

**ESTUDIO DE LA
SATISFACCIÓN ACADÉMICA
Y CONFIANZA COMPETENCIAL
DE LOS ALUMNOS DE
MÁSTER EN
CIENCIAS SOCIALES**



Elisa M^a Moreno Gavira
Grado en Pedagogía
4º Curso
Tutora: Soledad Romero Rodríguez
Dpto. Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
2018/2019



Resumen

El objetivo principal de este estudio es *averiguar el nivel de satisfacción académica de los estudiantes de los másteres en Ciencias Sociales de la universidad de Sevilla, en concreto en los másteres de “Formación y Orientación en el Trabajo”, “Estudio de Género y Desarrollo Profesional”, “Psicopedagogía” y “Máster en Educación Secundaria con especialidad de Orientación Educativa”, para tenerlo como guía de mi futura elección de máster.* Para ello, se ha realizado un estudio tipo *survey* por medio de un cuestionario que se pasó al inicio y final del máster para comprobar si existe variación en lo que a la satisfacción se refiere, cuáles han sido los condicionantes de la misma y si varía o no en función de distintas situaciones personales del alumnado.

El nivel de satisfacción académica ha disminuido a lo largo del transcurso de los másteres debido a diversos problemas como han sido: el incumplimiento de las expectativas, la incompatibilidad con el mundo laboral, la falta de motivación, el descontento con la organización de los másteres en general, etc. pero no se han apreciado diferencias en función de las distintas situaciones que se han presentado.

Palabras clave

Efectos psicológicos, experiencia, adaptabilidad, vocación, respeto de sí mismo, motivación, autodisciplina, actitud, satisfacción

Abstract

The main objective of this study is to *find out the level of academic satisfaction of the students of the Masters in Social Sciences of the University of Sevilla, in particular in the Masters of "training and orientation in the work", "study of gender and Professional development ", " Psychopedagogy "and" Master in secondary education with speciality of educational orientation ", to have it as a guide of my future choice of master.* In order to do so, a quantitative analysis has been carried out by means of a questionnaire that will be passed at the beginning and end of the master to check if there is variation in terms of satisfaction, which have been the conditions of the same and whether or not it varies depending on dist Intas personal situations of the students.

As expected, the level of academic satisfaction has decreased throughout the course of the Masters due to various problems as they have been: the failure to meet expectations, incompatibility with the world of work, lack of motivation, discontent with the organization of the Masters in general, etc. but no differences have been appreciated depending on the different situations that have been presented. That is why I am still not sure what my master's choice will be next year, but I would like to continue with "training and orientation at work".

Keyword

Psychological effects, experience, adaptability, vocation, self-respect, motivation, autodiscipline, attitude, satisfaction





AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a todos los que me han acompañado y ayudado durante la elaboración de este trabajo, sobre todo a los profesionales del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad Ciencias de la Educación (U.S.) que me han acogido como si fuera una más a nivel de investigación en un entorno tan familiar y a las responsables del Proyecto en el que se enmarca este TFG, Mercedes Torrado y Pilar Figuera de la Universidad de Barcelona por el reconocimiento concedido por su parte. Mil gracias a mi querida tutora, Soledad Romero Rodríguez que ha hecho lo máximo posible para exprimir al máximo mis capacidades como alumna y como persona, haciendo que el trayecto de mi carrera universitaria sea más liviano a pesar de los obstáculos encontrados tanto a nivel académico como personal. La paciencia, constancia y perseverancia han sido la clave para lograr esta meta, además del esfuerzo personal y el gran apoyo profesional que he tenido, de corazón me reitero MUCHAS GRACIAS.



ÍNDICE:

1) MARCO TEÓRICO.....	6
2) OBJETIVOS.....	12
3) METODOLOGÍA.....	14
4) RESULTADOS.....	16
○ RESULTADO CUESTIONARIO INICIAL.....	16
▪ Datos Identificativos.....	16
▪ Elección Máster.....	28
▪ Abandono.....	29
▪ Adaptación y Motivación.....	30
▪ Satisfacción académica.....	31
▪ Confianza competencial.....	33
▪ Expectativas.....	34
▪ Consideraciones sobre el máster.....	35
○ RESULTADO CUESTIONARIO FINAL Y CAMBIOS OBSERVADOS....	36
▪ Datos Identificativos.....	36
▪ Abandono, Adaptación, Motivación actual y progreso.....	47
▪ Satisfacción académica.....	53
▪ Confianza competencial.....	58
▪ Futuro Profesional.....	61
▪ Consideraciones sobre el máster.....	63
5) DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	64
6) BIBLIOGRAFÍA.....	67



1. MARCO TEÓRICO

1.1. Introducción

El estudio realizado está enmarcado en el desarrollo del Proyecto de Investigación titulado *TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: UN ANÁLISIS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES* (EDU2016-80578-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del marco del Plan Nacional I+D+I (Convocatoria 2016). En dicho estudio he participado como colaboradora desde la Universidad de Sevilla en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

A través de dicho proyecto se indaga en la transición a los estudios de máster en el ámbito de Ciencias Sociales que se está desarrollando con la participación de siete universidades: seis universidades públicas presenciales (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de La Laguna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Sevilla y Universidad de Zaragoza) de cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Canarias y Cataluña) y el caso específico de la UNED, como representante de la oferta universitaria no presencial en el territorio español.

En este caso el caso, el estudio se limita a cuatro másteres específicos de la Universidad de Sevilla que son “Formación y Orientación en el Trabajo”, “Estudio de Género y Desarrollo Profesional”, “Psicopedagogía” y “Máster en Educación Secundaria con especialidad de Orientación Educativa”. La finalidad del presente estudio es conocer el nivel de satisfacción de los alumnos de los másteres en CCSS de la universidad de Sevilla, en concreto en los másteres que he comentado anteriormente para tenerlo como referencia para mi futura elección de máster.

1.2. Concepto de satisfacción

“La satisfacción con la formación recibida es un concepto subjetivo, ya que depende del cumplimiento (o no) de las expectativas y deseos del alumnado” (González y Sanchís, 2014, p.34). Además, es un término amplio, cuya investigación se ve condicionada por una gran cantidad de características y puntos de vista para acordar su medición. A pesar de ello, se hará una aproximación al término a partir de distintas fuentes y así poder indagar en el tema en cuestión.

González-Peiteado (2017) entiende que “la satisfacción estudiantil ha sido concebida como el grado de congruencia entre las expectativas previas de los estudiantes y los resultados obtenidos, con respecto a la experiencia de aprender” (pp. 244). Con lo cual, un alumno satisfecho con su formación confirma la calidad de la misma, haciendo que tenga una mayor motivación e implicación por lo que está llevando a cabo, además de un sentimiento de pertenencia que le anima a participar en mayor medida en la actividad académica.

En el *Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria* se confirma que los estudiantes que presentan un alto grado de satisfacción en la universidad se caracterizan por “progresar adecuadamente en sus metas académicas, poseer elevadas creencias acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas, desarrollar expectativas positivas respecto a la vida universitaria constatando la existencia de



apoyo social para alcanzar sus objetivos educativos” (pp. 245). En síntesis, se concibe la satisfacción como una dimensión positiva del bienestar psicológico personal, resultado de la comparación entre las aspiraciones y los logros de los alumnos.

Según argumentan Oladipo y otros (2013) en el estudio sobre “Los predictores psicológicos de la satisfacción con la vida de los estudiantes universitarios” (p.299) la satisfacción de la vida entre los jóvenes funciona como mediador y moderador entre el entorno y el comportamiento, entre la implicación del apoyo social y el comportamiento problemático adolescente.

La razón de medir la satisfacción de los estudiantes se fundamenta en el hecho de que son ellos el eje nuclear y la garantía de la existencia y mantenimiento de las organizaciones educativas. Los estudiantes como destinatarios de la educación son los que mejor pueden valorarla y, aunque puedan presentar una visión parcial y subjetiva, su opinión proporciona un referente que debe tomarse en cuenta (González-Peiteado, 2017).

A partir de esta aproximación al concepto de satisfacción vamos a hacer un recorrido sobre las variables influyentes, teorías condicionantes y la influencia de los nuevos planes educativos de educación superior que respaldarán la variable a investigar.

1.3. Implantación de los Planes del Espacio Europeo de Educación Superior

En Europa ha habido diversos estudios encaminados a conocer y determinar las expectativas de los estudiantes universitarios relacionados con la educación recibida como punto de partida para mejorar la calidad del servicio ofrecido por las universidades; distintos estudios consideran que “la evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes es uno de los indicadores importantes que determinan la eficacia institucional, sirviendo como punto de partida para la mejora de la calidad de la educación superior” (Zurita Ortega y otros, 2017, pp. 352).

Por ello, en la última década se ha producido un cambio significativo en la universidad española donde se han ido adaptando los planes del Espacio Europeo de Educación Superior para la optimización de las satisfacciones académicas de los alumnos universitarios. “Este nuevo modelo docente con una concepción centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje requiere también impulsar una participación e implicación activa de los profesores que cambian sus roles y estrategias de enseñanza, potenciando la capacidad de enseñar lo que se sabe, fomentando en los discentes el ayudar a aprender, a trabajar en equipo y a colaborar con otros docentes” (Zurita Ortega y otros, 2017, pp. 351). Es decir, un modelo más centrado en el alumno y en los procesos de enseñanza – aprendizaje que permita asimilar los contenidos de manera eficaz, dejando atrás el modelo tradicional del alumno como un “vaso vacío”, promoviendo un rol activo para él, que aprende colaborando con sus compañeros. Así pues, se espera que este modelo responda a las expectativas de los alumnos y por ende que tengan una mayor satisfacción. Según Moreno – Murcia (2015) las universidades se han visto involucradas en esta reestructuración, que pone énfasis en potenciar el desarrollo de capacidades y competencias del estudiante que le permitan desenvolverse y adaptarse a las demandas de la sociedad cambiante. Así pues, se puede decir



que dentro de las variables influyentes de la satisfacción académica se encuentran las relacionadas con experiencias de éxito y el rendimiento académico.

Según afirman los resultados del artículo de Merino Soto y otros (2017) en la “*Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima*” de forma general, se verifica que “un aspecto relevante es que las medidas de emocionalidad correlacionaron negativamente con la EBSE”, con lo que este tipo de emocionalidad se relaciona de manera negativa con la experiencia de satisfacción del estudiante cuando evalúa holísticamente su rendimiento durante los estudios. Estos resultados pueden comprenderse en el marco de la importancia que tiene el contexto académico en el desarrollo emocional y la experiencia del estrés del estudiante. Asimismo, se puede afirmar que las cargas emocionales negativas comentadas anteriormente condicionan la variable de satisfacción académica (pp. 77). Una de las consecuencias más significativas de la implantación de los planes del EEES a nivel nacional “es la consolidación de los estudios de máster en el contexto universitario. Da fe de ello el progresivo y significativo incremento de programas y alumnado en el contexto nacional e internacional” (pp. 429). Los informes recientes constatan diversidad de programas y del perfil estudiantil en el sí de los mismos, incluido el incremento de estudiantes internacionales. Por otra parte, la revisión de documentos alerta sobre “el aumento del abandono y destaca la ausencia de información suficiente que permita la comprensión del proceso de transición en los másteres” (Figuera Gazo y otros, 2017).

1.4. Variables que influyen en la satisfacción: T^a Autodeterminación, el Modelo Social Cognitivo del bienestar educativo y vocacional y la Inteligencia Emocional

➤ T^a Autodeterminación.

Las personas según dicha teoría aprenden a comportarse en función de sus orientaciones motivacionales que les harán estar más o menos satisfechos dependiendo de si se cumplen sus expectativas o no. Por ejemplo, un alumno finaliza el grado y que accede al máster de Psicopedagogía se encuentra motivado con las asignaturas que ha seleccionado y con los proyectos docentes de las mismas, por ende su nivel de satisfacción también es alta, pero con el paso del curso se da cuenta de que no es lo que esperaba y que las asignaturas no están bien organizadas, el contenido no se adapta, etc. su nivel de satisfacción disminuye a pesar de que sus orientaciones motivacionales eran favorecedoras para poder desarrollar los estudios de máster.

Además, esta teoría establece distintos niveles de motivación que van desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca. Dentro de este continuo, según comenta Moreno – Murcia (2015) “se distingue entre motivación autónoma, formada por la motivación intrínseca y la regulación identificada; y la motivación controlada formada por la regulación externa e introyectada” (pp. 171). Dado que los estudiantes no presentan un perfil concreto con respecto a la motivación, se ha de tener en cuenta que deben coexistir tanto la motivación intrínseca como la extrínseca y de estas dependerá la satisfacción de nuestros protagonistas. Conjuntamente, dicha teoría, determina que hay tres necesidades psicológicas básicas (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás) que deben satisfacerse a fin de promover el bienestar psicológico y un desarrollo saludable. En síntesis,



numerosas investigaciones demuestran que “los procesos de aprendizaje autónomo se asocian positivamente con un mayor bienestar psicológico, autoestima y autoconcepto académico” (pp. 171). Por ello, podemos decir que esta teoría es determinante a la hora de definir las orientaciones motivacionales de los alumnos que condicionarán la futura satisfacción académica de los mismos.

➤ **Modelo social cognitivo del bienestar educativo y vocacional.**

Según la investigación de Lent y otros (2014) el Modelo Social Cognitivo del Bienestar Educativo y Vocacional postula que es más probable que las personas estén satisfechos en dominios de vida particulares, tales como el trabajo escolar y el trabajo, en la medida en que: “(a) participen en actividades dirigidas a objetivos y avancen en sus objetivos centrales en ese dominio; (b) se perciben a sí mismos como eficaces en y (c) como probabilidades de recibir resultados positivos a través de su participación en las actividades de ese dominio (es decir, alta autoeficacia y expectativas de resultados); y (d) tener acceso a apoyos y recursos ambientales que les permitan perseguir con éxito sus objetivos o, de otro modo, desempeñarse eficazmente en ese ámbito” (pp. 263). Además, la satisfacción en este caso se ve parcialmente como un reflejo de (e) ciertos rasgos de personalidad (p. Ej., El nivel característico de afecto positivo) y (f) nivel de satisfacción general (es decir, una tendencia general a ser feliz en los dominios de la vida).

La autoeficacia y el apoyo del entorno que rodea a los protagonistas de la educación facilitan el progreso de los objetivos tanto directa como indirectamente al promover expectativas positivas de resultados. Así pues, del mismo modo, los rasgos de personalidad particulares, como por ejemplo el afecto positivo general, nutren el progreso de la meta y la satisfacción del dicho dominio indirectamente, ya que promueven percepciones positivas de autoeficacia y de la disponibilidad de apoyo externo.

➤ **Inteligencia emocional.**

En el estudio de Nightingale, Roberts y otros (2013) “La IE se conceptualiza en dos sentidos: (1) como la capacidad intelectual que implica la percibir, usar, comprender y regular la emoción (capacidad EI: AEI) y (2) como disposiciones conductuales y autopercepción de la capacidad de reconocer y comprender las emociones (rasgo EI: TEI)” (pp. 175). Distintos autores argumentan que AEI impulsa la selección apropiada de estrategias de afrontamiento, mientras que TEI determina eficacia de afrontamiento. Ambas perspectivas son importantes y se han de tener en cuenta a la hora de estudiar la satisfacción académica, siendo el pilar clave para la perseverancia de los estudiantes frente a las dificultades que se le presentan y los factores estresantes producidos a posteriori.

En síntesis, la faceta AEI predice el éxito académico, incluso después de que la personalidad y la inteligencia académica estén controladas estadísticamente y el TEI predice el rendimiento académico y la adaptación social en la universidad.

1.5. Factores que condicionan la satisfacción académica: La adaptabilidad según CCT y la vocación según Hall y Chandler



Según las investigaciones está demostrado que, entre las poblaciones de estudiantes universitarios, la adaptabilidad profesional se ha relacionado con variables como autoeficacia en la búsqueda de empleo, optimismo profesional, personalidad proactiva, autoeficacia en la toma de decisiones profesionales, vocación profesional, autoestima, uso de fortalezas y significado en la vida. Sin embargo, ninguna investigación conocida hasta la fecha ha examinado cómo la adaptabilidad se relaciona con la satisfacción dentro de lo académico.

Aclarando pues el concepto de adaptabilidad entendida como la capacidad de preparación del individuo para hacer frente a diversas demandas teniendo en cuenta la anticipación. En el estudio de Duffy y otros (2015), se aborda la relación entre “los vínculos de la madurez profesional y el rendimiento académico, la persistencia y la satisfacción” (pp.46) examinando cómo dichos componentes de la adaptabilidad de la carrera se relacionan con la satisfacción académica y se investiga además dos factores influyentes en dicha relación: vocación laboral y autoeficacia de decisión profesional (CDSE).

A raíz de lo comentado anteriormente, desde la Teoría de la Construcción Profesional (CCT) se extrae que la adaptabilidad a la carrera se divide en cuatro componentes clave que son la preocupación, el control, la curiosidad y la confianza (Duffy y otros, 2015, pp. 47).

- La preocupación se refiere a la capacidad de una persona para prepararse para el futuro profesional.
- El control entendido como el grado de responsabilidad que las personas sienten que poseen en la formación de sus futuras carreras.
- La curiosidad se relaciona con la autoexploración que las personas se involucran con respecto a futuras elecciones ocupacionales.
- La confianza identifica el grado en que las personas se sienten capaces de superar las potenciales barreras vocacionales.

Más específicamente, en el estudio de Buyukgoze – Kavas y otros (2015), se exploran los vínculos entre dichos componentes y la satisfacción con la vida entre los estudiantes universitarios turcos, examinando el grado en que estas relaciones están condicionadas por el significado de la vida y la vocación laboral. Se extrae que “sentirse adaptado en la carrera está vinculado con una mayor satisfacción ya que existe una mayor sensación de que la propia vida es significativa y un aumento de los sentimientos de control en la toma de decisiones de una carrera profesional” (pp. 122). A partir de estos estudios, que han aunado la vocación y la adaptabilidad al desarrollo profesional saludable entre estudiantes universitarios se puede afirmar que “el nivel de satisfacción de los estudiantes estará condicionado por la vocación que tienen con respecto a los estudios que cursan como la adaptabilidad al contexto académico” (pp. 58).

Por una parte, estudios longitudinales recientes como “*Calling and career adaptability among undergraduate students*” (2015) demuestran que estudiantes universitarios poseen un vínculo de vocación a los resultados de la carrera utilizando la teoría del éxito psicológico de Hall y Chandler (2005). Estos autores afirmaron que tener una buena vocación puede conducir al desarrollo de "metacompetencias" como la adaptabilidad; La metacompetencia de la adaptabilidad enmarcada por Hall y Chandler (2005) se asemeja al concepto de adaptabilidad en la Teoría de la Construcción Profesional. En síntesis, de los distintos estudios extraemos que la vocación como un predictor de adaptabilidad: cuanta mayor



vocación sienta el alumno, más probable será su capacidad de adaptación en la carrera, esta conceptualización se ajusta bien a los principios básicos de CCT (pp. 59). Por otra parte, se afirma que específicamente, los estudiantes que sienten dicha vocación profesional pueden sentirse más eficaces en la toma de decisiones de su carrera, en parte porque se sienten más adaptables en sus carreras.

Por otra parte, Praskova et al. (2014) realizaron un estudio que examina directamente la relación entre la vocación y la adaptabilidad profesional en el sentido longitudinal, es decir, examinó las relaciones entre la vocación, el esfuerzo laboral, las estrategias de carrera, el significado de la vida y la adaptabilidad de la carrera entre una muestra de 216 adultos jóvenes en dos momentos en un período de seis meses. La vocación y la adaptabilidad de la carrera profesional tuvieron correlaciones positivas moderadas, y los autores consideraron que la vocación es el mejor predictor frente a un resultado de adaptabilidad profesional (p.122).

Por ello podemos decir que existe una relación directamente proporcional entre vocación, adaptación y toma de decisiones a la hora de resolver una demanda académica.

1.6. Consecuencia principal de una mala satisfacción

Como resultado de una insatisfacción académica la actitud más frecuente, según afirman los estudios, es la procrastinación, es decir, posponer la acción o retrasar hábitos académicos que deben atenderse, sustituyéndolos por cosas más irrelevantes, creando así una frustración en el alumno. En el estudio de Kandemir (2014) se entiende como “posponer los deberes académicos tales como prepararse para los exámenes y retrasar la tarea a veces o constantemente” (p. 189), ya sea por estrés, por motivos personales, por falta de motivación, etc. en síntesis tiene relación con la autorregulación. Así pues, de este mismo estudio, extraemos que existen dos problemas básicos con respecto esta actitud; uno de ellos es que es un problema común entre los estudiantes, mientras que el segundo es que causa resultados no deseados, como fallas, ansiedad, fallas en los cursos y baja satisfacción con la vida. Es decir, por una parte, es causa y por otra consecuencia de la insatisfacción académica. Por ello, es necesario hacer frente a estos problemas y superar los obstáculos para que los alumnos tengan una buena satisfacción académica de partida.

Para determinar dicha calidad académica, varios autores han utilizado “el modelo SERVQUAL que comprende dos formas: la calidad percibida, que es decir el juicio del consumidor con respecto a la actividad de la que se beneficia y la calidad esperada” (pp. 4431). Dado el hecho de que el SERVQUAL modelo ha sido criticado por distintos autores, en la literatura especializada, Cronin y Taylor (1992) han desarrollado el modelo SERVPERF que incluye los mismos 22 elementos del modelo SERVQUAL, pero se refiere solo a las percepciones, excluyendo las expectativas y midiendo así el rendimiento del servicio proporcionado (Avram y otros, 2014).

1.7. Conclusión

Muchos autores han llegado a la conclusión de que estaría bien evaluar la adaptabilidad académica de los alumnos, como futura base informativa para los estudiantes que experimentan dificultades adaptativas, y así poder ayudarles o incentivarles a superar las



mismas en un futuro. El análisis de la satisfacción contribuirá significativamente a la mejora de las relaciones que se desarrollan entre instituciones de educación superior y estudiantes, lo que favorecería la permanencia de los alumnos en los mismos.

Tras el análisis en profundidad de los diferentes estudios acerca de la confianza y satisfacciones académicas la finalidad de este trabajo será **conocer el nivel de satisfacción de los alumnos de los másteres en CCSS de la universidad de Sevilla, en concreto en los másteres de “Formación y Orientación en el Trabajo”, “Estudio de Género y Desarrollo Profesional”, “Psicopedagogía” y “Máster en Educación Secundaria con especialidad de Orientación Educativa”**, para tenerlo como guía de mi futura elección de máster.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Partiendo de la finalidad comentada anteriormente, se marcan los siguientes objetivos de investigación:

- Conocer el nivel de motivación, satisfacción académica y confianza competencial de los estudiantes al principio y al final de su experiencia académica.
- Comprobar si el grado de satisfacción inicial coincide con la satisfacción a final del máster.
- Comprobar si el grado de confianza inicial coincide con la confianza a final del máster
- Identificar las diferencias en cuanto a satisfacción y confianza del máster en función de sexo, situación familiar y tipología de máster
- Averiguar la influencia del grado de satisfacción y confianza de los alumnos en su visión hacia el futuro profesional.
- Indagar en los motivos / consideraciones que influyen en estas variables emocionales en cuanto al máster en general.

En consonancia con los objetivos planteados las hipótesis sintetizadas son:

- *Hi₁: “Existen diferencias significativas entre C1 y C2 en cuanto a la satisfacción”*
- *Hi₂: “Existen diferencias significativas entre C1 y C2 en cuanto a la confianza”*
- *Hi₃: “Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la satisfacción”*
- *Hi₄: “Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la confianza”*
- *Hi₅: “Existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción según la tipología del master cursado”*
- *Hi₆: “Existen diferencias significativas en cuanto a la confianza según la tipología del master cursado”*
- *Hi₇: “Existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción según la situación familiar”*
- *Hi₈: “Existen diferencias significativas en cuanto a la confianza según la situación familiar”*
- *Hi₉: “El grado de confianza ha influido de manera positiva en la visión hacia el futuro profesional”*



- *Hi₁₀: “El grado de satisfacción ha influido de manera positiva en la visión hacia el futuro profesional”*



3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio es solo una parte representativa de un proyecto ya creado por el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla titulado “*TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: UN ANÁLISIS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES*” (EDU2016-80578-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del marco del Plan Nacional I+D+I (Convocatoria 2016).

Para la realización de este estudio, hemos seleccionado cuatro de los másteres específicos del proyecto, concretamente, de la Universidad de Sevilla dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, “Formación y Orientación en el Trabajo”; “Estudio de Género y Desarrollo Profesional”; “Psicopedagogía” y “Máster en Educación Secundaria con especialidad de Orientación Educativa”, que nos servirán para validar las hipótesis anteriormente planteadas.

Para la recogida de información se parte del cuestionario realizado para el proyecto comentado anteriormente. Este cuestionario es de tipo mixto, comprendido por preguntas de tipo identificativas donde aparecen datos personales, formación, etc., preguntas de investigación tanto de tipo nominal como escalas u ordinales, donde se les cuestionan variables como motivación, confianza, satisfacción, expectativas, etc. y preguntas abiertas para indagar aún más en las diferentes perspectivas de los alumnos (24 / 25 preguntas aproximadamente en total). Dentro de lo comentado, las variables a investigar que se seleccionan han sido: Satisfacción Académica y Competencia Competencial.

En primer lugar, se procede a hacer un análisis cuantitativo mediante la recogida de los cuestionarios de manera presencial donde se pretende buscar una comparativa entre los resultados del cuestionario inicial (C1) y cuestionario final (C2) para comprobar si existe un progreso creciente o decreciente en los niveles de satisfacción académica y confianza competencial, que los temas a indagar en esta investigación. Para ello, este cuestionario se pasó a principio de cada máster, en las primeras semanas de Octubre de 2017, y una segunda vez a final de cada máster, previo al periodo de prácticas, en el mes de Marzo de 2018, para averiguar el progreso del mismo y las distintas opiniones a final de los másteres. Además, se comprueba si existen diferencias significativas en función de sexo, tipología de máster y situación familiar.

En la tabla 0, que se muestra a continuación, se aprecian las temáticas de los ítems que conforman los cuestionarios, incluyendo los análisis que se realizarán y las pruebas necesarias para ello.

Tabla 0. *Análisis Cuantitativo*

C1	C2	ANÁLISIS
----	----	----------



DATOS IDENTIFICATIVOS	ÍTEM 1 – 14	ÍTEM 1 - 13		
EXPERIENCIA	ÍTEM 10 Y 13	ÍTEM 11 Y 12		
ELECCIÓN DE MÁSTER	ÍTEM 15 Y 17			
SATISFACCIÓN ACADÉMICA	ÍTEM 19	ÍTEM 19 Y 21		CONTRASTE: - Diferencias entre C1 y C2 - En función sexo, tipología de máster y situación familiar
ABANDONO ADAPTACIÓN RENDIMIENTO MOTIVACIÓN	ÍTEM 20 ÍTEM 21 ÍTEM 22	ÍTEM 17 ÍTEM 13 Y 14 ÍTEM 18 ÍTEM 13 Y 14	ANÁLISIS DESCRIPTIVO: Para averiguar porcentajes y medias	
CONFIANZA COMPETENCIAL	ÍTEM 23	ÍTEM 20		CONTRASTE: - Diferencias entre C1 y C2 - En función sexo, tipología de máster y situación familiar
EXPECTATIVAS FUTURO PROFESIONAL	ÍTEM 24	ÍTEM 24		
OTRAS CONSIDERACIONES	ÍTEM 25	ÍTEM 25		

Por otra parte, a partir de estos cuestionarios, selecciono la pregunta abierta sobre futuro profesional ubicada en el C2 (ítem 24) donde se categorizarán las distintas respuestas a nivel de lo que han ido contestando e ir sacando conclusiones.

Así pues, el tamaño muestral resultante tras pasar los cuestionarios corresponde con 118 personas en el C1 y 78 personas en el C2 que pertenecen a los cuatro másteres comentados anteriormente.



4. RESULTADOS

4.1.RESULTADOS CUESTIONARIO INICIAL (C1)

Este cuestionario se ha pasado a los estudiantes en el primer mes lectivo y la muestra ha sido de 118 personas integrantes de los cuatro masters a investigar

Este análisis se diferenciará entre variables identificativas (Ítem 0 - 15) y variables objeto de estudio que son la satisfacción académica y confianza competencial (Ítem 15 – Ítem 25).

➤ Datos Identificativos.

- ✓ La mayoría de los alumnos indican como especialidad del máster **profesionalizador** como se muestra en la siguiente tabla 1. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 1 (63,5%).

Tabla 1. *Tipología de máster*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Requisito para la profesión	17	14,8	14,8
Profesionalizador	73	63,5	78,3
Investigador	16	13,9	92,2
Ambos (profesionalizador-investigador)	9	7,8	100,0
Total	115	100,0	
Total	118		



Gráfico 1. Tipología de Máster



- ✓ El 100% de los alumnos matriculados lo hacen de manera **presencial** como se muestra en la siguiente tabla 2. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 2 (100%).

Tabla 2. *Modalidad del máster*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Presencial	118	100,0	100,0

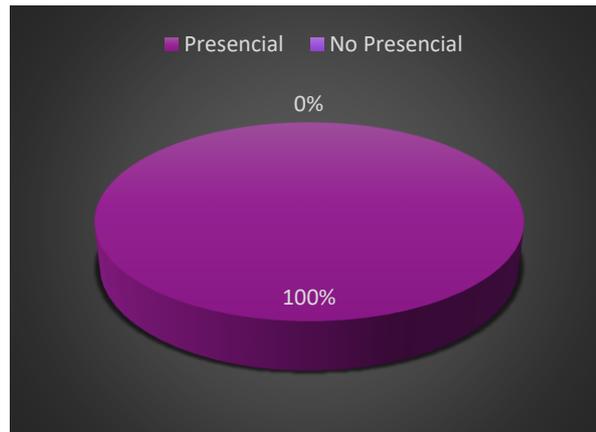


Gráfico 2. Modalidad del Máster

- ✓ Como muestra la media existe un mayor número de **mujeres** que de hombres matriculados en los másteres seleccionados como muestra la siguiente tabla 3. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 3 (88,1%)

Tabla 3. *Sexo*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	14	11,9	11,9
Mujer	104	88,1	100,0
Total	118	100,0	



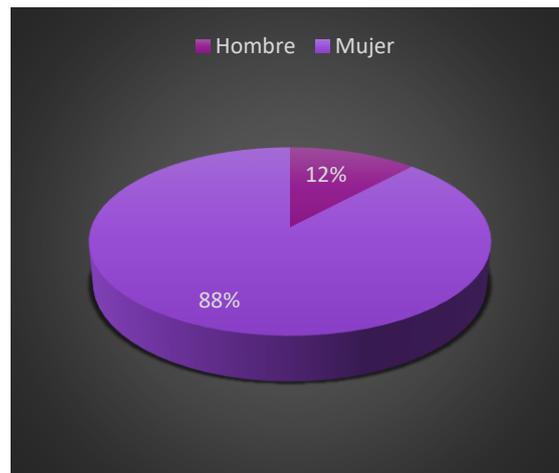


Gráfico 3. Sexo

- ✓ La mayoría de estudiantes matriculados son de nacionalidad **española** como se muestra en la siguiente tabla 4. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 4 (91,5%).

Tabla 4. *Estudiante*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
español	108	91,5	91,5
internacional	10	8,5	100,0
Total	118	100,0	

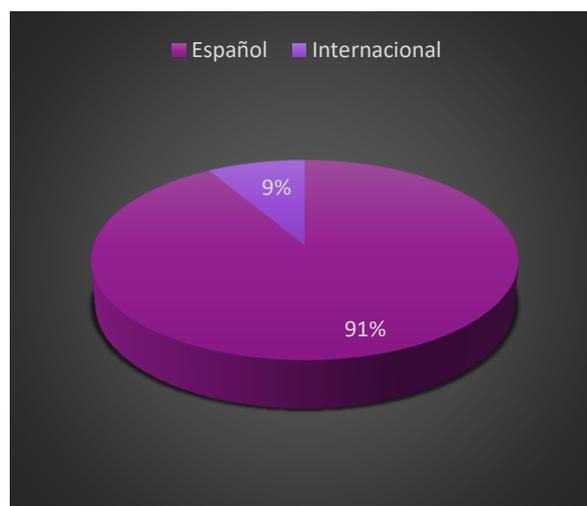


Gráfico 4. Estudiante



- ✓ No existen alumnos con **discapacidad** en la muestra seleccionada como se observa en la siguiente tabla 5. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 5 (100%)

Tabla 5. *Discapacidad*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	117	100,0	100,0
Total		118		

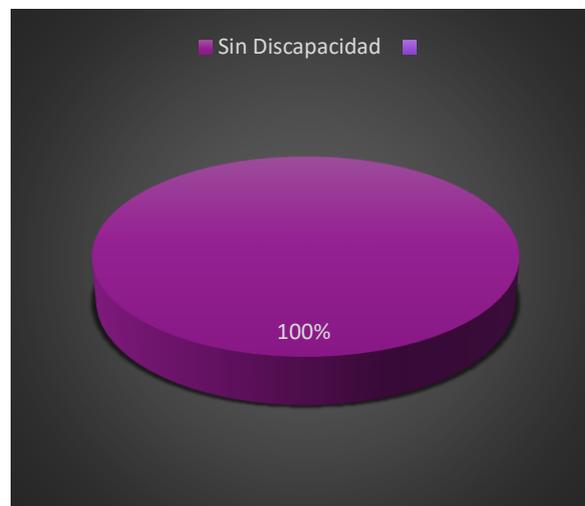


Gráfico 5. *Discapacidad*

- ✓ La mitad de los encuestados se encuentran en situación de **desempleo** al inicio del máster. Aunque existe un 28% que se encuentran **trabajando** actualmente como se muestra en la tabla 6. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 6 (46,6%).

Tabla 6. *Situación laboral al inicio del máster*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Demandante de empleo (paro)	55	46,6	46,6
	Trabajador	34	28,8	75,4
	Otra situación	29	24,6	100,0
Total		118	100,0	



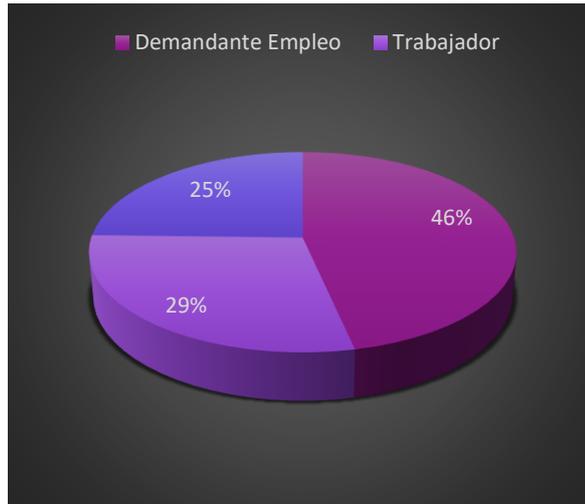


Gráfico 6. Situación laboral al inicio del máster

- ✓ Dentro de lo comentado anteriormente, los alumnos en situación de empleo no trabajan a tiempo completo para poder alternar las labores educativas con las profesionales como se muestra en la siguiente tabla 7. Además se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 7 (23,7%).

Tabla 7. Trabajo a tiempo completo

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	14	33,3	33,3
No	28	66,7	100,0
Total	42	100,0	
Total	118		



Gráfico 7. Trabajo a tiempo completo



- ✓ Además, existe mayoría de personas que optan por una profesión relacionada con el máster, aunque la diferencia es mínima como se puede apreciar en la siguiente tabla 8. También, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 8 (18,6%).

Tabla 8. *¿El trabajo tiene relación con la formación del máster?*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	16	42,1	42,1
No	22	57,9	100,0
Total	38	100,0	
Total	118		

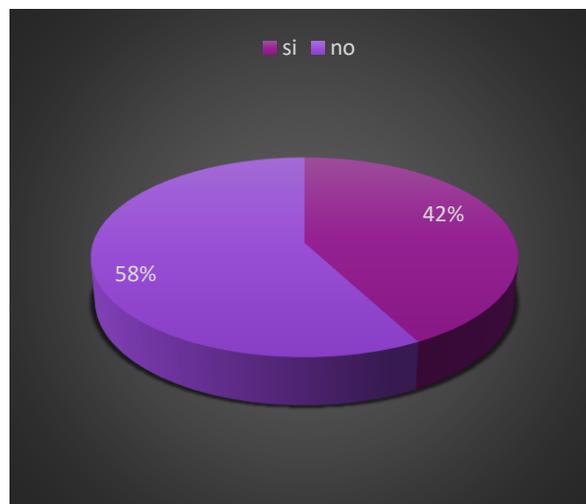


Gráfico 8. *¿El trabajo tiene relación con la formación del máster?*

- ✓ La mayoría de los estudiantes matriculados **viven con sus padres** como se muestra en la tabla 9. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 9 (64,4%).

Tabla 9. *Tu situación familiar al inicio del máster*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Vivo con mis padres	76	64,4	64,4
Vivo en pareja	17	14,4	78,8
Vivo solo/a	25	21,2	100,0



Total	118	100,0
-------	-----	-------

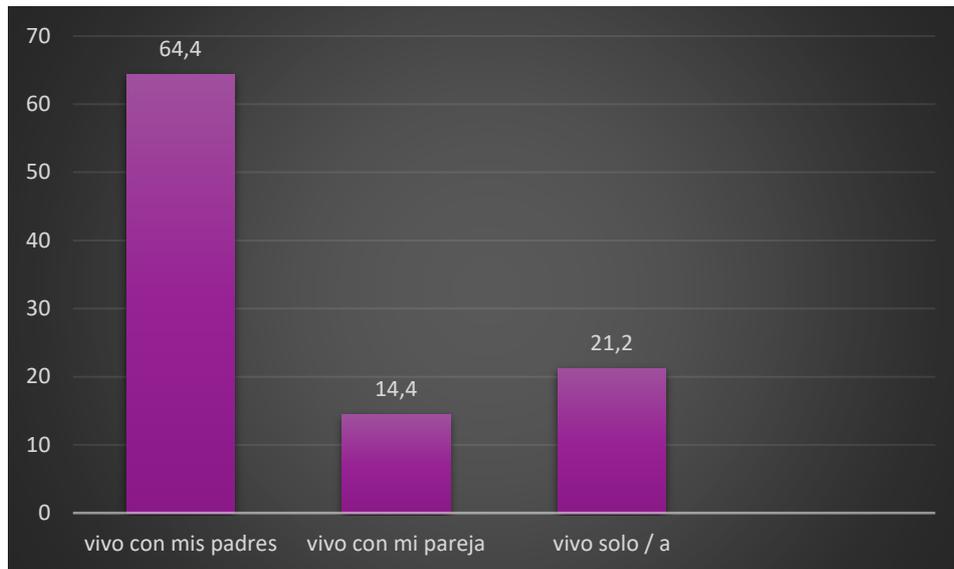


Gráfico 9. Tu situación familiar al inicio del máster

- ✓ La gran mayoría de los estudiantes **no tienen personas a su cargo** como se muestra en la tabla 10. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 10 (98,3%).

Tabla 10. ¿Tienes personas a tu cargo?

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	115	98,3	98,3
	Sí	2	1,7	100,0
	Total	117	100,0	
Total		118		

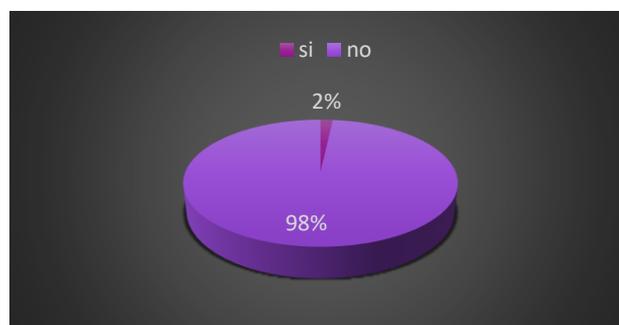


Gráfico 10. ¿Tienes personas a tu cargo?



- ✓ La mayoría de los alumnos sufragan el coste económico del máster con **becas** o ayudas para el estudio (MEC) (52,5%), aunque existe un porcentaje elevado (27,1%) que se ayudan de sus padres para poder costearlo como se muestra en la siguiente tabla 11. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 11 (52,2%).

Tabla 11. ¿Cómo sufragas el coste económico del máster?

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Con fuentes propias	21	17,8	17,8
Con becas o ayudas al estudio	62	52,5	70,3
Me ayudan mis padres	32	27,1	97,5
Otras	3	2,5	100,0
Total	118	100,0	

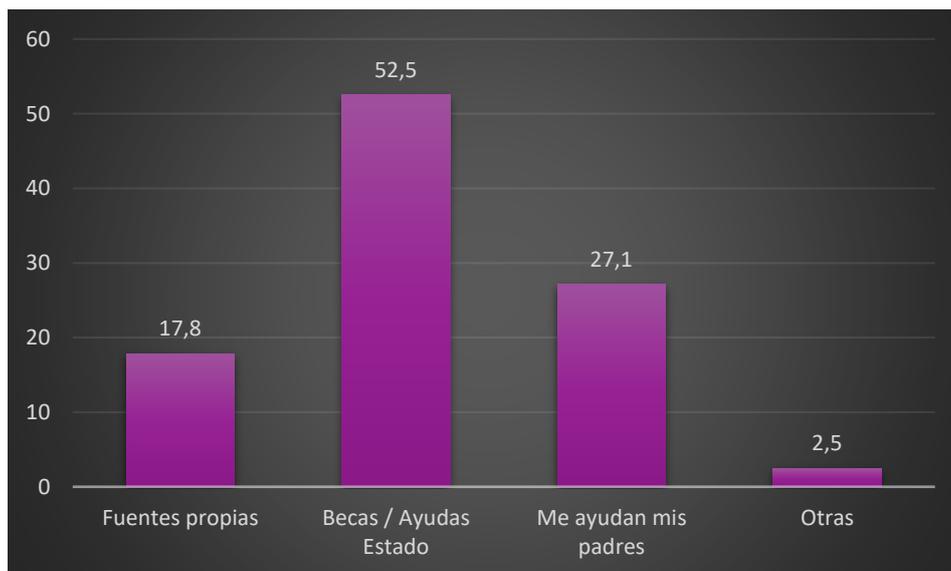


Gráfico 11. ¿Cómo sufragas el coste económico del máster?

- ✓ Como se aprecia en la tabla 12 la mayoría de los alumnos matriculados en los másteres **proviene de grados** (79,5%). Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 12.

Tabla 12. Formación de acceso al máster

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	-------------------	----------------------



Diplomatura	7	6,0	6,0
Licenciatura	12	10,3	16,2
Grado	93	79,5	95,7
Postgrado/Máster	5	4,3	100,0
Total	117	100,0	
Total	118		

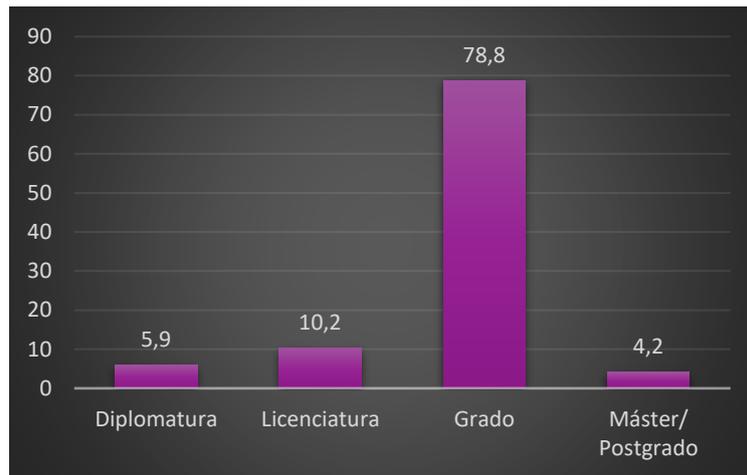


Gráfico 12. Formación de acceso al máster

- ✓ La gran mayoría de alumnos matriculados **terminaron la titulación de acceso al máster a su tiempo** como se muestra en la siguiente la tabla 13. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 13 (93,2%).

Tabla 13. ¿Terminaste la titulación de acceso al máster a su tiempo?

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	109	93,2	93,2
No	8	6,8	100,0
Total	117	100,0	
Total	118		



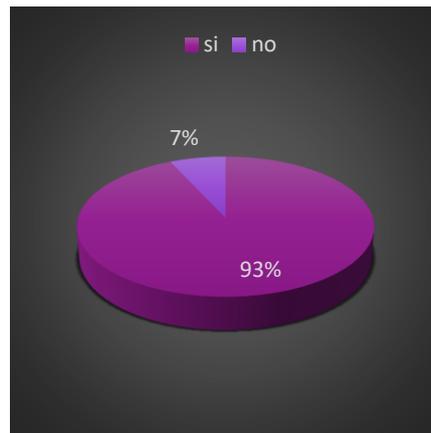


Gráfico 13. ¿Terminaste la titulación de acceso al máster a su tiempo?

- ✓ Con respecto a la **tipología de acceso a máster** existe mayoría en la respuesta “acabo de finalizar los estudios de máster” (39%) pero se diferencia muy poco del porcentaje en la respuesta “he acabado hace más de un año, pero no tengo experiencia laboral relacionada” (36,4%) como se muestra en la siguiente tabla 14. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 14.

Tabla 14. *Tipología de acceso al máster*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Acabo de finalizar los estudios de grado/máster	46	39,0	39,0
He acabado hace más de un año pero no tengo experiencia laboral relacionada	43	36,4	75,4
He acabado hace más de un año pero tengo experiencia laboral relacionada	29	24,6	100,0
Total	118	100,0	



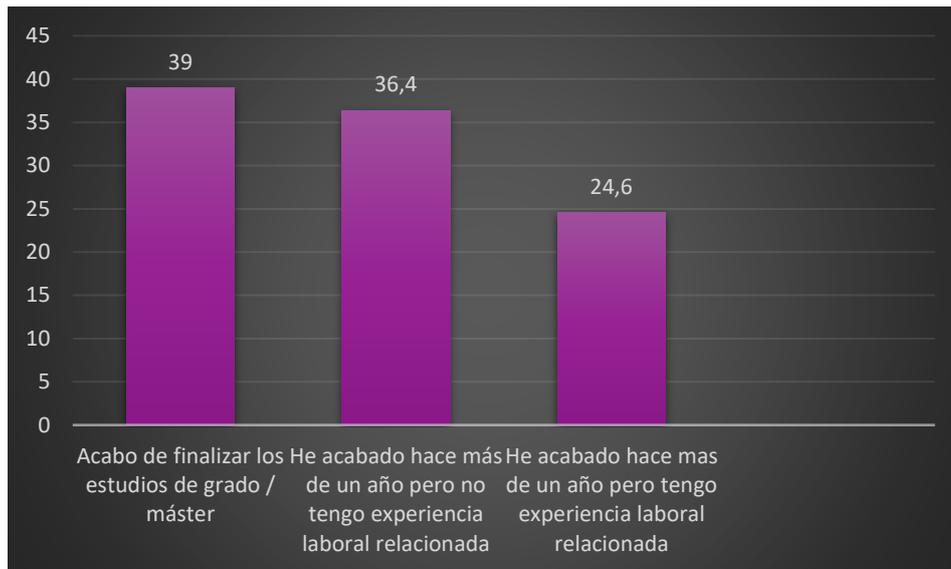


Gráfico 14. Tipología de acceso al máster

- **Edad, satisfacción y rendimiento.**

Tabla 15. Medias Datos Identificativos

	N	Media	Desv. típ.
Edad	114	24,9561	4,09703
Satisfacción en la titulación de acceso al máster	115	3,9217	,80729
Rendimiento promedio de acceso al máster	117	3,1880	,57132
N válido (según lista)	18		

Desglosando pues los datos de la tabla 15 observamos que de manera generalizada no existen diferencias significativas en las respuestas de los encuestados y además:

La media de edad de los alumnos oscila los **24 – 25 años** (24,95), de un rango de 21 a 51 años como se muestra en la ilustración 15.



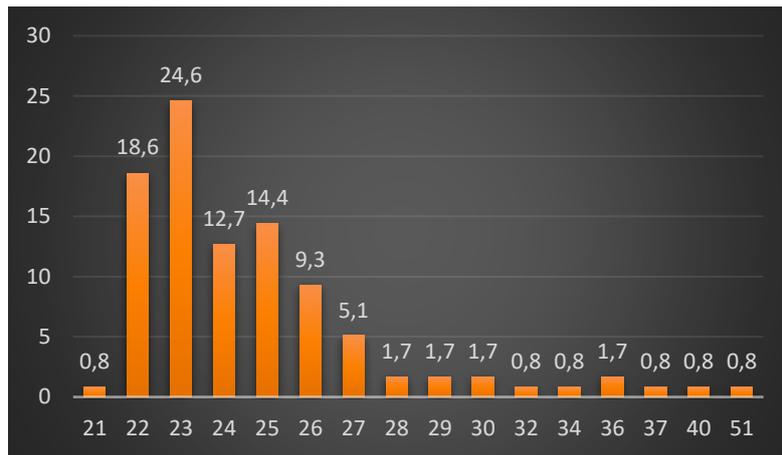


Gráfico 15. Edad

La mayoría están **satisfechos en la titulación** de acceso al máster ya que existe una media de 3.92 de una escala de 4 valores, la mayoría ha contestado en torno a los valores más positivos como se muestra en la ilustración 16.

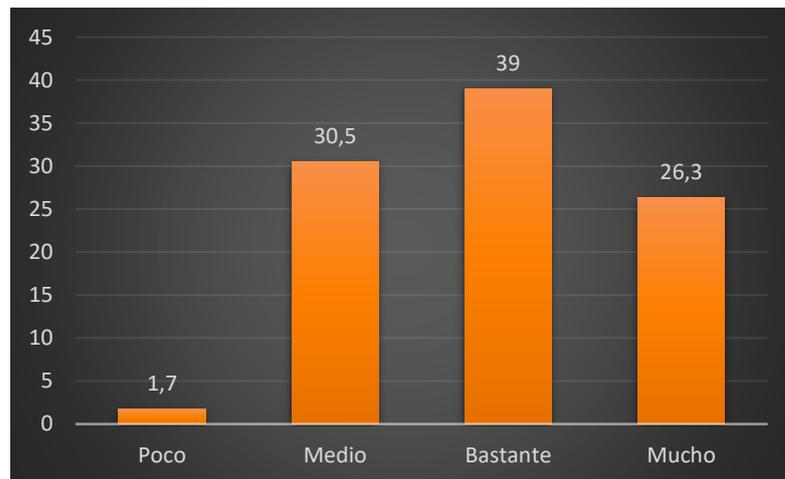


Gráfico 16. Satisfacción en la titulación del máster

La mayoría de los matriculados han tenido un rendimiento **Notable** de acceso al máster de una escala que oscila entre aprobado – matrícula de honor como se muestra en la ilustración 17.



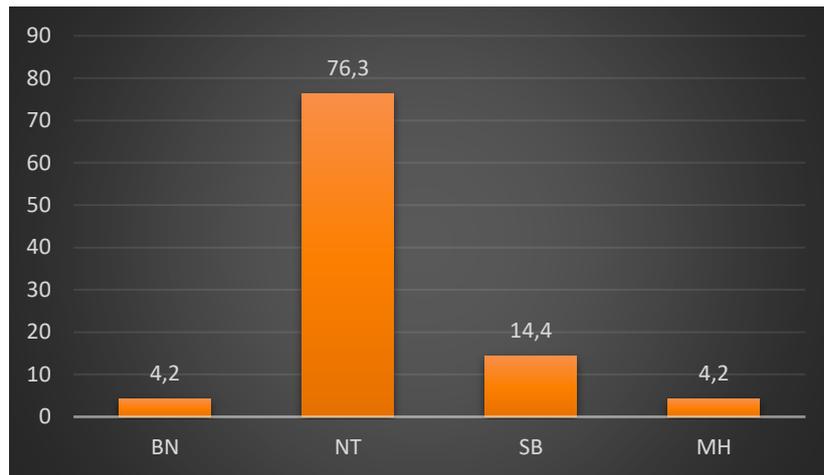


Gráfico 17. Rendimiento promedio de acceso al máster

○ *Elección de Máster.*

La mayoría de los matriculados coinciden en que fue la **primera elección de máster** en la que se encuentran actualmente como muestra la siguiente tabla 16. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 18 (64,1%).

Tabla 16. ¿Este máster fue tu primera elección?

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	75	64,1	64,1
No	42	35,9	100,0
Total	117	100,0	
Total	118		

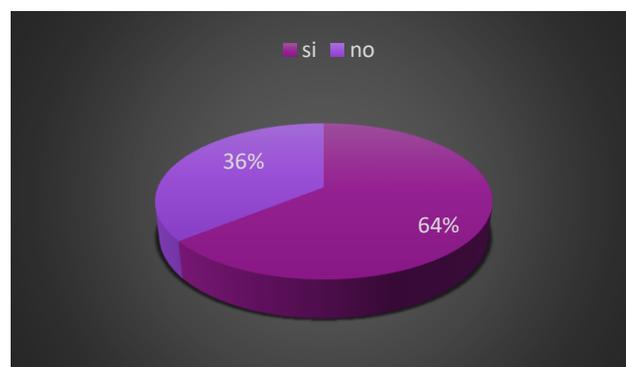


Gráfico 18. ¿Este máster fue tu primera elección?



Dentro de este tema existen otros motivos de elección de máster donde se pone de relieve la respuesta: “*Conseguir puntos para poder opositar*”

- **Abandono.**

La gran mayoría de los estudiantes coinciden en que **no han pensado en abandonar** los estudios de máster como se muestra en la siguiente tabla 17. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 19 (91,5%).

Tabla 17 *¿Has pensado alguna vez dejar los estudios?*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	10	8,5	8,5
No	108	91,5	100,0
Total	118	100,0	

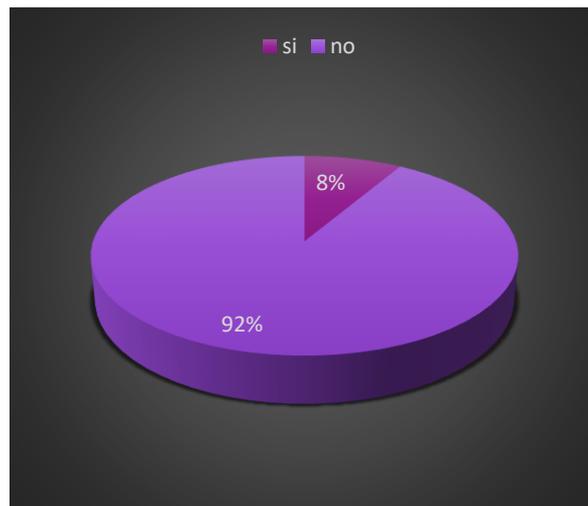


Gráfico 19. *¿Has pensado alguna vez dejar los estudios?*

- **Adaptación y Motivación.**

Tabla 18. *Motivación y Adaptación*

	N	Media	Desv. típ.
Valoración de la adaptación inicial a los estudios	118	4,0763	,55711



Valoración de la motivación inicial por el master	118	4,0508	,76065
---	-----	--------	--------

El nivel de **adaptación** inicial a los estudios es **positivo** en la mayoría de los casos como muestra la media (4,07) como se muestra en la ilustración 20.

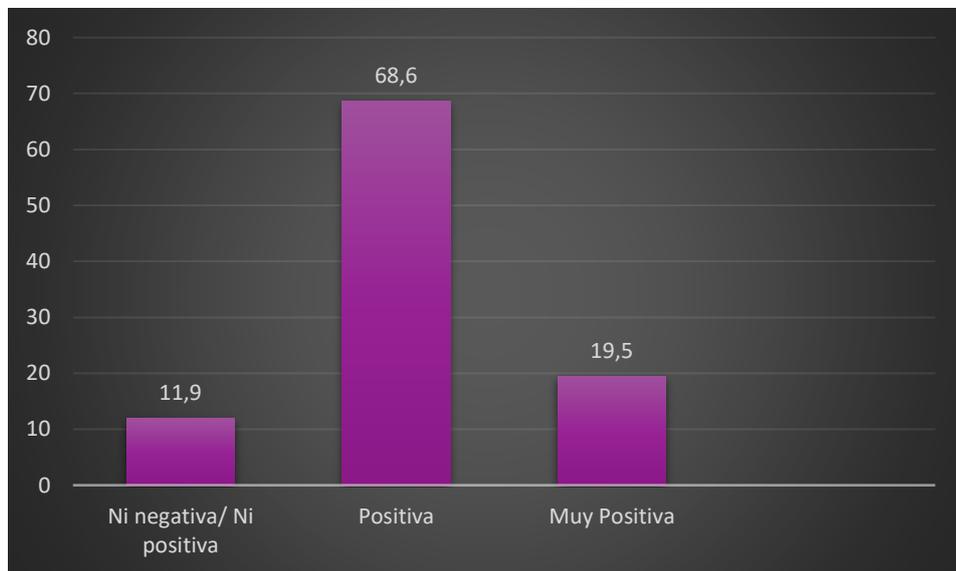


Gráfico 15. Adaptación

El nivel de **motivación** inicial por el máster también es **positivo** como nos muestra la figura anterior (4,05) como se muestra en la ilustración 21.

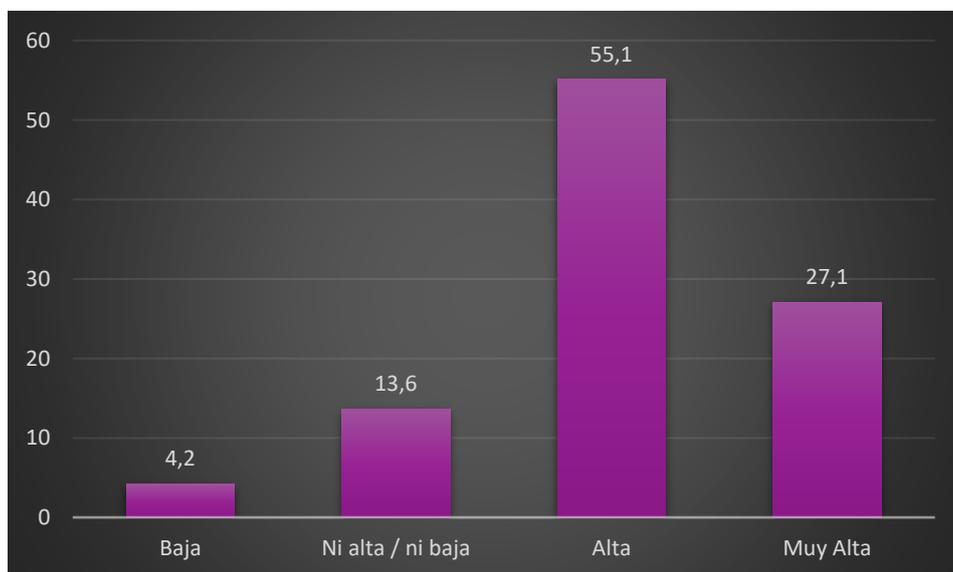


Gráfico 16. Motivación Inicial

- **Satisfacción Académica.**



Tabla 19. *Satisfacción Académica*

	N	Media	Desv. típ.
Me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster	117	4,1111	,67947
En términos generales, estoy disfrutando de los estudios	117	3,9402	,86394
En términos generales, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante	116	3,9224	,95235
Me gusta el nivel de estimulación académica	116	3,6379	,88854
Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases	117	4,0513	,83919
Me siento bien con el grupo de compañeros/as	117	4,4872	,71457
Me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje en las clases	116	3,6897	,89844

Con respecto a la escala de satisfacción académica, que consta de 7 ítems, se observa que los estudiantes tienen **nivel satisfactorio** al iniciar el máster ya que la media de las respuestas se encuentra entre un valor de **3 – 4** en una escala de 1 – 5 ascendente. Por tanto, podemos decir que los alumnos se encuentran satisfechos a nivel académico con lo encontrado en el máster hasta hoy (inicio) como se muestra en la ilustración 22.

De los ítems que componen la escala los alumnos muestran mayor satisfacción en cuanto al nivel del grupo de compañeros (4,48) y el ambiente educativo dentro del máster (4,11), en contraposición con los alumnos muestran menor satisfacción con respecto al nivel de estimulación académica (3,64) y cómo se están llevando a cabo el aprendizaje en las clases (3,69).



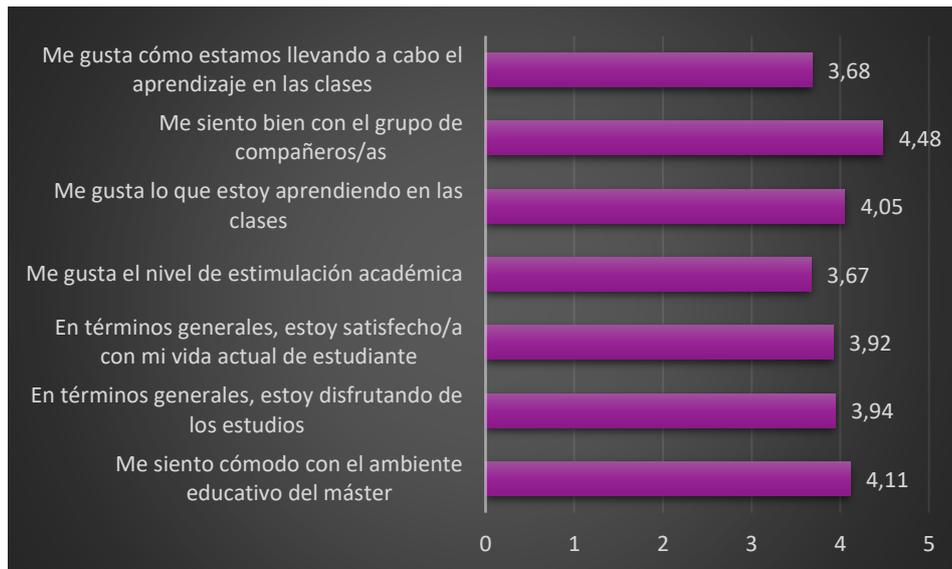


Gráfico 17. Satisfacción Académica

○ **Confianza Competencial.**

Tabla 20. *Confianza Competencial*

	N	Media	Desv. típ.
Estudiar eficazmente para superar las asignaturas del máster	117	4,3077	,66256
Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos	117	4,3419	,61815
Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas	117	3,9402	,78004
Participar activamente en clase	117	3,8889	,86879
Comprender los contenidos de cada asignatura	116	4,2586	,60607
Buscar la manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades	117	4,0256	,91408
Continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favorable	117	3,8718	,90533



Con respecto a la escala de confianza, que consta de 7 ítems, se observa que los estudiantes tienen **mucha confianza** al iniciar el máster ya que la media de las respuestas se encuentra entre un valor de **3 – 4** en una escala de 1 – 5 ascendente. Por tanto, podemos decir que los alumnos presentan bastante confianza al inicio del máster como se muestra en la ilustración 23.

De los ítems que componen la escala los alumnos muestran mayor confianza en cuanto a completar de manera satisfactoria los requisitos académicos (4,34) y estudiar eficazmente para superar las asignaturas del máster (4,3), en contraposición con los alumnos que muestran menor confianza con respecto a continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favorable (3,87) y participar activamente en clase (3,89).

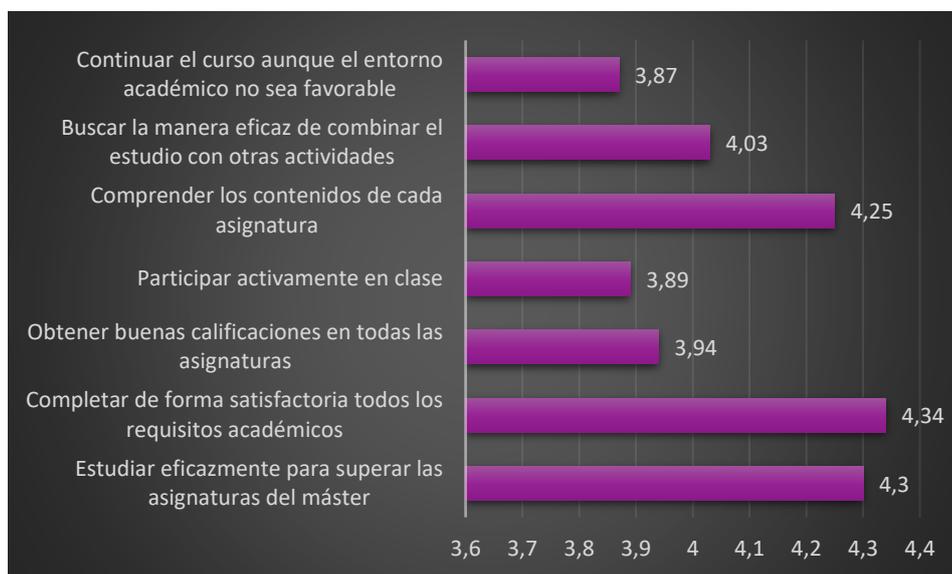


Gráfico 18. Competencia Competencial

○ **Expectativas.**

Tabla 21. *Expectativas Académicas*

	N	Media	Desv. típ.
En muchos aspectos mi vida se acerca al ideal	117	3,6325	,85700
Las condiciones de mi vida sspn excelentes	117	3,4103	,91117
Estoy satisfecho con mi vida	116	3,9655	,70933



Hasta ahora he ido consiguiendo las cosas importantes que quería en mi vida	117	4,2393	,73870
Si pudiese volver atrás no cambiaría casi nada de mi vida	117	3,6496	1,16941

Con respecto a la escala de expectativas académicas, que consta de 5 ítems, se observa **se cumplen las expectativas** académicas de los estudiantes al iniciar el máster ya que la media de las respuestas se encuentra entre un valor de **3 – 4** en una escala de 1 – 5 ascendente. Por tanto, podemos decir que los alumnos se sienten satisfechos con el cumplimiento de las expectativas al inicio del máster.

De los ítems que componen la escala los alumnos muestran mayores expectativas conseguir cosas importantes que querían en sus vidas (4,23), en contraposición con los alumnos que muestran menor cumplimiento de expectativas con respecto a las condiciones de vida (3,41) y el acercamiento al ideal impuesto por los alumnos (3,63) como muestra la ilustración 24.

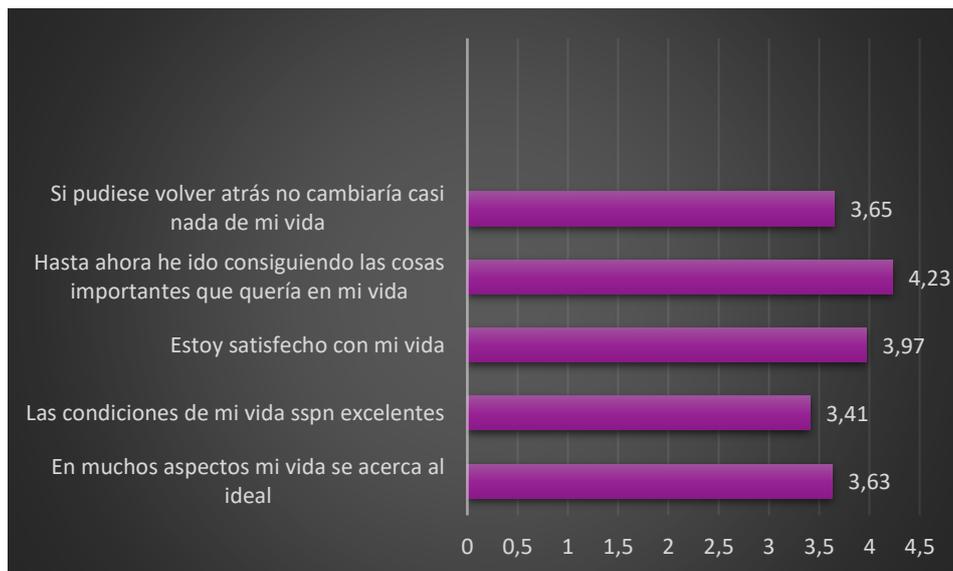


Gráfico 19. Expectativas Académicas

- **Consideraciones sobre el máster.**

Tabla 22. Consideraciones de estas primeras semanas

- ❖ Algunas asignaturas no dejan claro cuál es su objeto de estudio y su campo de actuación



- ❖ Algunas materias no tienen claramente definido cuál es su campo de estudio. También se podría acercar más la temática a la realidad de los centros, no solo el periodo de prácticas
- ❖ ALTA MOTIVACION CON LA MAYORIA DE ASIGNATURAS. PROFESORADO Y COMPAÑEROS BUENOS. MIEDO AL TFM
- ❖ Aún en adaptación, por lo que en determinadas asignaturas todavía no he podido implicarme con la asignatura como debería.
- ❖ CAMBIOS RESPECTO AL GRADO. ENTORNO FAVORABLE Y CERCANO
- ❖ CAPACIDAD DE LOS DOCENTES PARA IMPARTIR LAS CLASES. IMPORTANCIA DE CONTENIDOS Y BUENA FORMA DE IMPARTIR SESIONES
- ❖ COMBINACION VIDA LABORAL Y ACADEMICA DIFICIL
- ❖ DEMASIADA ATENCION A REVISAR TRABAJOS Y NO SE EXPLICA TEORIA
- ❖ DEMASIADO TEMARIO EN DETERMINADAS ASIGNATURAS. NO HAY DESCANSOS Y ES AGOTADOR
- ❖ DIFICULTAD PARA COGER EL RITMO POR EL CAMBIO DE FACULTAD
- ❖ Echo en falta una formación más práctica y nueva, ya que hay muchos contenidos que ya he visto en la carrera de Pedagogía
- ❖ EL MASTER ESTA ABRIENDO PUERTAS. ESTA CUMPLIENDO CON LAS ESPECTATIVAS
- ❖ El máster no está cumpliendo mis expectativas. Se está centrando en mandar un exceso de trabajos en muy poco tiempo y sin dar apenas contenido teórico. Además, las optativas, al ser comunes con otras especialidades, el contenido es excesivamente general. Por lo que veo que no me aporta nada académicamente, únicamente un título obligatorio para opositar.
- ❖ ES DIFERENTE AL GRADO, PERO ASEQUIBLE. NUEVOS APRENDIZAJES
- ❖ Escaso contenido y abundantes trabajos para un periodo de tiempo muy limitado.
- ❖ ESPECTATIVAS SUPERADAS. MAS DINAMISMO EN LAS CLASES
- ❖ Esta primera parte del máster creo que es muy breve para toda la formación e información que necesitamos
- ❖ Falta de tiempo por no disponer de horario de tarde en la especialidad
- ❖ HAY BUEN CLIMA EN CLASE. GENTE TRABAJADORA Y BUENOS DOCENTES
- ❖ MUY REPETITIVO RESPECTO AL TEMARIO DE PEDAGOGÍA, INCLUSO SE USAN LOS MISMOS EJEMPLOS



- ❖ No comprendo el contenido de algunas de las asignaturas, no por falta de comprensión de los contenidos, sino por poca especificación de éstos. Bagaje muy amplio, Otras asignaturas me gusta que son muy prácticas y funcionales, y a la vez tienen unos contenidos de base claros y flexibles
- ❖ PRESTAR MAS ATENCION A LA REALIDAD EDUCATIVA
- ❖ PROFESORES HABLAN SOBRE INNOVACION, PERO SIGUEN ANCLADOS A LO TRADICIONAL
- ❖ SATISFACCION CON LA ELECCION DEL MASTER. BUENOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS
- ❖ Se concentran muchos trabajos y contenidos en pocas semanas, lo que da la sensación de abordar las materias superficialmente, sin el grado de profundidad que requieren.
- ❖ Se pretende formar en aspectos muy necesarios, en un periodo muy corto. No veo coherente esta metodología y temporalización y mucho menos la obligatoriedad, sin ninguna compensación académica cara a la oposición.
- ❖ TEMARIO INTERESANTE, PERO SE PODRÍA OPTAR POR METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS. PRÁCTICAS MÁS LARGAS
- ❖ VARIACION DEL ENFOQUE AL SER EL SEGUNDO MASTER QUE REALIZA Y TRAS UN DOCTORADO

En síntesis, las consideraciones más repetidas se refieren a (tabla 22):

- Falta de claridad en los objetivos de las asignaturas
- Falta de implicación por parte del alumnado
- Entorno favorable para dar clase
- Metodología antigua, piden más innovación ya que es lo que predicán
- Dificultad para compaginar la vida laboral y estudiantil
- Gran cantidad de contenidos en un tiempo reducido

4.2.RESULTADOS CUESTIONARIO FINAL (C2) Y CAMBIOS OBSERVADOS

Este cuestionario se ha pasado a los estudiantes en el último mes lectivo y la muestra ha sido de 78 personas integrantes de los cuatro masters a investigar

Este análisis se diferenciará entre variables identificativas (Ítem 0 - 13) y variables objeto de estudio que son la satisfacción académica y confianza competencial (Ítem 13 – Ítem 25).



➤ **Datos Identificativos.**

- ✓ La mayoría de los alumnos indican como tipología del máster **profesionalizador** como se muestra en la siguiente tabla 23. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 25 (86,2%).

Tabla 23. *Tipología de máster qué cursas*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Requisito para la profesión	8	12,3	12,3
Profesionalizador	56	86,2	98,5
Investigador	1	1,5	100,0
Total	65	100,0	
Total	78		

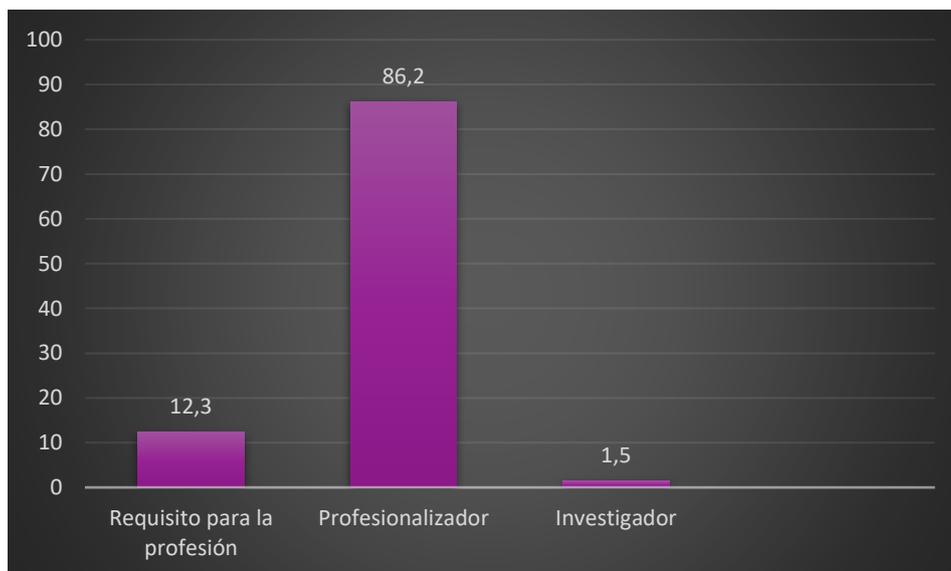


Gráfico 25. Tipología de Máster

- ✓ El 50% de los alumnos matriculados lo hacen de manera **presencial** como se muestra en la siguiente tabla 24. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 26.

Tabla 24. *Modalidad del máster*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Presencial	39	100,0	100,0



Total	78
-------	----

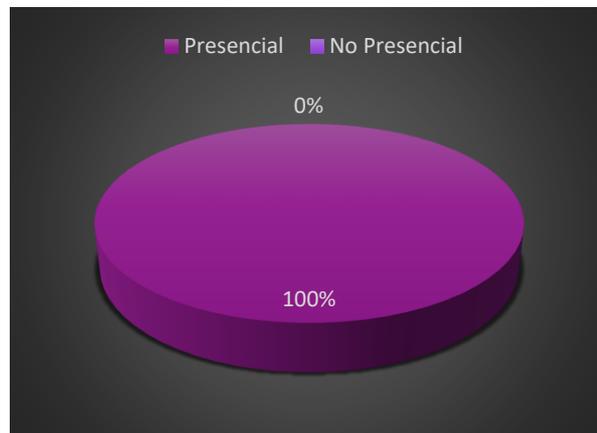


Gráfico 26. Modalidad del Máster

- ✓ Como muestra la media, existe un mayor número de **mujeres** que de hombres matriculados en los másteres seleccionados según la siguiente tabla 25. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 27 (89,6%).

Tabla 25. Sexo

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	8	10,4	10,4
Mujer	69	89,6	100,0
Total	77	100,0	
Total	78		



Gráfico 27. Sexo



- ✓ La mayoría de estudiantes matriculados son de nacionalidad **española** como se muestra en la siguiente tabla 26. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 28 (96,2%).

Tabla 26. *Tipo de Estudiante*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
español	75	96,2	96,2
internacional	3	3,8	100,0
Total	78	100,0	



Gráfico 28. Estudiante

- ✓ No existen alumnos con **discapacidad** en la muestra seleccionada como se observa en la siguiente tabla 27. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 29.

Tabla 27. *Discapacidad*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	78	100,0	100,0





Gráfico 29. Discapacidad

- ✓ La mitad de los encuestados se encuentran en situación de **desempleo** al final del máster. Aunque existe un 30% que se encuentran **trabajando** actualmente como se muestra en la siguiente tabla 28. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 30.

Tabla 28. Situación laboral al inicio del máster

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Demandante de empleo (paro)	38	49,4	49,4
Trabajador	24	31,2	80,5
Otra situación	15	19,5	100,0
Total	77	100,0	
Total	78		



Gráfico 30. Situación laboral al inicio del máster



Dentro de lo comentado anteriormente, los alumnos en situación de empleo no trabajan a tiempo completo para poder alternar las labores educativas con las profesionales como se muestra en la siguiente tabla 29.

Tabla 29. Trabajo a tiempo completo

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	7	23,3	23,3
No	23	76,7	100,0
Total	30	100,0	
Total	78		

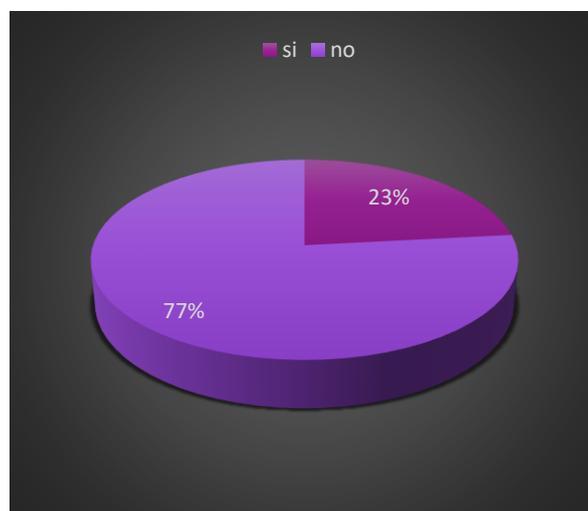


Gráfico 31. Trabajo a tiempo completo

Además, existe mayoría de personas que optan por una profesión relacionada con el máster, aunque la diferencia es mínima como se puede apreciar en la siguiente tabla 30.

Tabla 30. ¿El trabajo tiene relación con la formación del máster?

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	13	43,3	43,3
No	17	56,7	100,0
Total	30	100,0	
Total	78		



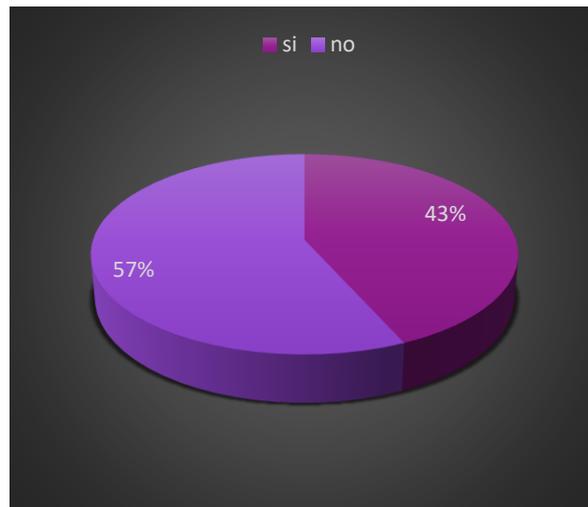


Gráfico 32. ¿El trabajo tiene relación con la formación del máster?

- ✓ La mayoría de los estudiantes matriculados **viven con sus padres** como se muestra en la tabla 31. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 33.

Tabla 31. Tu situación familiar al inicio del máster

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Vivo con mis padres	40	51,9	51,9
Vivo en pareja	10	13,0	64,9
Vivo solo/a	5	6,5	71,4
Vivo en piso compartido	18	23,4	94,8
Otra situación	4	5,2	100,0
Total	77	100,0	
Total	78		



Gráfico 33. Tu situación familiar al inicio del máster



- ✓ La gran mayoría de los estudiantes **no tienen personas a su cargo** como se muestra en la siguiente tabla 32. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 34.

Tabla 32. *¿Tienes personas a tu cargo?*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	77	100,0	100,0
Total	78		



Gráfico 34. *¿Tienes personas a tu cargo?*

- ✓ La mayoría de los alumnos (51%) sufragan el coste económico del master con **becas** o ayudas para el estudio (MEC y Bonificación Junta de Andalucía), aunque existe un porcentaje elevado (24%) que se ayudan de sus padres para poder costearlo como se muestra en la siguiente tabla 33. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 35.

Tabla 33. *¿Cómo sufragas el coste económico del máster?*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Con fuentes propias	9	11,5	11,5
Me ayudan mis padres	19	24,4	35,9
Con becas o ayudas al estudio	40	51,3	87,2
Financiación mixta	10	12,8	100,0
Total	78	100,0	



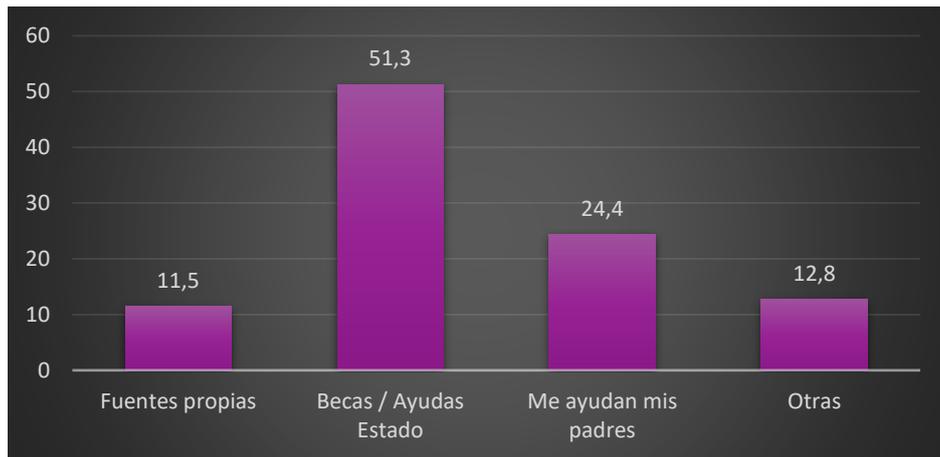


Gráfico 35. ¿Cómo sufragas el coste económico del máster?

- ✓ Como se aprecia en la siguiente tabla 34 la mayoría de los alumnos matriculados en los másteres **proviene de grados** (87%). Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 36.

Tabla 34. Formación de acceso al máster

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diplomatura	5	6,4	6,4
Licenciatura	4	5,1	11,5
Grado	68	87,2	98,7
Postgrado/Máster	1	1,3	100,0
Total	78	100,0	

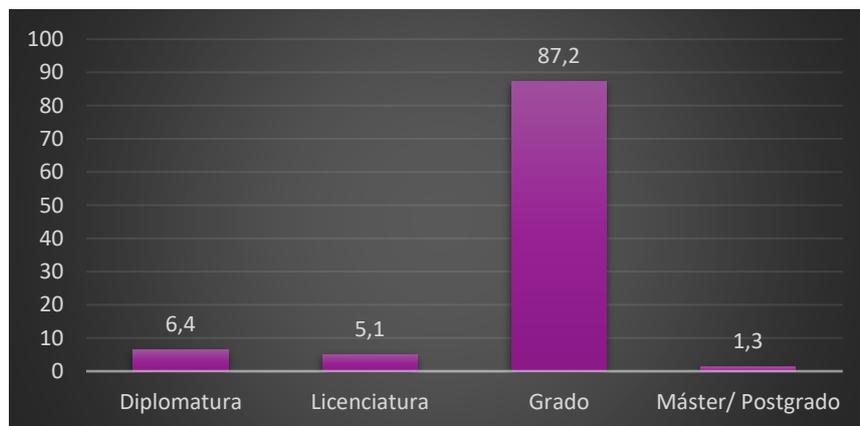


Gráfico 36. Formación de acceso al máster



- ✓ Con respecto a la **tipología de acceso a máster** existe mayoría en la respuesta “he acabado hace más de un año, pero no tengo experiencia laboral relacionada” (41%) pero se diferencia muy poco del porcentaje en la respuesta “acabo de finalizar los estudios de máster” (37%) como se muestra en la siguiente tabla 35. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 37.

Tabla 35. *Tipología de acceso al máster*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Acabo de finalizar los estudios de grado/máster	29	38,2	38,2
He acabado hace más de un año pero no tengo experiencia laboral relacionada	32	42,1	80,3
He acabado hace más de un año pero tengo experiencia laboral relacionada	12	15,8	96,1
Otra situación	3	3,9	100,0
Total	76	100,0	
Total	78		

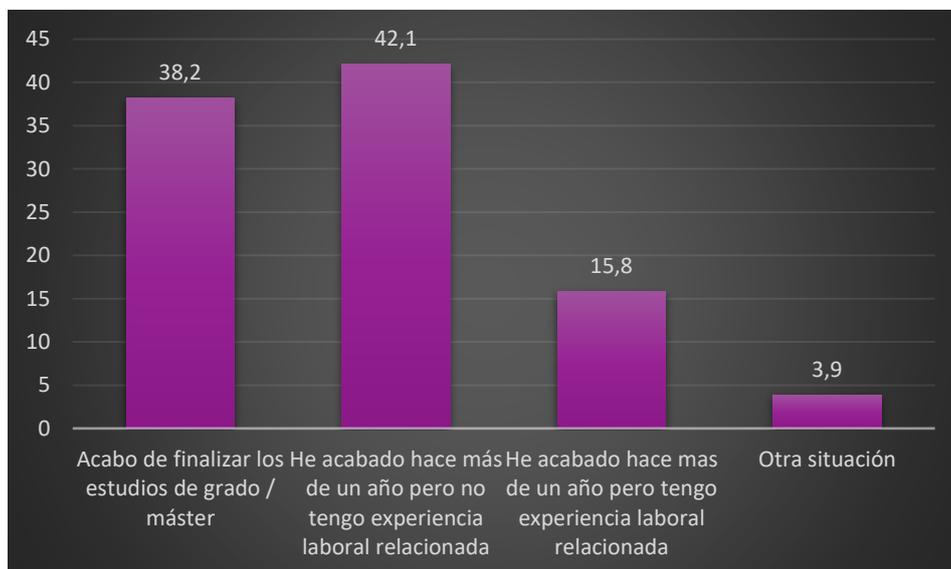


Gráfico 37. *Tipología de acceso al máster*

- *Edad, porcentaje de asistencia y rendimiento.*



Tabla 36. *Datos Identificativos*

	N	Media	Desv. típ.
Edad	74	25,31	3,892
Porcentaje de asistencia al máster	78	1,58	,655
Rendimiento promedio del primer semestre del máster	76	3,12	,632
N válido (según lista)	9		

Desglosando pues los datos de la tabla 36 observamos que de manera generalizada no existen diferencias significativas en las respuestas de los encuestados, tan solo en “¿En qué medida ha variado la motivación?” y además:

La media de edad de los alumnos oscila los **25 años**, de un rango de 20 a 40 años. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 38.

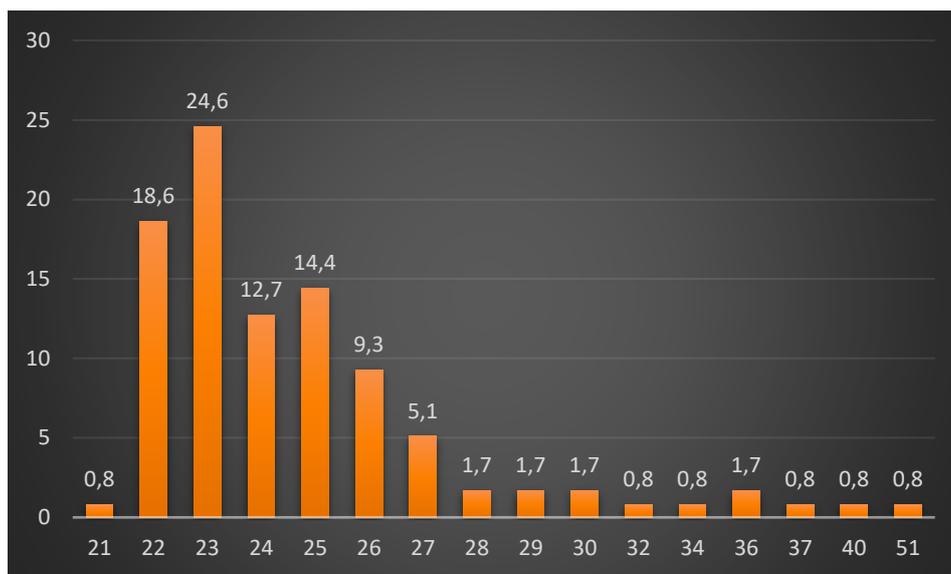


Gráfico 38. Edad

Con respecto al porcentaje de asistencia, la mayoría ha **asistido** al 100 – 80% de las clases. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 39.



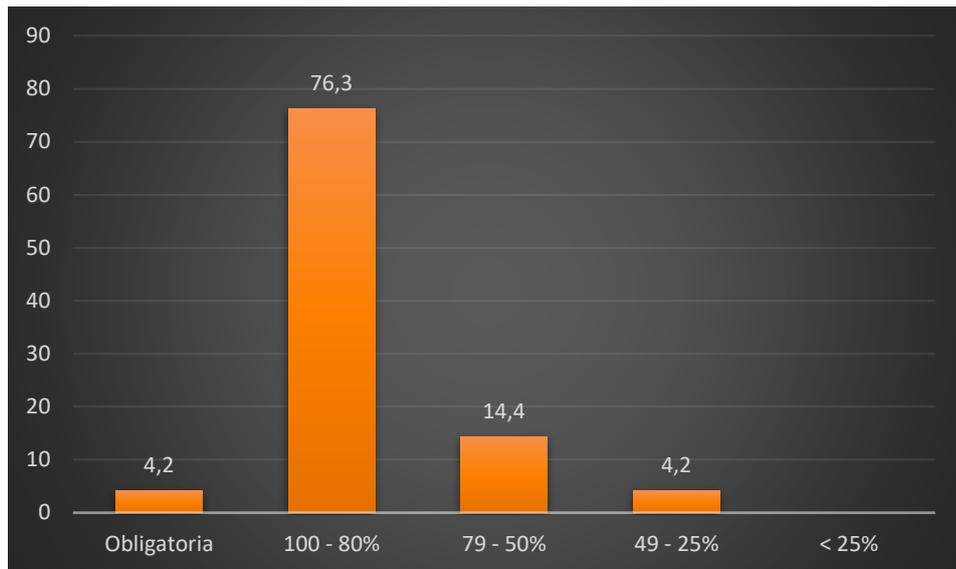


Gráfico 39. Asistencia

La mayoría de los matriculados han tenido un rendimiento **Notable** de acceso al máster de una escala que oscila entre aprobado – matrícula de honor. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 40.

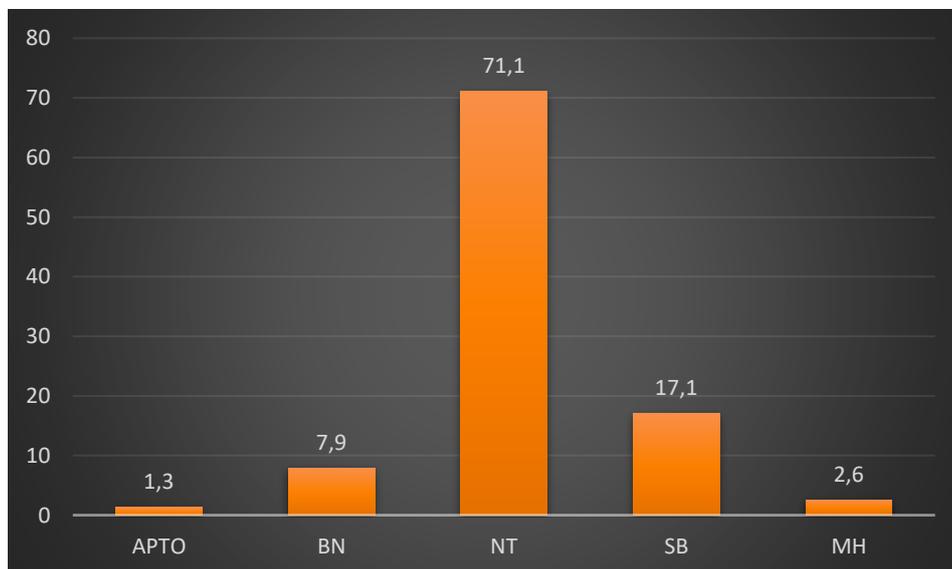


Gráfico 40. Rendimiento promedio de acceso al máster



○ *Abandono, Adaptación y Motivación Actual y Progreso.*

Tabla 37. *Motivación, adaptación y abandono*

	N	Media	Desv. típ.
¿En qué medida ha variado la motivación?	54	2,87	1,454
Grado de motivación actual	78	3,36	,925
Valoración de la adaptación actual al máster	78	3,88	,664
Intención de abandono	78	1,26	,521

Se confirma que **ha disminuido mucho el grado de motivación** actual respecto a la que tenía al iniciar el máster como se muestra en la siguiente gráfica.

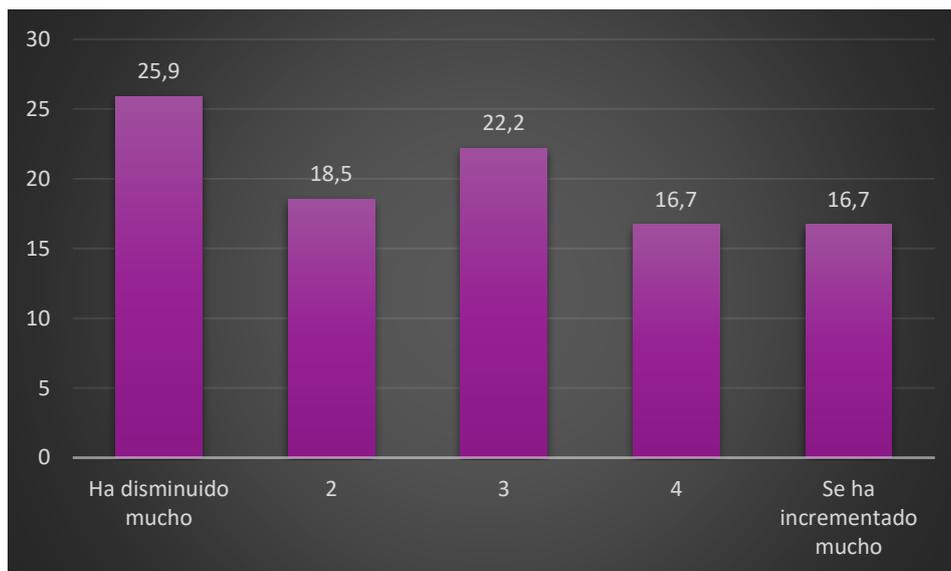


Gráfico 41. ¿Ha variado tu grado de motivación actual respecto al iniciar el máster?

Además de ello, esta disminución de la motivación se puede comprobar en la ilustración 42 “Comparación de media entre C1 y C2” donde existe una mayor motivación a principio del máster que va descendiendo con el progreso del mismo este dato se aprecia en el valor de la media.

A pesar de lo comentado anteriormente, el **grado de motivación** actual de los alumnos es medio - alto 3.36 de una escala que oscila entre los valores 1 – 5 con valor



ascendente. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 42.

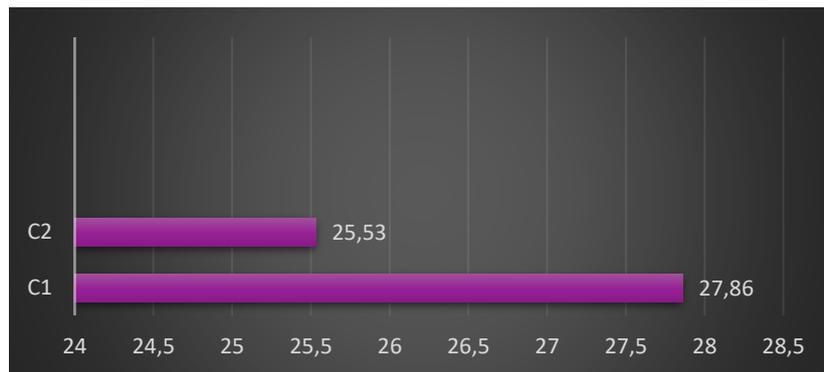


Gráfico 42. Comparación media C1 y C2 MOTIVACIÓN

Como ya comentaba anteriormente el grado de motivación actual de los alumnos en comparación con el cuestionario inicial muestra que tienen una motivación media alta, pero ha disminuido con el transcurso del máster.

La mayoría de los matriculados ha tenido una **buena adaptación**, 3,88 de media en una escala que oscila entre los valores 1 – 5 con valor ascendente. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 43.

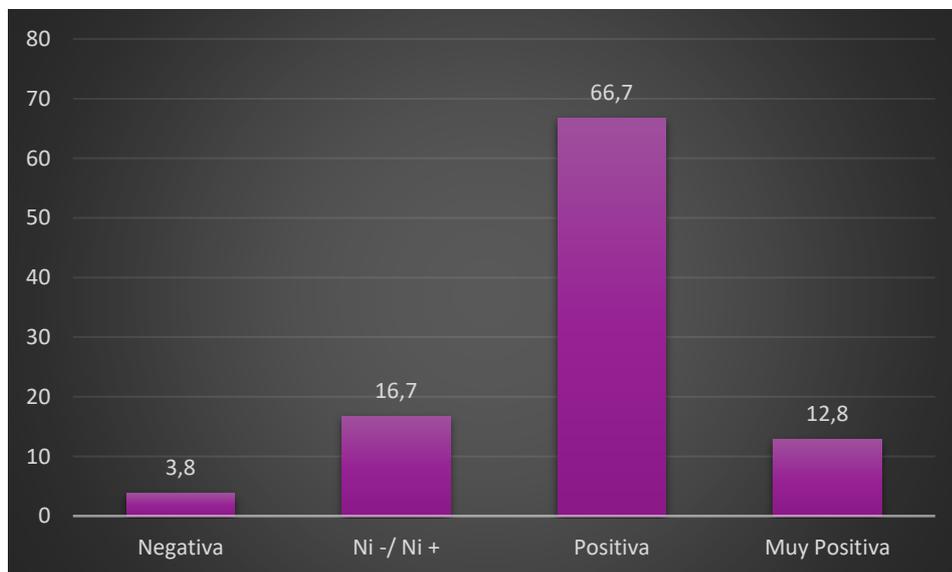


Gráfico 43. Adaptación

Teniendo en cuenta la puntuación media de la **intención de abandono** observamos que la mayoría no habría abandonado el máster nunca. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 44.



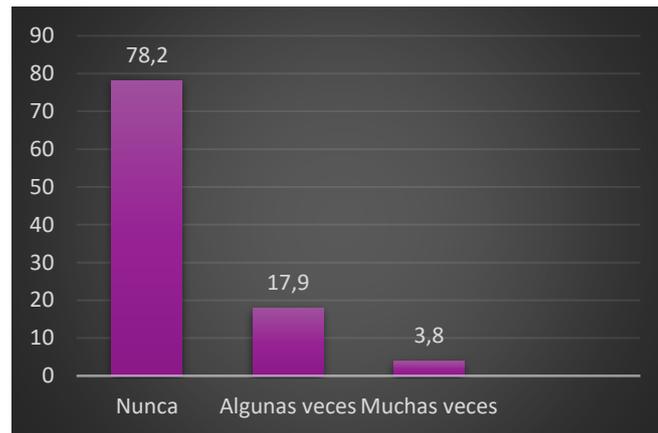


Gráfico 44. Intención de abandono

En cuanto a la variable **abandono**, para tener una mayor exactitud de los datos se ha recodificado como nominal, es decir, se ha aunado la respuesta de “algunas veces” con “muchas veces” convirtiéndola en SI y por otra parte la respuesta “nunca” en NO. Por tanto, podemos decir que la mayoría de los alumnos no han pensado en dejar los estudios de máster como muestra la siguiente gráfica (45). Un 92% de la muestra no han pensado en dejar sus estudios de máster, pero a pesar de ello, existe un 8% que han pensado en abandonar por los motivos que se muestran tras la gráfica.

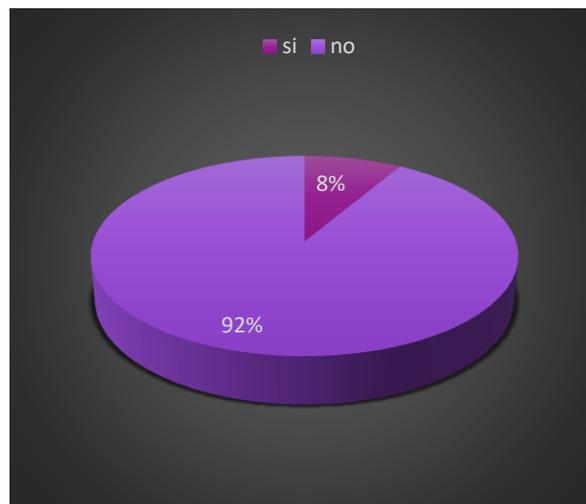


Gráfico 45. ¿Has pensado alguna vez dejar los estudios?

Entre los motivos de abandono del máster encontramos a rasgos generales los siguientes:

- Contenido asignaturas
- Falta de motivación
- Falta de utilidad de los conocimientos
- Incompatibilidad horaria
- No se cumplieron las expectativas
- No tiene relación con la realidad educativa
- Problemas económicos



Diferencias:

○ **Diferencias entre las valoraciones de inicio y final del máster:**

En primer lugar, para averiguar si existen diferencias significativas en cuanto a las variables de investigación escala se realizan las pruebas no paramétricas (*Prueba de Mann-Whitney*) donde según la significatividad comprobaremos si se cumple o no la hipótesis de investigación. Si el valor de la significatividad es mayor de 0.05 se cumple la H_0 , es decir, no existen diferencias entre las respuestas de C1 y C2. Si el valor de la significatividad es menor de 0.05 se cumple H_1 , es decir, existen diferencias entre C1 y C2. En caso de que se cumpla la H_1 , se buscará el motivo en la “*Prueba T para k muestras independientes*” según la media de las respuestas en los distintos cuestionarios.

Satisfacción Académica.

H_{11} : “*Existen diferencias significativas entre C1 y C2 en cuanto a la satisfacción*”

H_{01} : “*No existen diferencias significativas entre C1 y C2 en cuanto a la satisfacción*”

Confianza Competencial.

H_{i2} : “*Existen diferencias significativas entre C1 y C2 en cuanto a la confianza*”

H_{o2} : “*No existen diferencias significativas entre C1 y C2 en cuanto a la confianza*”

Tabla 38. *Significatividad según la prueba U de Mann-Whitney*

	SATISFACCIÓN	CONFIANZA
U de Mann-Whitney	3107,000	3932,500
W de Wilcoxon	6188,000	6935,500
Z	-3,557	-1,410
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,158

En la tabla 38, por una parte, se observa que el valor de la significatividad asintótica en la variable “*confianza*” es $p_{valor}=0.158$ ($p_{valor}>0.05$), como consecuencia, se cumple la hipótesis nula (H_{o2}), es decir, **no existen diferencias significativas en cuanto a la variable confianza competencial entre el C1 y C2.**

Por otra parte, de manera generalizada, se observa que el valor de la significatividad en la variable “*satisfacción académica*” es $p_{valor} = 0.000$ ($p_{valor}<0.05$), por lo tanto, podemos decir que se cumple la hipótesis de investigación (H_{i1}) en este caso, es decir, **existen diferencias significativas entre las respuestas del C1 y C2 en esta variable.** Como ya



comentaré en los resultados que aparecen posteriormente se aprecia una disminución de la satisfacción con respecto al cuestionario inicial.

○ *Diferencias en función de sexo, tipología de máster y situación familiar.*

En segundo lugar, se analizan las variables investigación escala, “*satisfacción académica*” y “*confianza competencial*”, en función de las variables identificativas “*sexo*”, “*tipología de máster*” y “*situación familiar*” para observar si existen diferencias significativas en las distintas respuestas del cuestionario 2. He de aclarar que este análisis solo se ha llevado a cabo en el cuestionario final porque no nos centraremos en el progreso de las respuestas a lo largo del máster sino en los resultados finales. Los resultados aparecen comentados más adelante en el desglose de la satisfacción académica y la confianza competencial.

▪ *Sexo*

Para averiguar si existen diferencias significativas en cuanto a las variables de investigación sexo se realizan las pruebas no paramétricas (*Prueba de Mann-Whitney*) para 2 muestras independientes (Sexo), donde según la significatividad comprobaremos si se cumple o no la hipótesis de investigación.

Satisfacción académica.

Hi3: “Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la satisfacción”

Ho3: “No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la satisfacción”

Confianza Competencial.

Hi4: “Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la confianza”

Ho4: “No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la confianza”

Por otra parte, para averiguar si existen diferencias significativas en cuanto a las variables de investigación “*tipología de máster*” y “*situación familiar*” se realizan las pruebas no paramétricas (*ANOVA*) para k muestras independientes, donde según la significatividad comprobaremos si se cumple o no la hipótesis de investigación.

▪ *Tipología de Máster:*

Satisfacción Académica.

Hi5: “Existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción según la tipología del master cursado”

Ho5: “No existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción según la tipología del master cursado”



Confianza Competencial.

Hi₆: “Existen diferencias significativas en cuanto a la confianza según la tipología del master cursado”

Ho₆: “No existen diferencias significativas en cuanto a la confianza según la tipología del master cursado”

- **Situación Familiar:**

Satisfacción Académica.

Hi₇: “Existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción según la situación familiar”

Ho₇: “No existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción según la situación familiar”

Confianza Competencial.

Hi₈: “Existen diferencias significativas en cuanto a la confianza según la situación familiar”

Ho₈: “No existen diferencias significativas en cuanto a la confianza según la situación familiar”

Igualmente vamos a ir desglosando una a una las variables de investigación escala según el análisis de los ítems de manera independiente, para averiguar donde se da la mayor y menor media de las respuestas dentro cada escala.

- **Satisfacción Académica.**

En el caso del cuestionario 2, observamos que el ítem 19 e ítem 21 conforman contenidos sobre de la satisfacción académica, pero solamente utilizaremos los 7 primeros subítems de la pregunta 19 para hacer la comparación entre C1 y C2 ya que son los que se repiten en este caso.

Tabla 39. *Escala Satisfacción Académica*

	N	Media	Desv. típ.
Me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster	78	3,82	,818
En términos generales, estoy disfrutando de los estudios	78	3,42	1,123



En términos generales, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante	78	3,77	1,005
Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en la clase	78	3,18	1,125
Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases	78	3,74	1,037
Me siento bien con el grupo de compañeros/as que tengo en clase	78	4,28	,771
Me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje	78	3,31	,997
Estoy satisfecho/a con el feedback que recibo del profesorado respecto al aprendizaje	77	3,19	1,014
Estoy satisfecho/a con los resultados académicos que he obtenido en el máster	78	3,78	,949
N válido (según lista)	73		
	N	Media	Desv. típ.
El nivel de exigencia de los estudios es adecuado para su seguimiento	78	3,38	,996
Los estudios escogidos son adecuados a mis intereses	78	3,86	,893
Los estudios son adecuados a mis experiencias de aprendizaje	78	3,60	,931
Estoy llevando a cabo el máster sin inconvenientes	78	3,45	1,191
Mi situación económica me permite dedicarme a los estudios	78	3,63	1,152
La actividad docente facilita mi seguimiento del curso	77	3,44	,925
Me dedico a los estudios de manera provechosa	78	3,90	,862



Sé organizarme el tiempo de estudio	77	3,97	,932
Tengo apoyo de mi entorno próximo (familia, amigos, etc) para realizar los estudios de máster	78	4,47	,817
La relación con el profesorado me facilita el seguimiento del curso académico	78	3,58	,861
La organización del máster facilita el logro de mis objetivos	78	2,78	1,213
N válido (según lista)	76		

Con respecto a las escalas de satisfacción académica, que consta del ítem 19 y 21 al completo, se observa que los estudiantes tienen un **nivel satisfactorio** al finalizar el máster ya que la media de las respuestas se encuentra entre un valor de **3 – 4** en una escala de 1 – 5 ascendente. Por tanto, podemos decir que los alumnos se encuentran satisfecho a nivel académico con lo encontrado en el máster hasta hoy (final). Aunque es de destacar que el ítem de media menos valorado ha sido “*la organización del máster facilita el logro de mis objetivos*”, es decir, que se debería mejorar la organización para facilitar el logro de los objetivos de los alumnos, este ítem muestra una media inferior al valor 3 (valor intermedio - bajo) (2,78).

De los ítems que componen la escala los alumnos muestran mayor satisfacción en cuanto al apoyo del entorno próximo (familia, amigos, etc.) para realizar los estudios de máster dentro del máster (4,47) y se sienten bien con el grupo de compañeros/as que tienen en clase (4,28), en contraposición con los alumnos muestran menor satisfacción con respecto al nivel de estimulación académica (3,18) y el feedback recibido del profesorado (3,19) respecto al aprendizaje como se muestra en la tabla anterior (ilustración 46).



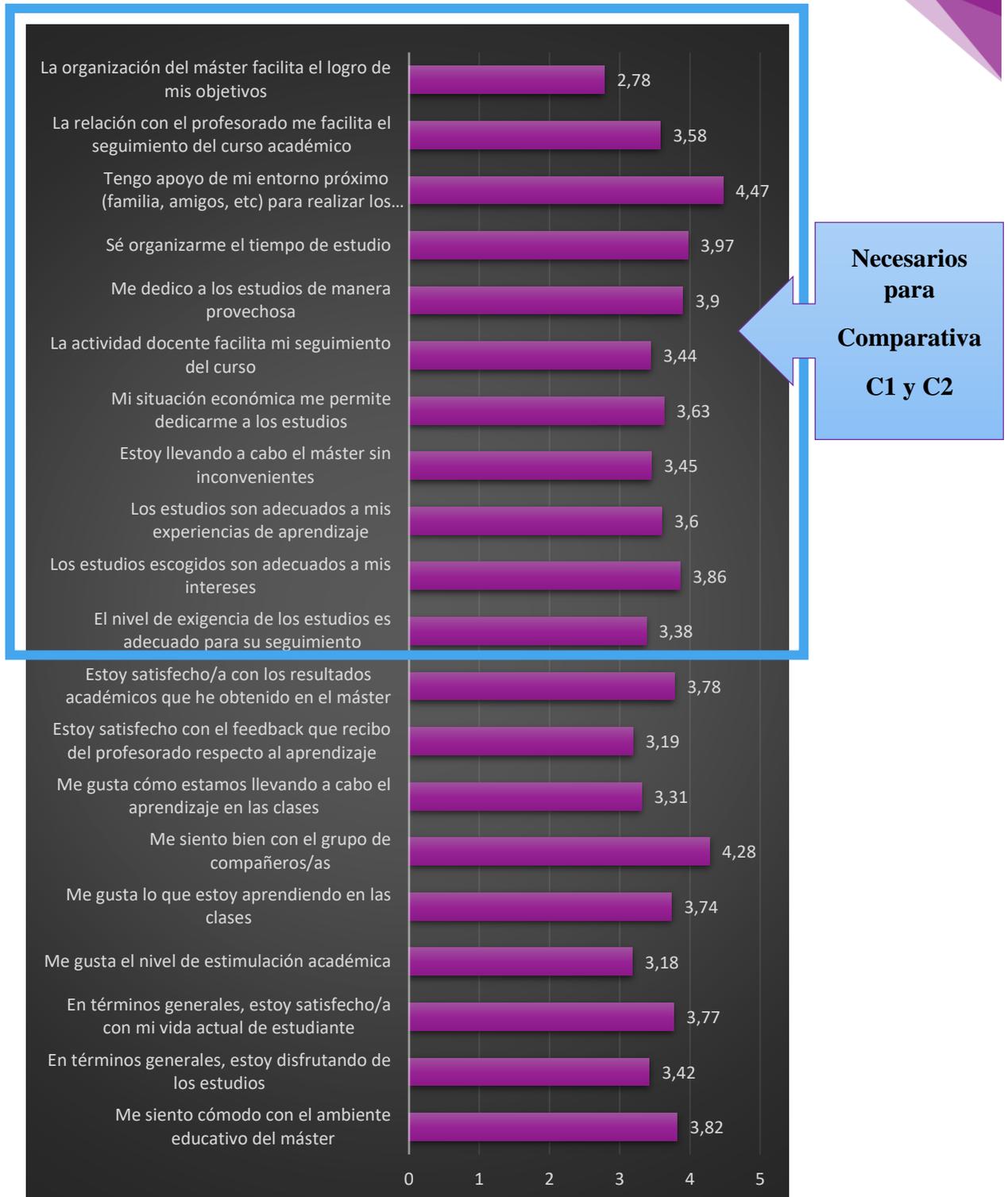


Gráfico 46. Satisfacción Académica

Esta tabla muestra todos los ítems que corresponden con la satisfacción académica en el cuestionario 2, pero sólo se utilizarán los 7 primeros marcados en la tabla para hacer la comparativa entre los resultados del C1 y C2.



Así pues, se analiza esta variable para ver si ha aumentado o disminuido en función de la media de las respuestas de ambos cuestionarios.

Tabla 40. Comparación media C1 y C2 en la variable satisfacción

	C1 / C2	N	Media	Desviación típ.
SATISFACCIÓN	1,00	114	27,8596	4,22147
	2,00	78	25,5256	4,90884

El valor de la media en el cuestionario 1 es mayor que en el cuestionario 2, como consecuencia se confirma que el nivel de satisfacción académica a lo largo del máster **ha disminuido** como se muestra en la tabla anterior.

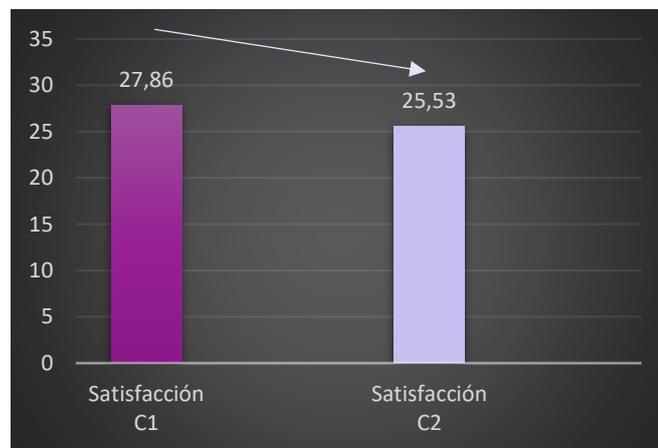


Gráfico 47. Progreso Satisfacción a lo largo del máster

Las posibles **razones** que hacen que este hecho ocurra haciendo una comparativa de lo que han respondido los estudiantes en ambos cuestionarios encontramos que ha disminuido la media de respuesta en todos los apartados, pero se pone de relieve que el nivel de estimulación académica ha descendido 0,5 (3,67 – 3,18) y, en términos generales, están disfrutando de sus estudios también ha descendido 0,5 (3,94 – 3,42). Además, de la gráfica 46 anteriormente mencionada se observa que la organización del máster no está facilitando el logro de los objetivos de los alumnos (2,78) y el seguimiento docente (3,38) tampoco está ayudando a que la satisfacción de los alumnos aumente.

Por otra parte, en la tabla 41, por una parte, se observa que el valor de la significatividad asintótica en la variable “satisfacción” es $p\text{valor}=0.374$ ($p\text{valor}>0.05$), como consecuencia, se cumple la hipótesis nula (H_0), es decir, **no existen diferencias significativas en cuanto a la variable satisfacción académica entre hombres y mujeres.**

Tabla 41. Significatividad según la prueba U de Mann - Whitney para Sexo - Satisfacción

	SATISFACCIÓN
U de Mann-Whitney	223,000
W de Wilcoxon	259,000



Z	-,889
Sig. asintót. (bilateral)	,374

En la tabla 42, se observa que el valor de la significatividad asintótica en la variable “satisfacción” es $p_{valor}=0.538$ ($p_{valor}>0.05$), como consecuencia, se cumple la hipótesis nula (H_{05}), es decir, **no existen diferencias significativas en cuanto a la variable satisfacción académica entre las respuestas de tipología de máster.**

Tabla 42. *Significatividad según ANOVA según Tipología del máster - Satisfacción*

		Sig.
SATISFACCIÓN	Inter-grupos	,538
	Intra-grupos	

En la tabla 43, se observa que el valor de la significatividad asintótica en la variable “satisfacción” es $p_{valor}=0.176$ ($p_{valor}>0.05$), como consecuencia, se cumple la hipótesis nula (H_{07}), es decir, **no existen diferencias significativas en cuanto a la variable satisfacción académica según la situación familiar.**

Tabla 153. *Significatividad según ANOVA Situación familiar - Satisfacción*

		Sig.
SATISFACCIÓN	Inter-grupos	,176
	Intra-grupos	
	Total	

○ **Confianza Competencial.**

Tabla 44. *Escala Confianza Competencial*

	N	Media	Desv. típ.
Estudiar eficazmente para superar las asignaturas del máster	78	4,17	,728
Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos	78	4,17	,728
Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (igual o superior a notable)	77	3,87	,817
Participar activamente en todas las clases	78	3,74	,932



Comprender los contenidos de cada asignatura	78	4,10	,831
Buscar la manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades	78	3,97	,868
Continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favorable	78	3,83	,945
N válido (según lista)	77		

Con respecto a la escala de confianza, que consta de 7 ítems, se observa que los estudiantes tienen **mucha confianza** al finalizar el máster ya que la media de las respuestas se encuentra entre un valor de **3 – 4** en una escala de 1 – 5 ascendente. Por tanto, podemos decir que los alumnos presentan mucha confianza al terminar del máster. Además, se puede apreciar de manera gráfica en la siguiente ilustración 48.

De los ítems que componen la escala los alumnos muestran mayor confianza en cuanto a completar de manera satisfactoria los requisitos académicos (4,17) y estudiar eficazmente para superar las asignaturas del máster (4,17), en contraposición con los alumnos que muestran menor confianza con respecto a continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favorable (3,83) y participar activamente en clase (3,74).

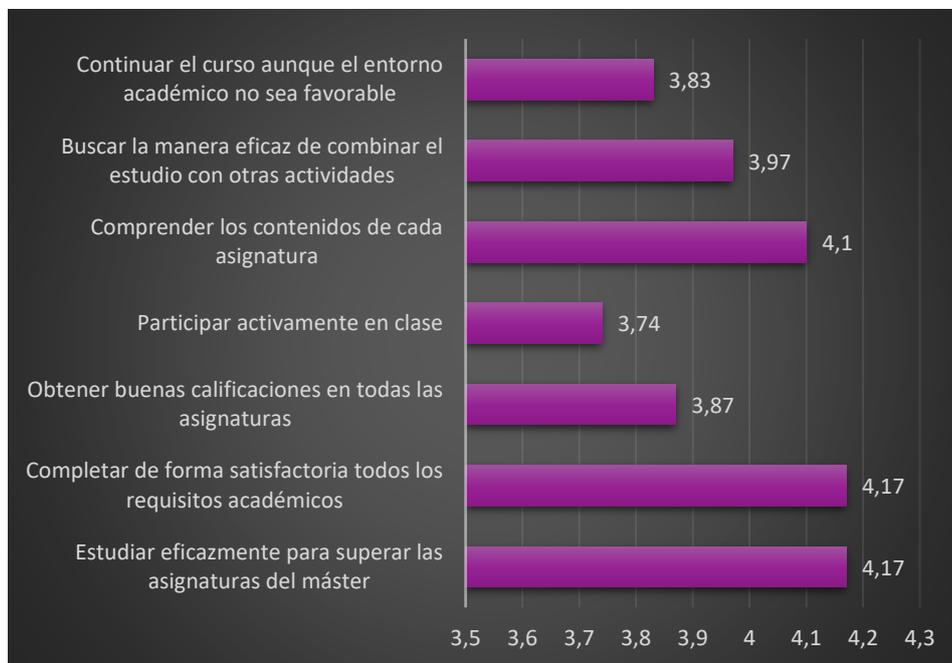


Gráfico 48. Competencia Competencial



En el estudio, se observa que el valor de la significatividad asintótica en la variable “*confianza*” es $p_{valor}=0.158$ ($p_{valor}>0.05$), como consecuencia, se cumple la hipótesis nula (H_{02}), es decir, **no existen diferencias significativas en cuanto a la variable confianza competencial entre el C1 y C2**. Esto nos hace pensar que los alumnos tienen una actitud proactiva y están interesados en continuar con su formación a pesar de los impedimentos que se les presentan a nivel de organización académica y otros motivos.

Por otra parte, se observa en la tabla 45 que el valor de la significatividad en la variable “*confianza*” es $p_{valor} = 0.001$ ($p_{valor}<0.05$), por lo tanto, podemos decir que se cumple la hipótesis de investigación (H_{i4}) en este caso, es decir, **existen diferencias significativas entre las respuestas del C1 y C2 en esta variable**.

Tabla 45. *Significatividad según la prueba U de Mann - Whitney para Sexo*

CONFIANZA	
U de Mann-Whitney	83,500
W de Wilcoxon	2429,500
Z	-3,204
Sig. asintót. (bilateral)	,001

Tabla 46. *Confianza competencial según sexo*

	Sexo	N	Media	Desviación típ.
CONFIANZA	Hombre	8	31,8750	2,74838
	Mujer	68	27,3529	3,58590

Como se aprecia en la tabla 46, según las aportaciones que nos da la media se concluye que los hombres tienen una mayor confianza competencial que las mujeres teniendo en cuenta los resultados del cuestionario final.

En la tabla 47, se observa que el valor de la significatividad asintótica en la variable “*confianza*” es $p_{valor}=0.102$ ($p_{valor}>0.05$), como consecuencia, se cumple la hipótesis nula (H_{06}), es decir, **no existen diferencias significativas en cuanto a la variable confianza competencial entre las respuestas de tipología de máster**.

Tabla 47. *Significatividad según ANOVA según Tipología del máster*

		Sig.
CONFIANZA	Inter-grupos	,102
	Intra-grupos	
	Total	



En la tabla 48, se observa que el valor de la significatividad asintótica en la variable “confianza” es $p_{\text{valor}}=0.480$ ($p_{\text{valor}}>0.05$), como consecuencia, se cumple la hipótesis nula (H_0), es decir, **no existen diferencias significativas en cuanto a la variable confianza competencial según la situación familiar.**

Tabla 168. *Significatividad según ANOVA Situación familiar*

		Sig.
CONFIANZA	Inter-grupos	,480
	Intra-grupos	
	Total	

○ **Futuro Profesional.**

La mayoría de los estudiantes matriculados tienen clara la profesión que les gustaría desempeñar tras finalizar el máster como se muestra en la siguiente tabla 49 se puede observar de manera visual en la ilustración 49.

Tabla 49. *¿Tienes clara la profesión que te gustaría desempeñar al finalizar el máster?*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	57	73,1	73,1
	No	20	25,6	98,7
	Total	78	100,0	

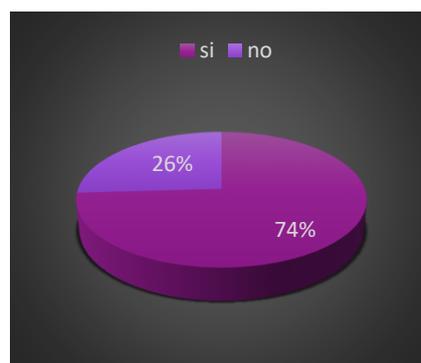


Gráfico 49. *¿Tienes clara la profesión que te gustaría desempeñar al finalizar el máster?*

Profesiones a desempeñar destacadas:

Tabla 50. *Profesiones a desempeñar*

--



- ❖ Coeducación
- ❖ Docencia
- ❖ DOCENTE
- ❖ Docente de infantil
- ❖ Docente de inglés
- ❖ Educadora social
- ❖ Educadora social en una asociación de mujeres
- ❖ Espero seguir trabajando en género
- ❖ GABINETE PSICOPEDAGOGICO
- ❖ Intervención social con mujeres en situación o profesora de la universidad
- ❖ Maestra
- ❖ MAESTRA
- ❖ Maestra de educación física
- ❖ Maestra de inglés
- ❖ MAESTRA DE INGLES EN PRIMARIA
- ❖ Maestra de música
- ❖ MAESTRA EDUCACION INFANTIL
- ❖ MAESTRA EDUCAICON INFANTIL
- ❖ MAESTRA INGLES
- ❖ MAESTRA PRIMARIA
- ❖ MAESTRA PRIMARIA O GABINETE PSICOPEDAGOGICO
- ❖ MAESTRA/ORIENTADORA
- ❖ MAESTRO EDUCACION PRIMARIA
- ❖ MAESTRO FRANCES
- ❖ MAESTRO PRIMARIA
- ❖ Me gustaría seguir formándome en esta temática y realizar mi tesis especializada en igualdad de género
- ❖ ORIENTACION EDUCATIVA
- ❖ Orientación educativa o laboral
- ❖ ORIENTADOR EDUCATIVO. INSPECTORA DE EDUCACION
- ❖ ORIENTADOR INSTITUTO
- ❖ Orientadora
- ❖ ORIENTADORA
- ❖ ORIENTADORA CENTROS EDUCATIVOS
- ❖ ORIENTADORA EDUCATIVA
- ❖ Orientadora laboral
- ❖ ORIENTADORA, EDUCADORA INFANTIL O MAESTRA DE AUDICION Y LENGUAJE
- ❖ Preparadora laboral para personas con discapacidad
- ❖ Profesor de educación primaria
- ❖ Profesora de educación especial
- ❖ Profesora educación infantil



- ❖ PSICOLOGA
- ❖ Psicóloga clínica especialista en víctimas de VG
- ❖ PT
- ❖ PT Y PROFESOR UNIVERSITARIO
- ❖ RRHH
- ❖ TUTORA TITULAR DE LA ETAPA EDUCACION INFANTIL

En la tabla 50 aparecen las profesiones propuestas de los alumnos de los distintos másteres y en síntesis resulta que las salidas profesionales deseadas se relacionan con:

- Coeducación y expertas en género
- Docencia
- Educador social
- Orientación educativa
- Inspección educativa

- *Consideraciones generales.*

De manera ejemplificativa se observan las consideraciones a realizar sobre este máster en la siguiente tabla 51.

Tabla 5117. *Otras consideraciones que quieras realizar sobre el máster*

- ❖ CONTENIDOS POCO CLAROS. HACE FALTA MAS EXPERIENCIA SOBRE EL PAPEL DEL ORIENTADOR
- ❖ Demasiado teórico, poco practico
- ❖ DISTINTAS FECHAS DE PRACTICUM PARA LOS ALUMNOS, ME HAN HECHO CURSAR EL PRACTICUM DURANTE LA IMPARTICION DE ASIGNATURAS SIN PREVIO AVISO
- ❖ FALTA COORDINACION, COMPROMISO DEL PROFESORADO: HABLAN DE INNOVAR, PERO NO HAY INNOVACION
- ❖ FALTA DE INFORMACION SOBRE SALIDAS PROFESIONALES TRAS EL MASTER ¿PUEDO SER ORIENTADORA?
- ❖ FALTA DE ORGANIZACION. SISTEMAS DE EVALUACION
- ❖ FALTA DE PREPARACION PARA EJERCER COMO ORIENTADOR
- ❖ MAS ENFOCADO A LA ACCION QUE A LA INVESTIGACION
- ❖ Mejor organización del periodo de prácticas
- ❖ MENOR REFERENCIA A INVESTIGACION Y MAS A LA REALIDAD
- ❖ Muchos contenidos en un periodo muy breve
- ❖ NECESIDAD DE CONTENIDOS PRACTICOS DESDE EL PRIMER MODULO



- ❖ ORGANIZACION DEFICIENTE
- ❖ ORGANIZACION DEFICIENTE. ASIGANTURAS SE SOLAPAN O SE REPITEN. DESMOTIVACION GENERALIZADA
- ❖ ORGANIZACION FATAL. FALTA COORDINACION, ADAPTABILIDAD Y FLEXIBILIDAD. CREE QUE SE APROVECHAN DEL CARACTER OBLIGATORIO
- ❖ ORGANIZACION MATIZADA. MAYOR AYUDA DEL PROFESORADO RESPONSABLE DEL PRACTICUM Y EL TFM
- ❖ POCO UTIL. NO SE APRENDE
- ❖ Trabajos prácticos en apariencia, muy complicados

En síntesis, las consideraciones más repetidas se refieren a:

- Falta de claridad en los objetivos de las asignaturas
- Metodología antigua, piden más innovación ya que es lo que predicán
- Gran cantidad de contenidos en un tiempo reducido
- Falta de coordinación profesorado
- Desinformación de las salidas profesionales
- Organización deficiente máster y prácticas
- Poca referencia a investigación

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteados al inicio del estudio obtenemos que: en cuanto al nivel de motivación se presenta con una valoración media- alta a lo largo del máster, pero se observa que ha ido disminuyendo con el transcurso de los mismos. Por otra parte, la satisfacción y confianza presentan una alta valoración, pero en el caso de la satisfacción ha disminuido drásticamente, aunque la confianza se mantiene. Partiendo de las consideraciones durante el transcurso de los másteres se debe a:

- ✓ Falta de claridad en los objetivos de las asignaturas
- ✓ Metodología tradicional
- ✓ Gran cantidad de contenidos en un tiempo reducido
- ✓ Falta de coordinación profesorado
- ✓ Desinformación de las salidas profesionales
- ✓ Organización deficiente máster y prácticas

Con respecto al contraste con las variables identificativas es de destacar que en la satisfacción no existen diferencias según sexo, situación familiar ni tipología de máster. En cambio, en la confianza si existen diferencias significativas según el sexo, las mujeres presentan menor confianza que los hombres en este aspecto. Aunque, según la situación familia y la tipología de máster tampoco varía el nivel de confianza. En este caso solo se aprecia que las mujeres se muestran más inseguras con respecto al cumplimiento de objetivos



de los másteres que los hombres, según lo comentado en el análisis los factores que han podido propiciar este hecho han sido la participación activa y el entorno académico desfavorable. Estos niveles de satisfacción y confianza en los alumnos hacen que tengan bastante claridad a la hora de elegir una salida profesional, y como comentaba en el análisis casi un 75% tiene clara la profesión que quiere desempeñar después del máster.

Como comentábamos anteriormente, para la satisfacción, encontramos componentes predictores de la misma, a los que podemos llamar **variables psicopedagógicas** como pueden ser la motivación, confianza, autorrealización y la perspectiva de autoeficacia condicionantes a priori en nuestro estudio. Éstos son los factores más relevantes a tener en cuenta a lo largo de la investigación, cosa que en este caso han sido favorecedores para los alumnos a lo largo del trayecto del máster. Esto acompañado de lo que comentan Tejedor y otros (1999) en su estudio *“los Hábitos de estudio, el Rendimiento en la Universidad y Rendimiento previo”* (pp. 412) son los elementos más importantes a albergar a priori en cuanto a la satisfacción y confianza de los alumnos que componen la muestra.

Además de las variables a priori, encontramos que en el artículo de Álvarez y otros (2016) “Las variables que mejor fueron calificadas fueron la Capacitación y Habilidad para la enseñanza de los Docentes y el nivel de Autorrealización de los Estudiantes [...]. Estos resultados muestran que los alumnos perciben una calidad positiva de la capacitación, conocimiento y actitudes que presenta el Docente en el Aula, siendo este un punto a favor de la Institución educativa” (pp. 24). Esto además se aprecia en el estudio de Pérez Cusó y otros (2015) “Encuentran una mayor satisfacción de los estudiantes con el tutor que con las actividades realizadas, guardando relación también con estudios como el de Küster y Vila (2012), en el que el profesorado universitario muestra disposición a satisfacer las necesidades de orientación de los estudiantes” (pp. 95).

En el caso concreto de los másteres que componen la muestra, se observa que este factor también es primordial y condicionante en la satisfacción, pero al contrario que en el estudio comentado, los docentes de nuestro estudio no cumplen las expectativas que los alumnos tienen de ellos en cuanto a metodología y organización, y esto condiciona que su nivel de satisfacción no sea tan elevado, lo podemos apreciar en los resultados dentro de las consideraciones en problemas como **metodología tradicional o falta de coordinación en el profesorado** (Ítem 25, tabla 51). Este hecho se debe a que, como comentaba el estudio de García-Antelo (2010), “esta atención orientadora del profesorado se centra prioritariamente en el ámbito académico, dejando de lado otro tipo de necesidades de orientación como, por ejemplo, en el ámbito personal” (Pérez Cusó y otros, 2015, pp. 95). Se concluye pues que, en este caso, el **papel del tutor universitario** tendría una gran labor, ya que como señalan Lobato e Ilvento (2013) se encuentra “ante el reto de favorecer el empoderamiento de los estudiantes y su adaptación flexible al propio ecosistema, alumbrando nuevas perspectivas de autorregulación y autodeterminación en sus itinerarios vitales, ya sean de formación, de ejercicio profesional o desempeño laboral” (pp. 18).

Por otra parte, otro de los elementos influyentes en la satisfacción del alumnado es la **planificación de las asignaturas**, en lo que respecta a los másteres de este estudio apreciamos que falta claridad en los objetivos de las asignaturas, que, agravado al exceso de contenidos en un tiempo reducido, hace que la satisfacción de los alumnos disminuya con el progreso de los másteres, como ya comentamos anteriormente. En contraposición con el



estudio de Salinas (2008) “La sensación con respecto a la Planificación de las Asignaturas es que el alumnado está, en general, bastante satisfecho (en torno al 85% está de acuerdo o muy de acuerdo)” (pp. 49).

En síntesis, a partir de los estudios precedentes y este en cuestión, concluimos que los **factores condicionantes de la satisfacción** de los alumnos son los mismos que encontramos en el Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca de Álvarez y otros (2016): “Plan de estudios, Capacitación y habilidad para la enseñanza de los docentes, Métodos de enseñanza , Nivel de autorrealización del estudiante.” (pp. 24), además de un **ambiente favorable** que propicie la buena convivencia de los alumnos y un ambiente colaborativo entre ellos, cosa que también es inadecuada según lo que comentan los alumnos en el estudio.

En cuanto a las **limitaciones** se refiere, a lo largo de la investigación, también han condicionado los resultados, entre ellas se destaca que: el tamaño de la muestra es demasiado pequeño, por ello nos ha resultado difícil encontrar relaciones y generalizaciones significativas a partir de los datos, ya que las pruebas estadísticas normalmente requieren un tamaño de muestra más grande para asegurar una distribución representativa de la población y ser considerados representativos de los grupos de personas estudiados; en cuanto a efectos longitudinales se refiere, se aprecia que al no tener una claridad en los horarios de los distintos másteres agravado a la desorganización de las optativas, la muestra ha disminuido en la recogida de datos del cuestionario 2, con lo que, como he comentado anteriormente, es difícil recolectar datos que tengan una significatividad relevante a nivel cuantitativo y es aún más difícil hacer una comparativa del progreso de los másteres con una disminución del 35% aproximadamente con respecto a la muestra inicial .

Por otra parte, la poca participación de los alumnos añadida al poco tiempo que precisan para realizar actividades ajenas al mundo laboral y/o formativo me imposibilitan la realización del grupo focal para la recogida de datos de manera cualitativa que tenía planteada, ya que no había más de 2 o 3 representantes que se ofrecieran de cada máster y sin seguridad de poder asistir a las reuniones que organizara. Además, he de decir que mis problemas personales han limitado también la recogida de datos y mi mayor implicación en el estudio.

En el **futuro**, estos estudios de investigación servirán para la futura redacción de un proyecto de mejora a nivel general de los distintos másteres. En mi opinión, este estudio podría completarse realizando un estudio cualitativo donde se atiendan en mayor medida a las distintas perspectivas que los alumnos tienen sobre los másteres en cuestión. Además, se podría ampliar a otras titulaciones del ámbito de CCSS así se tendría una visión más crítica. Esta nueva incorporación incluyendo las últimas actualizaciones a nivel formativo de los másteres permitirá indagar en su funcionamiento, metodología, organización, etc. y así evitar que existan errores como los encontrados en los másteres ya estudiados, y si se encuentran cómo mejorarlos. Para hacer un estudio más exhaustivo máster por máster se podría hacer un cuestionario abierto donde se alberguen preguntas acerca de cómo mejorarían sus satisfacciones, sus niveles de confianza, motivación, etc. para indagar aún más de manera específica en cada máster y proponer cambios para su mejora.



6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Botello, J. y Otros (2016). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (2), pp. 5 – 26. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf>
- Avram, E. , Edu, T. y Negricea, C. (2014). Establishing Influence of Specific Academic Quality on Student Satisfaction. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 (n), pp. 4430 – 4435. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814009781>
- Buyukgoze – Kavas, A.; Duffy, R. y Douglass, R. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. En *Journal of Vocational Behavior*, 90 (n) pp. 122 – 131. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879115000883>
- Clinciu, A. y Cazan, A. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the University Students. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127 (n), pp. 655 – 660. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814024215>
- Douglass, R. y Duffy, R. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. En *Journal of Vocational Behavior*, 86 (n) pp.58 – 65. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879114001407>
- Duffy, R. , Douglass, R. y Autin, K. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. En *Journal of Vocational Behavior*, 90 (n) pp. 46 – 54. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879115000810>
- Figuera Gazo, P. y otros (2017). Determinantes de la satisfacción académica e intención de persistencia / abandono en estudiantes de máster de educación. En *LIDERAZGO EDUCATIVO ACTUACIÓN DE LOS DIRECTIVOS SEGÚN LA VISIÓN DE LA DIMENSIÓN PRACTICAS DE LIDERAZGO* pp. 429 - 439. En Research Gate, recurso web disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Ingrid_Garcia_Carreno/publication/317620493_LIDERAZGO_EDUCATIVO_ACTUACION_DE_LOS_DIRECTIVOS_SEGUN_LA_VISION_DE_LA_DIMENSION_PRACTICAS_DE_LIDERAZGO_DISTRIBUIDO/links/59554faa4585152bd03e7ee4/LIDERAZGO-EDUCATIVO-ACTUACION-DE-LOS-DIRECTIVOS-SEGUN-LA-VISION-DE-LA-DIMENSION-PRACTICAS-DE-LIDERAZGO-DISTRIBUIDO.pdf
- González-Peiteado, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (1), pp. 243-260. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16377>



- González Zamora, M.M. y Sanchís Pedregosa, C. (2014). Satisfacción de los egresados con la formación recibida en el Máster de Estudios Avanzados en Dirección de Empresas. En *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 5, (n), pp. 33 - 48. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/44440>
- Kandemir, M. (2014). Reasons of Academic Procrastination: Self-regulation, Academic Self-efficacy, Life Satisfaction and Demographics Variables. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 (n), pp. 188 – 193. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281405246X>
- Lent, R.W. y otros (2014). Social cognitive predictors of well-being in African college students. En *Journal of Vocational Behavior*, 84 (3), pp. 262 – 272. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879114000207>
- Lobato Fraile, C. e Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. En *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), pp. 17-26. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5564/5554>
- Merino Soto, C. ; Domínguez Lara, S. y Fernández Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. En *Educación Médica*, 18 (1), pp. 74 – 77. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1575181316300894>
- Moreno – Murcia, J.A. y Silveira Torregosa, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. En *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 169 – 181. Disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/200441>
- Nightingale, S. , Roberts, S., Tariq, V. et al (2013). Trajectories of university adjustment in the United Kingdom: Emotion management and emotional self-efficacy protect against initial poor adjustment. En *Learning and Individual Differences*, 27 (n), pp. 174 – 181. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608013001179>
- Oladipo, S., Adenaike, F., Adejumo, A. et al. (2013). Psychological Predictors of Life Satisfaction among Undergraduates. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82 (n), pp. 292 – 297. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281301330X>
- Pérez Cusó, F.J. y otros (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. En *Estudios sobre Educación*, 29 (n), pp. 81 – 101. Disponible en https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK EwjT4_XUibveAhWUT8AKHXLBDM8QFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.unav.edu%2Fpublicaciones%2Frevistas%2Findex.php%2Festudios-sobre-educacion%2Farticle%2Fdownload%2F3452%2F3202&usg=AOvVaw1fVz-a1VHjMyFa0x3Et9XN



- Praskova, A., Hood, M., y Creed, P.A. (2014). Testing a calling model of psychological career success in Australian young adults: En *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 125–135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.04.004>
- Salinas Gutiérrez, A. y otros (2008). Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria: Un Análisis Explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinar Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31 (n), pp. 39 – 55. Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>
- Tejedor Tejedor, F.J. y otros (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. En *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), pp. 407 – 412. Disponible en: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUK EwjT4_XUibveAhWUT8AKHXLBDM8QFjADegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.um.es%2Frie%2Farticle%2FviewFile%2F121971%2F114651&usg=AOvVaw1DErBcfkZMgPdROzDX6Vnv
- Zurita Ortega, F.; Viciano Garofano, V.; Padial Ruz, R. y Cepero González, M. (2017). Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro en alumnos de último curso. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 21 (1), pp. 349 – 367. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58069/35581>

