



Análisis de las motivaciones, apoyos y dificultades de mujeres participantes en cursos de formación ocupacional

María Montserrat Blanco García¹; Francisco Javier Ramos-Pardo²; Pablo Sánchez-Antolín³

Recibido: octubre 2015 / Evaluado: enero 2016 / Aceptado: febrero 2016

Resumen. El propósito de este estudio es analizar las motivaciones, apoyos y dificultades percibidas por las mujeres españolas que realizan cursos de formación ocupacional respecto a la educación formal inicial, la formación ocupacional y permanente, con la intención de reflejar la concepción de la realidad social de la mujer en los ámbitos educativo y laboral. Para ello se ha aplicado una metodología cualitativa de entrevistas en profundidad, semiestructuradas, individuales y en grupo, a mujeres asistentes a cursos de formación ocupacional. También se han realizado entrevistas a personas expertas en igualdad de género. Los resultados indican que la socialización de género tiene un papel determinante en las elecciones académicas y laborales de las mujeres entrevistadas, cuyo desarrollo se ve condicionado por las responsabilidades familiares y de cuidado que tradicionalmente se han asignado a la mujer. Los factores familiares, económicos e individuales son los que más influyen en el abandono de la educación formal. La principal motivación para la formación permanente es el enriquecimiento personal, aunque una vez que se ha formado la familia, la mujer encuentra dificultad de conciliar la vida familiar y el desarrollo profesional. No obstante, las mujeres dejan entrever la posibilidad de un cambio que sería deseable por alcanzar la igualdad de género en los ámbitos de la formación y laboral. Previamente habría que estudiar las necesidades de las mujeres y los factores de éxito de la formación desde una perspectiva de género, considerando factores internos (motivaciones, intereses, etc.) y externos (contextos laboral, familiar, económico, etc.).

Palabras clave: Educación de la mujer; formación inicial; formación continua; motivación para los estudios.

[en] Analysis of the motivations, support and difficulties of women participating in vocational training courses

Abstract. The purpose of this study is to analyze the motivations, beliefs, opinions, experiences and attitudes of Spanish women in vocational training courses towards initial formal education, vocational and permanent training, with the intention of reflecting the conception of the social reality of women in education and employment fields. We have applied a qualitative methodology of in-depth, semi-structured, individual and group interviews to women in vocational training courses. We have also conducted interviews with experts on gender equality. The results indicate that gender socialization has a determining role in the academic and occupational choices of the interviewed women, whose development is conditioned by family and care responsibilities traditionally assigned to women. Family, economic and individual factors influence the abandonment of formal education the most. The main motivation for ongoing permanent training is personal enrichment, but once the family is

¹ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
E-mail: montserrat.blanco@uclm.es

² Universidad de Castilla-La Mancha (España)
E-mail: franciscoj.ramos@uclm.es

³ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
E-mail: pablo.sanchez@uclm.es

formed, women find it difficult to reconcile family life and professional development. However, women hint at the possibility of a change that would be desirable to achieve gender equality in the fields of training and employment. It would be necessary to carry a previous study of the needs of women and the success factors of education and/or training from a gender perspective, considering internal (motivations, interests, etc.) and external factors (labor contexts, family, economic, etc.).

Keywords: Women's education; initial training; further training; motivation for studies.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Blanco García, M.M.; Ramos-Pardo, F.J. y Sánchez-Antolín, P. (2017). Análisis de las motivaciones, apoyos y dificultades de mujeres participantes en cursos de formación ocupacional. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 867-883.

1. Introducción

La igualdad de oportunidades en educación entre hombres y mujeres, reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y en la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de cualquier forma de discriminación contra la mujer⁴, ha sido una prioridad de la comunidad internacional (Ganguli, Hausmann y Viarengo, 2011). En estos momentos las mujeres están mejor formadas que nunca (Mercadé, 2007); además, su éxito académico es mayor que el de los varones en todos los niveles educativos, excepto en los programas de doctorado. Sin embargo, en España, a pesar de que el nivel académico de las mujeres ha aumentado hasta situarse por encima incluso del de los hombres, con 128 mujeres graduadas en educación superior por cada 100 hombres graduados (Instituto Nacional de Estadística, 2015), existen sectores académicos en los que están infrarrepresentadas, particularmente en las ciencias exactas, informática, ingenierías, manufactura y sector de la construcción.

A partir de los 30 o 35 años, las mujeres están abandonando el mercado para dedicarse al cuidado de su descendencia, principalmente aquéllas con empleos de menor cualificación (que también implican menor salario); pues los costes que les supone pagar por el cuidado de sus hijos e hijas, así como el esfuerzo personal por el exceso de acumulación de tareas (triple jornada), no les compensa ni económica, ni personal, ni emocionalmente (Mercadé, 2007). Muchas mujeres optan por abandonar sus empleos a pesar de la pérdida de protección social que supone y de que posteriormente les resulta muy complicado reincorporarse al mundo laboral.

El nivel de formación se configura como un factor de protección frente al abandono del mercado laboral, pues en el caso de las mujeres con mayor cualificación, ésta

⁴ El artículo 10 afirma que los Estados [...] adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación [...]. En particular, se asegurará las mismas condiciones de orientación y capacitación profesional, acceso a los mismos programas de estudio, la eliminación de conceptos estereotipados de género, mismas oportunidades de acceso a becas y a programas de educación complementaria, la reducción de las tasas de abandono de los estudios, igualdad de oportunidades para practicar educación física y deporte y acceso al material informativo para garantizar la salud y el bienestar familiar.

parece ser determinante a la hora de decidir sobre la distribución de su tiempo laboral, personal y familiar (López Puig, 2007). El esfuerzo que han realizado para formarse, así como un cambio en su mentalidad respecto a la relación familia-empleo, influyen en la decisión de mantenerse en el mercado laboral y colaboran a compensar el sobreesfuerzo. Como señala López Puig (2007)

...el nivel educativo de la mujer parece tener un efecto significativo tanto en la constitución de parejas de doble ingreso así como en el tipo de jornada laboral, mucho más que el hecho de tener o no hijos. Así pues, ambos miembros de las parejas de doble ingreso suelen tener jornadas laborales a tiempo completo si la mujer tiene un nivel educativo alto, a diferencia de aquellas en las que la mujer tiene un nivel educativo bajo (p. 31).

Los estereotipos de género están en el origen de las desigualdades observadas entre hombres y mujeres en educación y empleo (Smith, 2014). Según Heilman (2012) los estereotipos conducen a sesgos relacionados con unas expectativas negativas por la falta de ajuste entre las capacidades de las mujeres y los atributos necesarios para ocupar el mismo lugar que los hombres en la sociedad. Este factor, junto a otros como el exceso de implicación en las tareas domésticas y de cuidados familiares de las mujeres, la ausencia de reconocimiento social de la autoridad y prestigio de la mujer en la gestión organizacional, el sesgo sexista de la cultura de las empresas y organizaciones, así como las deficiencias de las políticas públicas de fomento de la igualdad, han sido propuestos para explicar las diferencias entre hombres y mujeres en el acceso al mercado laboral (Alonso, Biencinto, Gómez, González y Soliva, 2009). Los resultados de la investigación sugieren la importancia de las influencias culturales, estructurales y de interacción en la discriminación de género (Bobbitt-Zeher, 2011).

La socialización en los roles de género desiguales desde la infancia produce una interiorización de los mismos desde muy temprana edad, existiendo diversos trabajos que analizan la influencia de la socialización de género en la elección profesional (Ballarín, 2001; Borderías, Carrasco y Alemany, 1994; Moreno, 2000). Por ejemplo, los estudios indican que el estereotipo de género según el cual los chicos están más preparados para las matemáticas que las chicas se adquiere en los primeros cursos de la escuela (Cvencek, Meltzoff y Greenwald, 2011). Las creencias interiorizadas según las cuales la mujer está poco capacitada para ejercer determinadas tareas, que Meyer, Cimpian y Leslie (2015) han denominado “Creencias de las capacidades específicas de campo”, se asume como la causa de la baja representación de las mujeres en los ámbitos académicos y laborales relacionados con la ciencia, la ingeniería y las matemáticas. La creencia que sustenta el estereotipo es que las mujeres tienen, de forma innata, menos capacidad para comprometerse con tareas orientadas al éxito social (Meyer *et al.*, 2015). De hecho, un experimento llevado a cabo por Cimpian, Bian y Leslie (2014) ha constatado que el simple hecho de solicitar en una oferta de empleo o educativa el requisito de tener talento (frente a dedicación) es suficiente para que la motivación de las mujeres y chicas jóvenes disminuya significativamente. Ceci, Ginther, Kahn y Williams (2014) sugieren que actualmente ha desaparecido la discriminación de género en este sentido, pero que el hecho de esgrimir el argumento de que las mujeres están menos capacitadas que los hombres en determinados

campos es la verdadera causa de la escasa representación femenina en determinadas áreas. Sin embargo, existen trabajos que inciden en la influencia del género en la elección profesional, y las consecuencias de ésta en los proyectos profesionales y vitales tanto de ellas como de ellos (Suárez, 2006).

Las disparidades que se han producido durante la etapa de formación inicial, incluida la educación superior o universitaria, han sido objeto de intervención por parte de las instituciones públicas que han promovido políticas de igualdad de género en el trabajo a través de programas de formación continua que no pasen por alto las necesidades de formación vinculadas a capacidades relacionadas con estereotipos de género (Boletín Igualdad en la Empresa, 2015). La aplicación de programas de formación complementarios a la educación formal es uno de los métodos más recomendables para salvar la brecha que existe entre la educación que han recibido las mujeres, estereotipada, y las habilidades necesarias para acceder al mercado de trabajo (OECD, 2011). Para ello es importante seguir el proceso inverso al que se sigue en la educación formal, donde la elección de diversas materias determina el ámbito profesional. La orientación profesional para la igualdad de género debe tener como centro el proyecto profesional de cada mujer, para, a partir de ahí, realizar una selección de las materias educativas adecuadas para llegar a la meta (Cobos y Planas, 2012).

Se habla mucho de la educación estereotipada así como de la necesidad de llevar a cabo políticas de igualdad de género en la formación inicial, ocupacional y continua, de acuerdo con lo previsto en la Ley de Igualdad⁵ tanto para las políticas educativas en general (artículos 23 y 24) como en el ámbito de la educación superior (artículo 25) y la Ley Orgánica de Educación⁶. Sin embargo, el discurso de las mujeres no ha sido suficientemente tenido en cuenta, y quizá éste sea uno de los factores que impiden que la aplicación de diversos programas para eliminar la discriminación laboral a partir de la formación igualitaria alcance su objetivo. Investigaciones anteriores han puesto de manifiesto la percepción de las mujeres acerca de la educación. Por ejemplo, en el ámbito de la formación continua se ha observado que las mujeres proyectan sus esperanzas respecto al futuro y se sienten motivadas, a la vez que aumentan su autoconfianza en la capacitación necesaria para realizar el trabajo (Pietilä-Litendahl, y Uusiautti, 2014). En educación superior se ha encontrado que los estereotipos sexistas siguen influyendo significativamente en la baja representación de las mujeres en las carreras técnicas, como ingeniería (Álvarez Lires, Arias Correa, Serrallé Marzoa, y Varela Losada, 2014), siendo este un discurso asumido por una significativa proporción de mujeres.

Por este motivo hemos llevado a cabo un estudio con la finalidad de analizar las creencias, opiniones, experiencias y actitudes que tienen las mujeres españolas en relación con la educación formal inicial, la formación ocupacional y permanente. Estas categorías educativas deberían tener como finalidad última el desarrollo personal en un marco de igualdad de género, por lo que entendemos que son diferentes facetas de una categoría latente a la que denominamos educación. El propósito es filtrar qué concepción de la realidad social de la mujer en relación con la educación y el trabajo

⁵ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE nº 71, 23 de marzo de 2007).

⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013).

es la que realmente tienen sus protagonistas. Partimos para ello de la indicación de Moreno (2000), que afirma que es preciso detectar los procesos y mecanismos, conscientes e inconscientes, manifiestos y subliminales, que están institucionalizando el sexismo en la escuela; y, posteriormente, elaborar un modelo didáctico y organizativo que aborde estas cuestiones. Nosotros pretendemos ampliar este enfoque más allá de la escuela y llevarlo a la educación durante toda la vida.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio

Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son las motivaciones de las mujeres para estudiar? ¿Qué lleva a las mujeres a seleccionar los itinerarios académicos? ¿Qué motiva el abandono de la educación formal? ¿Cuáles son las motivaciones personales para retomar los estudios? ¿Son conscientes de la existencia del llamado “techo de cristal”? ¿Están las responsabilidades familiares equitativamente distribuidas o suponen una dificultad añadida para la formación de la mujer? El propósito del estudio es analizar la percepción de la mujer que se encuentra en cursos de formación ocupacional acerca de la formación inicial y permanente, con atención específica a las motivaciones, los apoyos y las dificultades que encuentran en este proceso formativo.

Como ámbitos específicos de estudio hemos considerado los siguientes:

- Formación reglada o inicial.
- Formación ocupacional.
- Formación continua o permanente.

En cada una de estas tres categorías se examinarán los siguientes aspectos:

- Motivaciones para la incorporación al proceso de formación
- Motivaciones para su abandono.
- Apoyos para la formación.
- Dificultades encontradas.

Otras categorías de análisis son:

- Educación estereotipada.
- Relación entre formación y empleo.
- Vivencias sobre la educación.

El estudio sigue una metodología cualitativa, a través de la aplicación de la técnica de investigación social consistente en la entrevista abierta o en profundidad, semiestructuradas, individual y en grupo, con el propósito de acceder a la experiencia y al significado que los participantes le atribuyen. Mediante esta técnica, quien investiga guía la conversación con la persona entrevistada (Olabuénaga, 1999) y registra su acto verbal con el fin de proceder a su análisis posterior.

Respecto al análisis de los datos, se ha utilizado la técnica de espiral hermenéutica (Crist y Tanner, 2003). En primer lugar, se realiza una primera lectura de los datos

para descubrir las categorías de interés en el discurso de las mujeres y especialistas. Estas categorías sirven de apoyo para la planificación de las entrevistas a las personas expertas, quienes confirmaron la presencia de estas categorías en el trabajo de campo con mujeres en formación.

La validez de la investigación se basa en la extracción de dimensiones mediante un proceso de análisis y discusión de los autores de categorías extraídas de la literatura sobre el tema. Dichas categorías han sido confirmadas posteriormente en una doble fase: 1. por las propias mujeres entrevistadas, que confirmaron que los informes recogen básicamente lo dicho por ellas en las entrevistas; 2. por los expertos entrevistados, asegurando también la fiabilidad del estudio por replicación de las categorías extraídas de las entrevistas a mujeres asistentes a cursos de formación.

2.2. Participantes

Se han establecido dos grupos de informantes: a) mujeres en formación; b) expertas/os en igualdad de género.

- a) Mujeres en formación: La selección de las mujeres en formación se realizó a través de dos canales:

1. Mujeres participantes en cursos de formación ocupacional organizados por la Dirección General de la Mujer, de la Comunidad de Madrid, dentro del Programa AMPLÍA. Su finalidad es formar a mujeres como auxiliares de educación y ocio, así como promover la creación de servicios para la atención y cuidado de menores para favorecer la conciliación de la vida laboral y personal. Se realizó un primer bloque de cuatro entrevistas a mujeres que participaban en el Programa AMPLÍA, una de cada tramo de edad.

Se han seleccionado cuatro mujeres del Programa AMPLÍA y cuatro con formación universitaria, correspondiendo a cada tramo de edad (18-24, 25-34, 35-44 y 45-65 años) un par de mujeres de cada selección.

El Programa AMPLIA está dirigido a mujeres en edad laboral desempleadas con interés en trabajar en el sector de la educación y el ocio. Deben ser residentes en la Comunidad de Madrid, dando prioridad a las mujeres que dispongan como mínimo de Graduado Escolar o ESO. Cada uno de los cursos estará integrado por entre 6 y 12 alumnas.

2. Mujeres con formación universitaria seleccionadas a través del Centro Asesor de la Mujer fuera del Programa AMPLÍA.

La selección de las mujeres se ha realizado mediante muestreo teórico o intencional (Guba y Lincoln, 1991). Las mujeres en formación informantes se eligieron bajo el criterio de representación de la población femenina socializada en España de origen, tomando como criterio de exclusión el origen natal extranjero que podría sesgar la muestra. Las raíces culturales de la desigualdad de género han desaconsejado la inclusión de mujeres cuyo origen haya sido la de países con otras características sociales y culturales. Diversos estudios han puesto de manifiesto que los estereotipos de género pueden afectar a diversos ámbitos de la vida, como el laboral (Heilman y Okimoto, 2007) y el académico (Inzlicht y Ben-Zeev, 2000). Estos estereotipos son asimilados cul-

turalmente y son resistentes al cambio (Eagly, Wood, y Diekman, 2000). Por este motivo, la inclusión de mujeres con una cultura de origen diferente podría sesgar la muestra introduciendo elementos de otras culturas.

La muestra se ha segmentado en función de la edad, al considerar que es la característica que establece diferencias entre los contenidos y significados de la experiencia femenina. Para el desarrollo del trabajo de campo hemos establecido cuatro grupos de edad:

- a. De 18 a 24 años: coincidiendo con la mayoría de edad, que marca la búsqueda de la primera independencia de la unidad familiar, de elección sobre carrera profesional y búsqueda de empleo, de adquisición o alquiler de vivienda..., y con la edad media en la que se finalizan los estudios superiores, retomando las cuestiones anteriores. Numerosos estudios han acotado este período de edad como foco de estudio de personas con estas características (Arnett, 2012, Brindis, Mulye, Park y Irwin Jr., 2006).
- b. De 25 a 34 años: en este periodo de edad se produce la independencia económica y familiar real, la constitución de la unidad familiar propia, incluido el nacimiento del primer hijo. Numerosos estudios han considerado este tramo de edad para caracterizar este sector de la población (Henderson y Egbert, 2015, OECD, 2015).
- c. De 35 a 44 años: En este rango de edad se manifiestan las consecuencias de las dificultades que comienzan en la etapa anterior, y se hacen más patentes nuevos problemas para la conciliación de la vida familiar y laboral. El inicio de este período supone el abandono de la juventud y el inicio de la madurez (Helson, Soto, y Cate, 2006).
- d. De 45 a 65 años: a partir de los 45 años, las personas forman parte de un colectivo prioritario para las políticas de empleo, hasta llegar a la edad de jubilación (Tobes Portillo, 2002).

Para la entrevista en grupo se seleccionaron cuatro mujeres, pertenecientes a cada uno de los cuatro tramos de edad establecidos que participaban en un programa de TALLER DE EMPLEO, de la Concejalía de Mujer de Alcalá de Henares.

- b) Las personas expertas entrevistadas fueron tres: una experta en feminismo, una experta sindical (responsable de la secretaría de la mujer) y un sociólogo (experto en conciliación laboral y personal y en protección social). De este modo abarcábamos las grandes líneas de esta investigación: educación—empleo—vida laboral y personal de las mujeres.

2.3. Procedimiento

Para el primer abordaje a las personas a entrevistar nos pusimos en contacto con la directora del Centro Asesor de la Mujer, de la Concejalía de Mujer del Ayuntamiento de Alcalá de Henares. Tras explicarle la finalidad de nuestra investigación nos facilitó el acceso a mujeres que estuviesen en programas de formación, así como las relaciones con las asociaciones de mujeres de dicho municipio. En concreto, contactamos con mujeres de cursos de formación ocupacional organizados por la Dirección General de la Mujer, de la Comunidad de Madrid, dentro del Programa AMPLÍA.

Se realizó un primer bloque de cuatro entrevistas a mujeres que participaban en el Programa AMPLÍA, una de cada tramo de edad. Una vez que fueron transcritas y los datos analizados, se elaboraron los correspondientes informes de proceso y se entregaron a cada una de las mujeres entrevistadas para su posterior contraste (triangulación de la información).

Tras analizar los datos de las cuatro primeras entrevistas, seleccionamos nuevamente mujeres, esta vez fuera del Programa AMPLÍA, que pudiesen incrementar el rango de la información obtenida. Para la realización de estas nuevas entrevistas, una por cada tramo de edad, añadimos al criterio de edad que las mujeres entrevistadas tuviesen formación universitaria, ya que era el nivel formativo que no había quedado cubierto con las realizadas inicialmente.

3. Resultados y discusión

En primer lugar, constatamos que el perfil educativo de las mujeres entrevistadas es heterogéneo, con titulaciones que abarcan desde el graduado escolar a la licenciatura e, incluso, el doctorado, lo que refleja la oportunidad de acceso a la educación superior, especialmente en las más jóvenes. La opinión de los expertos en este sentido queda expresada en el siguiente párrafo:

Sobre el acceso a la educación, (las políticas de igualdad) hacen reivindicaciones que tienen que ver con el pasado... el acceso a la educación es universal y tenemos todas las posibilidades de estar en todo, y de hecho somos las que más accedemos (...) Las mujeres estamos hiperformadas, más mujeres terminan ahora la educación secundaria, más mujeres que hombres matriculadas en la universidad, con más formación que nos vamos haciendo poco a poco (E2, 1 y 3).

Esta reflexión plantea la cuestión de cuáles son las necesidades reales de formación de las mujeres, así como si se debe seguir promoviendo el aumento del nivel de formación. Quizá exista una carencia relativa a la calidad de la formación y a la cantidad de la oferta no condicionada por los estereotipos de género, así como la integración de la mujer en el mercado laboral tras la formación. Según los expertos, si seguimos interpretando la falta de formación como la clave, entonces *estamos dando palos de ciega* (E2, 3).

3.1. Formación inicial

En relación con los motivos que llevan a las mujeres a elegir determinados itinerarios académicos, los datos aportados confirman que existe una tendencia a elegir estudios y profesiones vinculados históricamente al rol femenino, de acuerdo también con los resultados obtenidos por Álvarez-Lires et al. (2014), quienes observaron que las mujeres están escasamente representadas en las carreras de ciencias, lo que posteriormente se refleja en el empleo que desempeñan:

...cuando yo acabé el colegio me metí (...) en una academia de corte y confección (...) y entonces me quedé allí enseñando a las máquinas de coser (...) puse mi propio negocio para enseñar a niñas a coser (M5-3, 2).

...estudié Historia por vocación (...) te planteas estudiar otra carrera por las salidas (...) pudo más la vocación que cualquier otra cosa (...) no tuve ningún problema. Sí que tuve un hermano (...) por ser chico le dijeron ¡cómo vas a estudiar letras! (...) le llevaron a otro terreno (M6-3, 1).

La orientación, por lo tanto, se manifiesta como un procedimiento de determinación de la elección educativa y profesional de las mujeres que está complementado por la socialización de género (Cvencek *et al.*, 2011). Ésta última, se ejerce mediante una imposición simbólica continuada por la que las propias mujeres no son conscientes de la discriminación ejercida sobre ellas, sino que lo viven como elecciones libres:

...No me he sentido discriminada porque en los sitios en los que he estado trabajando precisamente han sido casi todos de mujeres (...) Aparte de que esto de la carrera de Trabajo Social, Psicología, Educación Social... son (...) totalmente de mujeres (M2-1, 4).

Las causas o dificultades que en mayor medida motivan el abandono de la educación formal en las mujeres, están relacionadas con factores familiares, económicos e individuales:

...a partir de los once años es lo que me rompió un poquillo. Y mi padre cayó enfermo y entonces allí en el pueblo no podíamos estar (...) entonces empecé a trabajar (...) en una fábrica de confección y luego cuando salía iba a una Academia (M7-4, 2).

En las dos franjas de mayor edad las mujeres tuvieron más dificultades para acceder a la formación básica y la formación profesional, así como para permanecer en ellas.

Por otra parte, respecto a la motivación personal de la mujer para retomar los estudios, así como a la influencia que en ello tienen el apoyo social y el familiar, una mujer afirma:

...dos días por semana a la escuela de adultos (...) He estado también en un taller de literatura (...) me gusta estar al día un poquillo (...) (haciendo) lo que no he podido hacer cuando he sido jovencilla (...) ahora hay posibilidades (M7-4, 1).

El trabajo fuera del hogar de las mujeres no siempre guarda relación con su formación profesional inicial, como se deduce de las manifestaciones de esta mujer en la entrevista grupal:

...tengo cursos de ordenadores, de contabilidad y actualmente estoy haciendo un taller de empleo (...) estoy desempleada (GM, 1).

Que la mujer tenga un nivel educativo alto no implica que vaya a alcanzar un puesto importante en la empresa. Las mujeres se sienten discriminadas respecto a los hombres, haciendo frecuentes alusiones al “techo de cristal”:

...todos los jefes son hombres (...) la mujer hemos llegado a Oficial de Primera Administrativo todas, en general. Mucho más preparadas (...) Pero nuestra meta estaba ahí... se acabó. Y tú a veces formabas a esos jefes que te ponían por encima (...) había

En mujeres con estudios básicos la motivación para acceder al mercado laboral es menor:

como no has tenido una preparación y no has tenido unos estudios, entonces parece que te da menos pereza o menos pena dejar el trabajo. Que a mí luego me ha dado pena (...) que podía haber seguido (M7-4, 3).

3.2. Formación permanente

La motivación de la mujer para formarse continuamente es alta, aunque esta actitud no se ve recompensada con el acceso a un puesto de trabajo y la promoción profesional:

Tú puedes estar muy preparada, con todos los máster que quieras, pero si en tu casa también sigues preocupándote de tus hijos o de tus mayores y no puedes estar en la empresa hasta las mil horas (...) al final (las mujeres) quedan relegadas (E1, 8).

Una de las expertas afirma que este hecho se produce por la dificultad de conciliar la vida familiar y laboral (E1, 16).

Una importante motivación en las mujeres de mayor edad para la formación permanente es el enriquecimiento personal, sobre todo como una forma de salir de casa y de ocupar el tiempo libre cuando los hijos crecen:

Pues porque... por ejemplo ya no tengo tanto que hacer... en casa (...) Ya no es por el dinero ni nada, simplemente por (...) No estar en casa todo el día (...) cuando han sido pequeños (...) han sentido necesidad de que yo estuviese ahí, y ahora no lo veo tanto (M5-3, 5).

Observamos una evolución en las mujeres, que se aprecia más en los tramos de mayor edad, en el sentido de hacer cursos que les aportan satisfacción personal:

...mis clases de por la mañana no las quiero dejar. No (M7-4, 9).

En muchos casos los cursos de formación continua que realizan las mujeres son propuestos por las empresas:

(...) Pero era todo a tu costa. Tú salías de trabajar a las tres y media de la tarde y el curso empezaba a las cuatro y media (GM, 17-18).

En otros casos son las mujeres las que buscan nuevas salidas:

Yo no quería estar toda mi vida trabajando en fábrica (...) yo me iba, empecé por el carné de conducir, y a partir de ahí ya me metí en informática (...) Y sí, puedo decir que luego dentro de la empresa sí me dieron algunos cursos (...) a costa de no ver a mis hijos (...) pero yo quería dar ese paso... (GM, 18).

Una dificultad muy común para acceder a la formación continua es la necesidad de compatibilizar los cursos con el trabajo en casa y en la empresa:

Los cursos de formación pues por la noche, porque yo las tardes sí que dispongo de ellas, pero claro, las tardes son para cuidar a los niños (M6-3, 7).

Esta circunstancia provoca un alto coste personal, emocional y físico que influye negativamente en la salud:

Hay momentos que dices (...) no puedo más (...) no soy una máquina (...) y lo llevo mal (M6-3, 8).

La presencia de la mujer en cursos de formación está condicionada por una oferta que mantiene los estereotipos de género sobre el empleo. Por otra parte, en línea con lo expresado por Mercadé (2007), la formación inicial y permanente para el ejercicio de profesiones históricamente masculinas, siguen sin adaptarse a las características de las mujeres:

...la educación a la que accedemos es de corte masculino, pensada desde los hombres para los hombres (...) no nos beneficia sino que nos perjudica. La reivindicación se plantea hacia que una educación tenga presente que estamos las mujeres allí, con nuestra propia experiencia, nuestro saber y nuestros deseos. La educación se tiene que transformar para que nosotras saquemos algo de provecho (E2, 1).

3.3. Una educación estereotipada

Los efectos de los estereotipos femeninos alcanzan también a la educación no formal y al aprendizaje informal, que no son decodificados y que se asimilan por las propias mujeres como naturales:

Pues la verdad es que no (he hecho ningún curso) (...) siempre he estado muy ocupada con los niños y la casa (...) no he tenido necesidad de... económicamente, y prefería quedarme en casa con mis hijos (...) me gustaría (...) Como media jornada (...) me gusta estar en casa cuando viene (la niña) y ayudarla en sus estudios como he ayudado a mi hijo (...) No quiero que tenga un fracaso escolar porque yo esté todo el día fuera de casa (M5-3, 3-5).

Los estereotipos son asimilados también por las mujeres del entorno, asumiendo las tareas típicamente femeninas cuando las participantes no las pueden llevar a cabo:

Y si se ponían malos, pues... mi madre (...) A mí mi hijo me lo ha criado una cuñada mía (GM, 11). Pues ahora tengo, por ejemplo, una señora que viene por la mañana hasta las nueve (...) a las nueve el mayor se va al colegio (...) y al chiquitín se lo lleva esta señora a casa de mi madre (GM, 13).

Esta es una de las estrategias de ajuste mencionadas por Durán (2004). Las mujeres se apoyan en mujeres de la familia y contratadas (como ocurre en muchos casos con mujeres inmigrantes).

Las mujeres entrevistadas manifiestan que el hombre trabaja menos que la mujer, especialmente en la esfera doméstica. Las entrevistadas reconocen su participación en la perpetuación del estereotipo, pero no reconocen que existe una socialización de género:

Nos lo hemos labrado todo nosotras (...) hemos sido nosotras las que hemos asumido ese rol... Pues nos tenemos que aguantar (...) es muy difícil de quitarlo (...) lo tenemos en las costillas (...) Ya lo tenemos ya para siempre (GM, 9).

La socialización de género ha creado una imagen en la que la mujer está especializada en las tareas del hogar, frente a hombre un hombre inmaduro que necesita ser cuidado:

La aceptación de que la mujer puede con todo porque es más madura que el hombre o porque a nosotras nos han enseñado de otra forma, repercute muchas veces en su relación con los demás de un modo no gratificante: me ve entrar por la puerta (...) y estaba recogiendo la mochila porque se la había dejado en medio de la puerta (...) ¿Y a que con su padre no recoge la mochila? (...) La sargento... la sargento... (GM, 27).

No obstante, la formación es una herramienta para el cambio, como indican los expertos:

...es posible que un hombre ejerza de hombre de distinta manera a cómo se le está asignado, igual que una mujer puede ejercer de mujer de otra manera. En este trabajo nos encontramos (E2, 18).

Las mujeres también ven posibilidades de un cambio positivo:

...dejar las cosas claritas (...) ponerlos firmes (...) No como un cuartel, pero hacerles ver que (...) hay que colaborar los dos (...) No porque estés tu a gusto voy a estar yo fastidiada (...) Las generaciones que venís ahora... ¡más firmes! En vez

de decir ¡Déjalo que ya lo hago yo! (...) Te guste o no te guste lo que haya hecho, calladita (GM, 21).

Las mujeres son conscientes de que la desaparición de los estereotipos de género es positiva, aunque reconocen la dificultad de la tarea, ya que supone un cambio profundo:

Aunque las mujeres reconocen que hemos hecho un buen adelanto (...) que se va ganando poco a poco (...) pero muy despacito, sostienen que para tener las mismas oportunidades que los hombres tienen que cambiar muchas cosas, especialmente cambiar la mentalidad, es que es cambiar todo (GM, 23).

3.4. Relación formación-empleo

Aunque las mujeres declaran su intención de trabajar en empleos relacionados con la formación adquirida, la mayoría lo hacen en sectores altamente feminizados, lo que se explica por una elección educativa estereotipada por cuestiones de género, que determina la elección profesional (Ballarín, 2001; Borderías *et al.*, 1994; Moreno, 2000). De ahí la importancia de realizar desde el sistema educativo una orientación escolar, laboral y personal no sexista:

Entonces, aparte de que esto de la carrera de Trabajo Social, Psicología, Educación Social son carreras totalmente de mujeres, hay un pequeño porcentaje de hombres en la universidad, y en los trabajos ha ocurrido lo mismo, hemos sido la mayoría mujeres, y si había algún hombre era (...) el administrativo o un miembro de la junta directiva o cosas así. Pero siempre me he movido con mujeres. Vamos, hemos sido la plantilla de mujeres (M2-1, 6).

Un mayor nivel educativo posibilita el acceso de la mujer a un trabajo más cualificado y a una tasa menor de abandono laboral por la maternidad; es decir, la formación actúa como factor de protección frente al abandono, a pesar de que el contexto económico ha aumentado el temor a la salida del mercado laboral por la maternidad:

...pero la experiencia me dice que yo ahora me relaciono siempre con mujeres tituladas, muy formadas, (...) con muy buen expediente y sin embargo tienen una dificultad muy grande para trabajar y tener hijos temen muchísimo en este momento, mucho más que yo hace treinta años, quedarte embarazada; hay algo que ellas perciben en el mercado de trabajo que les expulsa, que se les va a poner pegas... (E2, 4).

Por otra parte, las mujeres, con una cualificación equivalente a los hombres, obtienen un menor beneficio que éstos, ya que no acceden a los puestos de responsabilidad, ni romper el techo de cristal.

Porque todavía hay muchos prejuicios, barreras, o tú te formas y te formas pero luego, lo que querías elegir tiene otras barreras que no son de falta de formación.

Eso yo creo que es importante, porque siempre digo que formación nos sobra, tenemos mucha más formación que los hombres (E2, 9).

3.5. Vivencias sobre la educación

Las mujeres entrevistadas tienen, en general, una opinión positiva de sí mismas respecto a la formación, con independencia de su nivel de estudios. Excepto en el caso de la mujer más joven, todas afirman haber hecho un importante esfuerzo por formarse. Cuando sus titulaciones son bajas lo atribuyen a las condiciones familiares, sociales y económicas.

Algunas indican que llega un momento que necesitan desarrollar otros aspectos más allá de la vida familiar:

He criado tres hijos (...) mi matrimonio va bien (...) Luego te entra una rebeldía. Luego ya como pasa todos los años (...) me da pena de no haber podido estudiar (...) mis clases de por la mañana no las quiero dejar (M7-4, 3, 5, 9 y 15).

Todas las mujeres entrevistadas declaran haber realizado cursos para superar sus carencias, ya sea con objetivos culturales, laborales o de formación básica. El acceso a la formación parece haberse igualado con los hombres, lo que no ocurre en otros ámbitos, como el reparto de las tareas domésticas:

...la carrera para mí personalmente ha sido una gran satisfacción, además (...) pues sigues leyendo, sigues investigando cuando puedes (...) me he ido formando siempre (...) siempre he encontrado un tiempo (...) mientras trabajaba ya de auxiliar administrativo (...) para satisfacción personal seguía haciéndolo (estudios de doctorado) (M6-3, 2-3).

Sin embargo, existe decepción porque socialmente no se ve reconocida su formación, como indica una de las expertas:

Te da lo mismo tu master, tu especialización y tus buenas notas... al final quedan relegadas (E1, 8).

Las mujeres están satisfechas con los cursos de formación permanente, aunque a veces la oferta formativa es difícilmente accesible:

cuando tú estás en tu barrio, con tu círculo de todos los días, pues en cierto modo no te enteras de lo que pasa (...) sobre todo cuando encima no trabajas (...) Y luego (cuando ya están metidas en cursos) te van informando (M3-2, 21).

Las mujeres entrevistadas han supeditado el tiempo para su formación al cuidado de sus hijos e hijas y el de su hogar. Sin embargo, una de las expertas entrevistadas

sostiene que *la educación es buena para la mujer, no porque así lo harán mejor como madres y esposas (...) (sino por) su propia felicidad (...) si queremos saber más, formarnos más (...) el primer objetivo somos nosotras mismas y luego (...) más oportunidades laborales (E2, 8-9).*

4. Conclusiones

Respondiendo a las preguntas de investigación, en primer lugar, se puede decir que, entre las motivaciones de las mujeres para estudiar, encontramos el enriquecimiento personal y el acceso al mercado laboral desde el desempleo.

La selección de los itinerarios parece tener un fuerte componente de socialización de género, con acceso a estudios estereotipados como más propios de mujeres.

Entre los motivos para el abandono de los estudios aparece principalmente la imposibilidad de atender a la familia, trabajar y estudiar a la vez.

La matriculación en cursos de formación permanente está relacionada fundamentalmente con el apoyo familiar, sobre todo a la hora de compartir las responsabilidades familiares.

Las mujeres son conscientes de la existencia del “techo de cristal”, por lo que se sienten discriminadas respecto a los hombres en las condiciones laborales.

Por último, las responsabilidades familiares recaen principalmente en las mujeres, siendo este el principal obstáculo para la formación y la promoción laboral.

En general, encontramos que el modelo formativo está manteniendo el modelo patriarcal (Borderías *et al.*, 1994; Cigarini, 2006; Peterson, 2007), por lo que es necesario realizar intervenciones orientadas a la equidad de género.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso, I, Biencinto, N., Gómez, R., González, A. y Soliva, M. (2009). *Los factores de desigualdad de género en el empleo*. Madrid: Unidad Administradora del Fondo Social Europeo, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Álvarez Lires, F. J., Arias Correa, A., Serrallé Marzoa, J. F., y Varela Losada, M. (2014). Elección de estudios de ingeniería: influencia científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas. *Revista de Investigación en Educación*, 1 (12), 54-72.
- Arnett, J. J. (2012). New horizons in research on emerging and young adulthood. En: A. Both, S. L. Brown, N. S. Landale, W. D. Manning, y S. M. McHale (Eds.), *Early adulthood in a family context* (pp. 231-244). New York: Springer.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bobbitt-Zeher, D. (2011). Gender discrimination at work. Connecting Gender Stereotypes, Institutional Policies, and Gender Composition of Workplace. *Gender & Society*, 25 (6), 764-786.
- Boletín Igualdad en la Empresa (2015). *Política de formación con perspectiva de género en la empresa*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Borderías, C., Carrasco, C. y Alemany, C. (eds.). (1994). *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.

- Brindis, C., Mulye, T. P., Park, J., y Irwin Jr., C. E. (2006). *Young People's Health Care: A National Imperative*. Washington DC: National Institute for Health Care Management Research and Educational Foundation
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, s. y Williams, W. M. (2014). Women in Academic Science: A Changing Landscape. *Psychological Science in the Public Interest*, 15 (3), 75-141.
- Cigarini, L. (2006). El doble "sí" de las mujeres a la maternidad y al empleo. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 30, 51-58.
- CIMPIAN A., Bian L. y Leslie S. J. (2014). *Experimental and developmental evidence for the field-specific ability beliefs hypothesis*. Fifteenth Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology. Austin, Estados Unidos.
- Cobos, A. y Planas, J. A. (2012). Orientación profesional adaptada a diferentes colectivos y destinatarios: principios de intervención y estrategias. En: J. A. PLANAS, (coord.), *La orientación profesional y la búsqueda de empleo. Experiencias innovadoras y técnicas que facilitan la inserción laboral* (pp. 57-78). Barcelona: Editorial Graó.
- Crist, J. D. y Tanner, C. A. (2003). Interpretation/analysis methods in hermeneutic interpretive phenomenology. *Nursing Research*, 52 (3), 202-205
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N. y Greenwald, A. G. (2011), Math—Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82, 766-779. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x
- Durán, M. A. (2004). *Un desafío colosal*. El País, 5 de septiembre de 2004.
- Eagly, A. H., Wood, W., y Diekman, A. B. (2000). Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal. En: A. H. Eagly, W. Wood, A. B. Diekman, T. Eckes, y H. Trautner (Eds.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (pp. 123-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ganguli, I., Hausmann, R. y Viarengo, M. (2011). The closing of the gender gap in education: Does it foretell the closing of the employment, marriage, and motherhood gaps? Recuperado de: <http://web.hks.harvard.edu/publications/getFile.aspx?Id=683>.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen y T. Postlethwaite (dirs.), *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol. 6. (pp. 3.337-3.343). Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113-135.
- Heilman, M. E. y Okimoto, T. G. (2007). Why are women penalized for success at male tasks? The implied communality deficit. *Journal of Applied Psychology*, 90, 81-92.
- Helson, R., Soto, C. J., y Cate, R. A. (2006). From Young Adulthood Through the Middle Ages. In: D. K. Mroczek y T. D. Little (Eds.), *Handbook of Personality Development* (pp. 337-352). New York: Taylor & Francis.
- Henderson, B. C. y Egbert, A. (2015). *Young Adults in Minnesota: A Demographic & Economic Profile*. Minnesota: Minnesota State Demographic Center.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Mujeres y hombres en España 2015: mujeres graduadas en educación superior*. Disponible en: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481157&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888.
- Inzlicht, M. y Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11, 365-371.

- López Puig, A. (2007). Implicaciones del equilibrio trabajo-familia. En A. López Puig y A. Acereda (coord.), *Entre la familia y el trabajo. Realidades y soluciones para la sociedad actual* (pp. 19-38). Madrid: Narcea.
- Mercadé, A. (2007). Conciliación vida personal y vida laboral. En A. López Puig y A. Acereda (coord.), *Entre la familia y el trabajo. Realidades y soluciones para la sociedad actual* (pp. 61-82). Madrid: Narcea.
- Meyer, M., Cimpian, A. y Leslie, S. J. (2015). Women are underrepresented in fields where success is believed to require brilliance. *Frontiers in Psychology*, 6, 235. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00235
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M.A. SANTOS GUERRA (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- OECD (2011). *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*. Meeting of the OCDE Council at Ministerian Level. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/48111145.pdf>
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happens*. Paris: OECD.
- Olabuénaga, J. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Peterson, E. (2007). El género en los marcos interpretativos sobre la conciliación de la vida familiar y laboral. En M. BUSTELO y E. LOMBARDO (eds.), *Políticas de igualdad en España y en Europa. Afinando la mirada* (pp. 37-66). Madrid: Cátedra.
- Pietilä-Litendahl, P. y Uusiautti, S. (2014). Finding empowerment through Continuing Training-Spanish Women's Perception. *Journal of Studies in Education*, 4 (1), 154-17.
- Smith, S. (2014), Limitations to equality: Gender stereotypes and social change. *Juncture*, 21, 144-150. doi: 10.1111/j.2050-5876.2014.00795.x.
- Suárez, M. (2006). *La construcción del proyecto profesional/vital de mujeres adultas: un reto para la intervención orientadora*. Tesis Doctoral, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.
- Tobes Portillo, P. (2002). El desarrollo de las políticas activas en España: un análisis de los planes de acción para el empleo. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 36, 15-44.

