

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

Motivation in the choice of master's degree in Argentinian students: relationship with age, disciplinary area and previous educational and work trajectory

Por Silvia BATLLE¹, Zulma Gabriela GASTALDO², Alicia GIORDANO³, Zulma LENARDUZZI⁴, Sophie MIZRAHI⁵ y Emmanuel PACHECO⁶.

Batlle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z., Mizrahi, S. y Pacheco, E. 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), pp. 211-226.

Resumen

El comienzo de un posgrado es una decisión relevante en la vida profesional de las personas, ya que conlleva diversos desafíos y cambios que requieren de un abordaje desde la Orientación Vocacional y Ocupacional. En el presente trabajo se analiza la motivación de estudiantes ingresantes a maestrías presenciales y virtuales del área de las Ciencias Sociales, pertenecientes a distintas universidades públicas de Argentina. La estrategia teórico-metodológica es cuantitativa. Se consideran tres factores de motivación: intrínseco, extrínseco y de reorientación del proyecto profesional. Se toman en cuenta las variables edad, área disciplinar de la maestría y trayectoria académica y laboral previa. Se encontró que los motivos de elección de maestría fueron variados, con un predominio de las motivaciones intrínsecas. Asimismo, se observó que estas variaciones están relacionadas con las variables antes mencionadas. El entrecruzamiento entre los motivos, las trayectorias previas, los momentos vitales y el área disciplinar se relaciona con modos diversos de transitar la formación de posgrado, y tienen impacto en el grado de ajuste, desempeño y continuidad de los estudiantes. El acompañamiento en la identificación de las motivaciones de formación y de carrera puede contribuir, desde la práctica orientadora, con el despliegue de trayectos y de experiencias formativas más significativas y satisfactorias que potencien los procesos de inserción ocupacional y social.

Palabras Clave motivación/ transición/ maestría/ posgrado/ orientación vocacional.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ sbatlle@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-9781-4996>

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ zgastaldo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9901-4346>

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ alicgiordano@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-4138-8059>

⁴ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ zlenarduzzi@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3501-5440>

⁵ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ sophie.mizrahi97@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-4545-7955>

⁶ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina/ emma.nqv@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6090-6785>

Abstract

Starting a postgraduate course is an important decision in professional life because it involves several challenges and changes that require an approach from Vocational and Occupational Guidance. This study analyzes the motivation of incoming students of on-site and virtual master's degree programs in the area of Social Sciences, belonging to different public universities in Argentina. The theoretical-methodological strategy is quantitative. Three motivational factors are considered: intrinsic, extrinsic and reorientation of the professional project. The following variables were taken into account: age, disciplinary area of the master's degree, previous academic and work history, and motivations for choosing the postgraduate program. Results show that the reasons for choosing a master's degree were varied, with a predominance of intrinsic motivations. It was also observed that these variations were related to the aforementioned variables. The intersection between motives, previous trajectories, life moments and disciplinary area is related to different ways of going through postgraduate education, and has an impact on the degree of adjustment, performance and continuity of the students. The accompaniment in the identification of educational and career interests can contribute, from the guidance practice, to the deployment of more meaningful and satisfactory trajectories and formative experiences that enhance the processes of occupational and social insertion.

Key words motivation/ transition/ master/ postgraduate course/ vocational guidance.

Planteamiento del problema⁷

En los últimos años hubo una reorganización de los estudios universitarios en el mundo, incorporando la formación de posgrados como un aporte significativo al desarrollo profesional.

En Argentina en particular, este proceso expansivo se observa a partir de la década de los años noventa, evidenciando transformaciones importantes que jerarquizan el rol del conocimiento en la dinámica de inserción internacional de los países (Zelaya et al., 2016).

La cantidad de posgrados se triplicó, siendo los programas de maestrías y de especializaciones centrales para dicho crecimiento (Barsky y Dávila, 2012 citado en Álvarez et al., 2021).

De acuerdo al Anuario Estadístico de Argentina, para el año 2021, la oferta de posgrado incluye 3.817 carreras en total, de las cuales 1.349 son de maestría. Respecto a los inscriptos en carreras de posgrado en 2020 el número asciende a 158.690, de los cuales 39.875 fueron los nuevos inscriptos durante ese año y 14.846 los que egresaron. El sector estatal contiene al 72,5% de los estudiantes inscriptos en 2020 (Ministerio de Educación, 2021).

En el caso particular de la educación a distancia las estadísticas revelan que en el período 2000-2015 se produjo un aumento exponencial de la oferta (Fernández Lamarra et al., 2018). No obstante, y de acuerdo a los datos estadísticos de 2020, en Argentina el posgrado es predominantemente presencial, con un total de 2.304 ofertas localizadas en el sector estatal, y un total de 125 a distancia, de las cuales 61 son públicas. De un total de 158.690 estudiantes de posgrado, 144.465 realizan sus estudios en la modalidad presencial, y 14.225 en la modalidad a distancia, contando ésta última con una mayor cantidad de estudiantes en el régimen privado (7.222 alumnos) (Ministerio de Educación, 2021).

Si bien se advierte que el posgrado en Argentina se desarrolla de manera constante en las últimas décadas, también presenta un problema crítico: la baja tasa de graduación. Bartolini (2017) sostiene que en los países de habla inglesa las bajas tasas de finalización de posgrados en Ciencias Sociales y Humanas se aproximan al 50%, mientras que en Argentina se estima que oscilan entre el 6 % y el 14,8 %.

Según datos de 2016, por cada 1000 estudiantes, se contaba con 103,1 graduados (Fachelli y López-Roldán, 2017). El estudio realizado en la Universidad de Luján refleja esta problemática (Oloriz y Fernández, 2018), siendo la tasa de egreso de las cohortes 2010 a 2014 de un 5,21% de la matrícula. La misma situación fue referida en la investigación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de San Juan (Peralta et al., 2020). Asimismo, la problemática de la deserción y las dificultades para alcanzar la graduación en el nivel de posgrados también ha sido analizada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En valores promedio las tasas de graduación son del 16%, donde el 10% corresponde a las Maestrías con una duración estimada en tres años. Se considera como tasa de deserción para el período 2013-2020 promedio anual para la Maestría en Políticas y Administración de la Educación el 26%, para la Maestría en Historia el 30% y para la Maestría en Epistemología el 14%. Mientras que las tasas de egreso promedio para las mismas carreras resultan de 23%, 30% y 20% respectivamente (Parrino, 2022).

Partiendo de este estado de situación, se considera que la emergencia sanitaria originada por el virus SARS-CoV-2, declarado por la Organización Mundial de la Salud como pandemia el 24 de marzo de 2020, agregó un nivel importante de dificultad, complejizando aún más las problemáticas preexistentes.

En Argentina, como en tantos otros países, se implementaron diferentes medidas para afrontar la emergencia, ocasionando el cierre de los establecimientos educativos en todos los niveles para favorecer el aislamiento social y la prevención de contagios (Álvarez et al, 2021). Este puede nombrarse como el efecto más inmediato que tuvo la

⁷ Investigación acreditada y subsidiada por la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina).

crisis, restando evaluar aún los impactos sobre resultados, tanto en calidad como en equidad, dado el brusco cambio de metodologías en la prestación del servicio educativo en pos de garantizar su continuidad. En el ámbito de la educación superior, el proceso de virtualización de emergencia que fue necesario enfrentar, generó además otros impactos diversos en los planos socioemocional, laboral, financiero y en el funcionamiento del sistema educativo en general (Pedró, 2020).

La decisión de inscribirse, comenzar a cursar y terminar un posgrado son momentos de gran relevancia en la trayectoria de vida de un profesional.

Es posible delimitar distintos momentos de transiciones en los estudios de posgrado: al mes de comenzado el programa, en el transcurso del primer cuatrimestre y a la salida del mismo. Esto implica diferentes posicionamientos del estudiante en relación al cursado del mismo.

Resulta importante focalizar en el proceso de transición durante el inicio de los estudios de maestría, debido a que se trata de un momento importante en el que se ponen en juego expectativas y motivaciones relativas a la elección de un determinado campo disciplinar por parte de los sujetos.

La motivación humana entendida como la energía, dirección y finalidad de los comportamientos 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).

Tal como resaltan varias investigaciones, es preciso analizar la adecuación entre motivaciones y expectativas del alumnado y las características de la oferta. Ciertamente, los motivos intrínsecos contribuyen con mejores resultados 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). De manera que 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; Figuera et al., 2017; Lent et al., 2017; Brown y Lent, 2016).

En este trabajo se analiza la motivación en la elección de la maestría en una muestra de estudiantes de Argentina de distintas especialidades: Educación, Economía y Derecho, teniendo en cuenta la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa.

Fundamentación teórica

Como consecuencia de las transformaciones culturales, sociales, laborales, educativas, tecnológicas y de salud (aparición del COVID 19), a nivel mundial y en la Argentina en particular, las trayectorias personales, educativas y laborales de las personas se han modificado y complejizado. Ya no se trata de aparear a un sujeto con las características de una profesión, sino de ayudarlos a que puedan reflexionar sobre el sentido que tienen los diversos itinerarios que van a construir a lo largo de su vida (Guichard, 2018; Savickas y Savickas, 2019). La desaparición de estructuras sociales estables y de trayectorias de vida previsibles hace necesario un trabajo de individualización de los sujetos en sus recorridos. La historización y el trabajo sobre la identidad devienen relevantes para poder lograr la adaptación del sujeto al contexto. La complejidad de estos procesos implica pensar un sistema determinado por interacciones de los diversos componentes de la vida de una persona. Estos se moverán y cambiarán de posición en caminos impredecibles hasta que encuentren una posición más balanceada para luego modificarse y así sucesivamente (Nota et al., 2020).

Esta mirada implica visualizar al sujeto en interacción con todos los ambientes con los cuales se relaciona: estudios superiores, trabajo, familia, pareja, amigos, tiempo libre, redes sociales, entre otras, por los cuales es influenciado, pero a su vez puede influenciar (Bronfenbrenner, 1987). Un concepto que permite comprender esta temática es el de socialización, entendido como el proceso por el cual las personas interiorizan las normas y valores de su entorno social de modo que puedan accionar en este último (Berger y Luckmann, 1968).

Siguiendo a Baubion-Broye y Hajjar (1998, p.17), las transiciones se pueden concebir como:

...momentos de bisagra y pasaje ligados a sucesos de vida previstos o inesperados, comunes o relevantes, que se caracterizan por transformaciones o rupturas en las prácticas de la relación y las representaciones de los individuos. Más o menos súbitas y durables, pueden introducir bloqueos o crisis en su desarrollo, pero, también, suscitar motivos de descubrimientos de nuevas conductas, proyectos y valores.

En consecuencia, resulta pertinente reflexionar sobre las experiencias pasadas y actuales de los sujetos para pensar los proyectos de una manera coherente y con continuidad, tal como plantean Savickas y Pouyaud (2016). En esta línea, se hace necesario un acompañamiento de los sujetos a lo largo de toda la vida desde la Orientación Vocacional y Ocupacional, brindándoles las herramientas para que puedan desarrollar sus itinerarios de vida en un contexto complejo, de acuerdo con la formulación de Aisenso (2007) y Guichard (2016). En tal sentido, es importante pensar la tarea orientadora en su dimensión personal, grupal, institucional y comunitaria, desde una perspectiva preventiva.

Es por eso que las nuevas líneas teóricas de Orientación Vocacional y Ocupacional plantean la necesidad de intervenciones inclusivas, sustentables, basadas en la justicia social, que garanticen el crecimiento de la comunidad, el bienestar de todos y la construcción de un mejor futuro (Nota et al., 2020).

Antecedentes

Uno de los ejes de investigación en relación con el proceso de transición a estudios de posgrado, profundiza la relación entre motivos de elección de las maestrías a cursar y diferentes variables vinculadas con la permanencia y los resultados a lograr, tales como la edad, tipo de maestría y trayectoria educativa previa.

En una investigación española con una metodología cuantitativa y una muestra de 253 estudiantes se encontró que la edad promedio es de 37 años (Figuera et al., 2019). En otro estudio también cuantitativo en el que han participado 553 estudiantes, se halló que en las maestrías que son requisito para la profesión y aquellas de carácter profesionalizador los estudiantes son más jóvenes que los de las titulaciones enfocadas a la investigación. (Llanes Ordoñez et al., 2017). Por su parte Rivas Sepúlveda (2017) también en un estudio cuantitativo en México, observó en una muestra de 211 estudiantes de maestría de Administración, que las edades oscilaban entre los 22 y los 74 años con una mediana en torno a los 27 años. En la investigación cuantitativa de Raitz et al., (2019) en Brasil, con 47 estudiantes de una maestría en Educación se encontró que las edades oscilaban entre los 32 y los 42 años. A su vez, existen estudios en Argentina que refieren la importancia de tener en cuenta la edad de acceso al posgrado como una variable relevante (Fernández Berdaguer, 2014; Fernández Berdaguer y Zarauza, 2016).

Con respecto a los niveles de motivación en la elección de maestrías, se observaron diferencias en varios estudios españoles. En la investigación referida anteriormente de Figuera et al. (2019), se encontró que los puntajes más altos de motivación intrínseca se dan entre los estudiantes matriculados en programas orientados a la investigación o en maestrías que pueden conducir a un doctorado o proporcionar una nueva experiencia educativa. Por su parte, en el trabajo de Jurado de los Santos et al. (2019) con una muestra de 297 estudiantes de una maestría en Educación, los principales hallazgos muestran que el motivo central de acceso con un 65,4% es alcanzar una especialización profesional; un 13,3%, redefinir su proyecto profesional (cambio de carrera); en un 11%, cambio de

área dentro de la misma carrera profesional, y en un 10,3%, promoción laboral. En otro estudio realizado en dos universidades españolas, como parte de una investigación también cuantitativa sobre la transición de estudiantes a programas de maestría (Figuera Gazo et al., 2020) con una muestra de 978 alumnos, se identificaron diferentes patrones de motivación vinculados con la tipología de la maestría, características personales y la trayectoria profesional. En las maestrías profesionalizantes predominan motivos extrínsecos como acceder o mantenerse en mercado laboral, mientras que en programas enfocados a investigación, se da una relación entre perfiles de más edad, con trayectoria previa y motivos intrínsecos vinculados con el desarrollo personal o la continuación de estudios hacia el nivel de doctorado.

En el estudio de Brasil, también nombrado anteriormente, se encontró que entre los factores motivadores para la elección de la maestría se identifican las demandas del mercado de trabajo (necesidad de titulación, aumento de la empleabilidad y mejores salarios) y el ingreso en la carrera académica, así como una redirección y una mejora de la carrera profesional (especialización en su área de actuación) (Raitz et al., 2019).

En Colombia, Chalela Naffah et al. (2017) estudiaron las motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. Se aplicó un cuestionario auto-administrado a 728 estudiantes. Entre sus hallazgos se encuentran que el 88,52 % de los encuestados esperan que la realización de estudios posgrado impacte de forma significativa su futura situación laboral; sin embargo, solo el 50,15 % de los la muestra, manifiesta encontrar con facilidad ofertas de empleo para personas con posgrado (Jaramillo (2015) citado en Chalela Naffah et al., 2017).

En Perú, Lora Loza (2020), en un estudio descriptivo-correlacional de diseño transversal en 240 estudiantes de la Maestría en Gestión de los Servicios de Salud, encontró que tanto la motivación intrínseca (68,3 %) como la extrínseca (50,8 %) es media.

En el estudio español de Jurado de los Santos et al. (2019), antes citado, se pudo relevar que la trayectoria educativa previa tiene peso en las motivaciones: quienes acaban de finalizar estudios de primer ciclo continúan la formación para optimizar su situación profesional sin obviar la parte formativa, mientras que aquellos que llevan años fuera del sistema educativo vuelven a la formación para focalizarse en el aprendizaje: adquirir un mejor bagaje formativo y competencias profesionales.

Por su parte, la investigación llevada a cabo por Jung y Li (2021) con una muestra cualitativa de 70 entrevistas semiestructuradas explora la motivación de los estudiantes para seguir una maestría en varios programas en Hong Kong. Se encontró que la motivación difiere según los antecedentes de los estudiantes, como su modo de estudio o lugar de origen. Los resultados más relevantes fueron el hallazgo de dos motivaciones principales para cursar la maestría: la motivación intrínseca hacia el crecimiento y la motivación extrínseca para satisfacer las carencias y porque sus empleadores alientan a mejorar su titulación. Se concluye que la motivación difiere dada de la heterogeneidad de los antecedentes de los estudiantes y el tiempo de estudio, pudiendo ser: tiempo completo o medio tiempo.

También se han identificado conexiones positivas entre la tipología de las maestrías, la edad, la trayectoria profesional previa y las motivaciones de acceso. Es el caso de estudiantes de maestrías orientadas a la investigación académica en España. Se ha observado que a mayor edad, se reconocen motivos intrínsecos vinculados con la mejora e incremento del bagaje formativo. Aquí existe una valoración por el conocimiento en sí, que es coherente con el tipo de maestría elegido (Figuera et al., 2018).

En un estudio cuantitativo realizado en Bolivia por Justiniano Domínguez (2019) se investigó las motivaciones de 88 estudiantes de maestría en función de la trayectoria laboral con la que contaban: recién titulados, juniors o seniors. Se encontró que en los grupos de juniors y seniors las motivaciones para acceder a la maestría se dividían principalmente en dos áreas: realizar un cambio de área profesional o especializarse en el área en la que se encuentran trabajando, y para los recién titulados, la motivación principal estaba vinculada a especialización

profesional. Además, reportan que la motivación por obtener una mejora económica pareciera ser más alta en aquellos estudiantes que acaban de finalizar sus estudios de grado, en comparación con los juniors.

Diseño y metodología

El estudio presenta una estrategia teórico metodológica cuantitativa con diseño multivariado de corte transversal (Ynoub, 2020).

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue un cuestionario autoadministrado. El mismo contiene el conjunto de estímulos verbales destinados a captar la información en condiciones estipuladas previamente por el equipo de investigación (Ynoub, 2015). El cuestionario se elaboró con escalas previamente validadas por el equipo de TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la Universidad de Barcelona (Figuera et al. 2018; Figuera Gazo et al, 2020). Para medir los motivos para la elección de la maestría, se utilizó una escala del estudio piloto del Cuestionario de opinión de los estudiantes de máster (REDICE16-1605). Consta de once ítems que valoran el grado de importancia en el que diferentes situaciones han contribuido a la elección de la titulación (p. ej., “promoción laboral”, “especialización profesional”, “cambio de área profesional”, “redefinición del proyecto profesional”) en una escala de respuesta de 1 (Nada importante) a 4 (Bastante importante). El estudio de Figuera et al. (2018) presentó un análisis de fiabilidad de la escala adaptada que fue de 0.91 e indica una alta consistencia de las respuestas.

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. El mismo 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 semana del inicio de las clases.

Para la inclusión de los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas (Padua, 2018) sobre una población de 286 estudiantes. La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de maestrías presenciales y virtuales del área de 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, un 62.20% (N = 89) pertenecía al género femenino, siendo el restante de género masculino. En relación a la situación laboral actual de los participantes, un 78.30% refirió tener un trabajo a tiempo completo, y un 81.10% realizaba trabajos relacionados con la formación de la maestría. Asimismo, para afrontar el costo económico de la maestría, el 81,1% de los encuestados comentó hacerlo con recursos propios.

Para este trabajo se tomarán las variables edad, área disciplinar de la maestría y trayectoria académica y laboral previa.

El análisis de los resultados se procesó con el software estadístico SPSS Versión 26 de IBM. Para la comprobación de los supuestos se aplicó una prueba de normalidad y se encontró que los datos no se distribuyen normalmente. Por lo cual, se emplearon estadísticos no paramétricos. Para los análisis de correlación, se utilizó la correlación de Spearman. Para la comparación de grupo se realizó, en primer lugar, un análisis de homocedasticidad. Para las variables en las que la varianza era heterogénea, y debido a los diferentes tamaños muestrales (Rusticus y Lovato, 2014), se realizó una transformación de Box y Cox (1964). Se utilizaron los estadísticos Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney. Por último, para identificar las dimensiones subyacentes y encontrar factores homogéneos de variables que permitan explicar la máxima cantidad de información vinculada a las motivaciones de acceso a la maestría, se realizó un análisis factorial exploratorio mediante la extracción de componentes principales y la rotación Varimax con normalización Kaiser. Las medidas de tamaño del efecto utilizadas corresponden a d de Cohen (Lakens, 2013) y r de Rosenthal. El valor de α se mantuvo $< .05$.

Resultados

Para un mayor conocimiento de la muestra con la que se trabajó podemos resaltar que respecto a la edad, la media de los participantes fue de 37.50 (DE = 8.59). En ese sentido, un 69.30% (N = 99) se ubicó dentro del rango de los 30 a 50 años, mientras que un 24.50% (N = 35) entre 20 y 30 años, y un 6.30% (N = 9) restante entre 50 y 60 años.

Los estudiantes eran de maestrías de distintas áreas disciplinares. Más específicamente, 93 (65%) estudiantes estaban cursando una maestría vinculada al área de Educación, 27 (18.90%) a una maestría en Economía y 23 (16.10%) pertenecían al área de Derecho.

Trayectoria educativa

Acerca de la *trayectoria educativa previa* al ingreso a la Maestría, el 62.20% de los estudiantes refirió haber terminado su anterior titulación en el tiempo propuesto por el plan de estudio. Mostrándose el 89.60% satisfecho con esa titulación. En cuanto al rendimiento académico previo el 74.80% de la muestra se ubica en las calificaciones como *muy bueno, sobresaliente y diploma de honor*.

A continuación, en la Tabla 1 se reportan los resultados obtenidos al evaluar las *motivaciones* de los participantes para acceder a la maestría. Entre las motivaciones principales se encuentran: adquirir un mejor bagaje formativo, ampliar las competencias profesionales, disfrutar de una nueva experiencia educativa y mejorar la situación profesional.

Tabla 1. Motivaciones de acceso a la maestría elegida

Etiqueta	Frecuencia	Porcentaje
Adquirir un mejor bagaje formativo	141	98.60%
Ampliar las competencias profesionales	140	97.90%
Disfrutar de una nueva experiencia educativa	135	94.30%
Mejorar la situación profesional	133	92.90%
Mantenerse activo	114	79.40%
Mantenerse dentro o acceder al mercado de trabajo	109	77.30%
Aumentar la red de contactos	108	75.80%
Conseguir una mejora económica	92	65.20%
Redefinir el proyecto profesional (cambio radical)	91	63%
Cambiar de área profesional (dentro de la misma carrera)	88	61.70%
Acceder al doctorado	85	59.60%

Nota. N = 143. Para calcular la frecuencia de los datos se agruparon las respuestas que indicaban que un ítem era valorado como "Moderadamente importante" o "Bastante importante", en una escala likert de 4 ítems (Nada importante, Poco importante, Moderadamente importante y Bastante importante).

Motivaciones de acceso a la maestría: edad, área disciplinar y trayectoria previa

En primer lugar, se realizó una correlación entre los ítems vinculados a motivaciones y la edad de los participantes. Se encontró que la motivación por obtener una mejora económica disminuía, a medida que aumentaba la edad ($Rho = -.19, p = .01$). No se encontraron correlaciones para el resto de las motivaciones ($p > .05$).

Asimismo, se compararon las motivaciones de acceso a la maestría según área disciplinar de Educación ($N = 93$), Economía ($N = 27$) y Derecho ($N = 23$). Se observaron diferencias frente a la motivación por conseguir una mejora económica ($X^2 = 12.77, p = .002$) y acceder al doctorado ($X^2 = 6.44, p = .04$). A partir de un análisis post hoc se analizaron las diferencias por parejas. No se observaron diferencias entre los grupos de Educación y Derecho ($p > .05$). En cuanto a la motivación por conseguir una mejora económica, se encontraron diferencias entre Educación y Economía ($U = 724.00, p < .001, r = .31$) y Derecho y Economía ($U = 179.00, p = .006, r = .25$). Más específicamente, el grupo de Economía presentó una media más alta ($M = 26.23, DE = 10.60$), en comparación con los grupos de Educación ($M = 16.64, DE = 12.82$) y Derecho ($M = 16.71, DE = 12.60$). Para el ítem de motivación por acceder al doctorado, se encontraron diferencias entre Educación y Economía ($U = 864.00, p = .01, r = .23$), siendo que el primer grupo presentó mayor motivación en este punto ($M = 2.80, DE = 1.09$) en comparación con el segundo ($M = 2.11, DE = 1.22$).

Por otra parte, se realizó una comparación de dos grupos con diversa trayectoria previa, para analizar similitudes y/o diferencias en las motivaciones de acceso a la maestría. El grupo 1 incluía a aquellos estudiantes que acababan de finalizar sus carrera de grado ($N = 35$) y el grupo 2 a aquellos que finalizaron hace más de un año y tienen experiencia laboral relacionada con las temáticas de la maestría ($N = 94$). Se encontraron diferencias significativas entre los grupos únicamente frente a la motivación por conseguir una mejora económica ($U = 1231.00, p = .02, r = .20$), siendo que el grupo 1 presentó mayor motivación en este punto ($M = 3.17, DE = .86$) en comparación con el grupo 2 ($M = 2.70, DE = 1.01$).

Con el objetivo de identificar las dimensiones subyacentes y encontrar factores homogéneos que permitan explicar la información contenida en los datos, se decidió aplicar un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre la variable vinculada a la motivación. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de .70, representando un análisis factorial relativamente bueno, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < .001$), indicando que las correlaciones entre los ítems eran lo suficientemente grandes como para realizar un Análisis Factorial Exploratorio. Dicho análisis arrojó una agrupación de tres factores, que según sus componentes se identificaron como Motivos intrínsecos (Factor 1), Motivos extrínsecos (Factor 2) y Reorientación del proyecto profesional (Factor 3). La Tabla 2 detalla los resultados obtenidos.

A partir de los resultados obtenidos del análisis factorial, se realizó una correlación entre la edad de los participantes y los factores obtenidos en el análisis previamente mencionado. No se encontraron correlaciones entre las variables analizadas ($p > .05$).

Por otra parte, para profundizar en el análisis de las motivaciones de acceso al estudio de maestría, se realizó una comparación según área disciplinar teniendo en cuenta los factores presentados en el apartado anterior. La Tabla 3 muestra las características descriptivas de las variables medidas.

Los resultados obtenidos indican que existen diferencias entre algunas de las áreas disciplinares. Más específicamente, para los grupos Educación y Economía se observaron diferencias entre el factor 1 ($U = 854.00, p = .01, r = .23$), el factor 2 ($U = 851.00, p = .01, r = .24$) y el factor 3 ($U = 907.50, p = .02, r = .21$). Para los grupos Economía y Derecho se observaron diferencias en el factor 2 ($U = 194.50, p = .02, r = .33$). No se observaron diferencias entre las áreas de Educación y Derecho ($p > .05$).

Tabla 2. Matriz de componentes rotados de los Motivos de Elección de maestría

	Componentes		
	1	2	3
ME1 - Disfrutar de una nueva experiencia educativa	.71		
ME2 - Ampliar las competencias profesionales	.74		
ME3 - Adquirir un mejor bagaje formativo	.82		
ME4 - Mantenerme activo	.62		
ME5 - Aumentar la red de contactos	.46		
ME6 - Conseguir una mejora económica		.79	
ME7 - Mejora de la situación profesional		.62	
ME8 - Mantenerme/Acceder al mercado de trabajo		.82	
ME9 - Cambio de área profesional			.82
ME10 - Redefinición de proyecto profesional			.83
Varianza explicada	27.85%	20.18%	10.43%
Alfa de Cronbach	.67	.69	.64

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Método de Rotación Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 4 interacciones. Se han excluido las cargas factoriales menores a .30.

Tabla 3. Características descriptivas de las variables vinculadas a motivaciones de acceso a la maestría según área disciplinar

Área disciplinar	Total	Factor 1			Factor 2			Factor 3		
		M (DE)	Median a	IC 95%	M (DE)	Median a	IC 95%	M (DE)	Median a	IC 95%
Educación	93	3.57 (.40)	3.60	[3.48, 3.65]	3.13 (.71)	3.30	[2.99, 3.28]	2.61 (.95)	3.00	[2.99, 3.28]
(%)	65.10%									
Economía	27	3.30 (.49)	3.20	[3.11, 3.50]	3.51 (.55)	3.60	[3.29, 3.73]	3.07 (.78)	3.00	[2.77, 3.38]
(%)	18.80%									
Derecho	23	3.57 (.47)	3.80	[3.36, 3.77]	3.10 (.66)	3.00	[2.81, 3.38]	2.61 (.89)	2.50	[2.22, 2.99]
(%)	16.10%									

Por último, se realizó una comparación entre los grupos con diversa trayectoria previa. Se encontró una diferencia significativa entre los grupos para el factor 2, de motivación extrínseca ($U = 1591.50$, $p = .04$, $r = .17$), siendo que el grupo 1, que acababa de finalizar sus estudios de grado, presentó mayor motivación en este punto ($M=3.40$, $DE=.57$) que el grupo 2 ($M=3.13$, $DE=.72$), que había finalizado hace más de un año y tenía experiencia laboral relacionada con la temática de la maestría. No se observaron diferencias entre grupos para los factores 1 ($U = 1865.00$, $p = .46$) de motivación intrínseca y 3 ($U = 1843.00$, $p = .40$) de reorientación de proyecto profesional.

Conclusiones, limitaciones del estudio y prospectiva

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las diferentes motivaciones de elección de las maestrías, en una muestra de estudiantes de Argentina de distintas especialidades (Educación, Economía y Derecho), teniendo en cuenta la edad, el área disciplinar elegida y la trayectoria educativa y laboral previa.

El perfil del alumnado de las maestrías indagadas se caracterizó por tener una trayectoria educativa previa realizada según los tiempos estipulados en los planes de estudio de las respectivas titulaciones de acceso y con calificaciones destacadas. La mayoría de las estudiantes eran mujeres y la media de edad fue de 37.5, ubicándose la mayoría dentro del rango de los 30 a 50 años, en menor medida entre 20 y 30 años, y una minoría entre 50 y 60 años. Este perfil resultó similar a aquellos reportados en investigaciones europeas y latinoamericanas (Figuera et al., 2019; Raitz et al., 2019), aunque un estudio realizado en México ha encontrado una media de edad más baja (Rivas Sepúlveda, 2017). Además, con respecto a la ocupación y al financiamiento de la maestría, la mayor parte de los estudiantes estaba trabajando a tiempo completo y afrontaba el costo de los estudios con recursos económicos propios.

A partir del análisis factorial exploratorio se identificaron tres factores principales de motivación: factor 1 (motivación intrínseca), factor 2 (motivación extrínseca) y factor 3 (reorientación del proyecto profesional). Estos resultados coinciden con los reportados por Figuera et al. (2018), quienes obtuvieron la misma agrupación de los ítems de la misma escala.

Si bien los motivos de acceso a las maestrías son diversos, en la muestra analizada prevalecen los motivos intrínsecos: adquirir un mejor bagaje formativo, ampliar las competencias profesionales y disfrutar de una nueva experiencia educativa. Sin embargo, también se señalan motivos extrínsecos, entre los cuales se destaca la obtención de una mejora de la situación profesional. Estos hallazgos podrían vincularse con que un gran número de estudiantes poseía experiencia laboral previa relacionada con la maestría, razón por la cual la ampliación de competencias profesionales podría representar una motivación de peso para acceder al posgrado (Jurado de los Santos et al., 2019).

De hecho, se ha encontrado una relación entre los motivos y la edad de los participantes, siendo que entre los estudiantes recién egresados de las carreras de grado predominan las motivaciones vinculadas a la mejora económica y, en este aspecto, este tipo de motivación disminuye a medida que aumenta la edad, lo cual es consistente con otros estudios (Justiniano Domínguez, 2019). Asimismo, dicha motivación tiene preeminencia entre los estudiantes de Economía de nuestra muestra, dando cuenta de la importancia de incluir el área disciplinar al momento de analizar las motivaciones para acceder a una maestría.

La elección y el inicio de un programa de posgrado representa una decisión de envergadura en el desarrollo de carrera de un profesional. Sabemos que es un proceso que se consolida en el tiempo a través de la integración de diferentes aprendizajes, ya sea de ámbitos formales o logrados a través de la experimentación y el ejercicio laboral mismo, y que facilitan la inserción ocupacional. En este sentido, conocer las motivaciones de acceso (sean éstas de carácter intrínseco, extrínseco o de reorientación del proyecto profesional) permite vincularlas con objetivos de más largo alcance que los estudiantes puedan tener acerca de la construcción de su trayectoria laboral, como así también con las expectativas que proyectarán sobre la formación académica.

En su conjunto, motivos y expectativas se entrecruzan con las trayectorias académicas y laborales previas y con los momentos del ciclo vital que se atraviesan, impulsando por una parte la realización del posgrado y dando lugar a nuevas expectativas que se construirán durante y a partir de la graduación.

En este sentido, la diversidad en el posgrado continúa incrementándose, dando lugar a la coexistencia de estudiantes con trayectorias continuas o no, con mayor o menor nivel de experiencia laboral, de contextos socioeconómicos dispares y por tanto con necesidades multinivel que incrementan el nivel de complejidad gestional, y la necesidad de desplegar diferentes estrategias de acompañamiento y soporte (Figuera Gazo, 2019).

Desde el campo de la Orientación Vocacional y Ocupacional, el análisis de las motivaciones resulta así de valor para la implementación de acciones preventivas, acompañando los procesos de elección de modo de alinearlos con intereses genuinos de las personas y necesidades de desarrollo profesional, y también para el seguimiento de las trayectorias educativas y el logro de resultados académicos.

Desde el punto de vista individual, y tal como señalan Lent y Brown (2020), se trata de integrar el contenido, con el proceso y el contexto de la elección, para evitar decisiones automáticas. Los autores abogan por procesos de toma de decisión “deliberados”, basados en procesos de reflexión y autoconocimiento, disminuyendo sesgos e incluso comprendiendo cómo se gestan, comparando opciones y reduciendo así decisiones intuitivas o rápidas. También remarcan las diferencias individuales en relación con los soportes que provienen del contexto y a las barreras percibidas por cada persona, enfatizando la necesidad de intervención no sólo en relación con el proceso de elección, sino también con las posibilidades de implementación y sostenimiento en el tiempo de aquello elegido.

Además, desde el punto de vista institucional, conocer quiénes son los postulantes, sus perfiles y principales motivaciones, resulta muy importante tanto para los orientadores como para los equipos docentes y directivos de las maestrías, para asegurar una buena adecuación entre el programa que se ofrece, las razones de postulación y la consecuente satisfacción con el mismo, así como para la mejora de las propuestas curriculares.

Brindar acompañamiento para la identificación de intereses de formación y de carrera puede contribuir, desde la práctica orientadora, con el despliegue de trayectos más significativos desde lo singular, al igual que con la promoción de experiencias formativas más satisfactorias que luego potencien los procesos de inserción ocupacional y social.

Entre las limitaciones del presente estudio, en primer lugar, se reconoce que el tamaño muestral es relativamente pequeño y por ende, no es representativo y dificulta la generalización de los datos obtenidos. Por otra parte, cabe destacar que sólo se tuvieron en cuenta áreas disciplinares enmarcadas en las Ciencias Sociales, por lo que sería importante que futuros estudios incorporen otras áreas. Por último, hasta lo que se ha podido relevar, no se encontraron investigaciones de Argentina que integren las variables analizadas, lo que denota una necesidad de continuar investigando en esta línea, tomando como disparador los aportes del presente estudio. En ese sentido, se ha propuesto una nueva línea de investigación en la que se realiza una comparación entre Argentina y España, para continuar acercándonos a una mayor comprensión de las motivaciones para la elección de maestría y su vínculo con el perfil de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Coords.), *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. UBA-Noveduc.

Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Grandoli, M.E. y Xhardez, V. (2021). Virtualización de emergencia: la experiencia de estudiantes y docentes en los posgrados de UNTREF. *Revista IRICE* Nro. 40, pp. 227-241.

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.

Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 28, núm. 55. Universidad Nacional de Entre Ríos. pp. 1-30. <https://www.redalyc.org/journal/145/14553608001/html/>

Baubion-Broye, A. y Hajjar, V. H. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In Baudion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-44). Éditions Érès.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Box, G. E. P., y Cox, D. R. (1964). An Analysis of Transformations. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 26(2), 211–243. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1964.tb00553.x>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós

Brown, S. D., y Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>

Chalela Naffah, S., Valencia Arias, A y Arango Botero, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2),160-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69553551015>

Fachelli, S., y López-Roldán, P. (2017). *Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores*. <https://ddd.uab.cat/record/171528>

Fernández Berdaguer, L. (2014). Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de Posgrados de universidades nacionales de Argentina. *III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo*. Universidad Nacional de Jujuy <https://www.aacademica.org/iii.jornadas.nacionales.sobre.estudios.regionales.y.mercados.de.trabajo/33.pdf>

Fernández Berdaguer, M. L y Zarauza, M. D. (2016) Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). *8° Jornadas de Investigación en Disciplinas artísticas y proyectuales (JIDAP)*. Facultad de Bellas Artes. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56122>

Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Aiello, M., y Marquina, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. EDUNTREF.

Figuera Gazo, P. (ed.) (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes S.L. de ediciones

Figuera Gazo, P., Llanes Ordóñez, J., Torrado Fonseca, M., Valls Figuera, R.-G., y Buxarras Estrada, M. R. (2020). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1538192720954573>

Figuera, P.; Buxarras, M.; Llanes, J. y Venceslao, 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. <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.219-237>

Figuera, P., Llanes, J., Romero, S., Torrado, M., Valls, R. y Venceslao, M. (2017). Determinantes de la satisfacción académica e intención de persistencia/abandono en estudiantes de máster de educación. Comunicación presentada en el *XVIII Congreso Internacional de Investigación educativa*. (pp. 429-438)

Figuera, P., Llanes, J. y Valls, R. (2019). Online Master's Students' Profile and Motives for Enrollment. In *Universal Journal of Educational Research* 7(2), págs. 629-636.

Figuera, P. y Torrado, M. (2015). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En Figuera, P. (ed.). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. (pp. 113-138). Laertes.

Guichard, J. (2016). Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. *Studia Poradoznawcze/Journal of Counselling*, 5, 179-190.

Guichard, J. (2018). Life Design Interventions and the Issue of Work. In *Interventions in Career Design and Education* (pp. 15-28).

Jung J. y Li X. (2021). Exploring motivations of a master's degree pursuit in Hong Kong. *Higher Education Quarterly*; 75:321–332. <https://doi.org/10.1111/hequ.12276>

Jurado de los Santos, P., Figuera Gazo, P. y Llanes Ordóñez, J. (2019). Análisis de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educar*, 55(2), 325-341. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1016>

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. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1040>

Lakens, D. (2013) Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00863/full>

Lent R. W. y Brown S. D. (2020) Career decision making, fast and slow: Toward an integrative. *Journal of Vocational Behavior*. 120 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>

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>

Llanes Ordoñez, J., Malik Lievano, B. y Valls Figueroa, R. (2017). Los estudiantes de máster en España: Nuevas realidades, nuevos retos para la orientación. *Actas Congreso Internacional de Orientación Educativa 2017. Orientar para construir el futuro*. México.

Lora Loza, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes. *Horizonte Médico (Lima)*, 20(1), 37–44. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06>

Ministerio de Educación (2021). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias*. 2020-2021. Departamento de Información Universitaria. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. República Argentina.

Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Publicación 2020-2021. Gobierno de España.

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*. <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. Nro. 6. UNTREF. pp 261-275.

Pedro, F. (2020) Covid-19 y Educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIFE: Editorial Universitaria; CLACSO.

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*. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200079&script=sci_arttext

Raitz, T; Corti, F; Ferreira, D; Vanzuita, A y Zeni, M. (2019). La transición de los estudios de máster: motivaciones y expectativas de estudiantes de dos universidades brasileñas. *Educar*, vol. 55/2 343-359

Rivas Sepúlveda, E. (2017). *La diversidad de los estudiantes de maestría desde su experiencia de trabajo antes y durante los estudios*. El caso del CUCEA de la Universidad de Guadalajara. <https://www3.azc.uam.mx/sieee/quintoseminario/articulo02.pdf>

Rusticus, S. A., y Lovato, C. Y. (2014). Impact of sample size and variability on the power and type I error rates of equivalence tests: A simulation study. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.7275/4s9m-4e81>

Savickas, M. L., y Savickas, S. (2019). A History of Career Counselling. *In International Handbook of Career Guidance* (pp. 25-43).

Savickas, M. y Pouyaud, J. (2016). *Concevoir et construire sa vie: un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxi^e siècle. Life design: A general model for career intervention in the 21st century*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>

Soilemetzidis, I., Bennett, P. y Leman, J. (2014). *The Postgraduate Thought Experience Survey*. Hestington 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*, vol. 14, nro. 2, pp. 105-115. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/332>

Ynoub, R. (2015) *Cuestión de método*. Cap. IX. Cengage Learning Editores.

Ynoub, R. (2020) El diseño de la investigación: entre la táctica y la estrategia. en *Cuestión de Método* Tomo II. Inédito.

Zelaya, M., García L. B. y Di Marco, M. C. (2016). Los posgrados en Argentina: escenario actual y desafíos. *En IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata.

Fecha de recepción: 23/6/2023

Fecha de aceptación: 9/8/2023