

---

# Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas\*

## *Profile, Motivation and Academic Satisfaction of the Master Students: the Case of Social and Legal Sciences*

---

**PILAR FIGUERA GAZO**

Universidad de Barcelona  
pfiguera@ub.edu

**MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA**

Universidad de Barcelona  
mariarosabuxarrais@gmail.com

**JUAN LLANES ORDÓÑEZ**

Universidad de Barcelona y Centro Universitario  
Internacional de Barcelona (UNIBA)  
juanllanes@ub.edu

**MARTA VENCESLAO PUEYO**

Universidad de Barcelona  
mvenceslao@ub.edu

**Resumen:** El artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a analizar el perfil, la motivación y la satisfacción académica en los estudios de máster de Ciencias Sociales y Jurídicas. Han participado 453 estudiantes procedentes de 8 másteres de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los resultados muestran diferencias entre la tipología de máster y los motivos de elección de la formación, así como en la satisfacción con los estu-

dios, y en la relación entre la satisfacción académica y los motivos de elección. Se confirma la especificidad de los procesos de transición a estos estudios y la importancia de establecer acciones orientadoras.

**Palabras clave:** Elección profesional, Enseñanza superior, Estudiante universitario, Adaptación del estudiante.

---

\* La investigación ha sido financiada en el marco de un proyecto titulado “La orientación en los procesos de transición a los estudios de máster oficial” (REDICE16-1605), la ayuda ARCE 2016 y del Proyecto I+D “Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de las ciencias sociales” (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE).

**Abstract:** This article presents the results of a research aimed at analysing the motivations and academic satisfaction in the transition to master's studies in Social and Legal Sciences. 453 students from 8 master's degrees from the University of Barcelona and Autonomous University of Barcelona have participated. The results show differences between the typology of master and reasons for choice and satisfaction with stud-

ies and the relationship between academic satisfaction and the motives of choice. The specificity of the transition processes to these studies and the importance of establishing guiding actions are confirmed.

**Keywords:** Career choice, Higher education, University students, Student adjustment.

## INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España ha supuesto, entre otras cuestiones, la consolidación de los estudios de máster oficial en el contexto universitario, unos estudios que han ido creciendo en cantidad y calidad (Hauschildt, Gwosč, Netz y Mischra, 2015). La matrícula ha experimentado un crecimiento de un 138% desde el año 2008. Los últimos datos oficiales constatan una tendencia al alza de este tipo de formaciones tanto en las universidades públicas como privadas, aunque existen diferencias importantes por áreas de conocimiento independientemente del tipo de universidades. Así, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que ofrece un mayor número de másteres y la que concentra más estudiantes en este nivel educativo (MECD, 2016).

En la actualidad, la oferta formativa de másteres incluye tres modalidades muy diferentes en función del grado de orientación: hacia la profesión (másteres profesionalizadores) o la investigación (orientados a los estudios de doctorado), si bien pueden ofrecer la posibilidad de cursar una u otra modalidad. Asimismo, hay másteres que son un requisito obligatorio para el acceso a la profesión, como el Máster de Formación para el Profesorado de Secundaria o el Máster de Abogacía.

Por otro lado, se confirma que el incremento y la diversificación de másteres en el contexto español también afecta al colectivo de estudiantes en lo que respecta a los perfiles de acceso, a la edad de entrada y a la trayectoria previa. Por ejemplo, un 35% tiene menos de 25 años, un tercio de 25 a 30 y el resto más de 30 años. Se observa también que cada vez más hay estudiantes que realizan la transición de los estudios de grado a máster sin pasar por el mundo laboral (MECD, 2016).

Otra de las variables a considerar, por su incremento cotejado, es la internacionalización, es decir, los estudiantes de los másteres que provienen de otros países, fundamentalmente de habla hispana (53% procedente de América Latina y el Caribe).

Por otra parte, tenemos evidencias del aumento del abandono de estos estudios: los datos para el conjunto del sistema español (cohorte 2009-10) ofrecen

unas tasas globales de abandono de estudio del 24.9% (un 19.3% en el primer año), pero en la actualidad no disponemos de información suficiente que permita la comprensión del proceso de transición que está teniendo lugar en los másteres (Cohen, 2012; Gordon, 2016; Xu, 2014). Así pues, podemos confirmar la ausencia de investigaciones relativas a las transiciones en este nivel formativo, a pesar del incremento de ese tipo de población.

Centrándonos en las investigaciones realizadas en esa población, nivel de másteres, es significativa la línea de estudios sobre el máster de Formación para el Profesorado de Secundaria, en la cual se analizan temáticas como las expectativas, concepciones previas y construcción de la identidad e integración de los estudiantes de másteres (Manso-Ayuso y Martín, 2014; Pegalajar, 2016; Serrano y Pontes, 2015), además de la línea del grupo de investigación TRALS (Figuera, Raitz y Llanes, 2012; Figuera, Llanes, Romero, Torrado, Valls y Venceslao, 2017; Llanes, Figuera, Jurado, Romero y Torrado, 2015), que se centra en los factores de adaptación a los estudios de másteres, la tipología de estudiantes según la experiencia laboral previa y las motivaciones en el acceso, así como la satisfacción con los estudios cursados.

En el ámbito europeo se han iniciado investigaciones con el objeto de profundizar en las características del proceso de transición, esto es, en las dificultades y los momentos críticos que manifiestan los estudiantes. En este sentido, proyectos como la encuesta anual realizada por *The Higher Education Academy* (UK) –en la que se analizan las motivaciones y expectativas en el acceso, así como la satisfacción con la experiencia académica y los factores personales e institucionales que han condicionado su valoración (Solimetzidis, Bennett y Leman, 2014)– o el proyecto *Master's Completion, del Council of Graduate School* (EE.UU.) –que analiza la adaptación y persistencia en los estudios de máster (Barry y Mathies, 2011)– son los más significativos.

Con todo lo anterior, vemos justificada la importancia de seguir indagando en la comprensión de algunas variables, como la satisfacción, la motivación, los valores y el aprendizaje ético (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002), y también en la persistencia en la graduación en este nivel educativo. En esta línea, Gibss (2012) considera que la satisfacción es una actitud basada en la evaluación de la experiencia que contribuye a explicar los resultados académicos y las tasas de abandono y graduación (Wilkins, Butt, Kratochvil y Balakrishnan, 2016). Además, Tinto (2015) aporta evidencias que señalan la motivación como un factor fundamental para explicar la satisfacción del estudiante con la elección y las decisiones de continuidad. Así, los estudiantes motivados se implicarán con mayor probabilidad tanto en un proyecto formativo como en la continuación de sus estudios.

En la línea del modelo propuesto por Schwartz (1994), sabemos que la motivación está relacionada con una serie de valores o metas que apuntan a la apertura al cambio (autodirección, estimulación y hedonismo) y a la autopromoción (poder y logro) (Alvites Ramírez, 2012; Rodríguez, Pualto, Fernández, Antolín y Neira, 1998). Dichos valores motivan las acciones y contribuyen a consolidar las metas en la vida de los estudiantes universitarios, tanto las experiencias iniciales como su vinculación posterior con la conducta del estudiante y su decisión de abandono y persistencia (Figuera y Torrado, 2015).

Por otra parte, para explicar qué ocurre resulta oportuno tener en cuenta el modelo Hall-Tonna (Hall y Elempuru, 2001), que pretende identificar, evaluar y medir los valores bajo el supuesto de que estos son ideales para dar sentido a la vida de las personas. Además, advierte que las motivaciones subyacen a la conducta, ya sean declaradas o no verbalmente, dirigiendo nuestras acciones cotidianas (Elempuru y Medrano, 2002). Dicho modelo distribuye los valores en cuatro fases. Supuestamente, los estudiantes universitarios a nivel de máster se ubicarían en la fase III, porque conciben el mundo desde una perspectiva de transformación y consideran que pueden formar parte de él creativamente (Hall y Elempuru, 2001).

En la fase III el individuo comienza a confiar en sus propios principios y actúa de acuerdo con sus propias iniciativas. Se siente seguro de sí mismo, con cierta creatividad, y llega incluso a actuar de una forma que, en momentos anteriores, le hubiera parecido muy arriesgada. La noción de autoridad experimenta un desplazamiento hacia el interior (Buxarraís y Escudero, 2014).

Nuestra investigación pretende indagar sobre los determinantes de la satisfacción y la motivación para los estudios, relacionando las metas perseguidas y su valor con la percepción de las experiencias de los estudiantes. Entre los determinantes de la satisfacción en los estudios de máster, se subraya la influencia de las variables contextuales, relacionadas con el tipo de disciplina o campo de estudio (Xu, 2014), así como la orientación profesional e investigadora de la formación en un campo determinado (Cassuto, 2015), o las diferencias entre las especialidades de la misma formación.

Las cuestiones que se plantean son: ¿cuál es el perfil y las motivaciones de los estudiantes que acceden a estos estudios? ¿En qué medida el perfil de estudiante es independiente del tipo de máster? ¿Las motivaciones de los estudiantes son coherentes con la orientación del máster? y ¿qué impacto tienen sobre la satisfacción de los estudiantes los motivos de elección del máster?

## MÉTODO

En este trabajo se presentan parte de los resultados de una investigación multimétodo desarrollada con estudiantes de másteres. Se ha optado por una metodología cuantitativa (en la fase 1 de la investigación) de carácter descriptivo, con un diseño por encuesta, basada en la aplicación de un cuestionario *ad-hoc* como técnica de recogida de información. Los objetivos de esta investigación son: (O1) Analizar el perfil del estudiante e identificar las similitudes y diferencias en relación a la tipología del máster; (O2) Analizar la correspondencia entre los motivos de elección del máster y la orientación del mismo; (O3) Analizar la relación entre los motivos de elección y la satisfacción de los estudiantes con la formación. Específicamente, se pretenden contrastar las siguientes hipótesis: (H1) Existen diferencias significativas en el perfil de acceso de los estudiantes en función de la orientación del máster (de investigación, profesionalizador o requisito para la profesión) y sus motivaciones; (H2) Los niveles de satisfacción son directamente proporcionales a la correspondencia entre los objetivos para cursar el máster y la tipología del mismo.

## PARTICIPANTES

La población está constituida por estudiantes de másteres oficiales del área de Ciencias Sociales y Jurídicas de dos universidades de Cataluña (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona). Se seleccionaron 8 másteres agrupados por tipología: 1) requisito para la profesión (Máster de Formación para el Profesorado de Educación Secundaria y Máster de Abogacía); 2) profesionalizadores (Máster en Psicopedagogía y Máster en Dirección de Empresas Deportivas); y, 3) de carácter investigador (Máster en Investigación y Cambio Educativo, Máster en Investigación Educativa y Máster en Valores y Ciudadanía).

La muestra final es de 453 estudiantes, de un total de 806 matriculados en los másteres analizados el curso 2016-17 (el cálculo del error muestral se ha realizado *a posteriori*, considerando un nivel de confianza de 95,5% para poblaciones finitas  $-p$  y  $q=0,5-$ , lo que supone un margen de error del 1.29%). El método de muestreo fue no probabilístico, intencional en función de la asistencia de los estudiantes en el aula. En la Tabla 1 se presentan los datos de la muestra para cada una de las tipologías de másteres analizadas.

**Tabla 1. Población y muestra por tipología de máster**

	POBLACIÓN	MUESTRA (%)
Requisito para la profesión	570	292 (51.2%)
Orientado a la investigación	74	45 (61%)
Carácter profesionalizador	162	116 (71.6%)
Total	806	453 (56.2%)

### INSTRUMENTO

El cuestionario fue aplicado en formato papel en las aulas al finalizar el primer trimestre del curso 2016-17. Es de elaboración propia y ha sido validado por un conjunto de expertos, tanto de contenido como metodológicamente. Las catorce personas que han analizado el instrumento han tenido en cuenta tres aspectos fundamentales: univocidad –sí o no–, pertinencia –sí o no– e importancia –1 (nada) a 5 (mucho)–. Los tres elementos de evaluación se han considerado a partir de los objetivos del cuestionario presentado a los expertos. A lo largo de la descripción del instrumento se presenta la alta consistencia interna arrojada por las escalas analizadas (entre 0,71 y 0,91).

Las dimensiones de análisis incluyen: a) datos sociodemográficos, b) trayectoria académica y laboral previa, c) tipología de máster, d) motivos de elección y gestión de la carrera y, por último, e) satisfacción académica (indicador de adaptación académica). Para el presente artículo se utilizaron las escalas de satisfacción y los motivos de elección de la titulación en relación con las diferentes tipologías de másteres, con el objetivo de analizar las diferencias estadísticamente significativas en esas preguntas.

Para medir los motivos, se elaboró una escala de diez ítems que valora 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) a 5 (mucho); el análisis de fiabilidad de la escala (medido a través del índice  $\alpha$  de Cronbach) es de 0,71 e indica una consistencia interna suficiente de las respuestas.

La satisfacción académica se analizó a partir de la escala adaptada de la versión hispano-lusa de Lent, Taveira, Singley, Sheu y Hennessy (2009, p. 17) utilizada en estudiantes de grado, que mide el nivel de satisfacción del estudiante en aspectos como “la vida académica”, “el ambiente educativo”, “su vida de estudiante”, “el nivel de estimulación académica”, “el *feedback* del profesorado”, etc. En una escala

de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), el análisis de fiabilidad de la escala adaptada es de 0.91 e indica una alta consistencia de las respuestas. Para el análisis comparativo se establece un índice de satisfacción mediante la puntuación media en cada uno de los ítems de la dimensión.

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se analizan los perfiles de los estudiantes atendiendo a las diferencias significativas ( $\alpha=0.05$ ) existentes en función de la tipología de los másteres mediante la prueba de Kruskal-Wallis (para las variables cuantitativas), en las variables sociodemográficas.

Para analizar los motivos de elección del máster y la satisfacción académica se realizan los análisis de diferencia de medias (prueba de Kruskal-Wallis) para los diferentes ítems de la escala de motivación; en segundo lugar, el análisis factorial permitirá identificar las dimensiones subyacentes y encontrar grupos homogéneos de variables que nos ayudarán a explicar el máximo de información contenida en los datos.

Para comprobar la segunda hipótesis de trabajo, se ha realizado el contraste de medias y el análisis correlacional entre un índice de satisfacción que engloba los ítems de la misma escala en función de, por un lado la tipología de máster, y de los factores obtenidos en cuanto a la motivación, por otro.

### RESULTADOS

El análisis de los datos se estructura con base en las preguntas planteadas anteriormente. En primer lugar, se ahonda en los diferentes perfiles de estudiantes existentes en las tres tipologías de másteres identificadas en el sistema universitario español, que fueron especificadas en el apartado anterior. En segundo lugar, se analizan los motivos de elección del máster para, posteriormente, determinar la estructura factorial de esta dimensión. Finalmente, se elucida la relación que existe entre los motivos de elección del máster y la satisfacción con el mismo.

Como muestra la Tabla 2, el perfil de los estudiantes en los diferentes tipos de máster presenta diferencias significativas en aquellas variables seleccionadas para definirlos. Estas se observan principalmente entre los másteres enfocados a la investigación y los que son requisito para la profesión.

**Tabla 2. Perfil de los estudiantes en función de la tipología de máster**

	REQUISITO PARA LA PROFESIÓN	CARÁCTER PROFESIONALIZADOR	ENFOCADO A LA INVESTIGACIÓN	PRUEBA DE CONTRASTE (1)
Mujeres (%)	54.5	81	68.9	0.00
Edad (Media y Sd.)	26.3 (6.50)	26.6 (7.19)	29.2 (7.99)	0.03
Estudiantes internacionales (%)	2.1	8.7	46.7	0.00
Viven con los padres (%)	46.7	52.6	22.2	0.00
Máster como primera opción (%)	95.5	95.7	93.2	0.26
Fuente de financiación propia (%)	21.9	32.8	31.1	0.00
Recién graduados (%)	60.1	47.3	42.5	0.00
Experiencia laboral previa relacionada (%)	27.4	45.7	57.8	0.00

(1) La prueba Chi<sup>2</sup> para las variables cualitativas y de Kruskal-Wallis para las cuantitativas.

En los másteres que son requisito para la profesión y aquellos de carácter profesionalizador encontramos estudiantes más jóvenes. En España, la edad lleva consigo un conjunto de elementos que determinan el contexto social y educativo del estudiante: se trata de personas que acaban de terminar el grado y acceden directamente al máster, sin una experiencia laboral relacionada con su ámbito de estudio, que todavía viven en casa de sus padres y, por tanto, la familia es un apoyo económico para costear sus estudios. Las diferencias observadas en estos másteres en relación al sexo cabe atribuir las a la diversidad de procedencia disciplinar de los estudiantes en el máster de secundaria.

Por otro lado, en los másteres orientados a la investigación encontramos estudiantes de más edad, con experiencia profesional relacionada con su ámbito de estudio e independientes del hogar familiar. En casi la mitad de los casos son estudiantes internacionales.

En segundo lugar, se analizan los motivos de elección de la formación. Como muestra la Tabla 3, los estudiantes de los másteres orientados a la investigación le dan mayor importancia a todos los ítems exceptuando aquellos que hacen referencia a motivos extrínsecos, de carácter instrumental, que buscan el beneficio a largo plazo de la formación en términos económicos y de progreso profesional; la principal motivación para estos estudiantes es la de una mejora formativa: actualizar sus conocimientos o incrementar su bagaje formativo.



El patrón de respuesta de los estudiantes de los másteres que son requisito para la profesión es significativamente diferente. Para ellos, la adquisición de un mayor bagaje formativo pierde fuerza como motivo de elección, en aras de ampliar sus competencias profesionales con el objeto de situarse profesionalmente.

**Tabla 3. Diferencias entre los ítems de la escala “Motivos de elección del máster” y la tipología de máster**

	REQUISITO PARA LA PROFESIÓN	CARÁCTER PROFESIONALIZADOR	ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN	PRUEBA DE CONTRASTE (K-W)
	MEDIA (SD)	MEDIA (SD)	MEDIA (SD)	SIG.
Mejor bagaje formativo	3.9 (1.10)	4.5 (0.83)	4.6 (0.81)	0.00
Mantenerse activo	3.3 (1.39)	3.8 (1.10)	4.2 (1.02)	0.00
Ampliar competencias profesionales	4.1 (0.98)	4.6 (0.61)	4.6 (0.76)	0.00
Nueva experiencia educativa	3.1 (1.30)	4.1 (1.03)	4.4 (0.84)	0.00
Aumentar la red de contactos	2.5 (1.23)	3.5 (1.16)	3.5 (1.15)	0.00
Mejora económica	3.8 (1.19)	3.6 (1.18)	3.0 (1.32)	0.00
Mantenerse en el mercado laboral	3.5 (1.34)	3.7 (1.25)	3.0 (1.33)	0.01
Mejora de la situación profesional	4.1 (1.00)	4.3 (0.99)	3.8 (1.15)	0.03
Redefinición del proyecto profesional	2.1 (1.32)	2.1 (1.32)	2.0 (1.31)	0.87
Cambio de área profesional	2.5 (1.29)	3.1 (1.29)	2.6 (1.46)	0.00

Con el objetivo de identificar las dimensiones subyacentes y encontrar grupos homogéneos de variables que nos permitan explicar el máximo de información contenida en los datos, se aplica un análisis factorial (AF) mediante el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser. El análisis de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett ( $KMO=0.724$ ;  $Chi^2=1047.417$ ;  $g.l.=45$ ;  $p=0.00$ ) ofrecen resultados favorables a la realización del AF. El análisis muestra una estructura de la escala inicial en tres factores, que explican conjuntamente un 62.2% de la varianza.

**Tabla 4. Matriz de componentes rotados**

	COMPONENTE		
	1	2	3
Disfrutar de una nueva experiencia educativa	0.805		
Adquirir un mejor bagaje formativo	0.778		
Mantenerme activo	0.711		
Aumentar la red de contactos	0.667		
Ampliar las competencias profesionales	0.655		
Conseguir una mejora económica		0.836	
Mejorar la situación profesional		0.783	
Mantenerme dentro del mercado de trabajo		0.740	
Redefinir el proyecto profesional			0.852
Cambiar de área profesional			0.835

El factor 1 incluye aquellos ítems (un total de 5) que reflejan motivos intrínsecos por la mejora, es decir, por actualizar y/o incrementar su bagaje formativo y competencial. El factor 2 engloba tres ítems relacionados con motivaciones más extrínsecas, de carácter instrumental; indican una búsqueda del beneficio de la formación a largo plazo, en términos económicos y de progreso profesional. Por último, el factor 3 tiene que ver con el cambio y/o redefinición de su proyecto profesional e incluye dos ítems.

Con la finalidad de profundizar en la comprensión de los motivos de elección del máster y dar respuesta a la primera hipótesis de trabajo, presentamos los resultados obtenidos al realizar las pruebas de contraste de medias (ANOVA) de cada uno de los factores en función de la tipología de máster. Se asumen varianzas iguales para los factores dos y tres, y se rechaza la homogeneidad de varianzas para el primer factor. Observamos diferencias estadísticamente significativas para los dos primeros factores, mientras que los distintos niveles del factor 3 se comportan de igual forma en lo que a la variable “Tipología de máster” se refiere.

**Tabla 5. Prueba de contraste de medias (ANOVA): factores de motivación y tipo de máster**

		SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Factor1	Inter-grupos	56.893	2	28.447	46.393	0.00
	Intra-grupos	262.434	428	0.613		
	Total	319.327	430			
Factor2	Inter-grupos	12.026	2	6.013	6.693	0.00
	Intra-grupos	392.589	437	0.898		
	Total	404.616	439			
Factor3	Inter-grupos	4.372	2	2.186	1.727	0.18
	Intra-grupos	541.727	428	1.266		
	Total	546.100	430			

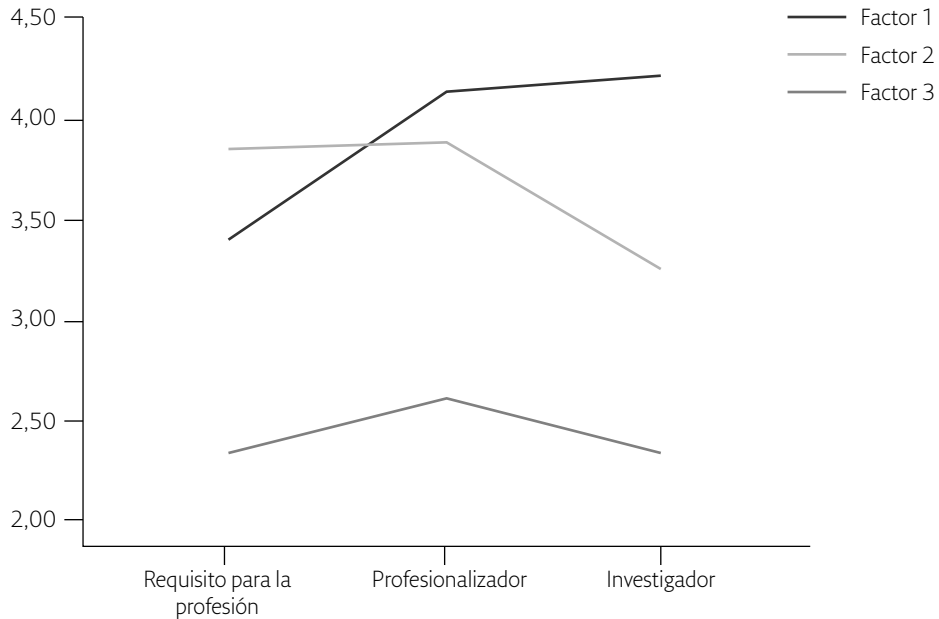
Se realizan las pruebas *post-hoc*<sup>1</sup> de comparación múltiple para identificar entre qué niveles se dan las diferencias estadísticamente significativas. Como puede observarse en el Gráfico 1 (primer factor), los estudiantes de los másteres de carácter profesionalizador y aquellos enfocados a la investigación presentan una motivación mayor por actualizar y/o incrementar su bagaje formativo respecto a los estudiantes de los másteres que son requisitos para la profesión. Ellos están más de acuerdo en escoger el máster por la búsqueda de un beneficio a largo plazo de la formación en términos económicos y de progreso profesional.

El tercer factor no presenta diferencias significativas entre los distintos tipos de másteres. No obstante, si analizamos los ítems más detalladamente (Tabla 3), se observa que no es la redefinición del proyecto profesional lo que diferencia a los estudiantes, sino que las diferencias se encuentran en el cambio de área profesional.

Para comprobar la segunda hipótesis planteada, se analiza la relación existente entre los motivos de elección del máster y la satisfacción con este. La tabla 6 muestra diferencias significativas entre los tres tipos de másteres analizados. En las titulaciones orientadas a la investigación (=4.3), la satisfacción es más elevada que en los másteres que son requisito para la profesión (=3.23).

1 Al no asumir varianzas iguales para el primer factor utilizamos T2 de Tamhane y Bonferroni.

**Gráfico 1. Factores de motivación y tipología de máster**



**Tabla 6. Satisfacción académica en función de la tipología de máster**

	MEDIA (SD)	SIG.
Requisito para la profesión	3.23 (0.87)	
Profesionalizador	3.83(0.66)	0.00
Investigador	4.30 (0.53)	

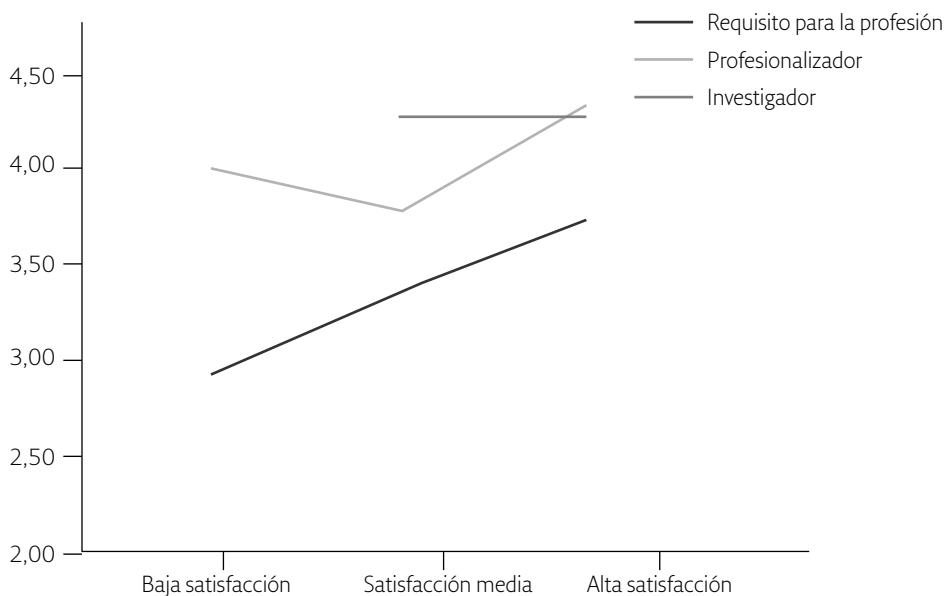
La Tabla 7 presenta los resultados del análisis de la interacción entre los motivos de elección del máster y la satisfacción. Se ha realizado un análisis de correlación que permite mostrar la relación entre las puntuaciones factoriales sobre los motivos de elección del máster y la satisfacción con el mismo. En este sentido, cabe destacar que los estudiantes que expresan unos motivos intrínsecos por la mejora, es decir, por actualizar y/o incrementar su bagaje formativo, también están más satisfechos. En los otros dos factores se obtiene un resultado de independencia entre ellos y la satisfacción académica.

**Tabla 7. Matriz de correlación entre la satisfacción y los motivos de elección del máster**

		FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3
Satisfacción	Correlación de Pearson	0.448	-0.045	0.079
	Sig. (bilateral)	0.00	0.35	0.11
	N	420	429	420

El gráfico 2 ilustra la relación entre el grado de satisfacción con el máster y el grado de importancia que el estudiante le otorga al factor 1, diferenciado en cada uno de los másteres. Para el análisis comparativo se establece un índice de satisfacción mediante la puntuación media en cada uno de los ítems de la dimensión.

**Gráfico 2. Factor 1 y nivel de satisfacción por tipología de máster**



Se constata la existencia de una relación positiva entre la importancia que los estudiantes otorgan a la formación en sí misma (valor intrínseco) y la satisfacción. La relación es más significativa entre aquellos estudiantes de los másteres que son requisito para la profesión (como es el caso, para nuestro estudio, del Máster de Formación para el Profesorado de Educación Secundaria y del Máster de Abogacía).

También encontramos diferencias en los másteres profesionalizadores. Los datos permiten afirmar que, independientemente del valor dado al factor 2 y 3, aquellos estudiantes que puntúan alto en los componentes formativos están más satisfechos que aquellos estudiantes para los que la realización de un máster representa, únicamente, una puerta abierta al trabajo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos confirman, en concordancia con otras investigaciones internacionales ya referidas (Barry y Mathies, 2011; Soilemetzidis, Bennett y Leman, 2014), que el perfil de los estudiantes es claramente diferente para cada una de las tres tipologías analizadas. Las diferencias son más significativas entre los másteres que son requisito para la profesión (como sería el caso de los estudiantes de abogacía y formación del profesorado de secundaria) y aquellos orientados a la investigación.

Los datos ponen de manifiesto las diferencias en cuanto a las motivaciones de los estudiantes (Tinto, 2015). Estas diferencias son congruentes con las encontradas en otros trabajos (Figuera, Raitz y Llanes, 2012), de manera que se puede establecer una vinculación entre tipología de máster, edad y trayectoria profesional y motivación. Entre aquellos que acceden a másteres orientados a la investigación, predominan los estudiantes de más edad y con una trayectoria laboral más consolidada, que vinculan su decisión a elementos intrínsecos por la mejora o la actualización de sus conocimientos y/o por incrementar su bagaje formativo. Es un momento en el que la persona se siente segura de sí misma, con cierta creatividad, hasta el punto de actuar de una manera que, en momentos anteriores, le hubiera parecido muy arriesgada (Hall y Elexpuru, 2001). Por el contrario, los estudiantes de másteres que son requisito para la profesión, más jóvenes y sin una experiencia profesional consolidada, atribuyen su elección a las posibilidades de optimizar su promoción en el mercado laboral –una mayor formación les otorgará más posibilidades de inserción–. En este sentido, sus motivaciones están relacionadas con el valor y la meta de la propia etapa formativa (Schwartz, 1994), ubicándose en la fase II (Buxarrais y Escudero, 2014), que se relaciona con la supervivencia y la búsqueda del éxito a través de la pertenencia y la conformidad con las normas del grupo dominante o de la sociedad, empezando por la familia. En esta circunstancia, la motivación implicaría sentirse aceptado por el resto. El significado personal se obtiene a través de la experiencia de colaborar en una empresa útil, y ya no solamente mediante la satisfacción, como era en la fase I. Se percibe la vida como un mundo lleno de problemas que han de resolverse y de retos que deben afrontarse (Buxarrais y Escudero, 2014).

Como en investigaciones precedentes (Barry y Mathies, 2011; Soilemetzidis, Bennett y Leman, 2014), los resultados indican que los estudiantes cuentan con niveles altos de satisfacción académica al finalizar el primer trimestre. Los hallazgos apoyan en gran medida una de nuestras hipótesis de partida, a saber, la relación entre la satisfacción académica y el valor que el estudiante otorga a la formación. Así, los estudiantes de máster cuya realización es un requisito indispensable para el ejercicio profesional presentan niveles de satisfacción inferiores, frente a los másteres orientados a la investigación, cuyos niveles de satisfacción son significativamente más elevados. En esos másteres el alumno pondera, en primer lugar, el conocimiento en sí (la mejora de su formación, la actualización y la ampliación de sus conocimientos, y el incremento de su bagaje formativo), es decir, que existe una correspondencia/coherencia entre los motivos que le condujeron a elegir el máster y lo que éste ofrece, y sería precisamente esa cuestión la que permitiría comprender los mencionados índices de satisfacción. El análisis de los resultados en el contexto de cada uno de los tipos de másteres nos ha permitido constatar la importancia de esa asociación. Así, entre los estudiantes de máster de las otras dos tipologías analizadas (orientados y/o requisito para la profesión) el nivel de satisfacción es directamente proporcional a la importancia concedida a la formación (valor intrínseco). Es necesario, pues, que la universidad transmita adecuadamente el sentido del conocimiento profesional en esos niveles educativos con la finalidad de que el estudiante desarrolle unas expectativas adecuadas sobre su formación, ya que estas incidirán positivamente sobre su satisfacción.

Pueden sugerirse, no obstante, algunos factores institucionales que ayuden a explicar las diferencias en los niveles de satisfacción en los másteres orientados a la investigación, como son: el tamaño más reducido de los grupos clase, la mayor vinculación disciplinar del profesorado y/o la impartición de clases en los propios departamentos, lo cual facilita la interacción con el alumnado y la participación en experiencias que promueven el sentimiento de pertenencia. Estos resultados se sitúan en la línea de estudios anteriores (Figuera y Torrado, 2015), que han encontrado grados de satisfacción y permanencia más elevados en aquellos contextos formativos que potencian la interacción con el alumnado, crean oportunidades para que los estudiantes se involucren en investigaciones, conferencias y otras experiencias profesionales y/o académicas, y dan oportunidades de establecer redes y desarrollar relaciones con colegas (Cohen, 2012; Gordon, 2016).

Asimismo, resulta significativo señalar la relación positiva entre los alumnos con trayectorias profesionales previas y los niveles de satisfacción. Estos estudiantes suelen llevar más tiempo fuera del sistema y, por lo general, valoran más una experiencia formativa elegida sin la presión de obtener la acreditación para el ejer-

cicio profesional. Estas cuestiones también han sido apuntadas por Pegalajar (2016) y en el trabajo de Soilemetzidis, Bennett y Leman (2014). Estos últimos señalan que los estudiantes que regresan a la educación superior después de un período de tiempo prolongado son más propensos a considerarla una experiencia positiva que los “continuadores” (aquellos que pasan directamente de estudios de grado a máster) o los que regresan después de un lapso corto de tiempo. Además, la experiencia profesional en el ámbito aparece como un elemento que puede contribuir al desarrollo de sentimientos de pertenencia vinculados con el compromiso y la satisfacción de los estudiantes (Wilkins, Butt, Kratochvil y Balakrishnan, 2016). Lo que nos interesa enfatizar, en última instancia, es el impacto positivo que la satisfacción de los estudiantes tiene en la persistencia universitaria, un aspecto que Cohen (2012) también ha señalado en estudios precedentes.

Quisiéramos subrayar, al mismo tiempo, la relevancia que el conjunto de las especificidades estudiadas para cada contexto académico tienen en el diseño de acciones de formación y orientación. Los resultados de la investigación permiten reforzar la importancia de articular acciones de orientación y tutoría entre los estudios de máster, unas acciones que los ayuden a reflexionar sobre su situación y relacionarla con su trayectoria previa y sus motivaciones, encontrando un sentido a su proyecto (Brown y Lent, 2016; Gordon, 2016; Hall y Elexpuru, 2001). En este sentido, es fundamental elucidar los mecanismos que pueden ayudar a las propias instituciones a incrementar los sentimientos de identificación y pertenencia. Consideramos, por tanto, que la orientación debe ser sensible a las necesidades específicas de los diversos grupos de estudiantes. Tras casi una década de crisis económica en España, no podemos obviar que una parte de los recién graduados continúan en el sistema por falta de expectativas profesionales; suelen carecer de un bagaje profesional y proceden, con frecuencia, de grados generalistas. Por ello, es necesario el desarrollo de actuaciones concretas de orientación que les ayuden a elaborar un proyecto formativo y profesional coherente, y les capaciten para su implementación al finalizar el máster. Estas acciones son, a su vez, importantes para aquellos estudiantes que cuentan con una experiencia profesional previa, pero alejada del nuevo campo de estudio. Para estos, el acompañamiento requiere, además, ayudarles a reflexionar sobre el bagaje competencial previo y su transferencia al proyecto que inician. En el caso de los estudiantes internacionales, la fase de adaptación adquiere una relevancia fundamental debido a los cambios propios de las transiciones de carácter transnacional. Sea cual fuere la tipología de alumnado, se debe potenciar el compromiso como factor clave del éxito y la persistencia (Tinto, 2015).

Si bien los resultados muestran que los estudiantes de segundo ciclo comienzan a tener más clara su vida profesional (intereses) y las oportunidades que



el entorno ofrece una vez han terminado la formación, creemos que se debe incidir en la toma de decisiones con relación a sus objetivos, así como en la adquisición de competencias de gestión para aprender a transitar al mercado de trabajo. Es fundamental adecuar la intervención orientadora al perfil de estudiantes para cada tipología de máster.

No quisiéremos concluir sin apuntar las limitaciones que surgen del propio estudio. A nivel metodológico, el carácter no probabilístico de la muestra limita la generalización de los resultados, si bien el error muestral es bajo y la tasa de participación –por ende– muy alta. Entre las líneas futuras de investigación derivadas del estudio estaría el análisis de la formación de segundo ciclo en todo el territorio español, de modo que se pudiera crear un *corpus* de conocimiento sistemático sobre los másteres: tipologías de estudiantes, realidad de cada máster según el enfoque formativo, motivaciones de los estudiantes, satisfacción y adaptación académica, valores meta, proyecto profesional y expectativas de inserción. En otras palabras, un estudio contextualizado para cada territorio y para cada área formativa. Este trabajo ha tratado de abrir un camino en esa dirección.

Fecha de recepción del original: 5 de septiembre 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 20 de diciembre 2017

## REFERENCIAS

- Alvites Ramírez, J. (2012). *Relación entre los grados de motivación para el estudio y los grados de valores morales en postulantes al SENATI*. Trabajo Final de Máster. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Marcos, Perú.
- Brown, S.D. y Lent, R.W. (2016). Vocational Psychology: Agency, Equity, and Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541-565.
- 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.
- Buxarrais, M.R. y Escudero, A. (2014). Diagnóstico de valores a estudiantes de la Universidad de Barcelona a través del Inventario de Valores Hall-Tonna. *Revista Postconvencionales*, 7-8, 126-147.
- Cassuto, L. (2015). *The graduate school mess: What caused it and how we can fix it*. Boston: Harvard University Press.
- Cohen, K.E. (2012). Persistence of master's students in the United States: Development and testinf of a conceptual model. Paper presentado en *Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Las Vegas, 15-17 de

- noviembre. Extraído el 13 de abril de 2017 de <http://search.proquest.com/docview/1220694051>
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (2002). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: Mensajero-CIDE.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2015). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 113-138). Barcelona: Laertes.
- Figuera, P., Raitz, T. y Llanes, J. (2012). Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha. *ETD: Educação Temática Digital*, 15(3), 612-613.
- 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*, 28-30 de junio. Salamanca.
- Gibbs, L. N. (2012) Persistence of Graduate Students at an Urban Research Institution in the Southeastern Region of the United States. *ETD Collection for AUC Robert W. Woodruff Library*, 584. Extraído el 15 de mayo de 2016 de <http://digitalcommons.auctr.edu/dissertations/584/>
- Gordon, S.S. (2016). Graduate Student Retention: An Examination of Factors Affecting Persistence Among Master's Program Students at Comprehensive Public Institutions. Dissertations. Extraído el 26 de mayo de 2017 de <http://digitalcommons.wku.edu/diss/111>
- Hall, B.P. y Elexpuru, I. (2001). Valores y organizaciones que aprenden. *Organización y gestión educativa*, 3, 18-23.
- Hauschildt, K., Gwosé, C., Netz, N. y Mishra, S. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT V 2012-2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lent, R.W., Taveira, M.C., Singley, D., Sheu, H. y Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Llanes, J., Figuera, P., Jurado, P., Romero, S. y Torrado, M. (2015). La transición a los estudios de máster en el ámbito de la educación: el caso de la universidad española. En T. Raitz y P. Figuera (Orgs.), *Transições dos estudantes: reflexões iberoamericanas* (pp. 67-85). Curitiba: Editora CRV.
- Manso-Ayuso, J. y Martín, J. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación*, 364, 145-169.

- Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44.
- MECD (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 15-16*. Madrid: MECD.
- Pegalajar, M.C. (2016). Evaluación del Proceso de Convergencia Europea desde la Perspectiva de Estudiantes del Máster de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 65-80.
- Rodríguez, C.V., Puialto, M.J., Fernández, M.A., Antolín, R. y Neira, P. (1998). Valores y motivación de los estudiantes en sus inicios a la enfermería. *Cuadernos de Bioética*, 2, 344-347.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado de secundaria del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505.
- Soilemetzidis, I., Bennett, P. y Leman, J. (2014). *The Postgraduate Thought Experience Survey*. Heston, York: The Higher Education Academic.
- Schwartz, S. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. En U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi, y G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism. Theory, methods and applications* (pp. 5-119). Newbury Park: Sage.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269.
- Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D. y Balakrishnan, M. S. (2016). The Effects of Social Identification and Organizational Identification on Student Commitment, Achievement and Satisfaction in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252.
- Xu, Y.J. (2014). Advance to and persistence in graduate school: Identifying the influential factors and major-based differences. *Journal of College Student Retention*, 16(3), 391-417.

