,58	3,08	0,47	330	2,040	,042	,07
<b>Sociales</b>								
Iniciativa buscar ayudar	3,82	0,38	3,81	0,40	2639	0,474	,636	,01
Pedir ayuda	2,90	0,74	2,77	0,73	338	2,760	,006	,13
Disponibilidad para apoyar	3,24	0,72	3,24	0,70	2639	0,652	,980	-,00
Red de apoyo	3,40	0,65	3,35	0,66	2639	1,259	,208	,05
Total de Recursos Sociales	3,31	0,44	3,26	0,43	337	1,890	,060	,05
<b>Familiares</b>								
Unión y apoyo	4,24	0,82	3,96	0,92	460	5,03	<,001	,24
Expresión	4,11	0,93	3,88	0,97	458	4,315	<,001	0,22
Dificultades	4,09	0,95	3,96	0,92	451	2,489	,013	0,13
Total de Recursos Familiares (unión-apoyo y expresión)	4,16	0,85	3,93	0,92	351	4,332	<,001	0,22



En cuanto a las conductas problema (Tabla 3) y la sintomatología depresiva, las mujeres universitarias con hijos muestran menores problemas de pensamiento, menor estado depresivo, menores problemas somáticos, menor rompimiento de reglas y menores conductas agresivas, así como un menor consumo de alcohol y tabaco en comparación con las universitarias sin hijos con una diferencia significativa en todos los casos. Sin embargo, el tamaño del efecto es pequeño ( $d$  de Cohen = ,02 a ,23). Para el caso de lesiones autoinfligidas e ideación suicida, las universitarias sin hijos muestran puntajes más altos que las que sí tienen hijos. Sin embargo, la diferencia estadística no es significativa y el tamaño del efecto también es pequeño ( $d$  de Cohen = -,03 a ,02). Así mismo, los puntajes para el bienestar afectivo positivo en las mujeres con hijos fueron mayores que para las que no tienen hijos y mostraron un tamaño del efecto pequeño ( $d$  de Cohen = ,02).

Respecto a los factores de riesgo que pueden impactar en la permanencia de las universitarias, en la Tabla 4 se aprecian diferencias significativas en 12 indicadores de riesgo. Tanto las universitarias con hijos como las que no los tienen, cuentan con sus padres vivos y en su mayoría viven con ellos, aunque son más las mujeres sin hijos que viven con ellos (73%) en comparación con las que tienen hijos (61%).

Las mujeres con hijos muestran mayor número de indicadores de riesgo, tales como compaginar escuela y trabajo, cuidar de otros miembros de la familia, tener asignaturas pendientes, invertir más tiempo para llegar a la universidad, así como manifiestan tener mayores dificultades económicas, amorosas, de violencia y problemas de salud. Se destaca cómo las universitarias con hijos en un 91% tienen que compaginar estudios y trabajo en comparación con un 16% de las universitarias sin hijos.

Tabla 3  
Prueba t de Student en relación a conductas problema en las estudiantes universitarias con y sin hijos

Tipo de Recursos Psicológicos	Mujeres con hijos		Mujeres sin hijos		gl	t	p	d
	M	DE	M	DE				
Rompimiento de reglas	1,54	0,48	1,69	0,52	354	-4,62	<,001	-,15
Conducta agresiva	1,49	0,41	1,58	0,46	362	-2,94	,001	-,09
Problemas somáticos	1,68	0,53	1,79	0,56	350	-3,07	,001	-,11
Consumo de alcohol y tabaco	1,48	0,54	1,55	0,54	342	-1,94	,051	-,07
Problemas de pensamiento	1,41	0,57	1,63	0,69	373	-5,26	<,001	-,23
Estado de ánimo depresivo	0,82	0,94	0,89	0,80	,2639	-2,45	,153	-,07
Lesiones autoinfligidas	1,10	0,27	1,11	0,29	2639	-0,43	,669	,02
Ideación suicida	0,13	0,45	0,16	0,46	2639	-1,00	,318	-,03
Bienestar afectivo positivo	2,81	1,02	2,79	0,90	2639	0,33	,740	,02

*Tabla 4*  
Diferencias estadísticamente significativas entre los factores de riesgo de deserción escolar en estudiantes universitarias con y sin hijos

Factores de riesgo deserción escolar	Con hijos %	Sin hijos %	Chi cuadrada	Sig.
1.Vive su madre	90	98	51,604	<,001
2.Vive su padre	79	93	54,312	<,001
3.Sus padres viven juntos	61	73	16,766	<,001,
4.Tienen que compaginar estudios y trabajo	50	30	47,630	<,001
5.Además de estudiar, tienen otras obligaciones como cuidar a tus hijos, a tus padres, o hermanos	91	16	756,436	<,001
6.Tienen asignaturas pendientes que tienen que volver a cursar	22	14	11,642	,001
7.Viven con tu familia en la ciudad en donde estudian	79	67	17,501	<,001
8.Dedican más de una hora en transportarse de su casa a la escuela	44	38	3,610	,008
9.Han tenido dificultades económicas que han puesto en riesgo el que continúen con sus estudios	59	41	33,206	<,001
10.Han tenido dificultades de tipo amoroso que hayan puesto en riesgo el que continúen con sus estudios	26	11	50,904	<,001
11.Han vivido alguna situación de violencia que haya puesto en riesgo el que continúen sus estudios	12	5	23,066	<,001
12.Han tenido algún problema de salud que haya puesto en riesgo el que continúen tus estudios	23	12	27,457	<,001

Una vez que se contrastaron las medias de las diferentes variables, se compararon las variables entre sí para ver la correlación existente entre ellas e identificar si hubiera diferencias entre las universitarias sin hijos y con hijos. En las Tablas 5 y 6 se muestran las correlaciones tanto para las universitarias con hijos como para las que no los tienen.

Se encontraron 11 correlaciones significativas en las universitarias sin hijos. En ambos casos las correlaciones positivas son con aquellas variables similares, entre aquellas que favorecen la salud y entre aquellas que pueden dificultar la salud y no se mostraron correlaciones estadísticamente significativas con las variables de riesgo a la permanencia escolar. En relación con los recursos afectivos, éstos se relacionaron positivamente con la calidad de las relaciones sociales ( $r = ,301$ ) y de manera negativa con el estado de ánimo depresivo ( $r = -,450$ ), la depresión ( $r = -,308$ ), el rompimiento de reglas ( $r = -,484$ ) y la conducta agresiva ( $r = -,353$ ). Los Recursos sociales se relacionaron positivamente con los recursos familiares ( $r = ,313$ ), y con la calidad de las relaciones ( $r = ,304$ ). Así mismo los recursos familiares se

relacionaron con las dificultades familiares ( $r = ,591$ ) y con la calidad de las relaciones ( $r = ,387$ ) y negativamente con la depresión ( $r = -,363$ ).

Para el grupo de las universitarias con hijos se encontraron 19 correlaciones significativas. Los recursos afectivos se relacionaron positivamente con la calidad de las relaciones ( $r = ,383$ ), recursos familiares ( $r = ,357$ ) y con las dificultades familiares ( $r = ,419$ ). Por otro lado, los recursos afectivos tuvieron correlación negativa con estado de ánimo depresivo ( $r = -,324$ ), depresión ( $r = -,622$ ), rompimiento de reglas ( $r = -,493$ ), conducta agresiva ( $r = -,530$ ) y con lesiones auto infringidas ( $r = -,303$ ). Los recursos sociales se asociaron positivamente con los recursos familiares ( $r = ,430$ ), dificultades familiares ( $r = ,350$ ), calidad de las relaciones ( $r = ,377$ ) y negativamente con el estado de ánimo depresivo ( $r = -,324$ ); por su parte los recursos familiares se asociaron positivamente también con las dificultades familiares ( $r = ,541$ ) y con la calidad en las relaciones ( $r = ,463$ ). Las dificultades familiares se asociaron con el estado de ánimo depresivo ( $r = -,389$ ) y con la depresión ( $r = -,393$ ).

*Tabla 5*  
Correlaciones entre las variables de estudio en el grupo de mujeres estudiantes universitarias con hijos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2	,383**														
3	,357**	,430**													
4	,419**	,350**	,541**												
5	-,530**	-,324**	-,366**	-,389**											
6	-,175**	-,082	-,061	-,278**	,382**										
7	-,622**	-,276**	-,427**	-,393**	,706**	,314**									
8	-,493**	-,204**	-,239**	-,190**	,367**	,164**	,472**								
9	-,530**	-,164*	-,217**	-,218**	,388**	,152*	,491**	,560**							
10	-,272**	-,059	-,214**	-,165**	,389**	,193**	,537**	,350**	,381**						
11	-,166*	-,024	-,035	-,048	,159*	-,029	,228**	,381**	,458**	,264**					
12	-,234**	-,130*	-,183**	-,153*	,256**	,158*	,409**	,369**	,460**	,349**	,361**				
13	-,303**	-,108	-,120	-,226**	,336**	,440**	,373**	,247**	,240**	,256**	,216**	,297**			
14	,480**	,377**	,463**	,280**	-,441**	-,188**	-,462**	-,349**	-,383**	-,215**	-,014	-,244**	-,224**		
15	,208**	,243**	,170**	,118	-,079	-,048	-,178**	-,168**	-,085	-,083	,002	-,068	-,016	,186**	
16	,111	,188**	,137*	,080	-,102	-,030	-,110	-,066	,068	,073	-,035	-,017	,006	,098	,556**

1.Total de recursos afectivos, 2. Total recursos sociales, 3. Recursos familiares positivos, 4.Dificultades en la familia, 5.Estado de ánimo depresivo, 6.Ideación suicida, 7.Depresión, 8.Rompimiento de reglas, 9.Conducta agresiva, 10.Problemas somáticos, 11.Consumo de alcohol y tabaco, 12.Problemas de pensamiento, 13.Lesiones autoinfligidas, 14.Calidad relación Red social, 15.Gestión y organización de grupos, 16. Actividades grupales recreativas  
 \*\*. La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral)  
 \*. La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

*Tabla 6*  
Correlaciones entre las variables de estudio en el grupo de mujeres estudiantes universitarias sin hijos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2	,301**														
3	,261**	,313**													
4	,285**	,263**	,591**												
5	-,450**	-,168**	-,285**	-,280**											
6	-,308**	-,177**	-,227**	-,239**	,424**										
7	-,484**	-,237**	-,363**	-,293**	,674**	,409**									
8	-,253**	-,181**	-,240**	,187**	,272**	,187**	,432**								
9	-,353**	-,107**	-,205**	-,203**	,275**	,211**	,410**	,522**							
10	-,266**	-,103**	-,193**	-,191**	,325**	,231**	,440**	,327**	,382**						

Tabla 6 (Continuación)  
Correlaciones entre las variables de estudio en el grupo de mujeres estudiantes universitarias sin hijos

11	-,190**	-,030	-,176**	-,142**	,166**	,115**	,221**	,360**	,419**	,334**					
12	-,245**	-,165**	-,225**	-,195**	,297**	,248**	,430**	,406**	,494**	,370**	,289**				
13	-,260**	-,170**	-,230**	-,226**	,309**	,406**	,399**	,226**	,232**	,282**	,164**	,316**			
14	,340**	,304**	,387**	,255**	-,273**	-,158**	-,353**	-,248**	-,283**	-,168**	-,105**	-,224**	-,189**		
15	,076**	,177**	,169**	,019	-,037	-,049*	-,058**	-,106**	-,019	-,027	-,084**	-,034	-,059**	,140**	
16	,093**	,129**	,141**	,019	-,035	-,038	-,039	-,080**	,002	,001	-,034	,004	-,018	,124**	,559**

1.Total de recursos afectivos, 2. Total recursos sociales, 3. Recursos familiares positivos, 4. Dificultades en la familia, 5.Estado de ánimo depresivo, 6.Ideación suicida, 7.Depresión, 8.Rompimiento de reglas, 9.Conducta agresiva, 10.Problemas somáticos, 11.Consumo de alcohol y tabaco, 12.Problemas de pensamiento,13.Lesiones autoinfligidas, 14.Calidad relación Red social, 15.Gestión y organización de grupos, 16. Actividades grupales recreativas  
 \*\*. La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral)  
 \*. La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

## DISCUSIÓN

Una parte de la hipótesis central de esta investigación fue comprobada, en cuanto a que a mayores recursos psicológicos individuales, familiares y sociales, menores serán los riesgos, las conductas problema y la sintomatología depresiva; y que, a menores recursos psicológicos personales, familiares y sociales, se encontrarían puntajes mayores en los diversos factores de riesgo evaluados, conductas problema y sintomatología depresiva.

Sin embargo, fueron las mujeres estudiantes universitarias que tienen hijos quienes presentan mayores recursos, menos problemas conductuales y menos problemas de salud mental en relación a la depresión, sintomatología depresiva, ideación suicida, en comparación con aquellas mujeres universitarias sin hijos. Esto es una de las principales contribuciones de la presente investigación ya que abona al conocimiento de este grupo poblacional específico, con elementos que no se habían reportado anteriormente.

Esto puede deberse, como dicen Kalman et al. (2009) y Soto y Lizárraga (2015), a que las mujeres pueden lidiar con su rol de madres y estudiantes gracias a su red de apoyo, la cual, desde la perspectiva de este estudio, es parte de los recursos psicológicos sociales (Rivera-Heredia y Pérez-Padilla, 2012). Se

cuenta con evidencia de estudios previos en donde se constata la importancia de la red de apoyo familiar y social para la continuidad de los estudios en los diferentes niveles educativos (Arrellano et al., 2013; Arvizu, 2016; Hernández y Orozco, 2011).

En esta investigación fue posible incluir justo a las mujeres que están pudiendo continuar sus estudios universitarios aún y cuando tienen hijos, con todo lo que ello implica. Es probable que aquellas mujeres que dejaron de asistir a la Universidad o que no pudieron acceder a ella, justo se vean limitadas por la falta de una red de apoyo familiar, o por las carencias en cuanto al apoyo de las instituciones que debería proveer el Estado.

Apesar de que algunos autores como Miller y Arvizu (2016) sostienen la idea de la incompatibilidad entre ser madre y mantenerse estudiando, es posible que las mujeres universitarias con hijos que participaron en este estudio, aún y cuando también tienen esta doble responsabilidad, puedan experimentar bienestar psicológico al contar con buenas relaciones familiares y con apoyo social (Arvizu, 2016; Estupiñán y Vela, 2012; Soto y Lizárraga, 2015). Y es que a diferencia de lo que comentan Alonso et al. (2015) y similar a lo que comentan Arvizu (2016) y Estupiñán y Rodríguez (2009) la familia influye de manera positiva en la permanencia en la Universidad de estas mujeres estudiantes y madres, aunque ésta no necesariamente

incluya el tener pareja, sino que muchas de ellas viven todavía con sus padres, que son uno de sus principales apoyos para lograr el que continúen estudiando.

Además, la idea de que la mujer sólo cumple un rol tradicional ha cambiado de tal forma que ahora las mujeres pueden ser madres y estudiar al mismo tiempo con múltiples variables de estatus que les permiten tener "mayor control sobre su vida y la forma como se relacionan y contribuyen socialmente" (Miller y Arvizu, 2016, p. 24). El hecho de poder desempeñar ambos roles, el de ser madre y a la vez estudiante universitaria, no quiere decir que no tengan que hacer ajustes en su estilo de vida y dinámica familiar, tal y como lo señalan Hyde (2016) y Velázquez (2009).

Por su parte, la relación entre el promedio del bachillerato y el promedio en la universidad fue similar en mujeres con hijos y sin hijos. Mares et al. (2012) mencionan que existe una relación entre el promedio del bachillerato y los diferentes indicadores de la trayectoria académica en la Universidad. Para el caso de este estudio independientemente de si son madres o no, su desempeño escolar en la Universidad es similar al del Bachillerato.

Respecto a los recursos psicológicos, que es una variable que mostró diferencias entre mujeres con y sin hijos, se podría también inferir que para aquellas mujeres que sí cuentan con recursos psicológicos tanto individuales como familiares y sociales, la maternidad podría ser un recurso protector o un motivador a continuar los estudios, al menos para aquellas mujeres que se mantienen estudiando. Otra posibilidad es que justo las mujeres que son madres y que tienen más recursos psicológicos de tipo individual, familiar y social, son quienes tomaron la decisión de continuar sus estudios universitarios y tal vez son quienes gestionaron mejor sus recursos, siendo éste un factor determinante en la permanencia de los estudiantes universitarios no convencionales en otro estudio (Figuera et al., 2015).

Por lo tanto, en futuros estudios tendría que verse qué sucede con aquellas mujeres que al convertirse en madres ya no continuaron sus estudios ya que estas últimas no están

representadas en el presente estudio, lo cual se considera una limitante. Las mujeres que desertaron de la Universidad al ser madres, puede ser que hayan tenido que abandonar sus estudios para trabajar y cubrir los gastos que conlleva tener un hijo/a (Arrellano et al. 2013), o que no cuenten con quién les cuide a sus hijos, o que tengan dificultades de negociación o arreglos con su pareja para tomar la decisión de seguir estudiando.

Otra limitante de este estudio es que no se investigó cómo se dio el embarazo en las universitarias, si fue planeado o no, ni se profundizó en torno a la calidad y características de su relación de pareja, elementos que podrían estar influyendo en la vivencia que tienen las mujeres respecto a esta condición y su estado emocional, ya que como menciona Velázquez (2009) un embarazo no planificado, podría provocar diversos cambios en la mujer que implicarían un abandono o retraso de los proyectos profesionales y esto podría provocar frustración en ella. Por el contrario, una maternidad asumida positivamente puede generar en la mujer el ser productiva y buscar cumplir sus objetivos de crecimiento profesional (D'Avirro, 2017; Estupiñán y Vela, 2012).

Ante esta situación expuesta, surge la pregunta de si la Universidad provee a los estudiantes de recursos para la vida ante situaciones de mayor estrés, como lo sería la maternidad o alternativamente son aquellas mujeres que tienen ya esos recursos las que pueden sobrevivir y sobrellevar de manera favorable su tránsito en la Universidad. Lo más probable es que sean ambas situaciones: las alumnas llegan a la Universidad con una serie de recursos, pero en su tránsito por esta, desarrollan otros más, lo que hace referencia al dinamismo de los mismos y a la posibilidad de hacerlos crecer, fortalecerlos y renovarlos (Rivera-Heredia y Pérez-Padilla, 2012).

Por ello, aquellas universitarias que tienen mejor manejo de sus emociones, presentan menos problemas conductuales y de depresión. Estos resultados también refuerzan lo que varios estudios han encontrado sobre la importancia de la educación emocional en diferentes etapas del ciclo vital, para ayudar a

resolver múltiples dificultades en otras áreas como la educativa, laboral y personal (Justis et al., 2017; Páez y Castaño, 2015).

Sin embargo, a nivel institucional o gubernamental es poco lo que se ha hecho explícitamente para apoyar a las estudiantes con hijos. Sobre esto, por ejemplo, en México se cuenta con el Programa gubernamental titulado: "Apoyo a madres jefas de familia" (Conacyt, 2020), mismos que se otorgan a madres solteras para que puedan continuar su formación profesional (Licenciatura y formación técnica de tercer nivel), pero no hay apoyos para las madres que viven con pareja, sobre todo tomando en cuenta que esto no garantiza estabilidad económica, ni cuidado garantizado hacia los hijos e hijas. También en algunas Universidades se han instalado estancias infantiles para el personal académico, pero no de manera generalizada, por lo que se está muy lejos de que sean suficientes o de considerarse como apoyos accesibles y adecuados para todos los integrantes de una familia también (*family-friendly*).

Desde la perspectiva de género que va dando cuenta de los cambios y transiciones que van teniendo la condición y posición de género de las mujeres en la sociedad mexicana (García-Delgado y Riquelme-Vigueras, 2018), se observa en este estudio un número considerable de mujeres que combinan la maternidad con sus estudios en la Universidad, encontrando a este grupo fortalecido en sus recursos psicológicos, que las hace tener condiciones emocionales más favorables que quienes no tienen hijos. Por lo que en esta investigación se logró ampliar la perspectiva de que la maternidad no sólo es un factor de riesgo, sino que puede ser un factor de protección.

Este estudio permite reconocer que las diferentes generaciones están cambiando respecto a la maternidad y el desarrollo profesional. Se podría asumir que el apoyo social y los recursos familiares percibidos por las madres universitarias, como el contar con padres y madres que tengan una percepción más favorable de la maternidad durante los estudios de pregrado y a su vez busquen

que sus hijas estén más preparadas y tengan mejor futuro que ellos y ellas, contribuyen a que su situación sea mucho más favorable que quienes no tienen hijos.

Así mismo, este estudio permite observar una necesidad de fortalecer los recursos psicológicos tanto personales como familiares, principalmente los de tipo afectivo en las y los estudiantes que no tienen hijos, que es el grupo mayormente estudiado, lo que coincide con lo reportado por Hermsillo y Rivera-Heredia (2019). Lo cierto es que las Universidades no le han puesto suficiente atención a la educación emocional y cómo ésta influye en las experiencias universitarias, esto tanto para la población en general, como para aquellas mujeres que son madres y con más énfasis para aquellas que están en riesgo de desertar.

En México las Universidades, en muchas ocasiones, se limitan a proveer la atención académica de los alumnos, y los estudiantes, solos o con sus propios recursos, tienen que lidiar con las transiciones o dificultades emocionales que se les presentan. Valdría la pena invertir más en la educación emocional en estos niveles y que las Universidades tuvieran un rol más activo al respecto. Esto podría ser un área de oportunidad para los programas de servicios a estudiantes, por parte de las Universidades.

Para futuros estudios sería recomendable conocer qué acontece con las mujeres que desertan al ser madres, comparar a hombres y mujeres que combinan el estudio con la paternidad para poder ampliar más los conocimientos que se tienen al respecto.

Para finalizar, la maternidad no debería ser un problema que lleve a interrumpir o abandonar los estudios universitarios, pues eso podría suponer una discriminación por el hecho de ser mujeres (Lozano et al., 2016). Por ello, las Universidades deben generar programas y políticas que vayan dirigidos a apoyar a las estudiantes para que puedan conciliar los múltiples roles que tienen las madres universitarias, así como de otros grupos de estudiantes no convencionales; políticas que reconozcan a la maternidad como un derecho conciliable (Alonso-



Sanz, 2019), independientemente de si es un embarazo voluntario o involuntario. Ello implica trabajar con campañas de sensibilización y flexibilización para toda la comunidad académica que promuevan la colaboración y la empatía, las cuales son de vital importancia para la generación de las políticas universitarias y para su posterior aplicación

- **Agradecimientos.**

Agradecemos a todas las universidades con sus respectivos profesores-investigadores que formaron parte de este proyecto, así como a las mujeres universitarias que participaron en él y a las autoridades universitarias que nos permitieron hacer el estudio en sus campus.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

- Alonso-Sanz, A. (2016). Conciliación de la vida estudiantil, familiar y laboral de una madre universitaria. *Antropología Experimental*, 16, 223-233. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i16.2516>
- Alonso-Sanz, A. (2019). Actitudes de docentes y discentes ante la otra: la madre universitaria. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-14.
- Alonso-Sanz, A., Iglesias-Martínez, M. J., y Lozano-Cabezas, I. (2015). La conciliación estudiantil familiar y el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior: un estudio cualitativo. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 223-246.
- Andrade, P., Betancourt-Ocampo, D., y Vallejo-Casarin, A. (2010). Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales. *Revista de Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9(9), 37-44.
- Arellano, G., Colin, M., Lomas A., y Sánchez-Ramírez, L. (2013). Deserción de estudiantes universitarios por embarazo. *Revista Electrónica de Investigación en Enfermería FESI-UNAM*, 2(4), 30-37.
- Arvizu-Reynaga, A. V. (2016). Madres en la universidad: una exploración a las trayectorias educativas y cursos de vida de las estudiantes de la UAM-A (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México.
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 68, 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>
- Bosch, B. (2013). Women who Study: Balancing the Dual Roles of Postgraduate Student and Mother. (Master's Thesis). Edith Cowan University, Australia.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] (2020). *Convocatorias de apoyo a madres jefas de familia, 2020*. México. Disponible en <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-apoyo-a-madres-jefas-de-familia>
- D'Avirro, M. J. (2017). Madres e hijos dos etapas evolutivas beneficiadas por la inclusión universitaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 257-268.
- De Garay, A., y del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.
- Domínguez-Aguirre, G. A., Martínez-Peralta, A., Herrera-Barragán, H., y Rincón-Aguirre, M. E. (2016). Impacto personal y escolar del embarazo y maternidad en estudiantes universitarios. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 167-174.
- Estupiñán-Aponte, M. R., y Rodríguez-Barreto, L. (2009). Aspectos psicosociales en universitarias embarazadas. *Revista de Salud Pública*, 11(6), 988-998.
- Estupiñán-Aponte, M. R., y Vela-Correa, D. R. (2012). Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 536-549.
- Figuroa, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123.
- García-Delgado, E., y Riquelme-Vigueras, A. M. (2018). Percepción de los roles de género en la cultura mexicana actual. *Memorias del Concurso Lasallista de Investigación. Desarrollo e Innovación*, 4(1), 47-51.

- Guevara, E., García, A., y Moreno, L. (2010). La voluntad de ser. Experiencias en la intimidad y trayectoria escolar en estudiantes Universitarias. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 7, 7-28.
- Hernández-Pérez, K., y Orozco, E. (2011). Embarazo en estudiantes de carreras universitarias. *Dictamen libre*, 8, 68-72.
- Hermosillo, A. E., y Rivera-Heredia, M. E. (2019). Depresión, recursos psicológicos y vulnerabilidad cognitiva a la depresión en jóvenes estudiantes universitarios. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 5, 1-23. doi:[10.33064/ippd52470](https://doi.org/10.33064/ippd52470)
- Hoffnung, M., y Williams, M. A. (2013). Balancing act: Career and family during college-educated women's 30s. *Sex roles*, 68(5-6), 321-334.
- Hostetler, A. J., Sweet, S., y Moen, P. (2007). Gendered career paths: A life course perspective on returning to school. *Sex Roles*, 56(1-2), 85-103.
- Hyde, J. S. (2016). Women, men, work, and family: Expansionist theory updated. In S. M. McHale, V. King, J. Van Hook, y A. Booth (Eds.), *Gender and couple relationships* (pp. 93-109). Springer, Cham.
- Jiménez, M. L., y Márquez, E. (2014). Ir a la Universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores. *Aula Abierta*, 42(1), 1-8.
- Justis, O., Alместro, S., y Silva, O. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 109-126.
- Kalman, M., Wells, M., y Gavan, C. S. (2009). Returning to school: experiences of female baccalaureate registered nurse students. *Journal of the New York State Nurses Association*, 40(1), 11-16.
- Kensinger, C., y Minnick, D. J. (2018). The invisible village: An exploration of undergraduate student mothers' experiences. *Journal of Family and Economic Issues*, 39(1), 132-144.
- Lozano, I., Iglesias, M. J., y Alonso-Sanz, A. (2016). Conciliación estudiantil-familiar: un estudio cualitativo sobre las limitaciones que afectan a las madres universitarias. *Arbor*, 192 (780), a341.
- Luna, E., Alemán, C. J., García, E. J., y Jiménez, C. R. (2019). Dificultades con las que se enfrentan las madres estudiantes del Instituto Educativo México. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 5(9), 34-45.
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J., y Medina, M. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207.
- Miller, D., y 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.
- Ortega-Tello, K. y Paredes-Ruiz, T. (2018). Relación entre deserción y/o interrupción escolar. El caso de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador. *Boletín de Coyuntura*, 18, 21-25.
- Páez, M. L., y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Pérez-Baleón, G. F. (2014). Trayectorias tempranas en el inicio de la vida adulta en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29(2), 365-407.
- Pérez-Padilla, M.L. (2014). De vuelta en casa: Estrés, recursos psicológicos, salud de los migrantes retornados en los Altos de Jalisco (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A Self Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401.
- Reyes-Ortega, M., Soto-Hernández, A. L., Milla-Kegel, J., García-Ramírez, A., Hubard, L., Mendoza-Sánchez, H., Mejía-Garza, L., García-Peña, M. C., y Wagner, F. (2003). Actualización de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). Estudio piloto en una muestra geriátrica mexicana. *Salud Mental*, 26(1), 59-68.

- Rivera-Heredia, M. E., y Andrade, P. (2010). Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12-29.
- Rivera-Heredia, Andrade-Palos y Figueroa (2006). Evaluación de los recursos de los adolescentes: validación psicométrica de cinco escalas. *La Psicología social en México*, 11, 414-420.
- Rivera-Heredia, M. E., y Pérez-Padilla, M. L. (2012). Evaluación de los recursos psicológicos. *Uaricha Revista de Psicología*, 9(19), 1-19.
- Rivera-Heredia, M. E., Obregón-Velasco, N., y Ayala-Mira, M. (2012). *Diagnóstico de la condición y posición de género en el Municipio de Marcos Castellanos Michoacán*. Morelia: Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doi: [10.13140/2.1.3840.8004](https://doi.org/10.13140/2.1.3840.8004).
- Rodríguez, J. J. R., Millanes, C. B. J., y Durand, V. J. P. (2019). Universidad y maternidad. *Madres universitarias en la Universidad de Sonora. Universidades*, 70 (79), 41-52.
- Sandoval, J. C., Duran, B., Herbage, R., Palma, M., y Roa, J. (2014). Ser madre y estudiante universitaria en la Universidad de Santiago de Chile: Un estudio exploratorio acerca de las implicancias psicosociales en el enfrentamiento de ambos roles. *Revista de Estudios Cualitativos*, 1(1), 23-39.
- Saucedo-Ramos, C. L., y Alarcón-Delgado, I. L. (2017). Ser madre y ser estudiante: dilemas, tensiones y elecciones para mantenerse estudiando. *Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí*.
- Smith, P. H. (2017). The triple shift: Student-mothers, identity work and engagement with low-status vocationally related higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(1), 107-127.
- Soto, N. Y. T., y Lizárraga, M. G. G. (2015). Ser estudiante y madre en la universidad: un estudio exploratorio sobre la construcción social de la maternidad. *Revista de Educación Superior*, 177(1), 17-42.
- Velázquez, M. (2009). El embarazo no planificado y sus efectos sobre el rendimiento académico en las estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de Oriente. (Tesina de licenciatura). Universidad de Oriente Núcleo de Sucre. Escuela de Ciencias Sociales Departamento de Trabajo Social, Venezuela, Cumaná.
- Yépez-Herrera, E. R., Rivera-Heredia, M. E., Valadez-Sierra, M. D., Pérez-Daniel, M. R., y González Betanzos, F. (2019). Hacia una comprensión de la reprobación universitaria en las carreras de ingeniería de Ecuador y México. *Revista Educación y Desarrollo*, 48, 41-52.
- Zabludovsky, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Política y cultura*, 28, 09-41