



Universidad Nacional de Tres de Febrero

Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación

Especialización en Orientación Vocacional y Educativa, en convenio con APORA

Trabajo Final Integrador

“Orientación Educativa en Nivel Superior: Transición a estudios de Posgrados”

Mg. Alicia Giordano

Agosto 2022

Citar:

Giordano, A. (2022). *“Orientación Educativa en Nivel Superior: Transición a estudios de Posgrados”*. Trabajo final integrador de la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa (no publicado), Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 3
2. Marco teórico.....	Pág. 5
2.1. Perspectivas actuales en orientación vocacional y educativa	Pág. 5
2.2. Orientación y educación superior.....	Pág. 11
2.3. Transición a estudios de posgrado.....	Pág. 18
3. Metodología.....	Pág. 25
4. Resultados de investigación: Transición de estudiantes al posgrado.....	Pág. 26
5. Análisis.....	Pág. 30
6. Conclusiones.....	Pág. 34
7. Referencias bibliográficas.....	Pág. 39

1. Introducción

A continuación, se presenta el trabajo final integrador (TFI) de la Carrera de Especialización en Orientación Vocacional y Educativa, elaborado en relación con la línea de investigación sobre *Transición a estudios de posgrado*, que se viene desarrollando con proyectos acreditados y subsidiados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero desde el año 2010.

La investigación en curso¹ analiza los procesos de transición de estudiantes de maestrías presenciales y virtuales de universidades nacionales del área de Ciencias Sociales de España y Argentina, a través de una estrategia teórico-metodológica cuantitativa.

Se focalizan los importantes problemas de acceso, permanencia y graduación en nivel de educación superior que existen en nuestro país y en la región (Álvarez et al., 2020). Así mismo, se consideran las perspectivas actuales en orientación vocacional y educativa (OVE), los resultados de investigaciones locales y de la región iberoamericana, y las principales líneas conceptuales trabajadas a lo largo de la carrera.

A partir de los datos relevados, se analizan los procesos y motivaciones de elección de estudios de posgrado, las trayectorias educativas y laborales, las expectativas y percepciones, y su relación con los resultados y la concreción de estudios de maestrías. Se articulan posibles líneas de intervención desde el campo de la OVE, así como también áreas de investigación futura para continuar desarrollando la práctica.

A nivel teórico, se describen las características actuales de las intervenciones adoptando una perspectiva genealógica que desnaturalice los sentidos cristalizados y representaciones sociales instituidas (Kligman, 2019; 2007; Gavilán, 2006), y entendiendo a la OVE como una práctica preventiva, holística, contextual y a lo largo de la vida, al servicio de fortalecer los procesos de inclusión social (Savickas et.al, 2009; Aisenson, 2007).

Se resalta la importancia de las trayectorias subjetivas en el curso de las cuales las personas diseñan y construyen progresivamente su propia vida, incluyendo su trayectoria profesional, en interacción con sus distintos contextos de inserción (familia, trabajo, estudios superiores, entre otros) y de un modo activo. También se conceptualizan las decisiones que los sujetos toman en diferentes momentos y transiciones,

¹ Proyectos de Investigación 2020-2022. Título del proyecto: Transición de estudiantes al posgrado: comparación entre España y Argentina. Código de proyecto 32/19 80120190100012TF. Universidad Nacional Tres de Febrero en convenio con equipo TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la Universidad de Barcelona de España.

como parte de un proceso más amplio que concierne al modo de incluirse y vivir en contextos sociales en constante transformación (Batlle y Kligman, 2012). Se aborda el concepto de proyecto de vida (Guichard, 1995) como relectura de la situación presente y en tanto articulador de los tres tiempos, pasado, presente y futuro, en una nueva configuración que dé cuenta de los intereses y deseos de las personas en relación con su medio y contexto vital.

Las personas a lo largo de la vida confrontan y atraviesan diversos procesos de transición, ya no solo a la salida de la adolescencia, y los mismos pueden estar causados por desafíos en el plano de la salud, el empleo, los vínculos familiares, procesos migratorios, entre otros.

Las trayectorias vitales y profesionales se construyen y desarrollan cuando los sujetos hacen elecciones que expresan su concepto de sí, el cual puede modificarse a partir de nuevas experiencias e incluso simplemente por la observación de la conducta de los otros. Los intereses no son nunca completamente fijos y el sí mismo está en reconstrucción permanente (Savickas et.al, 2009; Guichard, 2002; Aisenson 2002a, 2007; Bonfenbrenner, 1987).

Entendiendo lo vocacional como trama que entrelaza lo social con lo subjetivo, como itinerario vital que atraviesa los ámbitos educativos y laborales (Rascovan, 2016), las prácticas de orientación vocacional articuladas con los procesos educativos pueden contribuir no solo con procesos de elección de carreras y ocupaciones, sino también con procesos de desarrollo humano y social que potencien la inclusión, la salud, la participación activa y el logro de una vida satisfactoria (Aisenson et al., 2009).

Desde un posicionamiento crítico y complejo, se reflexiona sobre la relación entre orientación y educación, resaltando la importancia de intervenciones articuladas entre ambos campos, que integren a los diferentes actores, y que interrumpan prácticas que reproducen procesos de exclusión y desigualdad social (Rascovan, 2008; Carbajal, 2016).

Focalizando el nivel de educación superior, las investigaciones y debates actuales nos vinculan con diferentes problemáticas y temas en tensión. La articulación entre niveles educativos es muy importante, dando lugar tanto a procesos de OVE diacrónicos, que acompañan las trayectorias escolares y universitarias, como sincrónicos, con intervenciones específicas sobre los procesos de transición, cambio y desarrollo (Rascovan, 2008; Canesa et al., 2009; Carbajal, 2016), facilitando así no solo el acceso sino también la permanencia y la graduación.

Si bien en Argentina se viene realizando un esfuerzo significativo para incrementar el acceso al nivel universitario desde la esfera de políticas públicas, a través de diferentes proyectos en contextos y

gobiernos democráticos, aún no se han podido consolidar estrategias sistematizadas con incidencia real en la reducción de las tasas de abandono y resultados deficitarios (Chiroleu, 2019; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Parrino, 2019; Fernández Lamarra et al., 2018; Figuera Gazo et al., 2015).

En este marco, el objetivo general de este TFI es analizar los procesos de transición al posgrado de estudiantes de maestrías de universidades públicas de Argentina, presenciales y virtuales, y reflexionar sobre la importancia de intervenciones de OVE y acompañamiento en el nivel de educación superior.

Específicamente este trabajo se focaliza en:

- Conocer las características personales de las y los estudiantes y sus trayectorias educativas y laborales previas.
- Analizar las motivaciones de elección de las maestrías y conocer expectativas de cursado, confianza en el logro de objetivos, niveles de satisfacción e integración académica y social al inicio del posgrado.
- Caracterizar los procesos de transición al posgrado considerando las variables señaladas.
- Reflexionar sobre el impacto de procesos de OVE en educación superior, tanto para acompañar los procesos de transición hacia estudios de posgrados, como para dar apoyo y seguimiento a las trayectorias académicas en este nivel.

2. Marco teórico

2.1. Perspectivas actuales en orientación vocacional y educativa

El campo de la orientación vocacional y educativa en la actualidad continúa diversificándose, con prácticas heterogéneas que complejizan la determinación de puntos referenciales e invitan a adoptar una perspectiva genealógica para profundizar sobre las finalidades de las intervenciones, su carácter ético y su contribución social.

Pensar la OVE desde una perspectiva genealógica lleva a problematizar su origen y su sentido, reconociendo el carácter socio-histórico de sus prácticas para así poder desnaturalizarlas, dando lugar a sentidos alternativos sobre las nociones tratadas. También implica revisar críticamente nuestras formas de comprender la realidad (Kligman, 2019).

La nueva organización social del trabajo de inicios del siglo XXI, atravesada por el proceso de globalización mundial, la deslocalización de la producción, el incremento consecuente de la movilidad internacional y el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información, evidencia nuevos desafíos tanto para las personas, como para las prácticas de orientación que se despliegan para acompañarlas.

En materia de trabajo, se presentan perspectivas mucho menos previsibles, con requerimientos cambiantes, transiciones más frecuentes entre distintos empleos, y demandas de competencias hacia los trabajadores que difieren considerablemente del saber-hacer requeridos por las ocupaciones del siglo XX. Los nuevos trabajadores son impulsados a sostener procesos de aprendizaje continuo, a lo largo de la vida, sabiendo utilizar tecnologías sofisticadas, siendo flexibles, manteniéndose empleables y creando sus propias oportunidades. En este escenario, la trayectoria profesional se concibe más dependiente del sujeto que de las organizaciones de las que participa (Savickas et al., 2009).

Desde el campo de la OVE surge entonces la necesidad de acompañar a las personas en el desarrollo de sus trayectorias, propiciando actividad y agenciamiento, en lugar de procurar aparearlas a profesiones y roles específicos. Dichas prácticas se basaban en los postulados de la psicología diferencial, y fueron características durante el primer paradigma de la orientación (años 1900 a 1950).

Parsons puede destacarse como el autor emblemático de los principales postulados de dicho paradigma. Los mismos daban cuenta de una visión doblemente estática, del sujeto y de su contexto de inserción, y no reconocían los límites de los instrumentos de evaluación psicométricos utilizados, insuficientes para capturar la complejidad de los procesos en juego en momentos de transición y elecciones subjetivas (Aisenson, 2007).

El segundo paradigma que rigió el campo de intervenciones desde la perspectiva teórica de la psicología del desarrollo, durante las dos décadas siguientes – 1950 a 1970 aproximadamente – identificaba diferentes estadíos de madurez vocacional asociados a etapas de desarrollo de carrera, y postulaba el rol del orientador ya no como experto, sino más bien como facilitador de los procesos de desarrollo.

Donald Super es uno de los autores centrales de este segundo paradigma. Se define carrera como la secuencia de profesiones, empleos y situaciones desarrolladas durante el curso de la vida de un individuo, se describen las tareas vocacionales requeridas en cada etapa evolutiva y se estudia el desarrollo profesional y los patrones de carrera, definiendo la madurez vocacional para cada período vital. Este

modelo tampoco considera los cambios contextuales y su impacto sobre los procesos de elección, transición y elaboración de proyectos de futuro, siendo ésta su principal limitación (Aisenson, 2007).

Impulsado por los cambios epocales y contextuales ya enunciados, se resalta el surgimiento del modelo «Construir su vida» (Life designing), enmarcado en el tercer paradigma de la orientación, y enfocado a intervenciones de acompañamiento basadas en cinco presupuestos relativos a las personas y a su vida de trabajo: *posibilidades del contexto, procesos dinámicos, una progresión no lineal, perspectivas múltiples y configuraciones individuales*.

Se trata de un modelo contextualizado, basado en la epistemología del construccionismo social, que reconoce que los conocimientos y la identidad de un sujeto son el producto de interacciones sociales, y que el sentido es co-construido por la mediación del discurso. El modelo implementa las teorías de la construcción de sí (Guichard, 2005) y de la construcción de las trayectorias profesionales (Savickas, 2005), que describen las conductas de orientación y su desarrollo. Este marco está estructurado para ser holista, contextual, preventivo y para abarcar toda la vida (Savickas et al., 2009).

Desde esta perspectiva se focalizan las trayectorias de vida de las personas, incluyendo la trayectoria profesional en las mismas. La reflexión sobre el “*qué hacer con la propia vida*” trasciende el pasaje adolescencia-vida adulta y se reconoce su vigencia en diferentes transiciones de envergadura que las personas afrontan, ya sea por cambios en materia de salud, empleo o relaciones íntimas. De este modo, al realizar elecciones, expresiones del concepto de sí mismo, los sujetos van progresivamente construyendo sus trayectorias profesionales, las que a su vez también pueden modificar dicho concepto a través de experiencias e interacciones con otros significativos, promotoras de cambio, nuevos intereses y la reconstrucción permanente del sí mismo (Savickas et al., 2009).

Este enfoque propone estrategias de intervención continuas en orientación, de acompañamiento y fortalecimiento de las personas y sus comunidades, a lo largo de toda la vida y, especialmente, en momentos y circunstancias donde se ponen en juego las elecciones y la toma de decisiones. Se persigue propiciar desarrollo (educativo, laboral, social) contribuyendo así con los procesos continuos y situados de personalización, atravesados por prototipos y representaciones sociales que se entrelazan con las formas identitarias que los sujetos podrán desarrollar a lo largo de sus trayectorias singulares de vida. Las personas evolucionan y cambian en contextos dinámicos, que también están en permanente transformación, por lo tanto, se valora el desarrollo individual y social en íntima vinculación con su medio circundante (Aisenson, 2002a; 2007).

El marco general de la intervención de acompañamiento definido a lo largo de toda la vida, holístico, en contexto y preventivo, apunta a ayudar a las personas a acrecentar su adaptabilidad, su narratividad y su actividad. Mientras que la *adaptabilidad* es relativa al cambio, la *narratividad* concierne a la continuidad. En conjunto, dan a los individuos la flexibilidad y la fidelidad a sí mismos que les permite emprender actividades que tengan sentido y desarrollarse en las sociedades del conocimiento (Savickas et al., 2009).

Los aportes de Bronfenbrenner (1987) invitan a reflexionar sobre los procesos de transición ecológica, donde a partir de las interconexiones entre los procesos intrapsíquicos e interpersonales, se van produciendo acomodamientos progresivos entre el ser humano en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos en los que participa (tanto familiares, como comunitarios y contextuales más amplios). Frente a un cambio de rol, en los contextos o en ambos, se modifica la posición del sujeto en el ambiente, dando lugar a transiciones ecológicas.

Durante esas instancias de transición es posible contribuir con procesos de desarrollo personal, desplazando el foco de los procesos de elección en sí a procesos de elaboración de sentido intencionales, para el despliegue de proyectos y trayectos profesionales basados en intereses genuinos (Savickas et al., 2009).

Guichard (1995) plantea que a través de un proyecto de vida se articulan los tres tiempos – pasado, presente y futuro – destacándose el futuro en tanto portador de aspectos y atributos percibidos por cada persona como superadores de la situación presente. Así, el proyecto de vida se ofrece como una relectura, una reinterpretación significativa del pasado y del presente de cada sujeto, motorizando la acción hacia el logro de metas valoradas. Es importante, entonces, que los sujetos puedan explorar y expandir tanto la visión que tienen de sí en el presente (intereses, aptitudes, valores, temores, fortalezas), como así también la información sobre roles y campos ocupacionales posibles de elegir para el desarrollo de sus carreras profesionales.

Desde la perspectiva crítica se postula la orientación vocacional y educativa como el conjunto de estrategias y tácticas que se emplean para que el sujeto, individual o grupalmente, mediante una actitud comprensiva, reflexiva y comprometida, pueda elaborar un proyecto educativo, laboral, personal y/o social a lo largo de la vida. Se trata de intervenciones para facilitar el proceso de elección de “*objetos vocacionales*” y, en un sentido amplio, para que el sujeto pueda elaborar sus modos particulares de vinculación con los otros y con las cosas, reconociendo su posición subjetiva en tanto sujeto deseante y, desde allí, proyectarse hacia el futuro (Rascovan, 2008).

Así, resulta relevante repensar tanto el concepto de vocación, como las prácticas que se articulan en torno al mismo, resaltando su carácter situado. Rascovan (2016) señala que las elecciones vocacionales se vinculan con los contextos económicos, políticos y culturales, dando cuenta de las formas que adquiere la vida humana social en un período histórico específico. Por su parte Jean Guichard señala que “...*las teorías relativas a la elección vocacional son tentativas para responder a problemas histórica e ideológicamente constituidos*” (Guichard, 2002 citado en Aisensoñ, 2007, pp. 74).

De este modo, los procesos de elección vocacional-ocupacional pueden conceptualizarse como construcciones subjetivas a lo largo de diferentes transiciones vitales, enmarcadas en contextos sociohistóricos específicos y en procesos de personificación y desarrollo individual. Denise Najmanovich (2006) refiere a un proceso de co-construcción y cambio entre sujeto cognosciente-objeto a conocer, que da lugar por un lado a la creación/elección de objetos por parte del sujeto, a la vez que, a un devenir subjetivo atravesado por la interacción con dichos objetos de elección, en el medio natural y social del cual participan.

Por lo tanto, desde el paradigma crítico y complejo, se postula que la vocación como tal no existe, más bien que entre sujeto y objeto de elección se abre la dimensión de la falta, posibilitando la exploración, la búsqueda y el cambio. Lo vocacional se plantea en el entrecruzamiento entre la dimensión social y la subjetiva, y asociado a las formas particulares en las que los sujetos construyen sus propios itinerarios de vida (Rocha, 2010).

En la actualidad, entonces, la orientación vocacional y educativa puede describirse más como un proceso de acompañamiento de las personas en su búsqueda y armado de proyectos, y como un conjunto de intervenciones que fomentan reconocimiento, apropiación e implicación subjetiva del sujeto con su propia elección. En la relación con los consultantes, se procura sostener una pregunta social vinculada a planes futuros - *¿qué vas a hacer? ¿qué vas a estudiar?* - para promover el desarrollo de una pregunta singular, que ayude al sujeto a implicarse e impulse procesos de transformación de sí (Rascovan, 2016).

Se trata de fomentar espacios de escucha y elaboración que ayuden a la persona a identificar las influencias, mandatos, representaciones sociales que se imponen sobre su propio deseo, intereses, identificaciones, visibilizando conceptos en tensión e implicaciones recíprocas. Al decir de Bohoslavsky (2012, pp. 225) en su addenda de 1974 “...*hoy sobre la frase quién elige se abre un interrogante de difícil respuesta. Si los objetos son “vocantes” y la ideología “convoca” (interpela) al sujeto, ¿éste “elige” o más bien es “vocado” desde una insoslayable alteridad?*”

Considerando entonces que las intervenciones en el marco de procesos de desarrollo personal y de carrera contribuyen a que las personas encuentren respuestas a cuestiones que se originan en el contexto social en el que viven (Guichard, 2006), se torna necesario clarificar los objetivos y fines de dichas intervenciones, resaltando su rol ético.

Las mismas se inscriben en la intersección de los campos de la educación, el trabajo y el desarrollo personal, tendiendo a resignificar los recursos personales y grupales, fortalecer potencialidades, y movilizar hacia la mejora en las condiciones de vida brindando apoyo para la construcción de estrategias específicas. Se propicia la creatividad para la superación de obstáculos, intentando revertir así la pasividad que causa el no aprendizaje y el empobrecimiento de recursos (Aisenson, 2002b, 2002c).

Se trata de estimular procesos continuos de reflexión sobre qué tipo de proyectos se desea desplegar, facilitando no sólo la implicación de las personas con su propios intereses y deseos, sino también poniendo en relación las elecciones vocacionales-ocupacionales con las ofertas epocales y los condicionamientos sociales de las mismas. También introduciendo la dimensión ética en las elecciones, relacionando aquello que se elige y que se anhela con el punto de vista del otro, tanto interno como externo.

“Tal consideración, desde el punto de vista de los demás, introduce una perspectiva ética en el pensamiento del individuo. En efecto, tal como lo observara Paul Ricoeur, la intención ética constituye la articulación de “una triada en la que uno mismo, los “otros” del círculo íntimo y los “otros” distantes son igualmente honrados: para vivir bien, con y para los demás, en instituciones justas” (Paul Ricoeur, 2004, citado en Guichard, 2006, pp. 12).

Tanto desde el plano estratégico como técnico, también se destaca en la actualidad la importancia de sostener procesos de orientación vocacional y educativa a través de intervenciones institucionales, grupales, comunitarias, que contribuyan con procesos de prevención primaria y salud mental comunitaria (Bohoslavsky, 2012; Rascovan, 2015; 2016).

Se distinguen en nuestro medio tres tipos de intervenciones complementarias en orientación vocacional: *pedagógica, psicológica y socio-comunitaria*, vinculadas tanto con la práctica profesional como con las personas a las que van dirigidas. Mientras las prácticas de orientación pedagógicas se dirigen a quienes están incluidos en las instituciones educativas, las psicológicas se dirigen a quienes consultan dentro o fuera de aquellas, siendo las prácticas socio-comunitarias las destinadas a quienes abandonaron o finalizaron el recorrido educativo (Rascovan, 2016).

Por último, se resalta que incluir en el debate los grandes cambios sociales que nos atraviesan e interpelan nuestras prácticas también invita a reflexionar, en conjunto con las modalidades de intervención y estrategias técnicas, sobre los objetivos o finalidades de las mismas, para propiciar un accionar crítico que motorice cambio, desarrollo e inclusión social de colectivos diversos.

2.2 Orientación y Educación Superior

Los cambios actuales a nivel mundial, tanto en el plano social, como cultural, económico y laboral, junto con la democratización en el acceso a la información y la tecnología, también impactan de modo significativo en la oferta de estudios de nivel superior, dando lugar a la expansión de la matrícula en este nivel.

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

Por su parte, la formación de posgrados se ha incorporado como un aporte significativo al desarrollo profesional, y las ofertas institucionales ofrecidas por las diferentes casas de estudio se han diversificado y complejizado, incluyendo nuevos formatos y modelos pedagógicos. La cantidad de posgrados se triplicó, siendo los programas de maestrías y de especializaciones centrales para dicho crecimiento (Barsky y Dávila, 2012 citado en Álvarez et al., 2021).

Esta expansión de la oferta universitaria, junto con la transformación tecnológica y la valorización del conocimiento, ha llevado a considerar a la educación en este nivel como uno de los factores centrales para fortalecer la inclusión, el progreso social y el desarrollo humano. Es por ello que se considera el acceso a la educación superior como un derecho humano que debe ser protegido y garantizado por los estados en tanto bien público y estratégico (Álvarez et al., 2020; Del Valle (coord.), 2020).

En Argentina, la gratuidad de los estudios de grado y pregrado, garantizada desde 1949 por Decreto Presidencial Nro. 29.337 y luego por la Ley Universitaria 14.297 (1954), es sin duda una nota distintiva en materia de inclusión social (Steinman, 2021). Potenciarla a través de la formación de nivel superior implica la democratización externa de las instituciones, a través de la incorporación de otros saberes y otros sujetos sociales, históricamente excluidos (Del Valle (coord.), 2020).

Sin embargo, y aun cuando se registran mayores grados de acceso de grupos sociales que nunca antes habían ingresado a este nivel educativo, todavía resultan excluidos millones de habitantes de la región, particularmente los más vulnerables (Álvarez et al., 2020).

Partiendo de este estado de situación, se considera que la emergencia sanitaria originada por el virus SARS-CoV-2, declarado por la Organización Mundial de la Salud como pandemia el 24 de Marzo de 2020, agregó un nivel importante de dificultad, complejizando aún más las problemáticas preexistentes. El impacto de la misma tuvo lugar sobre condiciones materiales de vida muy desiguales (Del Valle (coord.), 2020), dando lugar a respuestas diversas frente a la propagación del virus, y atadas a dichas desigualdades (Dussel et al. (comp.), 2020).

En el país como en tantos otros, se implementaron diferentes medidas para afrontar la emergencia, ocasionando el cierre de los establecimientos educativos en todos los niveles para favorecer el aislamiento social y la prevención de contagios (Álvarez et al, 2021). Este puede nombrarse como el efecto más inmediato que tuvo la crisis, restando evaluar aún los impactos sobre resultados, tanto en calidad como en equidad, dado el brusco cambio de metodologías en la prestación del servicio educativo en pos de garantizar su continuidad. En el ámbito de la educación superior, el proceso de virtualización de emergencia que fue necesario enfrentar, generó además otros impactos diversos en los planos socioemocional, laboral, financiero y en el funcionamiento del sistema educativo en general (Dussel et al. (comp.), 2020).

En este sentido, y relativo a la calidad educativa y la equidad, se señalan al menos tres factores de importancia vinculados con la hipótesis de resultados negativos en el futuro: limitado acceso a conectividad y equipamiento tecnológico (en América Latina sólo el 51% de la población tiene esta cobertura); posición relativamente periférica de la educación a distancia en la región y competencias docentes y estudiantiles para el aprovechamiento de metodologías virtuales de enseñanza-aprendizaje (Dussel et al. (comp.), 2020).

Cabe resaltar que, con anterioridad a la crisis provocada por la pandemia, la heterogeneidad resultante de una distribución diferencial en el acceso, permanencia, finalización y calidad de los servicios educativos se reflejaba en altos niveles de exclusión educativa, desgranamiento de la matrícula, fragmentación y segmentación de los servicios, y en una considerable desvinculación del sistema universitario de las necesidades sociales y productivas (Álvarez et al., 2020; 2021).

Por ello se considera necesario un proceso de reestructuración de la educación superior, que dé centralidad política y económica al conocimiento científico y tecnológico para el desarrollo sostenible de las sociedades, resignificando el rol de las instituciones de educación superior en la producción y distribución de conocimientos con relevancia y pertinencia social (Álvarez et al., 2020). Esta última tiene un carácter relacional en tanto da cuenta de la adecuación entre aquello que demanda la sociedad y la oferta institucional. De ahí se resalta el potencial de la universidad para impulsar el desarrollo territorial a partir de entender las necesidades y generar respuestas de modo alineado (Fernández Lamarra et al., 2019).

En este sentido, Filmus (1996) señala el rol central de la educación, en su desempeño articulado con el estado, para fortalecer y dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para el ejercicio de una ciudadanía integral, a través de una participación plena en el mundo de la política, del trabajo y de los derechos sociales, y fortaleciendo ulteriormente la gobernabilidad democrática.

Por su parte, Steinman (2021) postula la necesidad de revisar los contenidos y programas de las diferentes carreras, identificando mejoras e introduciendo flexibilidad para dar lugar a trayectorias y necesidades diversas del estudiantado. También la conveniencia de orientar la formación de grado al desarrollo de competencias generales vinculadas con formar ciudadanía - ética, jurídica, socialmente solidaria y responsable, que conviva con la diversidad anulando los procesos de discriminación, y promoviendo el desarrollo de profesionales que aboguen por la independencia económica, la soberanía política y la justicia social.

Retomando los impactos de la emergencia sanitaria, se señala que la gestión de las instituciones educativas en su conjunto también se vió fuertemente impactada, dando lugar a nuevos interrogantes y debates entre educadores, sanitarios, gestores organizacionales y gubernamentales, ya no solo sobre cómo potenciar el acceso, la calidad educativa y la graduación (ejes de las discusiones pre-pandemia), sino que atravesando estos tiempos de “*habitualidades trastocadas*” (Frigerio, 2020), de irrupción de nuevas modalidades de trabajo, a distancia y virtuales (Abregu y Podestá, 2020), se inauguró una discusión más radical, novedosa e impensada dos años atrás, en torno a la vuelta a la educación presencial y, a partir de allí, a la revisión de planes, estrategias y herramientas.

Frigerio (2020) se refiere a la pandemia por Covid-19 como un acontecimiento radical, causal de quiebre del orden simbólico establecido, que no solo evidenció todos los problemas del orden institucional anterior, sino que inauguró un tiempo único, plagado de incertidumbre por la falta de un nuevo ordenamiento que funcione de guía. Frente a esta situación, la autora señala como mayor peligro potencial

el sostenimiento del ordenamiento previo de modo acrítico y, por ende, descontextualizado, a través del despliegue de comportamientos regresivos y conservadores.

La diversidad de trayectorias y la alta desigualdad de recursos socioeconómicos para el acceso a la educación, hace muy importante la reflexión y la definición de nuevas estrategias educativas que contengan, no agudicen ni continúen perpetuando los altos niveles de inequidad e injusticia del ordenamiento previo a la pandemia (Abregu y Podestá, 2020). De hecho, se impone como interrogante central en el escenario de postpandemia estimar el incremento en los niveles de desigualdad y de asimetría en el sistema educativo argentino (Del Valle, D. (coord.), 2020).

Resulta necesario entonces que las nuevas estrategias cuenten con anclaje en la singularidad de cada contexto, dando relevancia a la experiencia y lectura específica de cada equipo directivo y docente, invitando a reeditar planificaciones, revisando los qué y los cómo y construyendo nuevos acuerdos para el desarrollo de criterios compartidos en equipo (Abregu y Podestá, 2020).

A nivel institucional, los procesos de innovación surgen frente a situaciones problemáticas que afectan a las organizaciones en su conjunto, combinando oportunidades socio-históricas, con un grupo capaz de interpretar una necesidad colectiva y alinear esfuerzos en pos de encontrar soluciones disruptivas. La innovación impacta y modifica la cultura de la organización que institucionaliza los cambios, y los sostiene más allá del contexto propio. Por ello es crítico en la actualidad reducir las resistencias a los procesos de innovación, y dar visibilidad al cambio cultural necesario para sostenerlos (Fernández Lamarra et al., 2015 citado en Álvarez et al., 2021).

En este sentido, Frigerio (2020) señala no solo la necesidad de interpelar los modos previos de intervenir a nivel institucional, sino también de dar lugar a nuevas institucionalidades y nuevos perfiles identitarios de quienes habitan las instituciones ejerciendo lo que la autora denomina “*los oficios del lazo*”. Se trata de repensar la función educadora, agenciando su impacto político y en tanto intervenciones que conciernen lo singular y lo colectivo.

Por ello resulta estratégico focalizar los impactos de la pandemia sobre las trayectorias educativas en el nivel superior, mirando tanto el recorrido previo a la misma, como lo sucedido en el durante y entre tiempos, atendiendo a los niveles de retención y graduación en este nivel, para así complementar los avances que se lograron en el pasado en materia de inclusión a través de la expansión de la oferta y el nivel de cobertura (Álvarez et al., 2021).

El ingreso irrestricto a la educación superior en Argentina requiere de políticas y procesos de acompañamiento durante el cursado, para promover mayores niveles de equidad y contribuir con el logro de mejores resultados a lo largo de trayectorias educativas diversas. Al mismo tiempo de continuar facilitando el acceso a este nivel, es necesario acompañar las trayectorias y el egreso con programas específicos que lo potencien (Steinman, 2021).

El regreso a la presencialidad en las instituciones educativas luego de dos años de crisis sanitaria, tal vez pueda representar una oportunidad para profundizar en el reconocimiento de las diferentes subjetividades y situaciones, como señala Marturet (2010), de revisar “*quién es el sujeto que aprende*”, en contexto, en territorio, y de utilizar la gestión para articular programas y acciones de sostenimiento de los colectivos diversos que hoy participan de las instituciones, y a quienes la pandemia afectó de modos muy diferentes, según donde se encontraban antes.

Procurar a través de la gestión política, implicada y contextual (Marturet, 2010), intervenciones que sostengan por un lado a todos los alumnos que lograron continuar con sus cursadas durante la virtualidad, y por el otro, desplegar acciones para promover la vuelta de los excluidos debido a la precariedad de las condiciones socio-económicas en las que se encontraban previo a la pandemia.

Focalizando entonces desde acá la relación entre orientación y educación de nivel superior, e integrando lo desarrollado en los apartados anteriores, resulta central destacar el rol de la OVE en el acompañamiento de las trayectorias educativas, para facilitar recorridos continuos que posibiliten mejores resultados y graduación en el nivel.

Adriana Chiroleu (2019), en un estudio comparativo que toma como base la experiencia de Argentina, Brasil y Chile, resalta precisamente que las políticas de educación superior implementadas en diversos países de América Latina han ampliado las oportunidades de acceder al nivel de estudios superiores, tradicionalmente elitista, sin que por ello esta expansión se traduzca en forma directa en procesos sostenidos de equidad, democratización e inclusión.

Según la misma autora, se favorece el acceso mientras que la permanencia y el egreso parecieran estar atendidos de manera más residual, generando la necesidad de correr el eje del debate desde “*equidad de acceso*” a “*equidad de resultados*” (Chiroleu, 2019), reconociendo la complejidad que opera ante la desigualdad social de los diferentes colectivos que transitan por los ámbitos educativos. Estas diferencias

marcan trayectorias muy diversas, incidiendo sobre las capacidades de afronte de la experiencia educativa y desde ya los resultados posibles de alcanzar (Parrino, 2019).

Investigaciones recientes abordan además de los problemas asociados a las desigualdades en el plano socioeconómico, aquellos que surgen de la preparación deficitaria en los niveles previos y de las diferencias en el desarrollo de habilidades cognitivas que el nivel superior demanda (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019). Por ello, y retomando la articulación entre los diferentes niveles educativos, Steinman (2021) sugiere pensar en la importancia de programas de nivelación académica que se implementen durante el último año de la escolaridad secundaria, y sobre la integración de docentes altamente especializados a cargo de las unidades curriculares iniciales, en la formación específica de las carreras.

También, otras investigaciones destacan la importancia de acciones afirmativas hacia poblaciones específicas, procesos de tutoría académicas, cursos de nivelación y remediales, perfeccionamiento docente, reorganización de procesos de enseñanza y aprendizaje, revisión de currículo y estrategias diversas de apoyo a los alumnos, acciones todas que pueden tener un rol central en los procesos de retención estudiantil durante inicio y primeros años de cursada (Ezcurra, 2011; Juarros, 2006; Pineda-Báez, Pedraza y Moreno, 2011; Espinoza y González, 2010; Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014, todos citados en Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019).

Del estudio realizado en Universidades del conurbano bonaerense en la Provincia de Buenos Aires (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019) se resalta la importancia de recuperar aspectos vinculares y de reconocimiento que van más allá de la dimensión cognitiva, para fortalecer así las estrategias pedagógicas e institucionales encaminadas a evitar la deserción de los ingresantes. Algunas implicancias más generales de este estudio también indican que se requiere focalizar, tanto a nivel teórico como de investigación empírica, la incidencia de aspectos pedagógicos e institucionales centrales (estructuras curriculares, metodologías y estilos de enseñanza, articulación con el nivel secundario, etc.) sobre las desigualdades en el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes.

También se vuelve necesario promover en los equipos docentes nuevos desafíos, que impliquen un cambio en la mirada desde pronósticos negativos, vinculados al déficit y la brecha entre alumnos esperados y reales, a una perspectiva centrada en la potencialidad y el desarrollo. Urge también la implementación de acciones relacionadas con el proceso de “*alfabetización académica*”, entendido como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad, no dando por

supuestas estas prácticas, sino por el contrario, haciéndolas objeto explícito de una enseñanza sistemática (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019).

La investigación realizada en la Universidad Nacional Tres de Febrero sobre docencia en el posgrado, en el contexto de virtualización de emergencia durante la pandemia (Álvarez et al., 2021) señala una cantidad de aspectos positivos que arrojó la experiencia, junto con limitaciones y oportunidades de innovación y cambio futuro. Cabe destacar el aprendizaje de herramientas y soportes novedosos, pasibles de ser incorporados en las dinámicas presenciales, y las mejoras en las comunicaciones tanto sincrónicas como asincrónicas con el estudiantado (foros, plataformas para videoconferencias, etc.). También se resalta una mejor regulación del tiempo, seguimiento e intercambio con estudiantes, diversificación de actividades y materiales, y nuevas formas de evaluación.

Del mismo modo, se comenzaba a visualizar ya en el 2020 algo que dos años más tarde comienza a ser realidad, las fortalezas de modelos híbridos que combinen las ventajas de ambas modalidades, presencial y virtual, generando mejoras e innovaciones académicas, pero también o fundamentalmente, priorizando atender necesidades diversas del estudiantado de un modo más sistemático, y acompañando las trayectorias, con la mira puesta en reducir desgranamiento y potenciar resultados.

Tal como los mismos autores señalan, todas las innovaciones que puedan institucionalizarse en el tiempo posterior a la pandemia requieren sin embargo de estrategias integrales que las sostengan, así como también de la sistematización de la formación docente en enseñanza en entornos virtuales y el uso, igualmente sistemático, de aulas virtuales y plataformas de comunicación (Álvarez et al., 2021).

Sin duda que el análisis de los niveles de disponibilidad y acceso a servicios de conectividad y dispositivos tecnológicos de comunicación y trabajo por parte de todos los integrantes de las instituciones educativas, incluidas las organizaciones en sí, no es un dato menor ni a descuidar en países como Argentina. La pandemia dejó al descubierto también en este plano contextos muy desiguales e inequitativos, visibilizando que el riesgo ya no solo radica en los procesos de acceso en sí a la educación superior, sino que ahora se le agregan las brechas tecnológicas, la disponibilidad de los recursos y la capacidad de aprovechar los dispositivos digitales (Del Valle, D. (coord.), 2020).

Durante las últimas décadas se ha consolidado la preocupación por conocer los factores que inciden en la permanencia e intenciones de abandono de estudiantes de educación superior, tanto a nivel local como regional e internacional. En este sentido, se remarca la multidimensionalidad y complejidad de este

fenómeno, y la falta de investigaciones longitudinales que profundicen desde una mirada sistémica en la problemática. Sin duda la preocupación por la calidad educativa trae esfuerzos en materia de investigación, pero también surgen preocupaciones institucionales vinculadas con la dimensión social del problema de desgranamiento y no graduación en el nivel superior (Figuera Gazo (ed.), 2019).

Es precisamente la dimensión social del problema la que emerge como motor de cambio, priorizando la necesidad de incrementar el nivel educativo de la sociedad a medida que se incrementa el nivel de complejidad tecnológica en el mundo (Lent, 2018 citado en Figuera Gazo (ed.), 2019). También el interés ciudadano por organizaciones más inclusivas y abiertas, y por la eliminación de barreras de acceso a una educación de calidad. La universidad necesita adaptarse a estos nuevos requerimientos sociales y a un perfil de estudiantes cada vez más diverso, con necesidades multinivel (Figuera Gazo (ed.), 2019).

Para concluir este apartado se destaca por una parte el papel que juegan las organizaciones educativas, desde inicial hasta universitaria, a la hora de reproducir y naturalizar desigualdades sociales, económicas, culturales, y cómo se entrelazan o no los procesos de orientación vocacional y educativa en dichos mecanismos de reproducción. Por la otra, se recorta el potencial transformador que ambos procesos -educación y orientación- en su interrelación podrían desplegar, a partir de acciones articuladas y enmarcadas en políticas sociales robustas e integrales.

Los procesos educativos formales pueden tener un efecto transformador sobre los ciudadanos, contribuyendo con el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades de inserción y participación social. Así mismo, la articulación con prácticas de orientación vocacional y educativa puede adquirir una potencia interesante, a partir de fortalecer el vínculo entre escuela/universidad y sociedad, mundo infant juvenil y mundo adulto, teoría y práctica socio-profesional.

2.3 Transición a estudios de posgrado

En Argentina la expansión de la oferta de posgrados ha sido uno de los ejes centrales del proceso de transformación de la educación superior en las pasadas décadas y desde el retorno de los gobiernos democráticos al país (Kligman et al., 2011). En los últimos años el incremento que se viene produciendo es tanto de cursos, programas y carreras de posgrado, a través de diferentes modalidades, como de cantidad de alumnos en todos los niveles de educación superior (Batlle et al., 2017a).

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

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

El referido incremento de la oferta en posgrados es lo que más se vincula con el desarrollo profesional, científico y tecnológico del país, no obstante lo cual y a pesar de las altas tasas de desgranamiento y no terminalidad en este nivel educativo, es el de menor intervención desde el ámbito de las políticas públicas (Álvarez et al., 2021). La escasez de investigaciones en esta temática resulta igualmente problemática.

A su vez, los cambios contextuales producen modificaciones en los tipos de trayectorias, ya sea personales, educativas y/o laborales de los profesionales, a la vez que la expansión de la oferta académica tiene como contrapartida una heterogeneidad creciente en el estudiantado, reflejada no solo en la diversidad de trayectorias previas, sino también en las expectativas, motivaciones y capacidades de abordaje de la formación de posgrado (Batlle et al., 2017a; 2019a).

La problemática que nos ocupa también es común a otros países latinoamericanos, donde el crecimiento constante y acelerado de las ofertas de estudios de posgrado convive con una alta tasa de deserción en estadios tempranos de las diversas carreras y baja tasa de graduación en quienes alcanzan la etapa de realización de tesis (Oloriz y Fernández, 2018).

Precisamente, la investigación realizada en la Universidad de Luján (Oloriz y Fernández, 2018) aborda estas problemáticas, informando una *tasa de egreso* de las cohortes 2010 a 2014 de un 5,21% de la matrícula de los 5 programas de Maestrías y de las 8 Carreras de Especialización ofrecidas por la universidad, y una *tasa de abandono* superior al 50% en los referidos programas. A pesar de que las tasas

son similares, comparando estudios de grado y posgrado, la mayor parte de las propuestas de intervención focalizan la disminución de la tasa de abandono en carreras de grado, y además no se cuenta con evidencia empírica sobre los motivos causales de las mencionadas tasas.

El desgranamiento y la no terminalidad en el nivel superior están dando lugar a la coexistencia de trayectorias de formación continua, discontinua e inconclusas, lo cual genera una mayor complejidad gestional y educativa en función de las necesidades diversas y crecientes de las y los estudiantes. El momento evolutivo particular y su relación con la actividad laboral y composición familiar de cada estudiante es información muy relevante en este sentido (Kligman et al., 2011; Figuera Gazo (ed.), 2019).

Esta nueva realidad en su conjunto está creando nuevas demandas hacia el campo de la OVE en relación a modelos teóricos e intervenciones que promuevan acompañamiento a las trayectorias educativas, contribuyendo con los procesos de acceso, permanencia y graduación en el posgrado (Batlle et al., 2017a).

Desde el campo de la orientación, los nuevos marcos teóricos ya explicitados plantean la necesidad de acompañar a los sujetos en el desarrollo de sus trayectorias de vida en un contexto inestable. El orientador entonces puede contribuir con la construcción de proyectos que delineen los itinerarios vitales y faciliten sus inserciones sociales (Savickas y Pouyaud, 2016).

En este sentido, la realización de estudios de nivel superior, y en particular la transición hacia estudios de posgrado, puede pensarse como un momento bisagra, de toma de decisiones de relevancia, con impacto en las trayectorias personales, educativas y laborales de las personas creando la posibilidad de realizar nuevas configuraciones y ratificar o rectificar trayectos (Batlle et al., 2019b).

La continuidad y finalización de estudios en general, y de posgrado en particular, está relacionada con aspectos vocacionales subjetivantes, motivaciones de carácter intrínseco y necesidades sociales que es importante contemplar en relación a la problemática bajo análisis, y que trascienden los requerimientos externos del mercado o del credencialismo académico (Kligman y otros, 2011; Kligman, 2012).

Diferentes investigaciones focalizan variables de relevancia al momento de analizar las particularidades del acceso, la permanencia y la graduación en posgrados. Así surge el interés por explorar las motivaciones de acceso y elección de programas, y su relación con expectativas, adaptación y satisfacción para con la experiencia académica. A la vez que reparar en los impactos de las variables demográficas principales (como edad, género, cargas de familia, obligaciones laborales entre otras), los apoyos recibidos, trayectorias previas y organización de tiempos para el logro de objetivos.

La importancia de la *motivación* y la *satisfacción académica* para el logro de metas educativas ha sido confirmada en diferentes investigaciones. Se destaca así el papel de las motivaciones que inciden en la elección de maestrías, enfatizando la relevancia de los motivos tanto extrínsecos como intrínsecos en dichas elecciones (Figuera Gazo et al., 2019).

La *motivación humana* puede definirse como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, ubicada en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo. Los factores sociales influyen en la motivación de forma mediada a través de tres necesidades psicológicas centrales de *competencia* (efectividad e impacto), *autonomía* y *vinculación*, ésta última relacionada a la interacción con otros significativos y el desarrollo de vínculos saludables (Deci y Ryan 1985; 2010, citados en Stover et al., 2017). En su conjunto darían cuenta de la necesidad humana de poder elegir y desempeñarse de modo autónomo, en actividades para las cuales se percibe la aptitud o competencia y en vinculación con otros valorados.

Por su parte, la *motivación intrínseca* implica realizar acciones que resultan placenteras per se, mientras que la *extrínseca* refiere a comportamientos efectuados como un medio para el logro de un fin valorado y regulado socialmente. Las actividades sustentadas por motivaciones de índole intrínseca aportan bienestar psicológico y satisfacción vinculándose con sentimientos de elección autónoma, autoeficacia e impacto positivo en el ambiente, así como con procesos de afiliación con otros significativos. En la medida que las regulaciones externas se integran en el concepto de sí, dan lugar a comportamientos con mayor grado de autonomía e involucramiento subjetivo. Siguen siendo externas, pero dan lugar a comportamientos autorregulados por sobre alineados (Stover et al., 2017).

Considerando lo expuesto, se observa que los procesos motivacionales tienen una alta influencia en el buen desempeño académico y para propiciar aprendizajes que afiancen intereses de desarrollo y valores, fomentando procesos reflexivos y de desempeño autónomo (Aebli, 1991 citado en Cano Celestino, 2008). Los y las estudiantes más motivados y satisfechos con la experiencia académica tienden a implicarse más proactivamente en el desarrollo de la tarea, promoviendo así el logro académico (Figuera Gazo y Torrado, 2015; Figuera Gazo et al., 2017).

En la pesquisa de Álvarez-Pérez et al. (2019) con estudiantes de maestrías de Ciencias Sociales y Jurídicas de universidades españolas se da cuenta de una correlación directa entre *adaptación* y *satisfacción*, con datos que indican que las y los estudiantes que se han adaptado adecuadamente a la enseñanza universitaria y a los estudios, se muestran más satisfechos con la formación que están cursando.

Las diferentes motivaciones para realizar estudios de posgrado dan lugar a modos diversos de transitar por los programas, y tienen impacto en el grado de ajuste, desempeño, continuidad y nivel de satisfacción de las y los estudiantes. Por ello, su análisis resulta de valor para el rol del orientador tanto en el acompañamiento de los procesos de elección del posgrado, como en el seguimiento de las trayectorias educativas (Gastaldo et al., 2021).

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

En Argentina, investigaciones previas de la misma línea de investigación de UNTREF vinculan las motivaciones de acceso al posgrado con las *trayectorias previas*, resaltando que la motivación más frecuente para realizar una maestría difiere de acuerdo a la distancia que tenga este estudio respecto de la finalización de la carrera de grado.

De este modo, para los graduados recientes el posgrado facilita la *formación en un área específica o especialización* para el logro de inserción laboral, y mejora del desempeño profesional, dando continuidad a la trayectoria académica. Las y los profesionales más senior presentan diferentes intereses relacionados ya sea con *certificación de los conocimientos obtenidos en la práctica*, con el *desarrollo de nuevas competencias*, o con la formación para *proseguir estudios doctorales*, mientras que para estudiantes extranjeros/as el país representa una oportunidad de acceder a estudios de calidad a costos favorables (Batlle et al., 2017a; Batlle et al., 2013; Kligman, 2012, 2011).

Resulta interesante vincular estos resultados con estudios realizados en España que indican como motivación central para la elección del posgrado, la *utilidad para la inserción en el mercado de trabajo* (Figuera Gazo et al., 2012), y también con la investigación desarrollada por Raitz et al. (2019) en dos universidades brasileñas donde se señala la necesidad de obtener una *especialización profesional* (50%) como principal motivo en la realización de maestrías, siendo el *cambio de área de actuación profesional* (25%) la motivación siguiente.

Así mismo, otros destacan que las motivaciones en la elección de maestrías se vinculan al *desarrollo de las habilidades profesionales* y a la *adquisición de mayor experiencia educativa* (Figuera Gazo et al.,

2019); y también en el contexto español se resalta la posibilidad de *cambio de área o proyecto profesional* como impulsor de la elección (Llanes Ordóñez et al., 2017).

También de la misma línea de investigación de UNTREF, se destaca otro estudio que aplica una estrategia teórico metodológica cualitativa (Batlle et al., 2017b), focaliza la comparación de una muestra de 12 graduados de maestrías virtuales de Argentina y México, e integra el análisis sobre la *trayectoria educativa y laboral previa*, con sus *representaciones de la maestría* y el nivel de *apoyo familiar* con el cuentan.

Los principales resultados indican que, a pesar de la diversidad en los estudios previos a la maestría, las *motivaciones de acceso* se vinculan fuertemente con el *desarrollo de la práctica profesional*, algo que también impulsa la transferencia de los saberes y competencias desarrolladas a través del posgrado, en el desempeño laboral efectivo. Se destaca en la mayoría de la población entrevistada un proceso de *ascenso social a nivel económico y de prestigio asociado al desarrollo profesional*. Los *apoyos familiares* para poder concluir los estudios fueron remarcados como de mucho valor, al igual que la *modalidad virtual del posgrado*, al favorecer la articulación entre el trabajo, la familia y el tiempo dedicado al estudio, además de brindar la posibilidad de estudiar desde la vivienda propia (Batlle et al., 2017b).

La *mejor articulación entre los tiempos* dedicados a la realización del posgrado, con los requeridos en otros planos relevantes como el laboral o el familiar, e incluso el tiempo libre, ha sido remarcada por estudiantes de maestrías virtuales en un estudio que compara también estudiantes de Argentina y México. Dado que la organización del tiempo es una dimensión subjetiva, que da cuenta de modos personales de priorización y asignación de tiempos a actividades, se resalta la percepción positiva de los graduados sobre opciones de formación virtual, en función de completar adecuadamente los programas (Batlle y Barletta, 2017).

Podemos integrar estos resultados con los que arroja una investigación realizada en la Universidad Nacional de Lanús (Recalde, 2016), donde se reporta que en Argentina existen escasos programas de becas para estudios de posgrado y buena parte de las y los estudiantes trabajan durante el desarrollo de su carrera (el 50,5% de los alumnos trabajaba entre 36 y 45 horas semanales). A su vez, al 32% de los alumnos en su ámbito laboral no se le otorgaron horas para cursar y al 44% no le dieron días para estudiar o rendir examen. Estos aspectos inciden en la baja tasa de graduación, situación que varía en los países donde se cuenta con un sistema de becas que facilitan el sostenimiento y culminación de los estudios de posgrado.

La misma investigación detalla también que el 42,5% de estudiantes de posgrado no contaba con experiencia de publicación de trabajos científicos, y que se registran dificultades en la culminación de las tesis de posgrado, vinculadas con la falta de habitualidad de las y los estudiantes en la lectura de textos e investigaciones, la existencia de una dicotomía entre la actividad profesional y la práctica académica, y la carencia de un acompañamiento suficiente en el proceso de elaboración del trabajo final (Recalde, 2016).

En otra investigación en universidades públicas de Argentina, sobre la experiencia académica de estudiantes de posgrado de carreras presenciales y virtuales (Sarmiento et al., 2013)., también se remarca como clave la *habilidad para identificar, evaluar críticamente y seleccionar información* relevante al procesar diversas fuentes bibliográficas, considerando la sobreabundancia de textos en medios digitales, y en relación al logro de resultados académicos satisfactorios. Las y los estudiantes en esta investigación dan cuenta de expectativas por recibir mayor orientación y un buen ordenamiento de los materiales bibliográficos, para simplificar así el propio trabajo de revisión de textos.

Focalizando ahora otro campo de investigaciones, se destaca el valor predictivo de los *factores personales* en las trayectorias de retención, observando que las *variables demográficas* tales como edad, género, etnia, situación laboral y financiera, se asocian a trayectorias con un mayor riesgo de abandono (Figuera Gazo et al., 2015).

En la misma línea, otros estudios profundizan la importancia de tener en cuenta la *edad de acceso* al posgrado como una variable importante (Batlle et al., 2017a; Llanes Ordoñez et al., 2017; Fernández Berdaguer y Zarauza, 2016; Fernández Berdaguer, 2014; Batlle et al., 2013); señalando que la tasa de abandono aumenta con la edad, siendo la de los mayores de 40 años diez puntos porcentuales superior a la de los menores de 25 (MECD, 2015). Específicamente, se ha analizado la influencia de variables que están asociadas a la edad, tales como responsabilidades familiares, redes sociales, entre otras.

Por último, sobre la misma cuestión, la investigación de Arráiz et al. (2019) en el contexto español, explica el fenómeno del abandono-permanencia en relación con *factores personales* relacionados con las expectativas de acceso al mundo del trabajo al comienzo de la maestría, y la disfuncionalidad entre los requerimientos y/o exigencias curriculares y su implementación, durante el inicio del segundo cuatrimestre de cursado.

Integrando entonces las diferentes reflexiones se destaca el carácter multicausal de la problemática, con diversos factores que impactan tanto en las trayectorias educativas y laborales previas, cómo en los procesos de acceso a estudios de posgrado, dando lugar a elecciones vinculadas con diferentes

motivaciones y necesidades ya sea de inserción/promoción social y laboral, profesionalización, reorientaciones de carrera o certificación de competencias adquiridas, entre las principales.

Por su parte, la permanencia y el sostenimiento de las diferentes carreras de posgrado tiene fuerte relación con los procesos de apoyo, el ajuste a expectativas, el grado de motivación y satisfacción que se obtiene. Focalizando la finalización y egreso, encontramos lo ya señalado sobre un sistema que, si bien muestra una apertura progresiva, con mayor cantidad de personas con posibilidad de acceder, y fuertemente concentradas en Argentina en el sector estatal, continúa revelando desigualdades importantes, reflejadas en modos diferentes de afrontar las exigencias académicas y por tanto creando resultados no equitativos.

3. Metodología

El estudio presenta una estrategia teórico metodológica cuantitativa con diseño multivariado de corte transversal. El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue un cuestionario autoadministrado. El mismo contiene el conjunto de estímulos verbales destinados a captar la información en condiciones estipuladas previamente por el equipo de investigación (Ynoub, 2015).

El cuestionario se elaboró con escalas previamente validadas por el equipo de TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la Universidad de Barcelona (Figuera Gazo et al. 2018; 2020). Para medir los motivos para la elección de la maestría, se utilizó una escala del estudio piloto del Cuestionario de opinión de los estudiantes de máster (REDICE16-1605).

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

Para la inclusión de los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas (Padua, 2018). La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de maestrías presenciales y virtuales del área de Ciencias Sociales, pertenecientes a distintas universidades públicas de Argentina. Los resultados se procesaron con el software estadístico SPSS Versión 26 de IBM y, en este TFI se incluye un análisis descriptivo de los mismos.

4. Resultados de Investigación: Transición de estudiantes al posgrado.

En la introducción se brindó información sobre la línea de investigación en la que se enmarca este trabajo. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos del estudio actual², enfocado en el análisis de *los procesos de transición de estudiantes al posgrado*.

Las variables que se incluyen son las siguientes: datos sociodemográficos; trayectoria académica y laboral previa; área disciplinar de la maestría; motivos de elección de la carrera y satisfacción académica (indicador de adaptación académica).

Se presentan los datos agrupados en torno a tres ejes principales: *datos demográficos* y *características* de las y los estudiantes encuestados; *trayectoria académica previa* y *expectativas* actuales; y, por último, *motivaciones de acceso* y *satisfacción académica* con el programa en curso.

Datos demográficos y características de las y los estudiantes

Los datos fueron recolectados al inicio del cursado de los programas, durante la 3era. y 4ta. semana, en el primer cuatrimestre de 2021. La muestra encuestada corresponde a *143 estudiantes*, mayoritariamente argentinas/os (solo 5 estudiantes internacionales) de los cuales el 62,2% corresponde al género femenino, con una edad media de 37,5 años.

El 37,8% tiene entre 30 y 40 años, y el porcentaje restante se divide entre las y los que tienen entre 20 y 30 años (24,5%), entre 40 y 50 años (31,5%) y solo el 6,3% tiene más de 50 años. Con respecto a la situación familiar, el 51% vive en pareja y el 51,7% tiene personas a su cargo (hijas/os, padres u otros familiares).

En relación con la situación laboral, el 78,3% de las y los estudiantes trabaja a tiempo completo y el 81,1% de quienes trabajan lo hace en actividades relacionadas con la maestría que están cursando. Así mismo, el 81,1% afronta con recursos propios el costo económico de la maestría, mientras que solo el 11,9% recibe algún tipo de beca o ayuda al estudio, y el 7% restante cuenta con asistencia de su familia en este sentido.

² Proyectos de Investigación 2020-2022. Op. Cit.

El total de estudiantes que completaron el cuestionario on-line habían iniciado el cursado de nueve maestrías. Del total relevado, el 64% se encontraba cursando maestrías del área Educación (91 estudiantes), mientras que el 36% iniciaba el cursado de maestrías diversas, todas en el campo de las Ciencias Sociales.

Trayectoria académica previa y expectativas de cursado actual

Acerca de la trayectoria educativa previa al ingreso a la Maestría, el 62,2% de las y los estudiantes refirió haber terminado su anterior titulación en el tiempo propuesto por el plan de estudio, y el 89,6% indicó estar bastante o muy satisfecho con esa titulación. El 74,8% de la muestra presentó un *alto rendimiento académico* en la formación previa de acceso, reportando calificaciones muy bueno, sobresaliente y diploma de honor.

Es importante resaltar que solo el 24,5% accede a la maestría a continuación de su graduación en estudios previos, siendo que el 65,7% de las y los estudiantes los finalizó hace más de un año y posee experiencia laboral relacionada con temáticas de la maestría.

En relación a las *expectativas de autoeficacia*, la escala describe el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir los objetivos académicos. Teniendo en cuenta la muestra, más del 80% de los encuestados manifestaron tener bastante y mucha confianza en poder *estudiar eficazmente* para aprobar las asignaturas de la maestría. El 83,9% se mostró confiado en *completar de forma satisfactoria* todos los requisitos académicos y el 92,3% en *comprender los contenidos* de cada asignatura.

En relación al *logro de objetivos académicos*, se observa una disminución en las expectativas vinculadas con obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (64,4%), participar activamente en todas las clases (63%), buscar la manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades (65,8%) y continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favorable (65,5%).

Finalmente, más del 80% de los participantes manifestó un *alto grado de adaptación y motivación por los estudios*. Un 82.5% valoró la adaptación a los estudios de forma positiva, y el 85.4% informó un nivel alto de motivación, lo que va en línea con el porcentaje de participantes que mencionó que nunca pensó en dejar la maestría (83.2%). Estos datos resultan consistentes con las buenas trayectorias académicas previas informadas, y la buena perspectiva de autoeficacia manifestada en la mayoría de los aspectos que se evaluaron.

Motivaciones de ingreso a la maestría y nivel de satisfacción actual

Con el propósito de *identificar los principales motivos* por los cuales las y los estudiantes habían elegido el programa de maestría que iniciaron, y *conocer el grado de adaptación y satisfacción* con el posgrado en el primer mes de cursado, se indagó tanto sobre motivaciones de índole intrínseco como extrínseco (instrumentales) y el grado de satisfacción para con diferentes aspectos de la experiencia educativa.

Para el 67,1 % de las y los encuestados esta fue la primera Maestría elegida. Ante la pregunta sobre la *motivación para elegir ese estudio* de posgrado, se obtuvieron los siguientes resultados que se presentan en escala descendente en relación con la frecuencia de elección, evidenciando que los motivos son variados, y combinan tanto motivaciones de carácter intrínseco como extrínseco, en el plano profesional, el formativo y el laboral:

- El 98,6% de los encuestados manifestó su interés por *adquirir mejor bagaje formativo* y el 97,9 % de ellos por *ampliar las competencias profesionales*.
- El 94,3 % expresó estar motivado por *disfrutar de una nueva experiencia educativa* y el 92,9% por el logro de una *mejora de la situación profesional*.
- El 79,49% valoró el *mantenerse activo* como una motivación relevante y el 77,3% destacó el *mantenerse dentro o acceder al mercado de trabajo*.
- Con el objetivo de *aumentar la red de contactos*, se expresó a favor el 75,8 % de la muestra, mientras que el 63% de la misma valora positivamente la maestría para la *redefinición del proyecto profesional que implique un cambio radical*.
- El 65,2% de los encuestados manifiesta positivamente su interés por *conseguir una mejora económica* a partir de la Maestría y el 61,7% consideró importante el *cambio de área profesional (dentro de la misma carrera)* como motivo de elección.
- Finalmente, el 59,6% se sintió motivado por la *posibilidad de acceder al doctorado*.

La consulta por el *nivel de satisfacción en relación a la experiencia académica*, también arrojó resultados muy positivos. La mayoría manifestó sentirse *cómodo/a con el ambiente educativo* de la maestría (93,1%), a la vez que *disfrutan de los estudios* (90,9%). En esa misma línea, se observó que un 81,6% parece estar *satisfecho/a con la vida actual de estudiante*, lo que coincide con un alto grado de acuerdo respecto de la *satisfacción por el grupo de compañeros* (87,9%) y *por los contenidos de las clases*

(92,2%). Asimismo, un 83% parece estar a gusto con el nivel de *estimulación académica de las clases*, y a un 80,8% le agrada la manera en la que se lleva a cabo el *aprendizaje en las clases*.

También se analizó la *satisfacción vital* de las y los participantes, con un 83,3% que refiere haber conseguido las cosas importantes que se propuso y un 80,4% que demuestra estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “*estoy satisfecho/a con mi vida*”. Asimismo, un 66.5% reportó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que *su vida se acerca a su ideal* (aquellos que querían conseguir o ser).

Al consultar sobre las *condiciones de vida*, se encontraron mayores diferencias en las respuestas: un 52.5% mencionó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que sus condiciones de vida son excelentes, mientras que un 24.5% presentó dudas al respecto y el porcentaje restante parece no estar de acuerdo (23.1%) con dicha afirmación. En esa línea, un 56% reportó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que no cambiarían casi nada de su vida si pudiesen volver el tiempo atrás, mientras que el porcentaje restante presentó dudas al respecto (24.5%) o se mostró en desacuerdo (19.6%).

Sintetizando hasta acá los resultados descriptos, resulta relevante la variedad de edades que poseen las y los estudiantes de la maestría, con un grupo que inicia apenas finalizada la carrera de grado, otro que lo hace en un estadio más avanzado y un último grupo que se inscribe en un momento en el que están promediando y/o finalizando su trayectoria laboral. En términos generales la mayoría de las y los estudiantes encuestados da cuenta de un buen nivel de *adaptación* al inicio de los estudios de maestría, y un grado de *motivación* alto para con los mismos.

Así mismo, la mayoría considera que cuenta con una *buenas trayectoria académica previa*, manifestando un alto o moderado grado de confianza en las capacidades propias para afrontar los requerimientos académicos de forma satisfactoria, y completar la cursada. Un punto a considerar en esta línea es la disminución del grado de confianza que presentan las personas encuestadas en relación a obtener buenas calificaciones de modo homogéneo, participar activamente en las clases y en organizar su tiempo de estudio y otras actividades.

Las motivaciones de elección y acceso a la maestría son variadas, destacándose principalmente el interés por adquirir *mejor bagaje formativo*, ampliar las *competencias profesionales* y lograr una *mejora de la situación profesional* en su conjunto, a la par de estar motivados/as por *disfrutar de una nueva experiencia educativa*.

Para concluir, se destaca que la mayoría de las y los estudiantes manifestaron estar cómodas/os con el ambiente educativo, satisfechos con los contenidos de la clase, disfrutando de los estudios y conformes con sus compañeros de curso.

Contar con información sobre la cohorte de estudiantes ingresantes y cómo visualizan su transición al posgrado, es de valor para el diseño de intervenciones de acompañamiento de las trayectorias individuales y dinámicas grupales, focalizando tanto los niveles de satisfacción con la experiencia académica, como la persistencia y el logro de metas.

Desde el campo de la orientación vocacional y educativa, se valora la importancia de acciones de apoyo y estimulación académica, basadas en la información sobre trayectorias previas, situación y motivaciones actuales, por una parte, a la vez que un seguimiento cercano del logro de objetivos que favorezca el ajuste curricular y de instancias evaluativas en función de las características diversas de cada cohorte.

A continuación se presenta un análisis de estos resultados, enmarcándolos en el campo más amplio de investigaciones similares ya referidas, tanto de este equipo de investigación como de otros, y con el propósito de identificar y recomendar posibles estrategias de intervención desde el campo de la orientación en este nivel educativo.

5. Análisis

Poniendo en relación los resultados obtenidos en la actual investigación³ con los lineamientos teóricos desarrollados y los resultados de investigaciones previas, se resalta la importancia de contar con información demográfica de los integrantes de una nueva cohorte de estudiantes, así como de sus trayectorias previas, motivos de acceso al programa en curso y niveles de adaptación y satisfacción para con el mismo.

Considerando que la encuesta fue administrada entre la 3era. y 4ta. semana de iniciados los 9 programas de maestrías del campo de la educación y de las ciencias sociales, se destaca en primera instancia la valoración altamente positiva tanto de la experiencia académica como de las capacidades propias para afrontarla. Esta información puede vincularse en parte con el entusiasmo y cierto nivel de

³ Proyectos de Investigación 2020-2022. Op. Cit.

idealización sobre el programa a realizar, más propio de las etapas iniciales, pero también con el peso referencial de las experiencias formativas y laborales previas.

En una investigación anterior sobre trayectorias de graduados de maestrías virtuales, realizada por este mismo equipo, se señaló como relevante la relación entre un nivel mayor de consolidación de la identidad profesional, lograda en la trayectoria educativa y laboral anterior, y las motivaciones intrínsecas para la elección del posgrado que junto con intereses genuinos contribuyen con la permanencia, reforzando la capacidad para sortear obstáculos, el esfuerzo y el compromiso para graduarse, disfrutando de los logros (Batlle et al., 2022).

Así, surge la relevancia de contar con información más de detalle que permita identificar características personales, profesionales, motivaciones y capacidades ya desarrolladas, y su puesta en relación con las expectativas hacia la experiencia formativa que se inicia, al igual que con las potencialidades para abordar y transitar por las exigencias académicas de un modo favorable.

En relación a las características de los y las estudiantes, los datos demográficos recolectados informan sobre las particularidades de los diferentes momentos evolutivos que atraviesan quienes respondieron a la encuesta, y en función de ello, permiten reflexionar sobre las diferentes necesidades de los mismos (Batlle y Kligman, 2012; Kligman et al., 2011; Figuera Gazo (ed.), 2019).

La muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres, argentinas, de mediana edad, que viven en pareja y tienen familiares a cargo, y que se desempeñan laboralmente en actividades relacionadas con los programas de maestría elegidos.

Esta información resulta valiosa en tanto informa que la mayoría de las y los estudiantes que respondieron afrontan personalmente el costo económico de los estudios de posgrado, con una minoría que recibe becas (11,9%); debiendo compatibilizar los tiempos dedicados al estudio con los requeridos por obligaciones laborales y/o familiares, y recreativas.

En función de las características preponderantes en esta nueva cohorte, cobran especial importancia tanto la organización del tiempo como la red de apoyos y contención de la que se disponga, tal como ya se señaló en investigaciones previas (Batlle et al., 2017b; Batlle y Barletta, 2017).

Si focalizamos ahora los resultados vinculados con las percepciones sobre autoeficacia y afronte de la nueva experiencia educativa, se resalta que la mayoría informa sobre un muy buen rendimiento académico en las titulaciones previas y de acceso a las maestrías, completadas en los tiempos formales

previstos institucionalmente y con las que se encuentran muy satisfechos/as. También que mayoritariamente las y los estudiantes son profesionales con experiencia laboral en campos afines a los estudios actuales, con solo el 24,5% de los mismos presentando una trayectoria académica continua (Figuera Gazo (ed.), 2019), esto es, iniciando el posgrado a continuación de la graduación en carrera de grado.

Presentar una *alta percepción de autoeficacia* implica percibir que se cuenta con las capacidades necesarias para afrontar las exigencias del estudio, y es un dato de valor en tanto se ha informado del gran impacto que tienen las *habilidades académicas* (tales como la lecto-escritura, la capacidad de análisis y síntesis, la identificación y selección de fuentes de información, la redacción de trabajos y evaluaciones, la preparación de tesis final) sobre la permanencia y el logro de resultados satisfactorios (Steinman, 2021; Chiroleu, 2019; Parrino, 2019). Al mismo tiempo, cabe mencionar que los mismos participantes informan expectativas menores en cuanto al cumplimiento de tiempos y la compatibilización con otras responsabilidades personales.

La *transferencia de habilidades desarrolladas* en la trayectoria previa es muy importante para afrontar las nuevas exigencias, pero también lo es la información y el desarrollo de nuevos conocimientos sobre los requerimientos de programas formativos de niveles superiores a los anteriores. En este sentido, y previo al ingreso a posgrados, son relevantes las acciones informativas y de orientación que promuevan la *anticipación de estos nuevos requerimientos*, y el *desarrollo de estrategias* para un mejor afronte de los mismos.

Los resultados positivos informados en relación al nivel de *adaptación y satisfacción* con la experiencia académica son congruentes con que la mayoría de las y los estudiantes no ha pensado en abandonar la maestría durante el mes de inicio de la misma. En este sentido, se destaca la importancia de ambas variables, para con el logro de mayores niveles de persistencia y graduación (Llanes Ordoñez et al., 2021; Figuera Gazo et al., 2019; Figuera Gazo et al., 2017; Figuera Gazo y Torrado, 2015).

Focalizando ahora los resultados vinculados con *las motivaciones de acceso a los programas y el nivel de satisfacción actual*, se resalta por un lado el alto nivel de motivación y la variedad de motivos que impulsan a las y los estudiantes a realizar las maestrías, así como también un alto nivel de satisfacción tanto con los compañeros como para con la dinámica de las clases y el ambiente educativo en general.

Las *motivaciones de acceso* como se reseñó en el apartado anterior, son muy diversas, combinan factores tanto intrínsecos como extrínsecos, y se vinculan con los planos laborales, formativos y de desarrollo profesional.

En estudios sobre la motivación en la elección de posgrado de Argentina se encontraron diferencias entre quienes se orientan a una *trayectoria profesional* y quienes tienen un *proyecto académico*. Los primeros persiguen actualización en conocimientos e innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también desarrollar su red a partir de los intercambios con colegas. Por su parte, para los perfiles con trayectorias académicas, el posgrado es un requerimiento para el desarrollo de carrera (Batlle et al., 2022). Estos resultados coinciden con los obtenidos por el equipo de investigación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en varias de las líneas de investigación seguidas en estos últimos diez años (Batlle et al., 2013; Batlle et al., 2017).

También en estudios comparativos entre Argentina y España, se ha observado que el *progreso en ámbitos laborales* y la importancia de *continuar perfeccionándose* son dos factores que se relacionan con la motivación de elección de maestrías, posicionándose en un primer lugar el interés y la autoexigencia por una mejor formación. En relación al desarrollo laboral, algunos intereses formativos se atribuyen a características propias la profesión, y otros en relación a subsanar déficits de la formación previa que representan obstáculos para el hacer profesional (Gastaldo, 2021), articulándose así el posgrado elegido con potenciales nuevas oportunidades laborales e intereses personales (Batlle et al. 2019a).

En la investigación cuantitativa realizada por Llanes Ordoñez et al. (2017), con una muestra de estudiantes de maestría de España, se encontraron *tres factores que organizan las motivaciones de elección del posgrado*: aquellos que reflejan una *motivación intrínseca* por la mejora, es decir, por actualizar y/o incrementar su bagaje formativo; la *motivación extrínseca*, de carácter instrumental, que busca el beneficio a largo plazo de la formación en términos económicos y de progreso profesional, y el *cambio y/o redefinición del proyecto profesional*.

En el estudio actual, también pueden agruparse las diversas motivaciones de las y los estudiantes en los mismos tres factores, dando cuenta de motivos tanto intrínsecos como extrínsecos que motorizan la elección de programas y caracterizan la transición a estudios de posgrados, así como también de motivos vinculados con la redefinición de proyectos y gestión de la carrera profesional en el largo plazo.

Como ya se señaló, los procesos motivacionales de acceso al posgrado son relevantes porque promueven procesos de reflexión, aprendizaje y desempeño académico autónomo, afianzando intereses

de desarrollo de carrera y valores (Aebli, 1991 citado en Cano Celestino, 2008). También porque las motivaciones de acceso se vinculan con objetivos y metas de carrera y, a través de ellas, con las expectativas que se proyectan sobre los beneficios a alcanzar a través de la graduación del programa elegido.

Conocer con anticipación estas expectativas y su vinculación con objetivos y metas de desarrollo personal, laboral o de carrera profesional, junto con los momentos evolutivos de los y las cursantes (datos demográficos) favorece los procesos de planificación y diseño de clases y actividades, la comunicación entre equipos docentes y alumnos/as, al igual que el diseño ad-hoc para lograr un mayor alineamiento durante la ejecución y cursado de los programas.

En síntesis, desde el campo de la orientación vocacional y educativa resulta posible implementar diversas intervenciones tendientes tanto a obtener como a brindar información en los momentos previos al acceso a los programas, como así también durante y al egreso, acompañando las trayectorias educativas y promoviendo mayores niveles de adaptación y satisfacción en las y los estudiantes, que incidan en el compromiso con los requerimientos y metas educativas para el aumento de la persistencia y graduación en este nivel.

6. Conclusiones

Durante las pasadas décadas determinados ritos y pasajes por distintas instituciones - la escuela, el trabajo, los estudios superiores, la partida del hogar de origen- configuraban trayectorias relativamente predecibles de la juventud a la adultez.

Sin embargo, y como consecuencia de las transformaciones en la organización del trabajo y los cambios sociales a nivel mundial, las trayectorias personales, educativas y laborales se han modificado y complejizado, lo que trae aparejados cambios en las preguntas que debe responder la orientación vocacional y educativa en la actualidad.

Como ha sido desarrollado, actualmente no tiene valor asociar a un sujeto con las características de una profesión, sino más bien se trata de ayudarlo a reflexionar sobre el sentido que tienen los diversos itinerarios que va a construir a lo largo de su vida. Por ello, cobra importancia implementar modelos de intervención integrales desde el campo de la OVE, con un enfoque de carácter preventivo, para acompañar a las personas durante el proceso de transición y realización de estudios de nivel superior y de posgrado.

Es necesario que dichos modelos adopten un análisis contextualizado de la coyuntura existente, priorizando las necesidades de un estudiantado crecientemente diverso. Las intervenciones de OVE pueden así brindar acompañamiento focalizando la interacción entre los procesos subjetivos y sociales, su impacto sobre la construcción de las trayectorias de vida en general, y de estudios y trabajo en particular (Battle et al., 2019).

Desde el punto de vista institucional, conocer quiénes son los postulantes, sus perfiles y principales motivaciones, resulta muy importante para asegurar una buena adecuación entre el programa que se ofrece, las razones de postulación y la consecuente satisfacción con el mismo, así como para la mejora de las propuestas curriculares (Gastaldo et al., 2021).

Se trata de sostener prácticas que contribuyan con los procesos de inclusión, permanencia y graduación de un mayor número de profesionales en carreras y estudios de nivel superior, incluido el posgrado, generando así un importante beneficio social en tanto procesos de desarrollo de nuevos conocimientos y tecnologías (Kligman et al., 2015).

Canesa (2013) plantea que de las modalidades de orientación que existen, cabe a la educación de nivel superior hacerse cargo de la orientación académica, educacional, vocacional y laboral de estudiantes y graduados. Si bien en la práctica estos aspectos de la tarea no tienen líneas precisas de demarcación, la autora intenta diferenciarlos señalando que:

- La *orientación académica* se centra en tareas de asesoramiento e información sobre ofertas de estudios de grado y posgrado, planes de estudios, orientaciones, sistemas de evaluación y de promoción, y organización del calendario académico, entre los principales aspectos a abordar.
- La *orientación educacional* por su parte atiende a las dificultades que pueden aparecer en el proceso mismo de aprendizaje, ya sea referidas al bajo rendimiento académico, la no aprobación de exámenes, metodología de estudio inadecuada, déficit en la formación previa, entre otras.
- La *orientación vocacional* estaría en relación con los procesos de elección/cambio de programas formativos y orientaciones en carreras de grado, y/o especializaciones en nivel de posgrado.
- La *orientación laboral*, como área relativamente nueva en el ámbito universitario, apunta al esclarecimiento de las imágenes respecto de la profesión, al conocimiento del mundo de las ocupaciones, del rol del graduado y de las estrategias para la búsqueda y creación de trabajo.

Por su parte, Parrino (2019) señala que desde el sistema de educación superior es posible establecer políticas educativas e institucionales tendientes a disminuir las desigualdades y reducir la deserción

fomentando mayores niveles de inclusión y permanencia en los ámbitos educativos. Así señala la importancia de recabar y analizar datos para establecer metas concretas de mejora; favorecer la articulación vertical entre los diferentes niveles educativos y la horizontal entre instituciones para favorecer el reconocimiento automático de trayectos, asignaturas y áreas disciplinares y el pase intra o interinstitucional.

La misma autora también destaca la importancia de adecuar la oferta de titulaciones y carreras desde una perspectiva sistemática que favorezca una mejor orientación de las y los estudiantes en su elección; promover el financiamiento al estudiante; e implementar políticas de apoyo y nivelación en la universidad, para una mayor permanencia. Así mismo, desarrollar políticas institucionales de orientación promoviendo la consideración de opciones educacionales y laborales coherentes con el proyecto personal, tanto en el nivel superior como en niveles educativos previos; así como favorecer el apoyo social y fomentar la integración de estudiantes a la institución (Parrino, 2019).

Focalizando ahora las prácticas de orientación en el nivel de posgrados, se resalta que es un área aún en desarrollo y poco explorada incluso por los profesionales del mismo campo de prácticas. La línea de investigación de UNTREF (Kligman, 2012; Kligman y otros, 2015) enfatiza *tres momentos clave* en los que cobra importancia incluir prácticas de orientación para acompañar a las y los cursantes: en el momento de *elección del programa de estudio*, durante el *desarrollo del mismo*, y en el momento de *finalización y egreso*.

Tanto la elección, el desarrollo como la finalización de estudios de posgrado involucran aspectos vocacionales subjetivantes, que prevalecen en el largo plazo por sobre las exigencias del mercado laboral y credencialistas. Orientar para acompañar en el *proceso de elección* puede propiciar una elección menos idealizada y apoyada en intereses genuinos de la persona por sobre representaciones o mandatos sociales, redundando posteriormente en niveles mayores de implicación y agenciamiento sobre el proceso a transitar.

Así mismo, propiciar la identificación y reflexión sobre motivaciones, intereses y expectativas de desarrollo de carrera, y su relación con las competencias autopercibidas, también contribuye con procesos de exploración y elección de ofertas académicas de un modo más autónomo y autodeterminado.

Durante el cursado del posgrado, la organización del tiempo tanto por parte de la propuesta institucional (carga horaria total, distribución, cursadas intensivas, planificación de actividades,

programas de lecturas), como por parte de las y los estudiantes (tiempos de asistencia a clases, lecturas, realización de trabajos durante el cursado de seminarios, recursos, etc.) resulta un aspecto clave a focalizar desde la actividad orientadora, siendo una variable de gran impacto en la permanencia y desarrollo de los estudios.

Los apoyos tanto económicos, afectivos e instrumentales, también son aspectos muy importantes que favorecen u obstaculizan la realización de los estudios. Aquí los aspectos demográficos se interrelacionan, cobrando mayor relevancia a mayor complejidad y niveles de responsabilidad de las y los cursantes (empleos de tiempo completo, responsabilidades de crianza o cuidados familiares, redes sociales y/o profesionales en vinculación con situaciones de migración, etc.).

El otorgamiento de becas financieras y la modalidad de cursado (virtual, presencial, mixto, intensivo) también son variables muy relevantes a tener en cuenta en este sentido. La función tutora en combinación con prácticas de orientación resulta de mucho valor, abriendo espacios de contención y andamiaje, en función de las particularidades de cada estudiante.

Por último, atendiendo a los procesos de *graduación y cierre*, desde la función orientadora es importante resaltar los aspectos subjetivos entrelazados con los aspectos objetivos, con especial foco en los procesos de duelo involucrados, impacto identitario y en la red de vínculos, transferencia de lo aprendido al mundo profesional, entre los más relevantes.

Desde el plano objetivo, cobra importancia tanto la finalización del cursado de las asignaturas como la presentación de trabajos finales y la distancia en el tiempo entre ambos procesos. La organización del tiempo, la identificación de temas de interés y definición de tutores para la realización de tesis o trabajo final son aspectos de mucha relevancia para el logro de las metas académicas, al igual que la disponibilidad de recursos tecnológicos y bibliográficos.

Por último, la intervención en estos tres planos brindará información de relevancia para retroalimentar a equipos directivos y docentes tanto en materia de planificación y organización de contenidos curriculares, como de adecuaciones en los modos de interrelación, colaboración y apoyos entre docentes y alumnos.

La profesionalización reviste un carácter procesual, inacabado, y puede considerarse como el resultado o la integración de diferentes procesos de aprendizaje, que tienen lugar tanto en ámbitos formales como a través de la experimentación y el ejercicio laboral en sí, y que son fuente de diferentes saberes para la inserción ocupacional (Batlle et al., 2019).

En este sentido, el concepto de identidad profesional cobra relevancia, en tanto se observa que aquellas personas con un grado de identidad profesional más desarrollado a través de la experiencia en un campo disciplinar dado, realizan elecciones más acordes con intereses y valores propios. Ya sea que la elección recaiga sobre maestrías para el desarrollo de competencias vinculadas al ejercicio de la profesión, o bien relacionadas con funciones investigadoras, el nivel de desarrollo identitario a nivel profesional aporta mayor claridad sobre objetivos de carrera y expectativas de especialización en su campo de desempeño (Figuera Gazo et al. 2018; Llanes et al. 2015, citados en Miranda-Santana et al. 2016).

A su vez, un mayor nivel de motivación intrínseca o extrínseca integrada, en relación con el proceso de elección y vinculada con una identidad profesional consolidada, contribuye con niveles más altos de satisfacción con la experiencia académica. Así, resaltamos la importancia del constructo identidad en el proceso de desarrollo de carrera, junto con el de adaptabilidad. La consolidación de la identidad profesional puede pensarse asociada a una mayor inversión de las diferentes dimensiones del concepto de adaptabilidad - implicación, control, curiosidad y confianza (Porfeli y Savickas, 2012, citado en Miranda-Santana et al., 2018.), redundando en elecciones vinculadas a intereses y metas subjetivas valoradas.

Finalmente destacamos la interrelación de todos estos aspectos con los momentos evolutivos, las características diversas del alumnado y las diferentes trayectorias de vida previas a la realización de estudios de nivel superior, que sin duda impactan en las motivaciones y capacidades de afronte de la experiencia universitaria en sí.

Desde el campo de la Orientación Vocacional y Educativa es posible contribuir con los procesos de desarrollo humano y social, brindando acompañamiento para la identificación de intereses formativos y de carrera que potencien trayectos significativos desde lo singular, así como promuevan mayores niveles de participación e inclusión social. A nivel institucional, los procesos de orientación interrelacionados con las prácticas educativas pueden contribuir con la identificación de mejoras y al establecimiento de políticas de apoyo que promuevan mayor acceso, equidad de resultados y mejores experiencias educativas atendiendo a las necesidades crecientemente diversas de las y los estudiantes en este nivel.

7. Referencias bibliográficas

Abregu, M. y Podestá, M. (2020). “Equipos directivos sin distancia”, documento de trabajo, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Área de Extensión.

Aisenson, D. et al. (2009). La orientación vocacional en las escuelas argentinas. Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. Secretaría de investigaciones.

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (comps.). Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: NOVEDUC.

Aisenson, D. (2002a). Abordaje de la Orientación Vocacional desde la promoción de la Salud. Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.

Aisenson, D. (2002b). Cap. Aplicación de un modelo: Programa de orientación y capacitación para la inserción laboral. Cap. Abordaje de la Orientación Vocacional desde la promoción de la Salud. En “Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes”. Buenos Aires: Eudeba.

Aisenson, D. (2002c). Programa de Talleres en Orientación Vocacional y Ocupacional. En “Creando Proyectos en Tiempos de Incertidumbre”. Compiladores Elizalde, J.H. y Rodríguez, A. M. Montevideo: Ed. Psicolibros – Waslala.

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

Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. y Pérez Centeno, C. (2020). Re-imagining universities to democratise knowledge. In: AA.VV. Humanist Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks. París: UNESCO. [Versión Castellana “Los futuros de la Educación Superior desde la perspectiva Latinoamericana”].

Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D., Ordóñez, J. (2019). Satisfacción académica y adaptabilidad de carrera en estudiantes de máster en Ciencias Sociales y Jurídicas. En Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa / coord. por F. Javier Murillo, Cynthia Martínez-Garrido, Vol. 4, 2019 (Orientación y desarrollo), ISBN 978-84-09-12411-4, págs. 387-394.

Arráiz, A., Freixa, M. y Jurado, P. (2019). Intenciones de abandono en los estudios de máster. En Investigación comprometida para la transformación social. Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa / coord. por F. Javier Murillo, Cynthia Martínez-Garrido, Vol. 4, 2019 (Orientación y desarrollo), ISBN 978-84-09-12411-4, págs. 404-411.

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.

Batlle, S.; Gastaldo, Z.; Giordano, A., Pacheco, E. (2022). *Narrativas de graduados de maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional*. En Norberto Fernández Lamarra, Marisa Álvarez y Pablo García (organizadores), Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. Estudios de política y administración de la educación V. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Batlle, S., Alberto, C., Cingolani, J., Gastaldo, Z., Pacheco, E., Parodi, S., Sansone, C. y Sulca, S. (2019a). Orientación en el posgrado: una perspectiva desde las trayectorias de vida. En Norberto Fernández Lamarra (org.), Inclusión, conocimiento e instituciones. Estudios de política y administración de la educación IV. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Batlle, S., Sulca, S. y Pacheco, E. (2019b). Socialización en maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Carriego, E. y Castillón, S. Hacia la construcción colaborativa del conocimiento, capítulo 8. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

Batlle, S., Alberto, C., Barletta, C., Pacheco, E., Parodi, S., Sansone, C. y Sulca, S. (2017a). Orientación en el Posgrado. Actas II Congreso Internacional Relapro “Enfoques, modelos y estrategias de la Orientación en Latinoamérica”. Buenos Aires. Argentina.

Batlle, S., Sansone, C. y Alberto, C. (2017b). Orientación en el posgrado: de la investigación a la intervención. Actas Congreso Internacional de Orientación Educativa. Simposio II: Investigaciones e Intervenciones de Orientación en la Formación de Posgrado: una mirada desde Argentina, Brasil y España. México: UNAM, AIOEP, AMPO.

Batlle, S. y Barletta, C. (2017). Pensar el posgrado desde la orientación: las posibilidades de incorporación de tecnologías digitales (informe de investigación). En Trayectorias Universitarias, Vol. 3, Nro. 4. Universidad Nacional de La Plata.

Batlle, S., Kligman, C.M., Mantegazza, S., Ureña, J., Sarmiento, G., Scabone, V.E. (2013). “Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes”. Ponencia en: Congreso de Educación Comparada. Investigación acreditada y subsidiada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina. Programación Científica (2012-2013).

Batlle, S. y Kligman, C.M. (2012). Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bohoslavsky, R. (2012). Orientación vocacional. La estrategia clínica. 1° ed., 26° reimp. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidos.

Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge. (2019) "Acceso y permanencia en universidades del conurbano, logros y límites de las políticas institucionales. En Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina / Norberto Fernández Lamarra. Compilado por Ana María Ezcurra. 1a ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Libro digital, PDF.

Canessa, G., Larramendy, A., Pereyra, M., y Rusler, V. (2009). La orientación en la universidad. Análisis de una experiencia. En Cibeira, Alicia y Betteo Barberis, Mario (coords.), Jóvenes, crisis y saberes. Buenos Aires, Noveduc, Colección Conjunciones, 233-246.

Cano Celestino, M.A. (2008). Motivación y Elección de Carrera. REMO: Volumen V, Número 13. Disponible en <http://remo.ws/REVISTAS/remo-13.pdf>

Carbajal Arregui, M.(2016). Orientación Vocacional Ocupacional. Educación y trabajo Montevideo: Frontera.

Chiroleu, A. (2019). "Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria". En Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina / Norberto Fernández Lamarra. Compilado por Ana María Ezcurra. 1a ed.- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Libro digital, PDF.

Del Valle, D. (coord.) (2020). La universidad latinoamericana hoy: a dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia. 1era. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU. Libro digital. ISBN 978-987-47019-5-4.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO. Libro digital. ISBN 978-987-3805-55-4.

Fernández Berdaguer, L. (2014). Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de Posgrados de universidades nacionales de Argentina. III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo. Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Cs. Económicas y Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales) y Red SIMEL, San Salvador de Jujuy.

<https://www.aacademica.org/iii.jornadas.nacionales.sobre.estudios.regionales.y.mercados.de.trabajo/33.pdf>

Fernández Berdaguer, L. y Zarauza, D. (2016) Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56122>

Fernández Lamarra, N., García, P. y Grandoli, M.E. (2019). Innovación universitaria para la calidad con pertinencia e inclusión. En: Fernández Lamarra (Org.). Inclusión, Conocimiento e Instituciones. Estudios de Política y Administración de la Educación IV, Nro. 5, pp. 43-64. Buenos Aires: UNTREF.

Féرنandez Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Aiello, M., & Marquina, M. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional. Buenos Aires: EDUNTREF. 137-140.

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

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

Figuera Gazo, P.; Llanes, J. y Valls, R. (2019). Perfil y motivos para inscripción de estudiantes de maestrías virtuales. *Universal Journal of Educational Research* 7(2): 629-636.

Figuera Gazo, P., Buxarrais, M.R., 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.

Figuera Gazo, 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.

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

Figuera Gazo, P., Torrado, M., Freixa, M. y Dorio, I. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 18 (2), 107-123.

Figuera Gazo, 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.

Filmus, D. (1996). Concertación educativa y gobernabilidad democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 12, pp.11-30.

Frigerio, G. (2020). “Escrituras temblorosas. Borradores de una educadora perpleja”. En, Catz, H. y col., *Psicoanálisis de Niños y Adolescentes, trabajando en cuarentena en tiempos de la pandemia*, Capítulo 2. 1era. Ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RV Ediciones.

Gastaldo, Z. (2021). La Orientación Vocacional y Educativa en Posgrados Virtuales. [Trabajo Final Integrador de Especialización, no publicado]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z. y Mizrahi, S. (2021). Transición al Posgrado: Un análisis de las motivaciones. Resumen incluido en Actas del IV Congreso Iberoamericano de Orientación, AIDOEL.

Guichard, J. (2006). Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras [En línea]. *Orientación y Sociedad*, 6. Disponible en:

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.709/pr_709.pdf

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.

Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.

Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona: Ed. Laertes.

Kligman, C. (2019). Clase virtual escrita con bibliografía. Seminario Genealogía del campo de la Orientación Vocacional y Educativa. UNTREF.

Kligman, C. (2012). Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas, humanísticas, tecnológicas; Implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos. En Orientación y Sociedad, vol. 12. Universidad de la Plata, Facultad de Psicología.

Kligman, C.M., Batlle, S., Martínez, M.X, Brunetti, B.N. y Alfano, M.J. (2011). Un estudio de trayectorias de egresados de posgrado. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Séptimo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Kligman, C. (2007). Síntesis de la mesa redonda “El devenir de la Orientación Vocacional – Profesional en Argentina. Cambios en las consultas y los procedimientos en los últimos 35 años”. Revista Aprendizaje Hoy, nº 68 , pp. 7 a 12.

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

Marturet, M. (2010). El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Margarita Marturet; Patricia Bavaresco; Rita Torchio; Cristina Íbalo; José Calarco con colaboración de Ana Laura Herrera ... [et al.]; coordinado por Teresa Socolovsky. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Entre directores de escuela primaria / Teresa Socolovsky).

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

MECD - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 15-16. Madrid: MECD. España.

Najmanovich, D. (2006). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia, Buenos Aires. Disponible en: <www.denisenajmanovich.com.ar>.

Oloriz, M. y Fernández, J.M. (2018). El abandono en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Luján. Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. Panamá.

Padua, J. (2018) Técnicas de Investigación aplicadas a las ciencias sociales. Cap. 3 Fondo de Cultura Económica.

Parrino M.C. (2019). “La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia”. En Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina / Norberto Fernández Lamarra. Compilado por Ana María Ezcurra. 1a ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Libro digital, PDF.

Rascovan, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Bs.As.: Editorial Paidós.

Rascovan, S. (2015). Orientación vocacional y escuela secundaria. Primera edición ilustrada. Libro digital, Secundaria para todos, 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rascovan, S. (2008). Reflexiones sobre la Orientación Vocacional-Educativa y Tutorías en Argentina, En Hernández Garibay, J. y Magaña Vargas, H. Retos Educativos para el siglo XXI. Grupo Editorial Cenzontle: México, pp. 22-44.

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

Recalde, A. (2016). Ingreso y egreso de alumnos de Posgrado en Universidades Estatales. En Perspectivas Metodológicas / 17 / Vol. I. págs. 141-145.

Rocha, M. (2010). “Consideraciones generales sobre Orientación Vocacional y Discapacidad ¿Qué le aporta la Orientación a la discapacidad?”. Disertación del autor en la Jornada de inauguración y reflexión del Área Orientación-Discapacidad, APORA, 27/11/2010.

Sarmiento, G., Mantegazza, S., Batlle, S., Ureña, J. y Scabone, V.E. (2013). Experiencias académicas en estudiantes de posgrado de carreras presenciales y virtuales. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown and R.W. Lent (eds.). Career development and counselling: putting theory and research to work (pp. 42-70. Hoboken, NJ: Wiley.

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

Savickas, M, Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, ME. et al., (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. Traducción al español por D. Aisenson y G. Aisenson, Universidad de Buenos Aires.

Soilemetzidis, I., Bennett, P. y Leman, J. (2014). The Postgraduate Thaught Experience Survey. Heslington York: The Higher Education Academic.

Steinman, J. (2021). Políticas académicas en la universidad argentina: el escenario de la pospandemia. Integración y conocimiento, Vol. 1, Nro. 10.

Stover, J.; Bruno, F.; Uriel, F. y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 14, nro. 2, pp. 105-115. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

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

Zelaya, M.; García, L. y Di Marco, M. (2016). Los posgrados en Argentina : escenario actual y desafíos. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina En: Actas publicadas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9237/ev.9237.pdf