



# Transición a la maestría de estudiantes argentinos<sup>1</sup>

## Transition to the master's degree for Argentine students

## Transição para o mestrado de estudantes argentinos

Zulma Gabriela Gastaldo.  
ORCID: 0000-0001-9901-4346<sup>1</sup>

Silvia Batlle.  
ORCID: 0000-0002-9781-4996<sup>2</sup>

Emmanuel Pacheco.  
ORCID: 0000-0001-6090-6785<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

**Contacto:** zgastaldo@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

**Contacto:** sbatlle@untref.edu.ar

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

**Contacto:**  
emmanuelomarpacheco@gmail.com

**Recibido:** 09-12-23  
**Aceptado:** 29-08-24

### Resumen

*El pasaje por los estudios de maestría es un momento relevante en las trayectorias de vida de los profesionales, quienes se enfrentan al desafío de construir proyectos de vida en contextos cada vez más inciertos. Frente a tan compleja tarea, la orientación vocacional y ocupacional se propone acompañar a las personas y favorecer las diversas transiciones, como lo es el ingreso al posgrado.*

*En este trabajo se analiza el constructo adaptación académica al inicio de la maestría, variable que describe la satisfacción en aspectos relacionados con la experiencia académica e incluye la satisfacción académica inicial, la adaptación académica inicial y la motivación inicial. También se reporta información sobre el rendimiento académico previo y las expectativas de autoeficacia en una muestra de 143 estudiantes de maestrías de Ciencias Sociales de universidades nacionales de Argentina.<sup>2</sup>*

*El estudio presenta una estrategia teórico-metodológica cuantitativa con diseño multivariado de corte transversal. El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado.*

*Se evidencian una alta satisfacción académica, adaptación, satisfacción inicial y expectativa de autoeficacia al comienzo de la maestría. Se encontró, además, que a mayor satisfacción académica, mayor expectativa de autoeficacia y que un índice alto de estas variables se acompaña de mayor valoración positiva relacionada con la adaptación a los estudios.*

*Se considera que la obtención de información actualizada resulta valiosa para el diseño de dispositivos de acompañamiento que faciliten la transición hacia los estudios de maestría de los estudiantes.*

**Palabras clave:** maestría, orientación vocacional, adaptación académica.

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

2 El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

## Abstract

*The transition to master's degree studies is a relevant moment in the life trajectories of professionals, who face the challenge of building life projects in increasingly uncertain contexts. In the face of such a complex task, vocational and occupational guidance is intended to accompany people and facilitate various transitions, such as entry into graduate school.*

*This paper analyses the academic adaptation construct at the beginning of the master's degree, a variable that describes satisfaction with aspects related to academic experience, including initial academic satisfaction, initial academic adaptation and initial motivation. Information on previous academic performance and self-efficacy expectations is also reported in a sample of 143 students of Social Sciences degrees from national universities in Argentina.*

*The study presents a quantitative methodological theoretical strategy with cross-sectional multivariate design. The instrument used was a self-administered questionnaire.*

*High academic satisfaction, adaptation, initial satisfaction and expectation of self-efficacy are evident at the beginning of the transition to mastery. It was also found that higher academic satisfaction, higher expectation of self-efficacy and a high rate of these variables are accompanied by higher positive assessment related to the adaptation to studies.*

*The provision of up-to-date information is considered valuable in designing accompanying devices which facilitate the transition of students towards master's degree studies.*

**Keywords:** *master's, vocational guidance, academic adaptation.*

## Resumo

*A passagem pelos estudos de mestrado é um momento relevante nas trajetórias de vida dos profissionais, que enfrentam o desafio de construir projetos de vida em contextos cada vez mais incertos. Diante de tão complexa tarefa, a orientação vocacional e ocupacional se propõe acompanhar as pessoas e favorecer as diversas transições, como é o ingresso na pós-graduação.*

*Neste trabalho é analisado o constructo adaptação acadêmica no início do mestrado, variável que descreve a satisfação sobre aspectos relacionados com a experiência acadêmica, incluindo a satisfação acadêmica inicial, adaptação acadêmica inicial e motivação inicial. Também se relata informação sobre o desempenho acadêmico prévio e as expectativas de autoeficácia em uma amostra de 143 estudantes de mestrado em Ciências Sociais de universidades nacionais da Argentina.*

*O estudo apresenta uma estratégia teórica metodológica quantitativa com delineamento multivariado de corte transversal. O instrumento utilizado foi um questionário autoadministrado.*

*Alta satisfação acadêmica, adaptação, satisfação inicial e expectativa de autoeficácia são evidenciadas no início da transição para a mestría. Verificou-se, ainda, que maior satisfação acadêmica, maior expectativa de autoeficácia e que um índice alto dessas variáveis é acompanhado por maior avaliação positiva relacionada à adaptação aos estudos.*

*Considera-se que a obtenção de informações atualizadas é valiosa para o desenho de dispositivos de acompanhamento que facilitam a transição dos estudantes para os estudos de mestrado.*

**Palavras-chave:** *mestrado, orientação vocacional, adaptação acadêmica.*

## Introducción

Los enfoques actuales de la orientación vocacional y ocupacional (OVO) postulan la necesidad de acompañar a las personas en la construcción de sus trayectorias personales, educativas y laborales, brindando las herramientas para la inserción en un contexto incierto como el actual. Ante tanta complejidad, se plantean intervenciones preventivas y a lo largo de toda la vida con la intención de ayudar a las personas a reflexionar sobre el sentido que tienen para ellos los diversos itinerarios que

van construyendo (Guichard, 2022; Nota et al., 2020).

El pasaje por los estudios de posgrado es definido como una etapa relevante en la socialización de un profesional (Batlle et al., 2019). Este recorrido puede dividirse en subetapas como, por ejemplo, la decisión de inscribirse, cursar y terminar un posgrado. Esto implica diferentes posicionamientos del estudiante con relación al cursado. En este trabajo se focalizará en el proceso de transición en el inicio de los estudios de maestría, debido a que se trata de un momento importante en el que se ponen en juego expectati-

vas y motivaciones, se generan nuevas habilidades, produciéndose modificaciones en la representación de sí mismo, en el entorno y respecto al orden social en el que el sujeto está situado. Resulta entonces relevante estudiar, entre otras variables, el constructo adaptación académica al inicio de la maestría, que describe la satisfacción en aspectos relacionados con la experiencia académica y está compuesta por: 1) satisfacción académica inicial, 2) adaptación académica inicial y 3) motivación inicial (Figuera, 2019; Figuera Gazo et al., 2018; Lent et al., 2005; Lent et al., 2009). También es

importante analizar la expectativa de autoeficacia académica, la cual es definida por Schunk (1989) y por Bandura (1997) como los juicios de las personas acerca de sus habilidades para realizar las acciones necesarias con el objetivo de alcanzar los logros educativos que se propusieron. Otros autores definen el concepto como la creencia de los alumnos en su propia capacidad para cumplir los requerimientos académicos (Choi, 2004; Luszczynska et al., 2005). Por último, la motivación humana es entendida como la energía, dirección y finalidad de los comportamientos y puede vincularse con motivos intrínsecos o extrínsecos. Los primeros sustentan acciones elegidas autónomamente que resultan placenteras *per se*, aportando satisfacción y bienestar psicológico, mientras que los motivos extrínsecos refieren a comportamientos efectuados como un medio para el logro de un fin valorado y regulado socialmente (Deci y Ryan, 1985, 2010, citados en Stover et al., 2017). Tanto en Argentina como en otros países el acompañamiento en el posgrado es un área de vacancia (Coneyworth et al., 2020; McPherson et al., 2017; Tabrizi, 2021; Tobbell y O'Donnell, 2013). Si bien desde hace varios años se viene desarrollando una línea de investigación con proyectos acreditados dentro del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), subsidiados por la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina y enmarcadas en convenio con otras universidades, se entiende que todavía es un campo a continuar desarrollando. Nuestra línea de investigación analiza las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de posgrado. En algunos casos comparando con otros países. Se han modelizado algunas intervenciones en esta área para facilitar la transición al posgrado, su cursado y el cierre (Batlle, 2016; Batlle et al., 2014; Batlle et

al., 2017; Batlle et al., 2019; Batlle et al., 2022; Kligman et al., 2011). Los investigadores de este tema refieren que se han pasado por alto las experiencias de transición de los estudiantes de posgrado y han quedado ocultas las dificultades que presentan, suponiendo que el lugar de estudiantes expertos facilitaría esta transición o el egreso. Por ejemplo, en Argentina, la tasa de egreso es muy baja. Oloriz y Fernández (2018) hallaron que más del 53% de quienes se inscribieron en posgrados abandonaron las carreras. Peralta et al. (2020) observaron que en la población de estudiantes de posgrado estudiada ninguno culminó la maestría en el tiempo previsto por su formulación teórica. Asimismo, la deserción y las dificultades para alcanzar la graduación en el nivel de posgrados también han sido analizadas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), obteniendo como resultado que las tasas de graduación promedio en maestrías de duración estimada en tres años se encuentran en el 10% (Parrino, 2022). De acuerdo al Anuario Estadístico de Argentina, para el año 2022 la oferta de posgrado incluye 4.647 carreras en total, de las cuales 1.628 son de maestría. Respecto a los inscriptos en carreras de posgrado en 2021, el número asciende a 180.965, de los cuales 47.416 fueron los nuevos inscriptos ese año y 16.542 los que egresaron. El sector estatal contiene al 74,7% de los estudiantes inscriptos en 2021. La rama de estudio más frecuentemente elegida por los nuevos inscriptos de posgrado es la de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2022). En América Latina diferentes instituciones dependientes de los gobiernos nacionales evalúan y acreditan las carreras o programas de posgrado. La calidad de la educación fue un elemento relevante a partir de la década del 90 (Vaillant y Rodríguez, 2018), que se tradujo en propuestas de evaluación sistémica de los diversos ni-

veles de educación. La universidad se volvió un nivel educativo en que el Estado comenzó a tener mayor intervención.

En Argentina las carreras de posgrado se dividen en especializaciones, maestrías y doctorados. En las maestrías el objetivo es proporcionar una formación académica y/o profesional. Se profundiza el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones.

El objetivo de este trabajo es analizar el constructo adaptación académica al inicio de la maestría, que describe la satisfacción en aspectos relacionados con la experiencia académica e incluye la satisfacción académica inicial, la adaptación académica inicial y la motivación inicial. También se reportará información sobre el rendimiento académico previo y las expectativas de autoeficacia en una muestra de estudiantes de maestrías de Ciencias Sociales de universidades nacionales de Argentina.

## Antecedentes

Diversos autores han desarrollado investigaciones sobre la adaptación académica y las variables que, de acuerdo a la conceptualización utilizada en el presente trabajo, integran este constructo: satisfacción académica inicial, adaptación académica inicial y motivación inicial.

La satisfacción refiere al nivel de bienestar que los estudiantes perciben al cubrir sus expectativas y necesidades académicas. Se encontró, a partir de revisiones sistemáticas para identificar estudios relacionados con el tema, que en los países latinoamericanos se cuenta con un importante número de publicaciones con análisis de carácter mixto y que la pobla-

ción más estudiada es la de estudios de grado (Mireles Vázquez y García García, 2022). Los componentes de la satisfacción estudiantil más relevantes hallados fueron la buena imagen y calidad de la institución, docencia, tutorías y motivación.

Focalizando en estudios de maestría, se exploró la satisfacción estudiantil en las maestrías en Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Romero-Ocas, 2021), lo que aportó como resultado que el nivel medio de satisfacción estudiantil global fue de 59,8%; en cuanto a las dimensiones gestión estratégica (51%), formación integral (62%) y soporte institucional (50%), también arrojaron niveles medios de satisfacción.

Por su parte, la investigación de Almeida et al. (2020) sugiere que la baja correlación verificada entre nivel de satisfacción y rendimiento académico puede reflejar la naturaleza más abarcadora de la satisfacción académica; por ejemplo, las vivencias y evaluaciones del clima y el ambiente académico. También es posible que estudiantes con un mismo nivel de rendimiento experimenten niveles diferenciados de satisfacción en función de los objetivos personales. Además, puede revelar especificidades curriculares en los contenidos, las dinámicas de las clases y las formas de evaluación.

Sobre la adaptación académica inicial, el estudio de La Rosa-Robles et al. (2022) arrojó como resultado que los alumnos de posgrado poseen un alto nivel de capacidad de adaptación y, a su vez, un nivel severo de estrés académico con síntomas de cansancio permanente, ansiedad y problemas de concentración. Sin embargo, se determinó una asociación con una fuerza de concordancia pobre y proporcionalmente inversa entre ambas variables: los alumnos logran adaptarse, aceptando los cambios, pero no pueden dominar el estrés académico y sus efectos.

Fue ampliamente fundamentado que las motivaciones intrínsecas de los estudiantes de posgrado contribuyen a mejores resultados académicos a largo plazo, incidiendo primeramente en el nivel de satisfacción para con la experiencia académica y potenciando el compromiso con el logro de metas (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Soilemetzidis et al., 2014).

Junto con la importancia de la motivación en la elección de la maestría, se ha confirmado que la satisfacción académica es relevante en diferentes investigaciones sobre trayectorias de posgrado. Los estudiantes más motivados y satisfechos con la experiencia académica tienden a implicarse y participan más proactivamente en el desarrollo de la tarea, promoviendo así el logro académico (Figuera y Torrado, 2015; Lent et al., 2017). La motivación intrínseca para emprender los estudios de maestría fue el aspecto personal que más influyó en el sentido de la autoeficacia, de acuerdo al estudio llevado a cabo por Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo (2015).

Por otro lado, la pesquisa de Álvarez-Pérez et al. (2019) sobre la experiencia de estudiantes de maestría en Ciencias Sociales y Jurídicas en universidades españolas confirma que existe una correlación directa entre adaptación y satisfacción que sugiere que aquellos que se han adaptado adecuadamente a la enseñanza universitaria y a los estudios de maestría se muestran satisfechos con la formación que están cursando.

También se destacan investigaciones que indican que los niveles de satisfacción en el cursado de las maestrías son directamente proporcionales a la correspondencia entre los objetivos para cursar y la tipología de los programas, resaltando la importancia de analizar la adecuación entre motivaciones y expectativas del alumnado y las características de la oferta (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Soilemetzidis et al., 2014).

Acerca del análisis de las expectativas de autoeficacia, Justiniano Domínguez (2019) describe la realidad de los estudios de posgrado en Educación en Bolivia, presentando un análisis de las trayectorias universitarias, los itinerarios de la formación en el posgrado, las teorías sobre la transición y las expectativas de los estudiantes. La autora observa que existe en los encuestados un conocimiento sobre la autoeficacia, dato que resulta de relevancia entre los recursos cognitivos y afectivos con los que cuentan los estudiantes para enfrentarse al sostenimiento del proyecto profesional.

En el contexto mexicano, Cardoso Espinoza et al. (2020) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la autoeficacia académica percibida por estudiantes de posgrados en Administración en tiempos de covid-19 y su posible influencia en el rendimiento. Los resultados principales fueron la existencia de un alto nivel de autoeficacia académica en tiempos del coronavirus, así como una asociación directa y significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento ( $r=0,721$ ,  $p=0,00$ ). Este hallazgo implica que una percepción de mayor autoeficacia académica conduce a un mayor rendimiento académico.

También en México, Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo (2015) indagaron el desarrollo del sentido de la autoeficacia en investigación de estudiantes de una maestría en Educación y la influencia que ejercen en ella las fuentes de la autoeficacia. A partir de un diseño narrativo, se halló que el bajo sentido de autoeficacia que los estudiantes tenían al inicio del programa se incrementó en el transcurso de este. Entre los aspectos considerados favorecedores se encontraron la experiencia y el apoyo positivo del director de tesis; el diseño del plan de estudios; los mecanismos instrumentados por el programa para favorecer

la enculturación de los estudiantes, y las medidas de supervisión de la tesis. La motivación intrínseca asociada a los estudios de maestría fue el aspecto personal que más influyó en la percepción de autoeficacia, seguido de las características de la personalidad y las circunstancias personales.

Barraza Macías y Hernández Jácquez (2015) determinaron la relación entre autoeficacia y estrés en alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango (México), hallando que los alumnos encuestados presentaban un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión retroalimentación del inventario de expectativas de autoeficacia académica exhibía una correlación negativa con el estrés. Adicionalmente, se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida por los estudiantes y su género, el contar con beca para realizar los estudios, el semestre en que se encuentran inscritos ni el plan de estudios cursado.

## Metodología

El estudio presenta una estrategia teórico-metodológica cuantitativa con diseño multivariado de corte transversal (Ynoub, 2015).

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue un cuestionario autoadministrado elaborado con escalas previamente validadas por el equipo de TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) de la Universidad de Barcelona (Figuera Gazo et al., 2018; 2020).

Se analizó el constructo adaptación académica que describe aspectos relacionados con la experiencia académica universitaria en la maestría. Está integrado por 1) satisfacción académica inicial, 2) adaptación académica inicial y 3) motivación inicial. Para medir las primeras dos dimensiones

se utilizó una adaptación realizada por el equipo TRALS de la Universidad de Barcelona (Figuera Gazo et al., 2018) de la escala de valoración (domain satisfaction y ajust) del cuestionario original de ajuste académico de R. W. Lent (Lent et al., 2005) y de la versión portuguesa (Lent, et al., 2009). Para el caso de la satisfacción académica inicial se utilizó una escala de tipo Likert mediante la cual se solicitaba la valoración del grado en acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones con relación a la experiencia académica conformada por siete ítems con 5 puntos de valoración cada uno. Para medir la adaptación académica inicial se eligió una única pregunta: *¿Cómo valorás tu adaptación a estos estudios?*, con 5 puntos de valoración. Para evaluar la motivación inicial se utilizó el ítem *En términos generales, tu grado de motivación actual por la maestría es...* con cinco puntos de valoración, extraído de la escala incorporada al constructo del estudio piloto del proyecto REDICE16-1605 y la adaptación por el equipo TRALS para estudios de maestría de los cuestionarios de transición en los grados de los proyectos (Figuera, 2019).

Para evaluar el rendimiento académico previo se tomaron como indicadores la calificación (aprobado, bueno, muy bueno, sobresaliente y diploma de honor) y el tiempo de cursado. Para obtener este último dato, se consultó sobre si la titulación de acceso a la maestría (carrera de grado, especialización u otro posgrado) se concluyó en el tiempo que propone el plan de estudios. Ambos ítems se abordaron con preguntas de elaboración propia. Para la medición de la expectativa de autoeficacia se utilizó una escala incorporada al constructo del estudio piloto del proyecto REDICE16-1605, ya nombrado (Figuera, 2019). Esta escala describe el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir los objetivos académicos. Está diseñada con

siete ítems con 5 puntos de valoración cada uno.

Como parte del procedimiento, se envió el formulario implementado en la aplicación Google Forms a todos los estudiantes de primer año de las maestrías seleccionadas. Este incluía la aceptación del consentimiento informado como habilitante para su realización. El momento elegido para la recolección de datos fue entre la tercera y cuarta semanas del inicio de las clases.

Para la inclusión de los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas (Padua, 2018). La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de maestrías presenciales y virtuales del área Ciencias Sociales pertenecientes a distintas universidades públicas de Argentina. La mayoría eran estudiantes argentinos (96,5%), aunque también participaron profesionales de Colombia, Uruguay, Ecuador y España. Del total de los participantes, 62,20% (N=89) pertenecían al género femenino y los restantes, al masculino. Con relación a la situación laboral actual de los participantes, un 78,30% refirieron tener un trabajo a tiempo completo y un 81,10% realizaban trabajos relacionados con la formación de la maestría. Asimismo, el 81,1% de los encuestados comentaron que afrontaban el costo económico con recursos propios.

El análisis de los resultados se procesó con el *software* estadístico SPSS Versión 26 de IBM. Para los análisis de correlación, se utilizó la correlación de Spearman.

## Resultados

### Constructo adaptación académica

Como se viene desarrollando a lo largo del artículo, el constructo adaptación académica se subdivide en satisfacción académica inicial, adaptación académica inicial y motivación inicial.

**Satisfacción académica inicial**

Al consultar por la experiencia académica de los participantes y teniendo en cuenta las opciones *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*, la mayoría manifestó sentirse cómodos con el ambiente educativo de la maestría (94,5%), a la vez que disfrutaban de los

estudios (92,3%). En esa misma línea, se observó que el 81,8% parece estar satisfecho con la vida actual de estudiante, lo que coincide con un alto grado de satisfacción con el grupo de compañeros (88,2%) y con los contenidos de las clases (92,3%). Asimismo, un 85,4% parece estar a gusto con el nivel de estimulación académica de las clases y a un 81,2% le agrada cómo

se lleva a cabo el aprendizaje en las clases.

Teniendo en cuenta que los valores posibles para cada ítem son de 1 a 5, la media obtenida en cada uno de ellos fue superior a 4,02, tal como se observa en la tabla 1.

**Tabla 1:** Escala de satisfacción académica inicial

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
En términos generales, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante.	143	1	5	4,02	0,835
Me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje en las clases.	143	1	5	4,12	0,931
Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en la clase y/o espacio virtual.	143	1	5	4,24	0,921
Me siento bien con el grupo de compañeros/as que tengo en clase y/o espacio virtual.	143	1	5	4,31	0,771
En términos generales, estoy disfrutando de los estudios.	143	2	5	4,33	0,658
Me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster.	143	1	5	4,39	0,741
Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases.	143	1	5	4,44	0,844
N válido (por lista)	143				

**Adaptación a la maestría**

En cuanto a la valoración de los encuestados sobre su adaptación a la

maestría (tabla 2), se encontró que un 82,5% valoró la adaptación a los estudios de forma positiva, considerando las respuestas *positiva* y *muy po-*

*sitiva*. En contraste, las respuestas con valor negativo sumaron 2,10%.

**Tabla 2:** Adaptación a la maestría

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Muy negativa	1	0,7	0,7	0,7
Negativa	2	1,4	1,4	2,1
Ni negativa ni positiva	22	15,4	15,4	17,5
Positiva	79	55,2	55,2	72,7
Muy positiva	39	27,3	27,3	100
Total	143	100	100	

### Motivación inicial

Al preguntar sobre la motivación percibida al momento de responder el cuestionario, que fue alrededor de un mes después del inicio de la cursada, el 85,4% de los participantes informaron un nivel alto y muy alto de motivación (tabla 3).

**Tabla 3:** Motivación inicial

<b>Grado de motivación actual por la maestría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	3	2,1	2,1	2,1
Ni bajo ni alto	18	12,6	12,6	14,7
Alto	70	49	49	63,6
Muy alto	52	36,4	36,4	100
Total	143	100	100	

### Rendimiento académico previo

En cuanto al rendimiento académico previo (tabla 4), el 52,4% (n=75) ma-

nifestó haber tenido un rendimiento muy bueno y es de destacar que un 8,4% de la muestra recibió diploma de honor. Esta última calificación tie-

ne como requisito en Argentina haber obtenido un promedio general de calificaciones de ocho (8) o más puntos.

**Tabla 4:** Rendimiento académico previo

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Aprobado	11	7,7	7,7	7,7
Bueno	25	17,5	17,5	25,2
Muy bueno	75	52,4	52,4	77,6
Sobresaliente	20	14	14	91,6
Diploma de honor	12	8,4	8,4	100
Total	143	100	100	

Acompaña este buen rendimiento el hecho de que el 62,2% de los participantes concluyeron la carrera de grado en los plazos planteados en el plan de estudios (tabla 5).

**Tabla 5:** ¿Terminaste la titulación de acceso a la maestría en el tiempo que propone el plan de estudios?

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Sí	89	62,2	62,2	62,2
No	54	37,8	37,8	100
Total	143	100	100	

### Expectativa de autoeficacia

La escala describe el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir los objetivos académicos (tabla 6). Teniendo en

cuenta la muestra, los resultados más significativos fueron que el 82,5% de los encuestados manifestaron tener bastante y mucha confianza en lograr estudiar eficazmente para aprobar las asignaturas de la maestría. El 83,9%

se mostró confiado en completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos y el 92,3% en comprender los contenidos de cada asignatura, en ambos casos eligiendo las opciones: *bastante* y *mucho*.

**Tabla 6:** Expectativas de autoeficacia

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Medio</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Estudiar eficazmente para aprobar las asignaturas de la maestría	0,00%	1,40%	16,10%	51,70%	30,80%
Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos	0,00%	2,10%	14,00%	51,70%	32,20%
Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas	0,70%	2,80%	32,20%	46,90%	17,50%
Participar activamente en todas las clases	0,70%	7,00%	29,40%	36,40%	26,60%
Comprender los contenidos de cada asignatura	0,00%	2,80%	4,90%	54,50%	37,80%
Buscar una manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades	0,00%	7,00%	27,30%	39,20%	26,60%
Continuar el curso aunque el entorno académico no sea favorable	3,50%	11,20%	20,30%	41,30%	23,80%

El grado de confianza en los logros muestra una disminución en *obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas* (64,4%); *participar activamente en todas las clases* (63%); *buscar una manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades* (65,8%), y *continuar el curso aunque el entorno académico no sea favorable* (65,5%).

### Correlación entre rendimiento académico previo con satisfacción académica inicial y con expectativa de autoeficacia

En la tabla 7 se observa una correlación inversa significativa en los ítems *me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster*; *en términos generales, estoy disfrutando de los estudios*; *me gusta el nivel de estimulación académica que hay en la clase y/o espacio virtual*, y *me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje en las clases* con el rendimiento académico previo.

**Tabla 7:** Correlación entre rendimiento académico previo y satisfacción académica inicial

		<b>Correlaciones</b>							
		Rendi- miento acadé- mico previo	Me siento cómodo/a con el am- biente edu- cativo del máster	En tér- minos genera- les, estoy disfrutan- do de los estudios	En términos genera- les, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante	Me gusta el nivel de estimu- lación acadé- mica que hay en la clase y/o es- pacio virtual	Me gusta lo que estoy apren- diendo en las clases	Me siento bien con el grupo de compa- ñeros/ as que tengo en cla- se y /o espacio virtual	Me gusta cómo estamos llevando a cabo el apren- dizaje en las clases
Rendi- miento acadé- mico previo	Coe- ficien- te de co- rrela- ción	1,000	-,180*	-,197*	-0,093	-,244**	-0,146	-0,069	-,223**
	Sig. (bila- teral)		0,032	0,018	0,268	0,003	0,082	0,413	0,007
	N	143	143	143	143	143	143	143	143

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Nota:** Análisis de correlación Rho de Spearman.

Sin embargo, respecto a las expectativas de autoeficacia, el rendimiento académico previo solo presenta un grado significativo de correlación positiva respecto a obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (tabla 8).

**Tabla 8:** Correlación entre rendimiento académico previo y expectativas de autoeficacia

		Rendimiento académico previo	Estudiar eficazmente para aprobar las asignaturas de la maestría	Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos	Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas	Participar activamente en todas las clases	Comprender los contenidos de cada asignatura	Buscar la manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades	Continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favorable
Rendimiento académico previo	Coefficiente de correlación	1,000	0,155	0,142	,287**	0,123	0,096	0,019	0,032
	Sig. (bilateral)		0,064	0,090	0,001	0,145	0,254	0,823	0,701
	N	143	143	143	143	143	143	143	143

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

### Correlación entre satisfacción académica, expectativa de autoeficacia y adaptación a la maestría

Se estableció una correlación entre las variables *satisfacción académica inicial*, *expectativa de autoeficacia inicial* y *adaptación inicial* a la maestría junto a la variable *rendimiento académico previo* a los estudios actuales de maestría. La tabla 9 muestra los resultados obtenidos.

**Tabla 9:** Correlaciones entre la satisfacción académica inicial, la expectativa de autoeficacia, la valoración de adaptación inicial a la maestría y el rendimiento académico previo

Variables	1	2	3	4
1. Satisfacción académica inicial	-	.324**	.459**	-.207*
2. Expectativa de autoeficacia inicial		-	.358**	.182*
3. Adaptación inicial			-	-.095
4. Rendimiento académico previo				-

**Nota:** \*p<,05, \*\*p<,001.

Como resultado, se encontró que a mayor satisfacción académica, mayor expectativa de autoeficacia; un índice alto de estas variables se acompaña de mayor valoración positiva relacionada con la adaptación a los estudios.

Sin embargo, se obtuvo que a mayor rendimiento académico previo, mayor expectativa de autoeficacia y menor satisfacción académica

## Conclusiones

El presente trabajo acerca datos relevantes para el conocimiento de una problemática de vacancia en orientación vocacional y ocupacional, que es el tránsito por los estudios de posgrado. Los profesionales que realizan este tipo de formación se enfrentan a múltiples complejidades que impactan en el inicio y posterior desarrollo de sus trayectorias personales, educativas y laborales.

En ese sentido, se considera de vital importancia para la adaptación académica el sentirse cómodos con el ambiente educativo y el poder disfrutar de los estudios emprendidos. Tanto la satisfacción, la adaptación y la motivación inicial como las expectativas de autoeficacia son factores que invitan a pensar en la importancia de las

experiencias que impactan de manera significativa en el inicio del posgrado. En la muestra relevada se observa una trayectoria educativa previa valorada en que el estudio posee una centralidad destacada, pudiéndose pesquisar cómo dichos itinerarios impactan en el modo en que los estudiantes se posicionan frente a esta nueva transición. En cuanto al rendimiento académico previo al inicio del posgrado, los estudiantes manifiestan haber alcanzado un buen rendimiento, habiendo finalizado la carrera de grado en los plazos prescriptos por el plan de estudio. Sin embargo, de acuerdo a lo relevado en la bibliografía, se ha encontrado que el rendimiento anterior se correlaciona con otras variables y no significativamente con la trayectoria académica anterior (Almeida et al., 2020). Se puede afirmar entonces que los estudiantes poseen, en coincidencia con hallazgos previos, una alta satisfacción académica (Romero-Ocas, 2021), adaptación a la maestría (La Rosa-Robles et al., 2022) y motivación al inicio de la transición a la maestría. Existen estudios que confirman que el entrecruzamiento entre los motivos (Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015), las trayectorias previas, los momentos vitales y el área disciplinar se relaciona con modos

diversos de transitar la formación de posgrado y tiene impacto en el grado de ajuste, desempeño y continuidad de los estudiantes (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Figuera y Torrado, 2015; Lent et al., 2017; Soilemetzidis, et al., 2014).

En el campo de la orientación vocacional y ocupacional, se considera que identificar, como también clarificar la adaptación académica y expectativas de autoeficacia previas a la elección de un posgrado son tareas claves, ya que posibilitan contar con mayores recursos para la toma de decisiones en la construcción de los proyectos de estudio y de trayectorias valoradas y con sentido. Se hace especial hincapié en la necesidad de brindar información orientadora y pertinente, que favorezca la toma de decisiones responsable y con autonomía para afrontar las complejidades contextuales que signan las transiciones hacia el posgrado.

Asimismo, que las instituciones cuenten con información actualizada sobre los aspectos que inciden en las trayectorias de los estudiantes brinda mayores elementos para el despliegue de acciones preventivas y orientadoras que favorezcan el cursado y cierre del posgrado.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, L., Taveira, M. D., Peixoto, F., Silva, J., y Gouveira, M. (2020). Escala de satisfação no domínio académico em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(54), 93-102. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08>
- Álvarez Pérez, P., López-Aguilar, D., y Llanes Ordóñez, J. (2019). Satisfacción académica y adaptabilidad de carrera en estudiantes de Máster en Ciencias Sociales y Jurídicas. En *Investigación comprometida para la transformación social: Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 387-394). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barraza Macías, A., y Hernández Jáquez, L. F. (2015). Autoeficacia académica y estrés: Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(30), 21-39. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1011/2583>
- Barry, M., y Mathies, B. (2011). *An Examination of Master's Student Retention & Completion*. Paper presented at the 2011 Association of Institutional Research Annual Forum. Toronto, 21-25 de mayo. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531727.pdf>

- Battle, S. (2016). Orientación en el posgrado: Trayectorias educativas de estudiantes y graduados de una maestría virtual en Argentina. *Actas Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional*.
- Battle, S., Alberto, C., y Sansone, C. (2017). Orientación en el posgrado: De la investigación a la intervención. *Actas Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional*. Madrid. Del 15 al 18 de noviembre de 2016.
- Battle, S., Sulca, S., y Pacheco, E. (2019). Socialización en maestrías virtuales: Una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Carriega, E., y Castellón, F. (comps.), *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Recuperado de [https://libros.uvq.edu.ar/assets/libro8/socializacin\\_en\\_maestras\\_virtuales\\_una\\_mirada\\_desde\\_la\\_orientacin\\_vocacional\\_y\\_ocupacional.html](https://libros.uvq.edu.ar/assets/libro8/socializacin_en_maestras_virtuales_una_mirada_desde_la_orientacin_vocacional_y_ocupacional.html)
- Battle, S., Kligman, C., Mantegazza, S., Sarmiento, G., Scabone, V., y Ureña, J. (2014). La organización del tiempo y la inserción laboral en estudiantes de maestría: Una visión de género. *Aprendizaje Hoy*.
- Battle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A., y Pacheco, E. (2022). Narrativas de graduados de maestrías virtuales: Una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Fernández Lamarra, N., Álvarez, M., y García, P. (eds.), *Educación básica y universidad: Problemas, políticas e innovación*. Estudios de Política y Administración de la Educación V. Recuperado de [https://www.academia.edu/81930609/ESTUDIOS\\_DE\\_POL%C3%8DTICA\\_Y\\_ADMINISTRACI%C3%93N\\_DE\\_LA\\_EDUCACI%C3%93N\\_V?auto=download](https://www.academia.edu/81930609/ESTUDIOS_DE_POL%C3%8DTICA_Y_ADMINISTRACI%C3%93N_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_V?auto=download)
- Battle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z., Mizrahi, S., y Pacheco, E. (2022). Motivación en la elección de la maestría en estudiantes de Argentina: Relación con la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa. *Revista RAES, XIV(25)*, 211-226. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1535>
- Cardoso Espinoza, E. O., Cortés Ruiz, J. A., y Cerecedo Mercado, M. T. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del covid-19. *Propósitos y Representaciones, 8(SPE3)*, e567. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy. *Journal of Psychology, 138*, 149-159. <https://doi.org/10.3200/jrlp.138.2.149-159>
- Coneyworth, L., Jessop, R., Maden, P., y White, G. (2020). The overlooked cohort? - Improving the taught postgraduate student experience in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 57(3)*, 262-273. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1617184>
- Figuera Gazo, P., Buxarrais Estrada, M. R., Llanes Ordóñez, J., y Venceslao Pueyo, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: El caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación, 34*, 219-237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Figuera, P. (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 49*, 23-40. Recuperado de <https://www.rcis.ro/en/section1/137-volumul-492015iunie/2184-the-transition-to-university-of-at-risk-groups-in-spain-the-case-of-students-from-vocational-education-and-training.html>
- Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., y Buxarrais, M. R. (2020). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1177/1538192720954573>
- Guichard, J. (2022). Desde la orientación profesional hasta el diseño de vidas actuando para un desarrollo justo y sostenible. *Revista Internacional de Orientación Educativa y Profesional: 1-21*.
- Justiniano Domínguez, M. D. (2019). Las trayectorias profesionales de los estudiantes de Máster en Educación: Un análisis desde las expectativas y la transición. *Educar, 55(2)*, 0419-434. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/359303>
- Kligman, C., Battle, S., Martínez, X., Brunetti, B., y Alfano, M. J. (2011). Transiciones profesionales en una carrera de postgrado. *Actas XVI Congreso Argentino de Orientación Vocacional*.
- La Rosa-Robles, D., Alejandra, E., Lucía Ríos-Cepeda, V., y Valles-Ornelas, M. M. (2022). La evaluación del estrés académico y la adaptación en estudiantes de posgrado en la UPNECH. *Ra Ximhai, 18(1)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8528499>
- Lent, R. W., Do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of vocational behavior, 74(2)*, 190-198. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879108001310?via%3Dihub>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., y Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of counseling psychology, 52(3)*, 429. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/buy/2005-08078-016>
- Lent, R. W., Taveira, M., Figuera Gazo, P., Dorio, I., Faria, S., y Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment, 25(1)*, 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Luszczynska, A., Scholz, U., y Schwarzer, R. (2005). *The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies*. <https://doi.org/10.3200/jrlp.139.5.439-457>

- McPherson, C., Punch, S., y Graham, E. (2017). Transitions from Undergraduate to Taught Postgraduate Study: Emotion, Integration and Ambiguity. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 5(2), 42-50. <http://dx.doi.org/10.14297/jpaap.v5i2.265>
- Ministerio de Educación. (2022). *Síntesis de información universitaria*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>
- Mireles Vázquez, M. G., y García García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 610-626. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., y Ginevra, M. C. (2020). Desarrollo sostenible, orientación profesional y educación profesional. *Springer International Publishing*.
- Oloriz, M., y Fernández, J. M. (2018). *El abandono en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Luján*. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1871>
- Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Cap. 3. Fondo de Cultura Económica.
- Parrino, M. E. (2022). La perspectiva del posgrado: Una etapa de formación diferenciada con características propias: Graduación y abandono. En Fernández Lamarra, N., Álvarez, M., y García, P. (orgs.), *Educación básica y universidad: Problemas, políticas e innovación. Estudios de política y administración de la educación*, V. 6 (pp. 261-275). UNTREF.
- Peralta, S.A., Carelli, S., Miguel, M., Millani, A., Zuliani, P., y Díaz, M. I. (2020). *Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina*. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200079&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200079&script=sci_arttext)
- Reyes Cruz, M. R., y Gutiérrez Arceo, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación. ITESO*. Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/590/583>
- Romero-Ocas, S. (2021). Satisfacción estudiantil en las maestrías de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Investigación Valdizana*, 15(1), 7-16. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.804>
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En Ames, C., y Ames, R. (eds.), *Research on motivation in education*, vol. 3. *Goals and cognitions* (pp. 13-44).
- Soilemetzidis, I., Bennett, P., y Leman, J. (2014). *The Postgraduate Thought Experience Survey*. Heslington York: The Higher Education Academic.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Tabrizi, W. E. (2021). Exploring Transition into Postgraduate Study: How Relationship Marketing Principles can be applied to support students (Doctoral dissertation, Aston University). Recuperado de [https://web.archive.org/web/20220520035602id\\_/https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/43628/1/TABRIZI\\_WENDY\\_ELIZABETH\\_2021.pdf](https://web.archive.org/web/20220520035602id_/https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/43628/1/TABRIZI_WENDY_ELIZABETH_2021.pdf)
- Tobbell, J., y O'Donnell, V. (2013). Entering Postgraduate Study: A Qualitative Study of a Neglected Transition. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4(1), 1052-1059.
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1, 19. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método*. Cap. IX. Cengage Learning Editores.

## Contribución de autoría

Los autores participaron por igual en la elaboración del artículo.

