



EL TRÁNSITO DEL ALUMNADO EN LOS DISTINTOS TIPOS DE MÁSTERES EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS. CONDICIONANTES SOCIO-PERSONALES E INSTITUCIONALES EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA¹

STUDENT EXPERIENCE ON DIFFERENT TYPES OF MASTER'S DEGREES IN THE SOCIAL SCIENCES AND LAW. SOCIAL, PERSONAL AND INSTITUTIONAL FACTORS IN THE SPANISH UNIVERSITY

Cristina **Miranda-Santana**²

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación. Las Palmas de Gran Canaria, España

Arcadia **Martín-Pérez**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación. Las Palmas de Gran Canaria, España

Robert G. **Valls-Figuera**

Universitat de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España

RESUMEN

La institución universitaria es consciente de que ha dejado de ser un entorno educativo destinado exclusivamente a jóvenes y que tiene que atender a las personas a lo largo de su vida activa y adulta. La realidad es que en los másteres universitarios se constata una creciente diversificación del alumnado y un aumento de su porcentaje de abandono. Esta investigación se centra en entender cómo los aspectos institucionales y socio-personales podrían condicionar el tránsito a los distintos tipos de máster.

¹ I+D+i "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 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER Una manera de hacer Europa

² Correspondencia: Cristina Miranda Santana. Correo-e: cristina.miranda@ulpgc.es

Se utiliza una metodología mixta en la que se aplican dos cuestionarios y narrativas autobiográficas para recoger información. La muestra de alumnado varía del primer (1795) al segundo cuestionario (1352). Están matriculados en 44 másteres de ciencias sociales y jurídicas, ofertados en siete universidades públicas del territorio español y pertenecientes a distintas áreas disciplinares. Colaboran en las narrativas autobiográficas 56 estudiantes distribuidos por universidad y tipología de máster.

Los resultados evidencian que la transición queda condicionada por la interacción existente entre lo biográfico y las circunstancias en las que se implementan los títulos de máster. Un desarrollo efectivo en competencias socio-personales les permite responder a las exigencias académicas, mientras que el apoyo de su entorno social les facilita la conciliación familiar y laboral y les ayuda a modular el estrés. La Universidad ha de reconsiderar sus formas de hacer y diversificar su respuesta atendiendo a la heterogeneidad del alumnado de máster ya que, en última instancia, son las instituciones universitarias las que deben promover activamente entornos de formación comprensivos.

Palabras Clave: Másteres universitarios, carrera, adaptabilidad, organización, abandono.

ABSTRACT

University institutions are aware that they are no longer an educational environment intended exclusively for young people and that **they have** to care for people throughout their working and adult lives. The reality is that university master's degrees show a growing diversification of students and an increase in the dropout rate. This research focuses on understanding the interest of institutional aspects, along with socio-personal factors in the transit between different types of master's degrees.

A mixed methodology is used. Two questionnaires and autobiographical narratives are used to collect information. The sample of students varies from the first (1795) to the second questionnaire (1352). They are enrolled in master's in social and legal sciences, offered in seven public universities in Spain and belonging to different disciplinary areas. **56 students distributed by university and master's degrees collaborated in the autobiographical narratives.**

The results show that the transition is conditioned by the interaction between the biographical and the circumstances in which the master's degrees are implemented. Effective development in socio-personal skills allows them to respond to academic demands, while the support of their social environment facilitates family and work reconciliation and helps them modulate their stress. The University has to reconsider its ways of doing and diversifying its response to the heterogeneity of the master's students since, university institutions are ultimately responsible to actively promote comprehensive learning environments.

Key Words: Master's degree, career, adaptability, organizations, dropout.

Cómo citar este artículo:

Miranda-Santana, C., Martín-Pérez, A. y Valls-Figuera, R.G. (2024). El tránsito del alumnado en los distintos tipos de másteres en ciencias sociales y jurídicas Condicionantes socio-personales e institucionales en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 27-44. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40751>

Introducción

Las demandas del mercado laboral apremian a la población a realizar estudios de máster para mejorar su desarrollo profesional y empleabilidad (Tenorio-Rodríguez et al., 2022) lo que explica que, en el estado español, exista una tendencia creciente de matrícula (36.2%) entre los cursos académicos 2016-2017 y 2021-2022 (Ministerio de Universidades, MU, 2023).

Esto configura una nueva realidad en la universidad al intensificarse la presencia de nuevos grupos sociales y la incorporación de personas adultas en desarrollo profesional ya que presentan demandas específicas y transforman la concepción de alumnado tradicional (Alfageme et al., 2021; Fonseca y García, 2016; Merrill et al., 2011; Montes, 2019). No obstante, resalta que un porcentaje importante (15.3%) de la cohorte de nuevo ingreso 2018-2019 abandone sus estudios de máster (MU, 2023).

En España, los estudios de abandono atienden mayoritariamente a los grados y se han centrado en comprender y facilitar la transición desde la educación postsecundaria (Álvarez y González, 2010; Gairín et al., 2009), la transición al grado (Fernández-González et al., 2015; Figuera, 2019; Romero et al., 2019), la permanencia y abandono (Figuera et al., 2020; Fonseca y García, 2016; Torrado y Figuera, 2019) y los condicionantes institucionales en los tránsitos (Gairín, 2014; Martínez-Otero, 2009).

Ahora bien, y pese a la demanda creciente y constante de los másteres, la comprensión que existe del abandono en este tipo de estudios es escasa (Cohen, 2012; Jurado et al., 2019). Posiblemente, porque las instituciones y políticos consideran que es una oferta de estudios opcional eximiéndose de la responsabilidad en la permanencia del alumnado en el título. Sin embargo, Leman (2020) indica que hay razones de peso para su mejora, tales como: la inversión económica, la demanda de profesionales cualificados, la reposición de personal investigador, juntamente con otras asociadas a la financiación de los programas o a las clasificaciones de las instituciones.

De ahí, que en la última década, haya cierto incremento de estudios acerca de los procesos de tránsito e integración académica y social (Figuera y Torrado, 2023; Rienties et al., 2014) de las motivaciones y expectativas (Raitz et al., 2019; Serrano y Pontes, 2015); del análisis del perfil, de la motivación y de la satisfacción académica (Figuera et al., 2018; Jurado et al., 2023); del estudio de las motivaciones, las expectativas y la gestión de la carrera (Jurado et al., 2019); de las motivaciones y los valores laborales (Cano-Escoriaza et al., 2019; Cortés-Pascual et al., 2014); de colectivos específicos como estudiantes internacionales (Valls-Figuera et al., 2023; Raitz et al., 2019; Justiniano, 2019); de la selección de programas y satisfacción académica (Figuera et al., 2022); y de las variables socioeconómicas, itinerarios académicos previos y exigencias del programa (Thompson, 2022). Asimismo, los estudios de abandono se caracterizan por la multiplicidad de dimensiones que lo definen (Fonseca y García, 2016) y, en un contexto de diversificación del perfil de estudiante, requieren complementar tanto los avances existentes acerca de la integración del alumnado a la institución, como otros que incidan en la adaptación de las instituciones al crecimiento de estos nuevos grupos de estudiantes (Donoso y Shiefelbein, 2007; Fonseca y García, 2016; Hadjar et al., 2022; Nicastro, 2018; Yair et al., 2020).

Así, la flexibilidad se consolida como elemento de innovación en la educación superior (Carrillo-Hernández y Benavides-Martínez, 2022). En esta línea, Reta (2009) hace referencia a un nuevo modelo de educación que se muestra “a través de exigencias de flexibilidad y capacidad de adaptación, que deben tener las organizaciones [...] para poder ofrecer respuestas ante las contingencias imprevisibles, situaciones singulares o demandas de sus potenciales clientes” (p. 135).

En definitiva, este artículo trata de entender el interés de los aspectos institucionales, junto a los de carácter socio-personal en los procesos de tránsito académico en los distintos tipos de máster, en el estado español. Se concreta en estos objetivos, según tipología de máster: analizar

cómo afectan los factores socio-personales y del contexto cercano en la permanencia del alumnado; y estudiar cómo responden las instituciones a las necesidades que presenta el alumnado para mantenerse en el título.

Método

El propósito y la complejidad del fenómeno objeto de estudio justifican una metodología multi-estratégica y multi-método en consonancia con los planteamientos mixtos propuestos por Fonseca y García (2016). Si bien son escasas las investigaciones de corte cualitativo, Cohen (2012) indica su relevancia para profundizar en las condiciones que podrían estar modulando la permanencia en los estudios de máster. Además, la revisión realizada por Romero et al. (2019) apunta a que la metodología narrativa se ha instaurado como un método habitual en el estudio de constructos clave en orientación y desarrollo de la carrera tales como adaptabilidad, trayectorias e identidades estudiantiles y profesionales; respaldan, además, su legitimidad, incluso, en entornos universitarios actuales. Mientras que Rodríguez-Lora y Herrera-Caballero (2021) avalan su uso para identificar aspectos asociados al desarrollo del aprendizaje organizacional y a la transferencia de conocimiento.

La investigación abordada contempla la realización de un estudio de encuesta y de narrativas autobiográficas en fases secuenciadas, desde una lógica del proceso comprensivo y sistémico, previo consentimiento informado.

Muestra

La selección del alumnado participante, tanto en el cuestionario como en las narrativas autobiográficas, ha sido de manera no aleatoria e intencional teniendo en cuenta todas las universidades y titulaciones participantes. La muestra la conforman, para el primer cuestionario, 1795 estudiantes de máster (tasa de respuesta del 54.4%; error muestral = 1.6%); el segundo cuestionario lo han cumplimentado 1352 estudiantes (tasa de respuesta del 46.14%; error muestral = 2%). Los másteres participantes se han clasificado en función de su orientación u enfoque, considerando las siete universidades españolas participantes en el proyecto: aquellos que son requisito para el ejercicio de la profesión (2 másteres); de carácter profesionalizador o que capacitan en competencias para el ejercicio de la profesión (8 másteres); los de carácter investigador que tienen como finalidad el desarrollo de competencias investigativas en un ámbito específico (7 másteres) y, finalmente, los másteres mixtos que ofrecen ambas vías o itinerarios (17 másteres). Las titulaciones incluidas son diversas en sus ámbitos disciplinares (Economía, Comunicación, Derecho y Educación).

Tabla 1

Distribución de la muestra en el CIT-MU y CST-MU según tipología de máster

	Total (n)	Requisito prof. n (%)	Profesionalizador n (%)	Investigador n (%)	Mixto n (%)
Muestra CIT-MU	1795	1179 (65.7%)	173 (9.6%)	114 (6.4%)	329 (18.3%)
Muestra CST-MU	1352	924 (68.3%)	111 (8.2%)	73 (5.4%)	244 (18.1%)

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las narrativas autobiográficas (Tabla 2) colaboraron 56 estudiantes (40 alumnas y 16 alumnos), distribuidos por universidad (5 UAB, 16 UB, 9 ULL, 6 ULPGC, 7 UNED, 6 UNIZAR y 7 US) y tipología de máster: treinta y ocho lo hacen en facultades de Educación (E), doce en Derecho (D) y seis en Economía, Empresa y Turismo (EET). Atendiendo a la tipología de máster, veintiséis se han matriculado en másteres que son requisito para ejercer la profesión (R); catorce en másteres profesionalizadores (P) y dieciséis en másteres de investigación (I). En este caso, los criterios de selección han sido participar en ambos cuestionarios, las características biográficas (edad, género, residencia, nacionalidad) y la representatividad en el área de Ciencias sociales y tipología de máster.

Tabla 2

Información de participantes en las narrativas autobiográficas por tipología de máster

		Total (n)	Requisito prof. n (%)	Profesionalizador n (%)	Investigador n (%)	Mixto n (%)
Género	Mujer	40	21 (52.50%)	8 (20%)	7 (17.5%)	4 (10%)
	Hombre	16	4 (25%)	4 (25%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)
Edad	≤25	22	9 (41.47%)	6 (27.27%)	7 (31.81%)	0 (0%)
	26-39	27	14 (51.85%)	4 (14.81%)	4 (14.81%)	5 (18.51%)
	≥40	7	2 (28.57%)	2 (28.57%)	3 (42.85%)	0 (0%)
Movilidad	Nacionales	48	22 (45.83%)	9 (18.75%)	12 (25%)	5 (10.41%)
	Internacionales	8	3 (37.5%)	3 (37.5%)	1 (12.5%)	1 (12.5%)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

Se elaboraron dos instrumentos de medida: Cuestionario inicial de transición a los estudios de máster (CIT-MU) y Cuestionario de seguimiento de la transición en los estudios de máster (CST-MU) para recoger información al inicio del máster y transcurridos seis meses (Figuera y Torrado, 2023). El instrumento integra un conjunto de variables sociodemográficas y de la trayectoria académica y laboral. Además, de la escala de factores facilitadores e inhibidores de la progresión en la carrera, adaptación al nivel de máster de la escala para Grado (Figuera et al., 2019), compuesta por 11 ítems y 5 niveles de puntuación.

Tabla 3

Sistema de categorías y subcategorías por factores

Factor	Categorías	Subcategorías
Personal	Motivación y compromiso	Interés y expectativas respecto a los estudios
		Implicación
	Gestión del tiempo	Exigencias académicas
		Conciliación
	Emociones	Situación traumática
	Situaciones de estrés	
	Integración	Cohesión y relaciones de apoyo académico y socio-personal
Contextual/ Cercano	Familia	Apoyo afectivo y económico
		Facilitadora de conciliación

	Iguals	Complicidad Soporte mutuo Clima aula
	Profesorado	Características personales Relación alumnado Clima aula
Contextual/ Institucional	Diseño del plan de estudios	Itinerarios abiertos/cerrado Selección de asignaturas del plan de estudio Asignaturas vinculadas a la profesionalidad (Prácticum y TFM) Modalidad de enseñanza presencial, distancia, etc. Tamaño del grupo Orientación: tutela académica
	Gestión del título y la enseñanza	Descoordinación de contenidos y horarios Asignación docente (experiencia profesional, habilidad docente) Referentes profesionales y nivel del alumnado
	Diseño y desarrollo de las asignaturas	Aprendizajes útiles Selección de contenidos Metodología (agrupamientos, recursos, actividades)

Fuente: Elaboración propia

También, se utiliza el relato autobiográfico focalizado y temático (Riessman, 2008). El análisis se sitúa en la fase de tránsito al máster por ser crítica en el proceso de adaptación y mantenimiento en los estudios. Interesa comprender qué pautas se comparten en el proceso de tránsito que apoyen a la transferibilidad (Maxwell, 1998). Se opta por la entrevista semiestructurada con un guion abierto que da la oportunidad al alumnado de relatar y dar sentido a su experiencia, evocando eventos que considera esenciales (Gibbs, 2012); interesan datos personales y del máster, trayectoria académica previa, trayectoria laboral y situación de la persona desde que finalizó el máster.

Procedimiento

La información del cuestionario fue procesada con el programa SPSS v.25. Se trata de un estudio descriptivo que analiza las frecuencias y las medidas de tendencia central de los ítems incluidos en las dimensiones objeto de análisis de las relaciones de dependencia, mediante Chi² para las variables cualitativas y diferencias de media para las cuantitativas. La atención se pone en las dimensiones de *intención de abandono* y *factores facilitadores/inhibidores*.

Sobre la intención de abandono se indaga en ambos cuestionarios, al inicio (CIT-MU) y pasado seis meses (CST-MU); mientras que acerca de los factores facilitadores e inhibidores de progresión en la carrera (Figura 1) se pregunta en el cuestionario de seguimiento (CST-MU); se utiliza una escala Likert.

El análisis del relato autobiográfico se formaliza a través del método de comparaciones constante (Glaser, 2014; Glaser y Strauss, 2009). La codificación y categorización se realiza de manera independiente por una persona y revisada de manera sucesiva por otras dos. Este análisis permite ir identificando las dimensiones personal, contextual e institucional que actúan en el desarrollo humano, coincidentes con el sistema de factores de desarrollo de la carrera de Patton y McMahon (2006). Las categorías de análisis quedan recogidas en la tabla 3. El tratamiento de los datos se lleva a cabo a través del programa NVivo v.12.

Resultados

El alumnado de este estudio (Tabla 4) presenta algunas características diferentes según la tipología de máster, aunque en todos ellos, la mujer está ampliamente representada; participa casi en su totalidad a tiempo completo; más de un tercio autofinancia sus estudios y combina su formación con la actividad laboral en una proporción que oscila entre el 30% y el 44% y, en la mitad de los casos, ese trabajo se relaciona con la temática del máster.

Tabla 4

Perfil de la muestra del alumnado participante por tipología de máster

	Requisito profesión	Profesionalizado	Investigador	Mixtos	Prueba de contraste ¹
Mujeres	60.5%	87.4%	68.5%	78.6%	*
Edad media (Dt.)	26.3 (6.25)	26.4 (6.82)	29.2 (7.99)	26.4 (5.47)	*
Internacionales	2.2%	13.5%	45.2%	16.5%	*
Estudiantado que trabaja	40.1%	53.6%	39.7%	40.1%	
Trabajo relacionado con el máster	40.7%	49.1%	57.1%	60.2%	*
Viven en el hogar familiar	50.7%	50.9%	23.3%	39.1%	*
Financiación con recursos propios	28.6%	21.8%	26.0%	22.5%	*
Recién graduados	52.3%	54.5%	41.1%	43.6%	*

Fuente: Elaboración propia

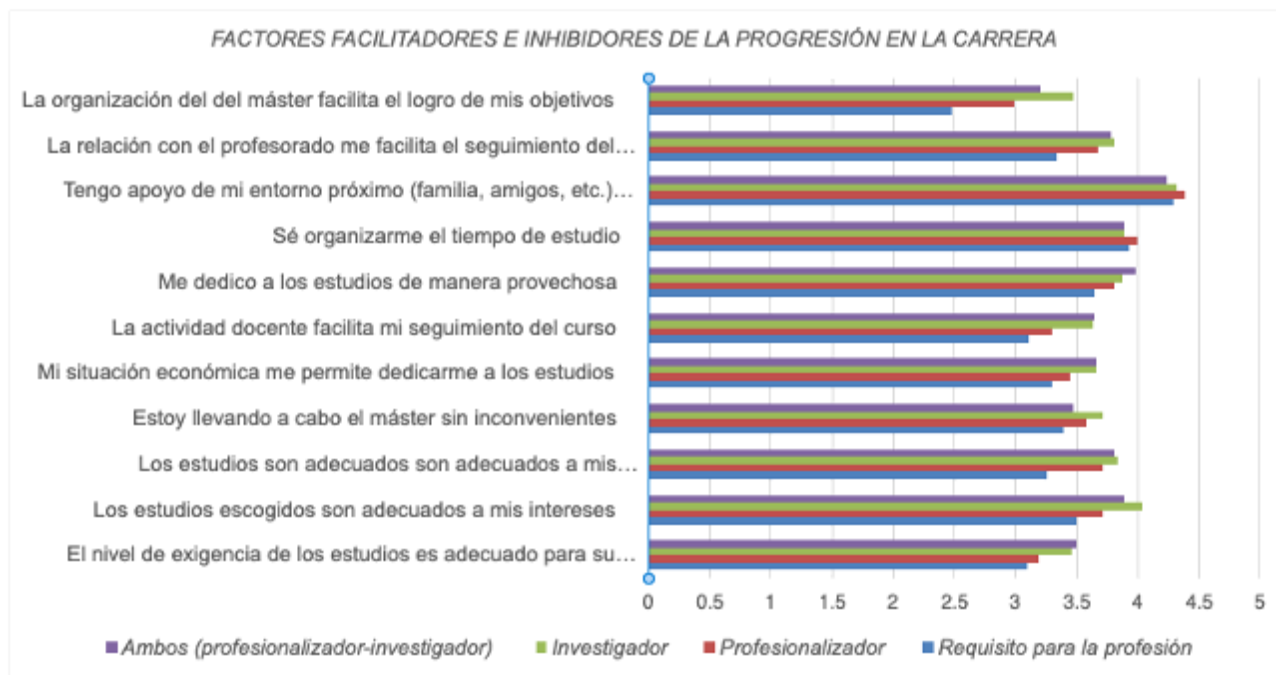
NOTA: Los porcentajes se establecen en función de cada tipología de máster. ¹Se realizan pruebas de contraste de Chi² para las variables cualitativas y H de K-W para la cuantitativa. *Existe una relación de independencia entre las variables cualitativas o diferencia estadísticamente significativa para la cuantitativa ($p < 0,05$)

Las diferencias se relacionan, básicamente, con el tiempo transcurrido entre la matrícula del grado y del máster y con su independencia respecto a la familia. En los másteres profesionalizadores, ya sean o no requisito para el desempeño de la profesión, un poco más de la mitad de su alumnado es recién graduado, reside con su familia y la presencia de alumnado internacional es escasa. Los másteres investigadores aglutinan a quienes rondan una media de edad algo mayor que en los profesionalizadores, en torno a los 30 años; en el que el 60% no es recién graduado y el 50% del alumnado aporta experiencia laboral previa. Existe una proporción relevante de alumnado internacional (42.5%) y, mayoritariamente, emancipado de su familia.

Un indicador clave en el estudio de la permanencia es la intención de abandono que evidencia la complejidad con la que el alumnado de máster afronta su progreso y mantenimiento, probablemente, como consecuencia de la interacción de estos factores. Si atendemos a la intención de abandono del alumnado consultado resalta que una vez transcurridos seis meses, disminuye en algo más de la mitad respecto del inicio de los estudios (de 57.3% a 24.1%).

Ahora bien, si el análisis se realiza por tipología de máster se observa un comportamiento distinto entre ellos. La intención de abandono decrece, de manera importante, en los másteres requisito de la profesión (de 82% a 64.1%) y, anecdóticamente, en el tipo investigador (de 4.3% a 4.02%). En el resto de los másteres se incrementa; así, en el tipo mixto, lo hace en casi el triple (de 8.9 a 21.05%) y en el profesionalizador se eleva por encima del doble (de 4.3% a 10.8%).

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

Ahondando algo más en esta cuestión, cuando se identifica qué aspectos ayudan a mantenerse en los estudios de máster, se alude a los factores de progresión en la carrera (Figura 1 y Tabla 2). El análisis se organiza atendiendo a factores personales y del contexto cercano y factores del contexto institucional.

El análisis de comparación de medias (H de K-W) para cada uno de los ítems arroja diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,01$) para la mayoría de los ítems en función de la tipología de máster, exceptuando tres de los 11 ítems que conforman la escala ("Estoy llevando a cabo el máster sin inconveniente", "Se organizarme el tiempo de estudio" y "Tengo apoyo de mi entorno próximo (familia, amigos, etc.) para realizar el máster"). Los másteres requisito para la profesión y los de carácter investigador tienen las puntuaciones medias más bajas, respecto a las otras dos tipologías de máster (investigadores y mixtos).

Factores personales y del contexto cercano

Estas situaciones logran minimizarlas con el apoyo emocional y el respaldo de las familias y amistades. "Valoro muchísimo que todo mi entorno, al contrario, siempre me apoya, [...] esto no se acaba aquí, tienes tiempo, eres muy joven, no te exijas tanto, [...] ni tienes esa necesidad, ni nada que a ti te urja" (54E_R).

Le siguen otros condicionantes de carácter personal del tipo *sé organizarme el tiempo de estudio* (3.94); *me dedico a los estudios de manera provechosa* (3.74) o *los estudios escogidos son adecuados a mis intereses* (3.62); todas ellas capacidades propias de cualquier graduado universitario. "Mi vida era como un robot. Me levantaba por la mañana, iba a trabajar, todo milimetrado ... comía un bocadillo, llegaba a la universidad y a las 21:00 horas llegaba a mi casa muerta" (32E_P).

Ante estas circunstancias, el alumnado considera que los elementos de flexibilidad que aporta el sistema (factor institucional), como cursar los estudios a tiempo parcial, no resuelve la dificultad que tienen para armonizar su vida; esta opción no suele ser preferente ya que es seleccionada por

el 5.2% de la muestra. Por el contrario, y en consonancia con las capacidades que se atribuyen, muestran interés por diseños de formación de carácter semipresencial en los que se requiere mayor nivel de responsabilidad y compromiso personal, a la vez que la gestión y la organización de los tiempos, lo que refleja su capacidad de adaptabilidad al sistema formativo. “Lo bueno del máster es trabajar online y que te exige poco desplazamiento, pero en el caso de hacer las prácticas, obviamente, tienes que desplazarte y, en mi caso resultó que estaba en dirección contraria a mi casa, pero mucho más lejos de mi trabajo” (39E_R).

Además, en los másteres profesionalizador y de requisito para la profesión, insisten en que para responder a las exigencias del máster y lograr la continuidad en el programa formativo ha sido esencial el apoyo del grupo clase. También, se reconoce este espacio como fuente de relaciones de amistad que han perdurado en el tiempo. “Sí es verdad que, también, nos hemos podido ayudar mutuamente y, con el grupito este de amigas que te digo que yo tuve, yo creo que nos ha servido a los dos” (52E_P).

Todo parece indicar que las capacidades relacionadas con la organización y gestión del tiempo, la identificación de fortalezas y debilidades personales, el compromiso y el interés en su desarrollo profesional, las relacionadas con el trabajo en equipo o el apoyo afectivo y de amistades se tornan fundamentales para transitar con éxito.

Factores del contexto institucional

Los aspectos institucionales son para el alumnado los que dificultan en mayor medida su mantenimiento en el máster. Destacan los siguientes: la organización del máster facilita el logro de mis objetivos (2.72); el nivel de exigencias de los estudios es adecuado para su seguimiento (3.20) y la actividad docente facilita mi seguimiento del curso (3.26). Profundizando en estos, las narrativas anotan que el diseño del máster responde a un itinerario formativo cerrado con cierta optatividad y que los tiempos son los mismos independientemente de la situación del o de la estudiante. En este sentido, se reconoce en sus discursos que la configuración del plan de estudio conduce a la profesionalización y que desconsideran, al menos formalmente, las trayectorias académicas y bagajes laborales previos, así como su desarrollo actual o proyección profesional. “¿No me puedo cambiar estas asignaturas “esta por esta”? y me dijeron “No, tienes que hacer un específico, bueno, matricularte otra vez y hacer el itinerario de Secundaria” y dices “Bueno, pero solo quiero una, solo quiero una, porque me interesa para mi trabajo” (17E_P). También, respecto a la gestión del título y la enseñanza, indican dificultades relacionadas con la coordinación de asignaturas y algunos desajustes en el perfil del profesorado que imparte docencia en el máster.

Respecto a la coordinación, el alumnado de másteres requisito para la profesión, indica descoordinación entre el profesorado acerca de qué es prioritario aprender y cómo evaluar. Esto parece llevar al alumnado a soportar más carga de trabajo para aprender lo mismo. “[...] está muy mal organizado. Tú notas como algunos profesores todavía no saben lo que tienen que dar, lo que no tienen que dar, cómo tienen que darlo orientado al examen de la abogacía...” (34D_P).

Relacionado con el ajuste o desajuste del perfil del profesorado que imparte la docencia en el máster, el alumnado de los másteres investigadores destaca positivamente el perfil investigador de su profesorado. “Acá, la mayoría de los profesores son profesionales que trabajan en el poder judicial o tienen su red y, aparte, son profesores y, allá, los profesores son profesores investigadores” (02D_P).

Al respecto, el alumnado del máster profesionalizador y requisito de la profesión califica de interés que el profesorado tenga conocimiento del perfil profesional que aborda el máster, ya sea porque ejerce o investiga, aunque también ponen de manifiesto la existencia de profesorado que no se ajusta. “[...] teníamos profesionales en ejercicio, magistrados, jueces, profesionales de renombre, etc. pues eso sí que te podía enriquecer algo más, te ponía en situación y en contacto con otra realidad totalmente diferente” (35D_R).

Asimismo, destacan positivamente la formación que tiene el profesorado y sus habilidades docentes. Ambas cuestiones quedan recogidas en las narrativas analizadas de los másteres profesionalizadores y de investigación. Por el contrario, los registros en los másteres que son requisito para el ejercicio de la profesión son algo dispares respecto a estas cuestiones.

Concretamente, respecto al perfil docente en los másteres investigadores prevalece el conocimiento que tienen de la realidad y su actitud cercana y retadora. “[...] de los profesores bien, he aprendido de todos, todos investigan, me tocó gente seria, que sabía mucho de lo suyo” (44E_P).

Los másteres profesionalizadores destacan sobre todo el clima de respeto, la confianza y el arropo sentido por el profesorado. “La actitud del profesorado a nivel de organizar las clases, las dinámicas, tratar de que todos trabajáramos con todos, que siempre diéramos nuestra opinión cómo que fue generando una confianza [...]. El profesor en el grado era muy distante, en el máster muy cercano” (12E_P).

El alumnado de másteres requisito de la profesión ha tenido una experiencia con el profesorado algo distinta. Algunos inciden en sus limitaciones; otros, sin embargo, resaltan sus fortalezas. “[...] ves muchas carencias en el profesorado... yo entiendo que son expertos, pero deben tener capacidad pedagógica y unos llegaban y otros no...” (31E_P).

Por último, en relación con el diseño y desarrollo de las asignaturas, las narrativas en todas las tipologías de másteres estudiados reconocen que la experiencia de reflexión conjunta en el aula ha permitido compartir puntos de vista y experiencia profesional previa, manifestando sus preferencias hacia metodologías de enseñanza activas. “Hay mucho contenido, interesante y mucha reflexión. Me ha aportado un montón de reflexión a fondo sobre el tema que antes era más superficial... pero, sí, mucha autorreflexión y reflexión” (E38E_P).

Además, el alumnado que cursa los másteres de investigación propone, en su caso, orientar las clases hacia las temáticas que se van a abordar en las tesis doctorales. “Yo vi dos tipos de asignaturas las que son más rígidas y las que son más flexibles, por la forma en que se transfiere ... los contenidos correctos, pero la forma de transmitirlos no, esa dicotomía rígida-flexible, el no centrar los trabajos en lo que a ti te interesa, con vistas en la tesis, ahí veo la limitación ...” (45E_P).

El alumnado de máster profesionalizador ve positivo los encuentros con profesionales y las visitas al espacio laboral; las clases dinámicas; el valor del conocimiento previo que trae cada estudiante o los procesos de reflexión en el aula. En sentido contrario, señalan la gran cantidad de producciones requeridas para la evaluación. “Tuvimos un montón de encuentros con grandes profesionales” (25EET_P); “La evaluación continuada [...] entonces no hay exámenes finales fuertes [...] pero vas viendo [...] que no llego a la siguiente entrega y esta profesora quiere una entrega cada dos semanas y con estas características y esta otra, quiere una a la semana y con estas características, lee los artículos, comenta, no sé qué, no sé cuántos...” (03D_P).

El alumnado de máster requisito para ejercer la profesión resalta las clases prácticas frente a las teóricas, el uso de metodologías centradas en el grupo y la posibilidad de reflexión en el aula. “[...] utilizamos metodologías nuevas que es lo que estábamos estudiando, aplicar el aprendizaje constructivista y tal... y eso es sobre lo que ahora estoy leyendo un montón” (06E_P).

De igual modo, son críticos con la lejanía con el mundo laboral y con no tener en consideración los conocimientos de partida del alumnado. “[...] hay una desconexión con el mundo laboral... simular está muy bien, crear escenarios, pero no todo puede ser esto... la vida real no son situaciones simuladas en un aula” (35D_P).

Conclusiones y Discusión

Los resultados respaldan que los procesos de tránsito académico del estudiantado de máster no están exentos de dificultad. La permanencia queda garantizada fundamentalmente por sus capacidades académicas y sus redes de apoyo: familiares, amistades y grupo clase.

La falta de previsión de las instituciones universitaria da lugar a una respuesta insuficiente y limitada y, por tanto, con dificultad para dar soporte al alumnado en un contexto en el que se demandan procesos de apoyo y acompañamiento al tránsito al máster.

Respecto al primer objetivo, cómo afectan los factores socio-personales y del contexto cercano en la permanencia a los estudios de máster, existen evidencias de su papel en los procesos de tránsito académico. Se comprueba la presencia de alumnado no tradicional en los estudios de máster. Merrill et al. (2011) y Fonseca y García (2016) plantean que la confluencia de la formación, el trabajo y las responsabilidades familiares junto a la experiencia profesional previa son características que, a corto y medio plazo, van a definir a un mayor porcentaje de alumnado en los másteres.

Esto es consecuencia del desarrollo de la sociedad del conocimiento, la consolidación del enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida (Monclús y Sabán, 2015; Slowey y Schuetze, 2012), el papel relevante que la universidad tiene en la especialización de técnicos profesionales y en cómo estas pueden estar cambiando para adaptarse a las nuevas demandas (Schuetze y Slowey, 2002). Además, en la rama de ciencias sociales y jurídicas, los másteres tienen una proporción mayoritaria de mujeres y, por tanto, las dificultades de conciliación se intensifican por la atribución social de responsabilidades domésticas y de cuidados (Jiménez y Márquez, 2014).

Estos elementos de tipo biográfico del alumnado (Montes, 2019), pueden condicionar el tránsito en el máster, ya que las trayectorias académicas, laborales y socio-personales particulares pueden verse afectadas por los apoyos y relaciones familiares, por la discontinuidad en los estudios y retorno, por las características de participación en el mundo laboral, por cuestiones asociadas a la movilidad geográfica e, incluso, atribuciones sociales por motivos de género, etc.

De hecho, la transición al máster de esta población es compleja y se ve favorecida, fundamentalmente, por aspectos de carácter personal y contextual. Esta situación ha sido evidenciada, también, por los estudios que se ocupan del tránsito a los grados universitarios (Donoso y Schiefelbein, 2007; Nicastro, 2018; Romero et al., 2019; Torrado y Figuera, 2019) que identifican elementos de tipo personal y contextual como aspectos críticos que afectan a la permanencia y finalización de los estudios de grado. En este sentido, Torrado et al. (2021) señalan que las personas que coordinan los másteres priorizan como factores de éxito los aspectos actitudinales asociados al estudio: actitud positiva; compromiso, implicación y responsabilidad; al igual que motivación y participación.

Por su parte, el alumnado reconoce su capacidad de autorregulación del aprendizaje (Ormrod, 2008) e informa que los aspectos que contribuyen a su persistencia en los estudios son: el respaldo del entorno próximo para compatibilizar responsabilidades asociadas a la adultez; la organización del tiempo de estudio y su aprovechamiento, así como la adecuación a sus intereses. Además, en los másteres profesionalizadores y de requisito de la profesión ha sido esencial el apoyo del grupo clase y los vínculos afectivos.

Ante estas circunstancias, demandan flexibilidad a la institución respecto a las exigencias de presencialidad, con el propósito de garantizar el seguimiento de la formación y su aprendizaje (Jiménez y Márquez, 2014). Sugieren que la oferta de enseñanza semipresencial responde mejor a su situación socio-personal. No obstante, se ha de pensar en propuestas que atiendan a situaciones prototipo de diversidad, avanzando en iniciativas complementarias asociadas a la mentoría virtual (Fernández-García et al., 2019).

Respecto al objetivo de cómo responden las instituciones a las necesidades que presenta el alumnado para mantenerse en el título, indicar, como hemos introducido, que la permanencia en el máster depende tanto de la adaptabilidad del alumnado (Savickas, 2012; Zhou y Lin, 2016), como de la adaptabilidad organizacional (Fraga, 2014), es decir, que las instituciones flexibilicen su organización y programas formativos; insistan en el desarrollo de la enseñanza en lo referido a metodologías activas, acompañamiento en el aprendizaje, clima y cohesión de grupo (Torrado et al., 2021); a la vez que se nutran del bagaje aportado por el alumnado (Gale y Parker, 2014). Es más, la adaptabilidad la considera Nery et al. (2019) como la nueva característica de las organizaciones exitosas. Esta investigación revela que los aspectos institucionales condicionan el logro en los estudios de máster; condicionantes reconocidos por Gairín (2014) y Martínez-Otero (2009) en los estudios de grado.

El alumnado valora insuficientemente el tratamiento dado a cuestiones asociadas a la gestión del título y de la enseñanza como, por ejemplo, la coordinación del título, el itinerario formativo cerrado, la no idoneidad del programa de las asignaturas, el desajuste del perfil del profesorado y las dificultades de comunicación y relación con el docente. También, indica otras de tipo social que pueden debilitar su capacidad para superar los desafíos académicos e integración en la cultura profesional del máster (Cole, 2017).

Más concretamente, el alumnado de másteres de investigación muestra una alta satisfacción con las condiciones en las que se desarrollan dichos programas formativos. En lo que se refiere a la gestión del título y la enseñanza, resaltan la profesionalización de docentes y la adecuación del programa formativo. Asimismo, que los perfiles docentes son idóneos para introducir al alumnado en el mundo de la investigación. No obstante, ven necesario establecer sinergias entre los programas y las problemáticas de investigación de sus tesis doctorales.

Esta visión no ha de extrañar, pues las universidades continúan liderando la formación de investigadores. El saber hacer de la universidad se revela en este caso, como un valor añadido ya que tradicionalmente se ha ocupado de la formación de perfiles de investigación (Rojas y Méndez, 2017).

Ahora bien, cuando la universidad se ocupa de la especialización o formación de profesionales expertos en un perfil u ocupación determinada, parece tener problema para responder de manera ajustada y ágil a las necesidades del entorno profesional; dificultad que se incrementa en el contexto español por ser un ámbito de formación novedoso para las instituciones universitarias (Esteban et al., 2016). Así, el alumnado de másteres profesionalizadores, especialmente los de requisito para la profesión, reconoce que el potencial de desarrollo del título se ve afectado negativamente por la selección de profesionales que han de afrontar el encargo docente, por la coordinación del título, por el enfoque académico de la propuesta formativa, por desconsiderar el bagaje del alumnado, así como por no responder a las exigencias demandadas por el sector productivo. Proponen, para avanzar en la mejora, un contacto más estrecho con los agentes socioeconómicos e incluso la posibilidad de desarrollar dichas propuestas de manera colaborativa.

En síntesis, lo dicho hasta ahora permite evidenciar que la transición queda condicionada por la interacción existente entre lo biográfico y las circunstancias en las que se implementan los títulos de máster. Un desarrollo efectivo en competencias socio-personales les permite responder a las exigencias académicas, mientras que el apoyo de su entorno social les facilita la conciliación familiar y laboral y les ayuda a modular el estrés. Por su parte, la universidad ha de reconsiderar sus formas de hacer y diversificar su respuesta atendiendo a la heterogeneidad del alumnado de máster (perfil y tipo de máster) ya que, en última instancia, son las instituciones universitarias las que deben promover activamente entornos de formación comprensivos o inclusivos (Justiniano, 2019; Reay, 2003; Thompsen, 2022). Esta circunstancia se da en un momento en el que la investigación sobre la actuación de las organizaciones de educación superior está en construcción y demanda (Roncancio-Roncancio, 2020).

Estos hallazgos tienen implicaciones para la comunidad científica y profesional de orientación de la carrera. Los nuevos contextos y tendencias (Nery et al., 2019) justifican la apertura de líneas de investigación que incorporen, además de la adaptabilidad de la carrera (Savickas, 2012), la

adaptabilidad organizacional (Fraga, 2014; Martín-Pérez y Miranda-Santana, 2023).

Asimismo, quiénes se ocupan de la orientación para la gestión de la carrera, en las instituciones universitarias, afrontan el reto de incorporar la dimensión organizativa en sus programas de tránsito en los estudios de máster para responder a las expectativas y circunstancias del alumnado.

Responsables y gestores institucionales deberían reconsiderar el modelo de orientación previsto en las universidades; urge descentralizar programas y promover la co-participación de centros y facultades, como vía para atender a las exigencias y necesidades de titulaciones y tipo de estudiantes.

Esto requeriría extender más allá del grado, los programas de tránsito de máster y repensarlos desde una perspectiva amplia, que ponga la mirada en el apoyo a gestores y equipos académicos para ajustarse a los intereses del alumnado y a los objetivos estratégicos institucionales. En este sentido sería de interés, por una parte, promover experiencias piloto diversas y conjuntas, en distintas universidades, títulos y tipos de estudiantes que avance qué y cómo promover una acción coparticipada entre servicios de orientación, facultades y universidad; por otra, estudiar formas de organización de las enseñanzas y propuestas formativas que facilitaran la gestión de tiempos y espacios, especialmente en estudiantes no tradicionales.

En el contexto de la facultad, las comisiones de asesoramiento docente y la coordinación académica de áreas y departamentos podrían funcionar como entornos para el desarrollo de conocimiento y consenso (Nonaka y Takeuchi, 2007, como se citó en Pacheco-Ruiz et al., 2020) sobre las condiciones contextuales-institucionales y los procesos de orientación para la profesionalización del alumnado, tanto desde el desarrollo del currículum como de la tutela académica. A su vez, favorecería la formación del equipo en la identificación y priorización de necesidades; en la gestión de la enseñanza y en el acompañamiento al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Esta es una oportunidad clara para que estas unidades organizativas, responsables del diseño e implementación de los programas de máster, incorporen la perspectiva del alumnado, a través de los servicios-programas de orientación y tránsito a la universidad, para adaptarse estratégicamente a su destinatario. Al igual que Bustos et al. (2016), entendemos que “El trabajo en equipo no garantiza la productividad y la gestación de nuevas propuestas si no existe orientación, visión, capacidad de “aterrizar” las ideas en proyectos realizables y exigencia de trabajo.” (p. 134)

Por último, es necesario reconocer cómo afecta la dimensión contextual a los procesos de tránsito a los estudios de máster. Al respecto sería conveniente diversificar las fuentes de información, incorporando a agentes institucionales clave; comprender el fenómeno de estudio; diversificando técnicas e instrumentos de recogida de información y optar por otras técnicas que incorporen la aleatoriedad en la selección de la muestra.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, A., Seguí-Cosme, S. y Monteagudo-Cáceres, Y. (2021). The socio-demographic profile of Spanish adult undergraduates: university-level compensatory policies vs life-course (dis)advantages. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2021-0086>
- Álvarez, P. y González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad. una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342749>

- Bustos, E., Cerecedo, M.T. y García, M. (2016). Modelo de gestión de conocimiento para el desarrollo del posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 128-139. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/579>
- Cohen, K.E. (2012). *Persistence of master's students in the United States: Development and testing of a conceptual model* [Tesis doctoral, New York University]. <https://onx.la/d4573>
- Cole, J.S. (2017). Concluding comments about student transition to higher education. *Higher Education*, 73, 539-551. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0091-z>
- Cano-Escoriaza, J., Hernández, S.O. y Pascual, A.C. (2019). Work Values of Spanish University Students: a Follow-Up Study. *Vocations and Learning* 12, 425-439. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09221-4>
- Carrillo-Hernández, M.T. y Benavides-Martínez, B. (2022). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>
- Cortés-Pascual, P.A., Cano-Escoriaza, J. y Orejudo, S. (2014). The work values of first year Spanish university student. *Higher Education*, 68, 733-747. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9741-1>
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Esteban, M., Cerro, F. y Sáez, J. (Coords.) (2016). *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones*. Editum.
- Fernández-García, A., Sánchez, M. F. y Laforgue, N. (2019). Análisis del perfil del e-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 26-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26271>
- Fernández-González, L., González-Hernández, A. y Trianes-Torres, M. V. (2015). Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and self-esteem in college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>
- Figuera, P. (Ed.). (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes.
- Figuera, P., Buxarrais, 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. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. y Buxarrais, M. (2022). Reasons for course selection and academic satisfaction among Master's degree students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(3), 261-281. <https://doi.org/10.1177/1538192720954573>
- Figuera, P. y Torrado, M. (2023). Análisis de las trayectorias de los estudios de máster. En M. Torrado y P. Figuera (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 39-60). Laertes.
- Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R.G. (2019). El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 93-121). Laertes.
- Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R.G. (2020). El fenómeno del abandono universitario: de la descripción a la explicación. En E. Tuero, A. Bernardo y L. Almeida (Coord.) *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios: claves y estrategias para superarlo*

(pp.153-185). Pirámide.

Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 1-120. <http://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

Fraga, S. (2014). La adaptabilidad organizacional: un aporte conceptual para las organizaciones contemporáneas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 128-136. <https://doi.org/10.11162/112462>

Gairín, J. (Coord.) (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwer.

Gairín, J., Muñoz, J.L., Freixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44. <https://revistadepedagogia.org/lxvii/no-242/la-transicion-secundaria-universidad-y-la-incorporacion-a-la-universidad-la-acogida-de-los-estudian/101400010076/>

Gale, T. y Parker, S. (2014) Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-53. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos*. Morata.

Glaser, B.G. (2014). *Applying grounded theory: A neglected option*. Sociology Press.

Glaser, B.G. y Strauss, A. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.

Hadjar, A., Haas, C. y Gewinner, I. (2022). Refining the Spady–Tinto approach: the roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg, *European Journal of Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>

Jiménez, M.L. y Márquez, L. (2014). Ir a la Universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores Going to University at thirty-something: difficulties and facilitating factors. *Aula Abierta*, 42, 1-8. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70001-0](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70001-0)

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

Jurado, P., Pérez, E. y Quirós, C. (2023). ¿Quiénes son los estudiantes de másteres en Ciencias Sociales? En M. Torrado y P. Figuera (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 61-80). Laertes.

Justiniano, M. (2019). Las trayectorias profesionales de los estudiantes de máster en Educación: un análisis desde las expectativas y la transición. *Educar*, 55(2), 419-434. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1040>

Leman, J. (2020). *Postgraduate Taught Experience Survey. Advance Higher Education*. <https://is.gd/yoGJaC>

Martín-Pérez, A. y Miranda-Santana, C. (2023). Análisis de las trayectorias de los estudios de máster. En M. Torrado y P. Figuera (Eds.), *La narrativa del alumnado sobre los condicionantes institucionales en su tránsito al máster* (pp. 121-146). Laertes.

Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. <https://doi.org/10.35362/rie510622>

Maxwell, J.A. (1998). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D.J. Rog (Eds.), *Handbook of REOP*. Vol. 35, nº1, 1^{er} Cuatrimestre, 2024, pp. 27 - 44 [ISSN electrónico: 1989-7748]

Applied Social Research Methods (pp. 60-100). Sage.

- Merrill, B. (Coord.), Alheit, P., Bron, A., Campo, J., Fleming, T. y Kurantowicz, E. (2011). Final Comparative Report. *Access and retention: experiences of nontraditional Learners in HE*. RANLHE project student experiences comparative Lifelong learning Program UE. Report. (ref.135230-llp-2007-1-uk-ka1 1scr). <https://is.gd/EfMUQI>
- Ministerio de Universidades (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2022-2023*. https://www.universidades.gob.es/wpcontent/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- Monclús, A. y Sabán, C. (2015). 1995-2015: 20 años de aprendizaje permanente en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 93-116. <https://doi.org/10.35362/rie693114>
- Montes, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior. Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://is.gd/jhHr9T>
- Nery, S., Celaya, R. y Prado, C.A. (2019). Análisis de teorías y la nueva era de las organizaciones: Adaptándose al nuevo ser humano. *Universidad y empresa*, 21(37), 9-30. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6447>
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: Una cuestión institucional. *Trayectorias universitarias*, 4(6), 37-42. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69664>
- Ormrod, J.E. (2008). *Human learning*. Pearson.
- Pacheco-Ruiz, C., Rojas-Martínez, C., Niebles-Nuñez, W. y Hernández-Palma, H.G. (2020). Técnicas de desarrollo organizacional para la actualización tecnológica del docente en instituciones de educación superior. *Formación universitaria*, 13(5), 191-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500191>
- Patton, W. y McMahon, M. (2006). El marco de la teoría de sistemas para el asesoramiento y el desarrollo profesional: conectando la teoría y la práctica. *Revista internacional para el avance de la consejería*, 28(2), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>
- Raitz, T., Corti, F., Ferreira, D.J., Vanzuita, A. y Zeni, M. (2019). La transición de los estudios de máster: motivaciones y expectativas de estudiantes de dos universidades brasileñas. *Educar*, 55(2), 343-359. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1017>
- Reay, D. (2003). A risky business? Mature working-class women students and access to higher education. *Gender and education*, 15(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>
- Reta, V.E. (2009). Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo. *Fundamentos en humanidades*, 1(19), 119-137. <https://onx.la/555cd>
- Rienties, B., Luchoomun, D. y Tempelaar, D. (2014). Academic and social integration of Master students: A cross-institutional comparison between Dutch and international students. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771973>
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rodríguez-Lora, V. y Herrera-Caballero, J.M. (2021). El aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior. Caso de estudio de un grupo de investigación. *EDUCARE*, 25(3), 39-51. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

- Rojas, M. y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué les queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53-69. <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>
- Romero, S., Figuera, P., Fleixa, M. y Llanes, J. (2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitario: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Roncancio-Roncancio, P. (2020). La adaptación y las instituciones de educación superior: conceptos y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 11(32), 198-214. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.32.822>
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling y Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Schuetze, H.G. y Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3), 309-327. <https://www.jstor.org/stable/3447490>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Slowey, M. y Schuetze, H.G. (2012). All change-no change? Lifelong learners and higher education revisited. En M. Slowey y H.G. Schuetze (Eds.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning* (pp.1-19). Routledge.
- Tenorio-Rodríguez, M., Padilla-Carmona, T. y González-Monteaagudo, J. (2022). Between adaptation and equity. Access to the labour market for non-traditional students and graduates. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 549-563. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.473771>
- Thompson, J.P. (2022). The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion. *Higher Education*, 83, 1021-1038. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00726-3>
- Torrado, M. y Figuera, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales. El caso de Administración y Dirección de Empresas. *Educar*, 55(2), 401-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1022>
- Torrado, M., Regüant, M. y Quirós, C. (2021). Método DELPHI sobre transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster de Ciencias Sociales. En P. Arcoverde (Coord.), *Teorías, métodos y perspectivas* (pp. 248-258). Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_17042130919
- Torrado, M. y Figuera, P. (Ed.). (2023). *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster*. Laertes.
- Valls-Figuera, R., Torrado-Fonseca, M., Romero-Rodríguez, S. y Jurado de los Santos, P. (2023). The decision-making process in access paths to master's degree studies: the case of international students in Spain. *Sustainability*, 15(7), 5621. <https://doi.org/10.3390/su15075621>
- Yair, G., Rotem, N. y Shustak, E. (2020). The Riddle of the Existential Dropout: Lessons from an Institutional Study of Student Attrition. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 436-453. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1718518>
- Zhou, M. y Lin, W. (2016). Adaptability and Life Satisfaction: The Moderating Role of Social Support. *Frontiers in Psychology*, 7, 1134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01134>

Fecha de entrada: 3 de julio de 2023

Fecha de revisión: 4 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 28 de septiembre de 2023