

"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Metas académicas en estudiantes de maestría en Hermosillo, Sonora

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Dinorah Esquivel Redondo

Directora:

Dra. Laura Elena Urquidi Treviño

Hermosillo, Sonora, diciembre de 2017

Hermosillo, Sonora a 30 de noviembre de 2017

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado **“Metas académicas en estudiantes de maestría en Hermosillo, Sonora”**, presentado por la pasante de maestría, **Dinorah Esquivel Redondo** cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Laura Elena Urquidi Treviño
Asesor-Director

Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez
Asesor-Sinodal

Dr. Juan Pablo Durand Villalobo
Asesor-Sinodal

Dra. Lilian Salado Rodríguez
Asesor-Sinodal

Agradecimientos

Los dos años de estancia en la Maestría en Innovación Educativa fueron sin duda tiempos de experiencias enriquecedoras y de muchos aprendizajes. Por ello agradezco la oportunidad que se me confió para ingresar al programa. Gracias a mis maestros, quienes me confirmaron que el reconocimiento como núcleo académico es posible por su valiosa integridad humana y su trayectoria laboral. Agradezco especialmente la dedicación otorgada por mi maestra Laura Urquidi.

Agradezco a mi madre quien siempre me demostró su incondicional apoyo. Ella ha sembrado en mí un ejemplo de compromiso.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo económico que me permitió culminar mis estudios de posgrado en un programa de calidad, y así incrementar mis conocimientos y habilidades tanto personales como profesionales.

Resumen

En el contexto de desarrollo y diversificación del posgrado en México y Sonora, la maestría ha sido desde sus inicios hasta la fecha el nivel educativo que concentra una mayor cantidad de estudiantes. Es sobre este grupo de estudiantes que se centra el presente trabajo, con el propósito general de identificar las metas académicas de los estudiantes que cursan programas de maestría en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Con una aproximación metodológica de tipo cuantitativo, el estudio recupera las aportaciones de autores diversos que discuten los conceptos de metas, aspiraciones y expectativas. Los datos se recuperaron de una muestra integrada por 310 estudiantes que voluntariamente respondieron un cuestionario de 48 reactivos que exploran variables académicas, sociodemográficas y, el grado de importancia que se atribuye a una serie de metas académicas. Los resultados indican que la estructura de las metas académicas se define por cuatro factores (político –social, estabilidad laboral, conocimiento y obtención del grado y, éxito económico y estatus social). Estos factores presentan diferentes grados de importancia para los participantes en general, y difieren significativamente como efecto del tipo de institución en la que se inscriben los estudiantes (pública vs privada) y el campo disciplinario al que corresponde el programa académico que cursan.

Índice

	Pág.
Presentación	9
1. La maestría en el contexto del posgrado: algunas cifras	11
1.1. El posgrado de sostenimiento particular	13
1.2. Los mecanismos de regulación	14
1.3. La maestría en Sonora	15
1.3.1. Las maestrías en Hermosillo	16
2. Nociones teóricas sobre metas académicas	19
2.1. Aspiraciones, expectativas y metas	19
2.2. Aspiraciones, expectativas y metas en el contexto académico	21
2.3. Variaciones en las metas	22
2.4. Antecedentes	23
3. Método	26
3.1. Población y muestra	26
3.2. Instrumento	27
3.2.1. Reducción de variables	29
3.3. Recolección de información y análisis de datos	31
4. Resultados: análisis y discusión	33
4.1. Características de los participantes	33
4.1.1. Género, edad y dependientes económicos	33
4.1.2. Dedicación a los estudios y sostenimiento económico	34
4.1.3. Tipo de institución de procedencia y trayectoria académica	34
4.1.4. Género y edad por disciplina académica	36
4.1.5. Nivel socioeconómico y escolaridad de los padres	37
4.1.6. A modo de resumen	38
4.2. ¿Qué metas son importantes para los estudiantes de maestría?	40
4.3. ¿Cómo varían las metas académicas?	42
4.3.1. Diferencias en las metas por tipo de institución	42
4.3.2. Diferencias en las metas por campo disciplinario	44
4.3.3. Diferencias en las metas por nivel socioeconómico	45

5. Consideraciones finales	47
5.1. Sobre la maestría	47
5.2. Los maestrantes	48
5.3. Sobre las metas académicas	49
Referencias bibliográficas	51
Anexo	55

Índice de tablas

Tabla 1.- Matrícula del posgrado nacional 1959-1973	12
Tabla 2.- Matrícula del posgrado nacional 1970-2016	12
Tabla 3.- Matrícula nacional de posgrado por tipo de sostenimiento	13
Tabla 4.- Matrícula por instituciones en Hermosillo, Sonora 2014-2015	17
Tabla 5.- Muestra recuperada por tipo de institución y campo disciplinario	27
Tabla 6.- Distribución de la muestra por instituciones y programas	27
Tabla 7.- Preguntas, respuestas y puntaje de la escala AMAI NSE 8X7, 2014	28
Tabla 8.- Descripción de AMAI por nivel socioeconómico	29
Tabla 9.- Estructura de las metas	31
Tabla 10.- Edad por rangos de los participantes	33
Tabla 11.- Distribución de participantes por semestre	35
Tabla 12.- Porcentaje de participantes de acuerdo con la trayectoria escolar por género, institución y disciplina académica	35
Tabla 13.- Distribución de participantes por disciplina académica y género	36
Tabla 14.- Promedio de edad de los participantes por disciplina académica	36
Tabla 15.- Nivel socioeconómico de los padres de los participantes por instituciones públicas y privadas	37
Tabla 16.- Escolaridad de los padres de los participantes	38
Tabla 17.- Matrícula nacional (2015) y participantes por grupos de edad	39
Tabla 18.- Valores medios de la importancia atribuida a las metas académicas	40
Tabla 19.- Diferencias en las metas académicas de acuerdo con el tipo de institución	43
Tabla 20.- Valores medios de las metas por campo disciplinario	45
Tabla 21.- Diferencias en las metas académicas por NSE	46
Tabla 22.- Posgrado en Sonora por niveles	47

Índice de figuras

Figura 1.- Desarrollo de la maestría en Sonora	16
Figura 2.- Modelo de persistencia académica	23

Presentación

La educación ha sido considerada como un factor clave para el desarrollo social y económico de las sociedades. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la educación “puede brindar considerables beneficios a la sociedad, no sólo a través de oportunidades de empleo e ingreso sino también a través de mayores habilidades, la mejora del estatus social y el acceso a redes. Los políticos podrían resolver los diversos desafíos sociales que enfrentan reconociendo el poder que tiene la educación” (OECD, 2013, Parr.3)

Distintos indicadores son utilizados para reflejar los avances en materia educativa, por ejemplo, en 2015, según datos de la propia OCDE sólo el 16% de los adultos en México había alcanzado estudios de educación superior, cuando el promedio de los países miembros es del 36%; sin embargo, la matrícula en ese nivel ha crecido de manera sustancial, si la tendencia se mantiene, se espera que el 25% de los jóvenes en México se gradúen de licenciatura o técnico superior universitario y obtengan un título en algún momento de su vida (OEDC, 2016), lo que apertura expectativas de completar posteriores grados académicos.

La maestría, nivel educativo de interés para el presente estudio, ha presentado un crecimiento considerable en el país. La matrícula en 1990 representada por 26,946 estudiantes inscritos en alguno de los diferentes programas que se ofrecían a nivel nacional, paso en 2015 a concentrar un total de 222,380 estudiantes (ANUIES, 2001; ANUIES, 2015). Pese a este crecimiento, la OECD (2015), proyecta que cuatro de cada cien de los jóvenes mexicanos obtendrán un título de maestría en su vida (el promedio de los países miembros de la OEDC es 22%).

Si bien es cierto que el incremento de individuos con estudios de maestría es restringido, también es cierto que poco se conoce de los jóvenes y adultos que acceden a este nivel educativo representado por poco menos del 1% de los mexicanos. Por ello, se considera pertinente realizar un primer acercamiento a los estudiantes que asisten a cursos de maestría para identificar sus rasgos generales y también las metas académicas que se formulan y guían su paso por las

instituciones del nivel superior. Es por ello que se plantean para el presente estudio los siguientes objetivos e hipótesis:

a) Identificar los rasgos generales que definen a los estudiantes inscritos en las maestrías que se ofrecen en Hermosillo Sonora.

b) Identificar las metas académicas, así como las diferencias en la importancia que se les atribuye en función del campo disciplinario, tipo de institución (pública o privada) y el nivel socio económico de los estudiantes de maestría en Hermosillo, Sonora. De este objetivo se desprenden las siguientes hipótesis:

1) Las metas académicas son diferentes de acuerdo con el tipo de institución (pública o privada) al que asisten los estudiantes de maestría.

2) Las metas académicas son diferentes según el campo disciplinario al que corresponden los programas educativos que cursan los estudiantes.

3) Las metas académicas son diferentes en función del nivel socioeconómico de los estudiantes de maestría.

Este trabajo se organiza en cinco capítulos; el primero, como un antecedente para el estudio de las características de los estudiantes, presenta datos sobre el crecimiento de la matrícula de los programas de maestría. El segundo recupera elementos conceptuales que guían el análisis; debido al vacío encontrado en estudios sobre metas académicas en población de maestría, se incluyen algunas investigaciones realizadas con estudiantes de otros niveles educativos. El tercer capítulo desarrolla el apartado metodológico planteando los criterios del muestreo, los procedimientos realizados y, detalla el instrumento de evaluación utilizado. El capítulo cuatro describe las características académicas y socioeconómicas de los participantes y, expone los resultados obtenidos. Finalmente, el último apartado expone las conclusiones y consideraciones finales.

1. La maestría en el contexto del posgrado: algunas cifras

Los cursos de maestría y doctorado en México inician en la Universidad Autónoma de México (UNAM), específicamente en la Escuela de Altos Estudios en 1924. Durante cuatro años, estos estudios especializados atendían principalmente a estudiantes que impartían cátedras en la misma institución y, los programas eran parte de las propias licenciaturas. Sin una organización clara, después de cinco años de haber iniciado la operación del posgrado, en 1929 la UNAM ofrece cuatro programas de maestría y doctorado (ciencias, bellas artes, letras y filosofía). La propia organización interna de la institución y sus reglamentos van configurando el posgrado casi como lo conocemos hoy en día. En 1945, para cursar una maestría, se empezó a exigir la licenciatura, requisito asentado en el decreto de la Ley Orgánica de la UNAM publicada en 1944 (Estrada, 1983).

Es así como inician los estudios de posgrado en México, teniendo su origen en la UNAM. Casi una década después se crean otras instituciones en la Ciudad de México que ofrecen programas de posgrado; en 1936 el Instituto Politécnico Nacional (Arredondo, Rivera, Oviedo, 2006) y en 1948, la Universidad Iberoamericana (García, 1995). En los inicios del siglo pasado, la educación superior y con ella el posgrado, tuvo un crecimiento mínimo, pues los intereses del Estado en materia educativa se concentraban a combatir el alto índice de analfabetismo que en 1950 ascendía a 42.6% a nivel nacional (Narro y Moctezuma, 2012) y, a mejorar la cobertura de los estudios de primaria. En 1960, el gobierno federal destinaba el 54% de su presupuesto para este nivel de estudios (Salgado, Miranda y Quiroz, 2011).

En el período que comprende de 1959 a 1973, la evolución de la matrícula de posgrado tuvo un crecimiento lento; en ese entonces la formación de alto nivel dependía en gran medida de las instituciones del extranjero. Sin embargo, el mayor crecimiento anual se aprecia entre 1959 y 1961 (tabla 1), y no se registra un crecimiento igual en los quince años incluidos en dicho período. En ese entonces el posgrado se concentraba en el Distrito Federal; 100% de la matrícula en 1959 y, 75% en 1973 se ubicaba justamente en esa entidad (Rangel, 1974).

Tabla 1.- Matrícula del posgrado nacional 1959-1973

Ciclo	Matrícula	Tasa anual de crecimiento*	Año	Matrícula	Tasa anual de crecimiento
1958-1959	98	-	1966-1967	2,998	52.0
1959-1960	350	257.1	1967-1968	3,813	31.6
1960-1961	764	118.3	1968-1969	5,012	31.4
1961-1962	884	15.7	1969-1970	5,753	14.7
1962-1963	1,047	18.4	1970-1971	6,345	10.2
1963-1964	1,205	15.1	1971-1972	6,817	7.4
1964-1965	1,532	27.1	1972-1973	7,807	14.5
1965-1966	1,906	24.4			

Fuente: tomado textual de Rangel (1974, p. 11). *Tasa de crecimiento anual es el cociente de la resta del valor más reciente menos el valor pasado sobre el valor pasado.

Después del decenio de los 70 y hasta el año 2016, la matrícula de posgrado presenta dos momentos de amplio crecimiento (tabla 2), uno se observa en 1980 y otro, en el año 2000. También el número de programas e instituciones registra aumentos importantes. De acuerdo con Ruíz, Medina, Bernal y Tassinari (2002), en 1970 se registran 226 programas y 13 instituciones; para 1980 el número de programas se ubica en 1,232 y las instituciones suman un total de 98. Cerca del siglo XXI, en 1998, existían en el país 3,471 programas y 598 instituciones de posgrado. Otra característica de la expansión y diversificación del posgrado mexicano es la distribución geográfica; en 1973 el 75% de la matrícula se concentraba en la Ciudad de México y la cuarta parte estaba distribuida en las diferentes entidades del país. Para el año 2010, la proporción se invierte, el 27.8% de los estudiantes de posgrado se concentran en la Ciudad de México y casi las tres cuartas partes restantes corresponden a los diferentes estados de la república (ANUIES, 2010; Rangel, 1974).

Tabla 2.- Matrícula del posgrado nacional 1970-2016

Año	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total	Tasa de crecimiento
1970	1,665	3,342	746	4,088	-
1980	6,131	17,366	816	18,182	344.7
1985	12,417	23,990	1,641	38,048	109.2
1994	17,613	34,203	3,094	54,910	44.3
2000	27,406	82,286	8,407	118,099	115.1
2010	40,560	144,543	23,122	208,225	76.3
2015	55,265	239,396	39,448	328,430	57.7

Fuentes: cifras de 1970 y 1980 (ANUIES, 1981). Cifras de 1985 (Arredondo (1986). Cifras de 1994 y 2000 (García, 2009). Cifras 2010 y 2015 (Anuarios ANUIES 2011, 2016).

EL crecimiento y la diversificación del posgrado obedecen a una serie de factores. De acuerdo con Reynaga (2002), uno de los resultados del diagnóstico realizado en el marco del Programa Nacional del Posgrado indica que la expansión del posgrado se relaciona con: a) e incremento en la cobertura del nivel de educación superior, b) considerar el posgrado como una solución para la disminución de la calidad académica en el nivel superior, c) la demanda del mercado laboral ante la devaluación de los títulos de licenciatura, d) la necesidad de contar con académicos con mayores niveles de preparación, e) la búsqueda de prestigio y reconocimiento por parte de profesores e instituciones y, f) el impulso del CONACyT para la formación de posgrado.

1.1. El posgrado de sostenimiento particular

Como se aprecia en los párrafos anteriores, el posgrado mexicano ha tenido un desarrollo importante en sus casi cien años de existencia, incluso mayor que Argentina, Chile y Colombia en términos de matrícula (véase Luhilo, 2010). Además del incremento en matrícula, programase e instituciones, un aspecto que es característico del posgrado mexicano, al igual que en muchos otros países del mundo, es la provisión de estudios por parte de las instituciones de sostenimiento privado. Como se aprecia en la tabla 3, en 1990 la matrícula nacional de este sector estaba representada por casi una quinta parte de los estudiantes inscritos en los diversos programas de posgrado, para el ciclo 2016-2017, ocupa cerca de dos terceras partes.

Tabla 3.- Matrícula nacional de posgrado por tipo de sostenimiento

Ciclo	Total	Público	%	Privado	%
1990-1991	45,899	36,990	80.6	8,909	19.4
1995-1996	77,764	54,979	70.7	22,785	29.3
2000-2001	128,947	76,541	59.4	52,406	40.6
2005-2006	153,907	86,037	55.9	67,870	44.1
2010-2011	208,225	103,298	49.6	104,927	50.4
2016-2017	334,109	140,278	41.9	193,831	58.1

Fuentes: cifras de 1990 a 2005 tomado textual de Muñoz y Silva (2013). Cifras de 2010 y 2016 Anuarios ANUIES (2011, 2017).

De acuerdo con Muñoz y Silva (2013), el crecimiento del posgrado privado obedece, por una parte, al incremento de la población con estudios superiores que aspiraban a un mayor nivel educativo y que demandaba espacios en los posgrados que no podían ofrecer las instituciones públicas y, por otro lado, la ausencia de mecanismos de regulación. Así, el mosaico de instituciones privadas que atienden el posgrado comprende desde las que tienen una larga tradición y reconocimiento académico, hasta las de absorción de la demanda que se caracterizan por ser “instituciones emergentes, pequeñas y con fuertes carencias académicas” (Muñoz y Silva, 2013, p. 86).

1.2. Los mecanismos de regulación

Desde finales de la década de 1980 y durante la siguiente, las políticas orientadas a los estudios del posgrado se hicieron más visibles a través de diversos programas¹ que ponen en el centro de atención la rendición de cuentas y la competencia por recursos.

A mediados de los años 80 del siglo pasado el CONACyT promueve la realización de un diagnóstico del posgrado mexicano. Entre los resultados se anotan la necesidad de incrementar la matrícula y las calidades de los programas. Se observó el desequilibrio en la distribución geográfica de los programas, las bajas tasas de titulación y producción de algunos programas (Alcántara y Canales, 2004). La regulación, coordinación y evaluación del posgrado, particularmente el que corresponde al sector público, han estado sujetas a los mecanismos y metodologías operadas por el Padrón de Excelencia (PE), posteriormente Padrón Nacional de Posgrados (PNP) y actualmente el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el propósito coordinar los programas y las acciones para combatir la poca eficacia en los resultados. La creación del Padrón de Excelencia del CONACyT, “constituyó el mecanismo más importante de clasificación de los programas de posgrado de calidad en México. Al mismo tiempo, se apoyó en la lógica del reparto de recursos adicionales ligado a la presentación de resultados”

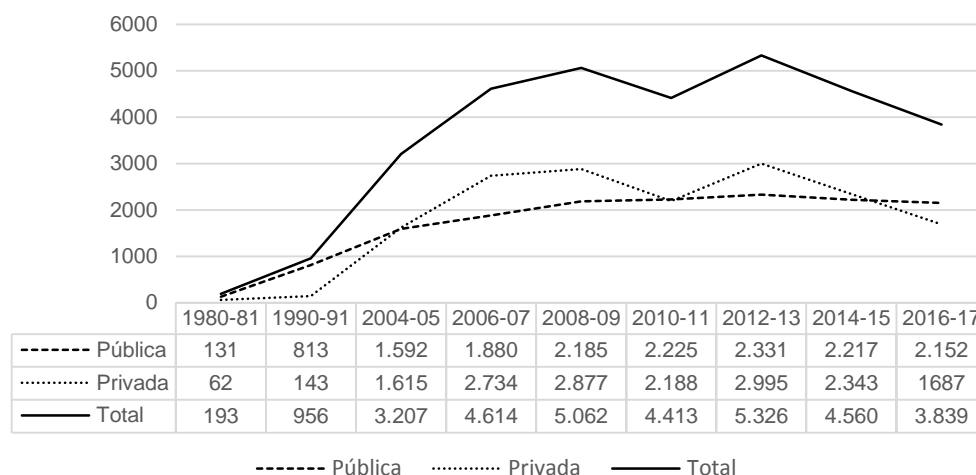
¹ Programa de Modernización Educativa, Programa de Mejoramiento del Profesorado y Programa de Superación Académica.

(García, 2009, p. 158). En la primera valoración del CONACyT en 1991, de los 1,600 programas de posgrado existentes en el país, se evaluaron 833 y de éstos 284 fueron aprobados; esto representa 17.12% de los programas nacionales reconocidos. Actualmente ANUIES (2017) registra un total de 7,996 programas de posgrado (ciclo 2016-2017) y CONACyT reconoce 2,155 en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (CONACyT, s/f), lo cual representa 26.9% de programas nacionales reconocidos; un incremento de 9.78% en 26 años.

1.3. La maestría en Sonora

Los estudios de maestría son precisamente los que inauguran el posgrado en Sonora con la creación en 1974 de la Maestría en Administración que ofrece el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON s/f). La matrícula tiene un crecimiento sostenido durante sus primeros años con una mayor participación del sector público, pero en el ciclo 2004-2005 emergen con mayor presencia las instituciones de tipo privado. El crecimiento de la matrícula de este sector se mantiene hasta el año 2008, pero posteriormente se observan fluctuaciones con tendencia a la disminución; en el ciclo 2014-2015, la matrícula de maestría del sector privado sólo supera por 127 estudiantes a la del sector público (ANUIES, 2015) y, para el ciclo 2016-2017 las maestrías públicas superan en matrícula a las privadas (Fig. 1).

De acuerdo Rodríguez, Urquidi y Pérez (2011), el crecimiento del posgrado privado en Sonora obedece en gran medida a la demanda y se concentra particularmente en los campos de administración y educación; ése último incentivado por las regulaciones para la promoción de la carrera magisterial. En el ciclo 2010-2011, de las 12 instituciones particulares que operaban en el estado, ocho ofrecían maestrías vinculadas con la educación (ANUIES, 2011); en el período 2014-2015, se registraron 13 instituciones privadas y nueve de ellas contaban con maestrías en educación (ANUEIS, 2015). En las últimas estadísticas disponibles de ANUIES (2017), de las 13 instituciones que se reconocen, ocho cuentan con programas de maestría en el campo de la educación.

Figura 1.- Desarrollo de la maestría en Sonora

Fuentes: para las cifras de 1980 y 1990 Rodríguez Urquidí y Pérez (2011). Para las cifras del 2004 al 2014, Anuarios ANUIES (2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017).

El nicho de oportunidad que han representado las maestrías en educación para el posgrado privado parece que empieza a estrecharse. Una de las posibles explicaciones se puede encontrar en la modificación a los mecanismos que regulan la carrera magisterial. En los lineamientos generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial (Comisión Nacional SEP-SNTE, 1998), se observa en los factores de evaluación un valor de 15 puntos para el grado académico y, 28 puntos para la preparación profesional. En los lineamientos publicados en 2011 (Comisión Nacional SEP-SNTE, 2011), los valores asignados a la preparación profesional se reducen a cinco puntos y el grado ya no aparece como factor de evaluación.

1.3.1. Las maestrías en Hermosillo. La mayor parte de la matrícula, instituciones y programas de maestrías se concentran en Hermosillo, capital del estado. En el ciclo 2014-2015, que corresponde a la población de la que se derivó la muestra para este trabajo, se contabilizan en la capital del estado un total de 2,890 estudiantes inscritos en los diferentes programas de maestría, distribuidos en siete instituciones públicas y, 11 establecimientos privados (ANUIES, 2015) (tabla 4).

Tabla 4.- Matrícula por instituciones en Hermosillo, Sonora 2014-2015

Sector	Institución	Matrícula
Público	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.	236
	El Colegio de Sonora	27
	Escuela Normal Superior	29
	Instituto Tecnológico de Hermosillo	71
	Universidad Pedagógica Nacional unidad 26 Hermosillo	241
	Universidad Estatal de Sonora	5
	Universidad de Sonora	694
Privado	Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sec.54 del SNTE	115
	Tecmileno. Enseñanza e Investigación Superior, A.C.	109
	Instituto de Ciencias y Educación Superior A.C.	156
	Instituto del Desierto de Santa Ana A.C.	150
	Instituto del Sistema Empresa Inteligente ABA S.C.	122
	Instituto Sonorense de Administración Pública S.C.	103
	Universidad del Valle de México A.C.	519
	Centro Universitario de Sonora A.C.	114
	Universidad la Salle del Noroeste Campus Hermosillo	38
	Universidad Durango Santander A.C.	114
	Universidad Interamericana para el Desarrollo A.C.	47
	Total	2890

Fuente: Construcción con datos de ANUIES (2015).

La matrícula del sector privado (55%), rebasa, sólo ligeramente la población que atienden las maestrías de carácter público. Sin embargo, son más instituciones privadas las que ofrecen cursos de maestría, incluso de las 11 registradas nueve cuentan con programas relacionados con la educación.

Las estadísticas recopiladas permiten contar con una idea gruesa de las características del posgrado nacional y estatal, que en términos generales es un subsistema en el que la matrícula de maestría es la de mayores dimensiones y, las instituciones privadas son las que desde los inicios del presente siglo capitalizan la demanda. Hermosillo no es la excepción, al menos hasta el ciclo 2014-2015, son los establecimientos privados sobrepasan en número a los públicos y son los que concentran al mayor número de estudiantes.

Más allá de los números, nos preguntamos, por una parte, quiénes con los estudiantes que cursan estudios de maestría en la localidad; cuáles son sus edades, cuánto tiempo dedican a sus estudios, cuáles con las fuentes de manutención, cuál es su nivel socioeconómico, en otras palabras, cuáles son sus rasgos

característicos. Por otro lado, surgen también interrogantes sobre sus aspiraciones y metas académicas; ¿qué los motiva o impulsa a estudiar una maestría? ¿son las mismas metas académicas iguales para todos los estudiantes? o por el contrario varían de acuerdo con el tipo de institución en la que se inscriben, el campo de conocimiento al que corresponde el programa educativo y, el nivel socioeconómico.

Este estudio busca reconocer la orientación que los estudiantes de maestría le dan a su trayectoria académica mediante el concepto de metas, concepto que, como se expone en el siguiente capítulo, se utiliza en ocasiones como sinónimo de aspiraciones o expectativas.

2. Nociones teóricas sobre metas académicas

Si bien este trabajo se centra en la identificación y descripción de las metas académicas que establecen los estudiantes con relación a sus estudios de maestría, el concepto clave, es decir las metas, forma parte de un entramado complejo en el que participan una serie de factores que modelan las metas, pero, además, emergen otros conceptos que puede considerarse semejantes, como las expectativas y las aspiraciones. Una de las primeras cuestiones que es necesario abordar, es justamente la relación del concepto de metas con otros conceptos afines: aspiraciones y expectativas.

2.1. Aspiraciones, expectativas y metas

Aspiraciones, expectativas y metas son todos constructos que se recuperan en diversas nociones teóricas propuestas desde los campos de la psicología social y la psicología social experimental para explicar el comportamiento humano. Como se anota más adelante, estos conceptos parecen tener una relación temporal, o se suceden en una especie de relación procesual que lleva al individuo a comportarse de manera determinada. Aunque, en la literatura actual, especialmente la que se ubica en el campo de la educación, estos conceptos se utilizan sin distingo conceptual, lo que genera confusiones, especialmente cuando se intenta recuperar el componente empírico.

De acuerdo con Haller (1968), los sociólogos interesados en la estratificación social, se interesaron en las variables vinculadas con la orientación de las metas ya que esas variables podían ayudar en la comprensión del logro educativo y ocupacional. El mismo autor sostiene que las aportaciones de la teoría de campo de Kurt Lewin (reconocido como padre de la psicología social) pueden considerarse la base de muchos trabajos que posteriormente se desarrollaron sobre las aspiraciones y las metas. Para Lewin (1942) “Una de las características básicas de la teoría de campo en psicología [...] es el requisito de que el campo que influye sobre un individuo se suscriba no en términos “fiscalistas objetivos”, sino de la manera en que éste existe para la persona en ese momento” (p.3), es decir, el

comportamiento es una función no sólo de los aspectos físicos, sino de los factores sociales y psicológicos que han formado, a lo largo de la historia del individuo, su espacio vital. La interacción de estos factores permea los comportamientos, decisiones y aspiraciones que los individuos van experimentando durante las diferentes etapas de la vida.

Es de interés para este trabajo, recuperar las nociones que se vinculan con las aspiraciones, las expectativas y las metas, elementos importantes para el aprendizaje y la integración social. De acuerdo con Lewin (1942), las aspiraciones, que las enuncia como nivel de aspiración, constituyen el grado de dificultad que representa la meta a la que se quiere llegar, están influidas por la historia individual de éxitos y fracasos y por las normas del grupo al que se pertenece. El éxito y el fracaso de los aprendizajes a su vez influyen en la expectativa, es decir lo que se espera del resultado de la acción futura. Para la meta no ofrece una definición específica, pero es posible entenderla como el lugar, la situación, circunstancia o condición a la que se desea llegar en un momento, tiempo y espacio determinado.

Si bien la teoría de campo de Lewin es reconocida por integrar un cuerpo teórico para explicar la dimensión psicosocial del individuo, otros trabajos (no teorías) anteceden su propuesta. Por ejemplo, Dembo (1931, en Quaglia y Cobb, 1996), introduce el concepto nivel de aspiraciones, como un resultado inesperado de un experimento sobre el enojo: los individuos debían ejecutar tareas muy difíciles y como consecuencia imprevista al experimento, los sujetos plantearon su propia meta que era más sencilla de lograr. Esa meta intermedia de transición fue denominada nivel momentáneo de aspiración. Este trabajo es retomado por Frank (1935, en Borowska 1972), que le permitió desarrollar una técnica cuantitativa para evaluar el nivel de aspiraciones y explorar el comportamiento dirigido a la obtención metas.

Otras aportaciones que provienen de modelos sobre la motivación y la cognición, hacen referencia a las expectativas y las metas. Por ejemplo, McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953, en Ruble, 1984), señalan que, dentro de los componentes de la orientación al logro se encuentran las características de la personalidad, el incentivo que representa el logro de las metas o resultados y, las

expectativas que se ubican como la probabilidad de éxito sobre las acciones que pueden conducir a una meta. El incentivo depende de la expectativa, es decir, es una valoración no sólo del objeto meta, también representa el esfuerzo necesario que se asocia a una probabilidad de éxito. La aceptación que existe ante la probabilidad de éxito y la expectativa de éxito le llaman principio de adaptación, que es referido a la capacidad de elección de tareas según la dificultad. Las tareas de dificultad media, provocan más alta motivación porque se aproximan a la probabilidad de éxito y el valor del incentivo, entonces las personas calculan el éxito o el fracaso y presentan tendencias de aproximación o de evitación.

Las expectativas, han sido consideradas también como evaluaciones subjetivas basadas en la experiencia de la persona que refiere la probabilidad de alcanzar una meta (Reeve, 1994); o bien como probabilidad subjetiva de éxito, ya que es una conclusión sobre la dificultad de la tarea a realizar y la estimación de recursos disponibles. Si la expectativa se logra, es probable que en un futuro esta expectativa se incremente. Cuando la expectativa no se logra, la persona puede disminuir la expectativa o incrementar el esfuerzo (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002).

Aspiraciones, expectativas y metas son conceptos utilizados desde hace tiempo atrás como algunos de los factores que pueden explicar el comportamiento humano. Dentro de las nociones breves que se han presentado, es importante destacar que estos elementos se construyen a lo largo de la historia de los sujetos y están influidas no sólo por características individuales, como la personalidad, sino por aspectos sociales y culturales que corresponden a los grupos de pertenencia de los individuos.

2.2. Aspiraciones, expectativas y metas en el contexto académico

Lo que las personas desean lograr (aspiraciones) y lo que consideran probable lograr (expectativas) está ligado a otros factores que dan sentido y variación a las metas y logros. En el campo académico, se han desarrollado una serie de trabajos que consideran la interrelación de una serie de variables que definen el éxito académico. Por ejemplo, Eccles (1983), señala que las expectativas juegan un papel importante en las opciones académicas de los estudiantes. La autora sostiene

que las expectativas están influidas directamente por el autoconcepto que se tiene de las habilidades propias y la estimación que se hace sobre la dificultad de las tareas. También considera la influencia indirecta de la historia de éxitos y fracasos, los factores culturales, la percepción de las expectativas de otros (significativos), la identificación con la propia meta que se persigue y, los valores que se atribuyen a la estructura de los roles sociales. Además de estas variables, la relación del nivel socioeconómico con las aspiraciones y las expectativas, también se ha investigado. De acuerdo con Boxer, Goldsteinb, De Lorenzoa, Savoy& Mercado (2011), los estudiantes con aspiraciones más altas que las expectativas, entre otros problemas como el bajo rendimiento, generalmente tienen mayores desventajas económicas.

2.3. Variaciones en las metas

Austin y Vancouver (1996), hacen una exhaustiva revisión del concepto de metas, de sus propiedades y organización. En este trabajo señalan que las metas se organizan jerárquicamente. Por ejemplo, una de las propuestas de organización que presentan es la de Royce y Powell's (1983) que ubica en el nivel más alto de la jerarquía las metas orientadas a la optimización del significado personal; en orden descendente le siguen otras metas como la satisfacción con la vida, el mantenimiento de la autoimagen y la evolución a metas sobre la visión del mundo. Los autores sostienen que las jerarquías no son estáticas y muchas veces no se hacen evidentes. Así como se han realizado jerarquías sobre las metas y su contenido, otros autores proponen la existencia de diferentes tipos de metas. Schutz (1991), al investigar estudiantes, identifica diez dominios representados por metas familiares, educativas, ocupacionales, personales, de bienestar físico, relaciones de amistad, religiosas, poder y riqueza, ayuda social y de viaje o aventura. Para la mayoría de los estudiantes las metas principales giran en torno a la familia, la educación y su futuro ocupacional.

Ethington (1990), prueba la validez del modelo de Eccles (1983) en estudiantes universitarios. Entre otras variables, el modelo (figura 2) incorpora metas políticas, económicas, humanitarias y de reconocimiento, expectativas de éxito y, grado de aspiraciones como variables relacionadas con la persistencia en los estudios. Los resultados indican que el grado de aspiraciones, así como el valor

atribuido a los estudios tienen el efecto directo más fuerte en la persistencia, mientras que las metas económicas y humanitarias influyen sólo de manera indirecta.

Figura 2.- Modelo de persistencia académica

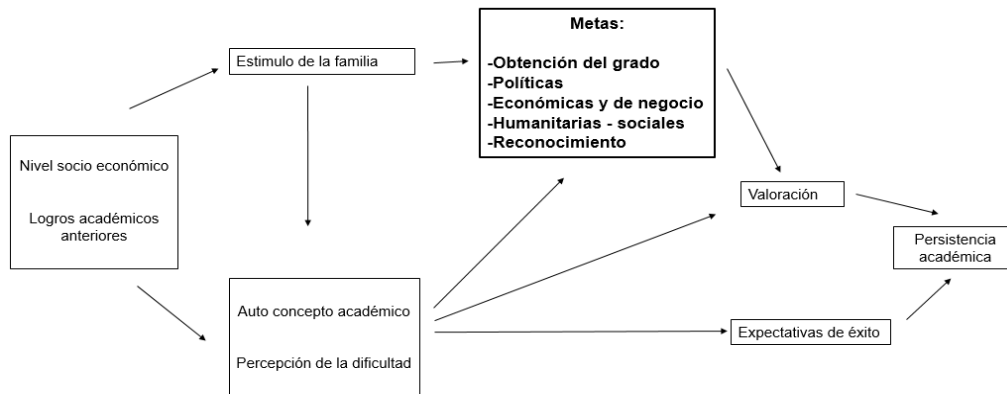


Figura recuperada de: Ethington, C. (1990). Traducción propia.

Las aspiraciones, expectativas y metas son conceptos que sin duda representan construcciones teóricas diversas. Sin embargo, de acuerdo con lo que se ha expuesto, estos forman parte de una compleja relación de variables (personales, económicas y culturales) que posibilitan la comprensión de las decisiones y comportamientos que se despliegan para conseguir diferentes tipos de logros. Cada persona estima la realización futura de metas que previamente aspira o idealiza, valora (expectativas) el entorno y los recursos de los que dispone encaminando así su comportamiento que lo orienta a la meta y finalmente al logro.

2.4. Antecedentes

Los estudios sobre metas, expectativas o aspiraciones educativas, se han realizado principalmente con estudiantes de licenciatura o niveles educativos anteriores. El posgrado y en específico la maestría, representa un campo de análisis muy poco explorado, por ello, se considera como una oportunidad de estudio.

De Oñate (1990), estudia la clase social y las aspiraciones académicas de 487 estudiantes inscritos en tres facultades de una Universidad en España. La autora señala que los resultados permiten identificar una correlación lineal y positiva

entre el nivel socio-económico y cultural de la familia con el nivel de aspiraciones académicas y profesionales de los estudiantes.

García-Castro y Bartolucci (2007), investigaron las aspiraciones educativas y el logro académico en jóvenes universitarios mexicanos adscritos a una institución pública. Entre los resultados se encuentra la edad como una variable importante, es decir, entre más jóvenes o continua sea la trayectoria escolar aumentan las probabilidades de reforzar sus comportamientos académicos. El nivel de escolaridad de los padres predice el promedio académico. De manera general, los antecedentes familiares y escolares del estudiante pueden definir las aspiraciones, ya que éstas se asocian con las condiciones culturales y familiares.

Boxer, Goldsteinb, De Lorenzoa, Savoy& Mercado (2011), realizaron un estudio transversal con 761 estudiantes de séptimo y octavo grado de secundarias públicas ubicadas en zonas urbanas y suburbanas en el noreste de Estados Unidos. Incorporaron variables como género, origen étnico, escolaridad de los padres y nivel socio económico. Los autores investigaron las desventajas socioeconómicas y el bajo rendimiento y la asociación de las aspiraciones elevadas en relación con las expectativas, es decir, lo que el estudiante quiere lograr en términos de su educación (aspiraciones académicas), frente a lo que piensan que van a lograr en el futuro (expectativas académicas). Las dimensiones evaluadas fueron aspiraciones y expectativas académicas, desempeño académico, comportamiento académico dirigido a un objetivo que incluía la importancia de la escuela, las actitudes hacia la escuela, la preferencia por compañeros fuera de la escuela, la vinculación escolar, ansiedad y rendimiento y, comportamiento y emociones.

Las diferencias entre las aspiraciones y las expectativas fueron mayores donde existen indicadores académicos y sociales de riesgos negativos. Los niveles más bajos de educación de los padres y los bajos recursos, se vinculan con una mayor probabilidad de discrepancia entre aspiraciones y expectativas, una menor unión con la escuela, más ansiedad ante los exámenes. Los autores sostienen que los estudiantes que están en riesgo socioeconómico y que presentan bajos niveles de aspiración, son más propensos a creer que no tienen posibilidades de lograr el nivel académico que les gustaría. Estos resultados son consistentes con las

cuestiones teóricas que exponen los autores sobre la relación entre las aspiraciones y expectativas. El mayor riesgo que enfrenta la juventud en desventaja económica es tener aspiraciones que superan las expectativas.

Figueroa, Padilla y Guzmán (2015), investigaron las aspiraciones educativas en estudiantes que se encuentran en transición del bachillerato a la educación superior inscritos en instituciones públicas y privadas ubicados en diferentes localidades de Aguascalientes. Entre otros resultados, el estudio reporta la influencia del nivel socioeconómico en las aspiraciones educativas. Los estudiantes que provienen de un nivel socioeconómico más alto aspiran en mayor medida a cursar un posgrado, ya sea una especialidad, maestría o doctorado. La ubicación geográfica de los bachilleratos se asocia también con el grado de aspiraciones educativas. Los estudiantes de bachilleratos ubicados en localidades con menor urbanización presentaron menos aspiraciones en comparación con los que asisten a instituciones ubicados en la capital del estado.

Esquivel y Rojas (2005) realizaron un estudio con el propósito de establecer una jerarquía sobre los motivos para ingresar a los posgrados que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Los resultados identifican como motivos principales la autorrealización y la adquisición de conocimiento; le siguen en orden de importancia los motivos relacionados con la seguridad económica como conseguir o mantener un empleo y mejorar los ingresos económicos; ocupar cargos de representación y llegara ser líderes de opinión en asuntos educativos y, en la última posición se ubicaron los motivos relacionados con el reconocimiento. Las autoras fundamentan e interpretan los resultados del estudio a partir de la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow.

A modo de resumen, podemos identificar en las diversas aportaciones de la literatura especializada, un conjunto de situaciones y condiciones que, por una parte, definen un amplio mosaico de metas, motivos y aspiraciones que están presentes o guían las trayectorias educativas de los estudios superiores. Por otra parte, estas metas y aspiraciones se construyen o definen influidas por una serie de factores, como el nivel socioeconómico de los individuos, la escolaridad de los padres, la edad.

3. Método

En este capítulo se describe el procedimiento para definir la muestra de estudio, el instrumento de evaluación utilizado, los procedimientos para el levantamiento de información y los análisis estadísticos utilizados.

3.1. Población y muestra

La población considerada para el presente estudio se define por los estudiantes inscritos en los programas de maestría ubicados en Hermosillo, Sonora. El registro de la matrícula se tomó de la base de datos más reciente que se encontraba disponible en la fecha programada para el trabajo de campo. Ésta corresponde al ciclo escolar 2014-2015 (ANUIES, 2015) en la que se registran 2,890 estudiantes.

Tomando como base dicha población, el tamaño de la muestra se calculó con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5.3%. Esto dio como resultado un total de 306 estudiantes. El levantamiento de datos se desarrolló de acuerdo con la disponibilidad tanto de instituciones como de estudiantes, es decir, la estrategia fue por conveniencia, tratando de incorporar programas de todos los campos disciplinarios de acuerdo con la clasificación que para ello ofrece ANUIES.

Los criterios para la selección de los participantes fueron: a) ser estudiante de maestría de alguna institución que contempla la base de datos para posgrados de ANUIES 2014 -2015 y, b) estar inscrito en un programa de modalidad presencial. Esto último con el fin de facilitar el contacto con el estudiante.

La recuperación de datos se realizó en programas educativos que ofrecen ocho diferentes instituciones ubicadas en la ciudad de Hermosillo. La distribución del número de participantes por institución, campo disciplinario y, programa se muestra en las tablas 5 y 6.

Tabla 5.- Muestra recuperada por tipo de institución y campo disciplinario

Campo disciplinario*	Público		Privado	
	Sujetos	%	Sujetos	%
Educación	40	13	24	8
Ciencias sociales, administración y derecho	59	19	85	27
Ciencias naturales, exactas y de la computación	21	7	0	0
Ingeniería, manufactura y construcción	21	7	0	0
Agronomía y veterinaria	8	3	0	0
Salud	31	10	0	0
Artes y humanidades	21	7	0	0
Servicios	0	0	0	0
Totales	201	65	109	35

*clasificación ANUIES.

Tabla 6.- Distribución de la muestra por instituciones y programas

Institución	Participantes	Maestría
Universidad de Sonora	31	Ciencias de la Salud
	21	Humanidades
	8	Sustentabilidad
Instituto Tecnológico de Hermosillo	8	Ingeniería en Electrónica
	12	Ingeniería Industrial
	22	Ciencias de la Computación
	44	Administración
Colegio de Sonora	15	Ciencias Sociales
Escuela Normal Superior	40	Educación Especial
Universidad Interamericana para el Desarrollo A.C.	8	Administración de Negocios
	12	Educación
Universidad Tecmilenio	3	Administración de Negocios con Especialidad en Mercadotecnia
	12	Administración en negocios
	12	Administración y Negocios en Calidad y Productividad
	23	Administración en Negocios (área finanzas)
	4	Gestión de Tecnologías de Información
	8	Administración en Negocios (área de RH)
Instituto Sonorense de Administración Pública A.C.	1	Administración Pública
	14	Gestión de Salud Institucional
Centro Universitario de Sonora A.C.	7	Educación Especial
	5	Educación
Total	310	

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado se integra por 48 reactivos (anexo 1), articulados en cuatro apartados. La primera parte incluye una descripción breve sobre el estudio, el manejo ético de los datos y, la solicitud para participar voluntariamente en el estudio. La segunda parte incorpora 17 preguntas que permiten identificar algunas

generalidades sociodemográficas, antecedentes escolares de los padres y la trayectoria académica del estudiante. La tercera parte incorpora ocho preguntas enfocadas a la medición del nivel socio económico (NSE), utilizando para ello la escala AMAI 8x7 (tabla 7), que es una norma elaborada por la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI, 2016).

Tabla 7.- Preguntas, respuestas y puntaje de la escala AMAI NSE 8X7, 2014

Preguntas	Respuestas	Puntos
¿Cuál es el total de cuartos, piezas o habitaciones con que cuenta su hogar? Por favor no incluya baños, medios baños, pasillos, patios y zote huélas.	1 al 4	0
	5 y 6	8
	7 ó más	14
¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay para uso exclusivo de los integrantes de su hogar?	0	0
	1 al 16	16
	3	36
	4 o más	52
¿En su hogar cuenta con regadera funcionado en alguno de los baños?	No tiene	0
	Si tiene	10
Contando todos los focos que utiliza para iluminar su hogar, incluyendo los de techos, paredes y lámparas de buró o piso, dígame ¿cuántos focos tiene su vivienda?	0-5	0
	6-10	15
	11-15	27
	16-20	32
	21 o más	46
¿El piso de su hogar es predominantemente de tierra, o de cemento, o de algún otro tipo de acabado?	Tierra o cemento (firme)	0
	Otro tipo de material o acabado	11
¿Cuántos automóviles propios, excluyendo taxis, tienen en su hogar?	0	0
	1	32
	2	41
	3 o más	58
¿En este hogar cuentan con estufa de gas o eléctrica?	No tiene	0
	Si tiene	20
Pensando en la persona que aporta la mayor parte del ingreso en este hogar, ¿cuál fue el último año de estudios que completó? (espere respuesta, y pregunte) ¿Realizó otros estudios? (reclasificar en caso necesario).	No estudió y Primaria incompleta	0
	Primaria completa a Secundaria completa	22
	Carrera comercial a Preparatoria completa	38
	Licenciatura incompleta y completa	52
	Diplomado, Maestría y Doctorado	72

Fuente: AMAI (2016).

La escala está basada en el análisis estadístico que permite agrupar y clasificar a los hogares mexicanos en siete niveles, mediante ocho preguntas de acuerdo con la capacidad que las familias tienen para satisfacer las necesidades de sus integrantes en términos de vivienda, salud, energía, tecnología, prevención y desarrollo intelectual. La satisfacción de estas dimensiones determina su calidad de vida y bienestar y se engloba en el índice de NSE (tabla 8).

Tabla 8.- Descripción de AMAI por nivel socioeconómico

Nivel	Puntos del cuestionario	Representa según estimaciones obtenidas de los datos de la ENIGH 2014, reclasificada con la regla AMAI 8X7
A/B	193 o +	Este segmento tiene cubierta todas las necesidades de bienestar y es el único nivel que cuenta con recursos para invertir y planear para el futuro.
C+	155 a 192	Al igual que el segmento anterior, este tiene cubiertas todas las necesidades de calidad de vida, sin embargo, tiene ciertas limitantes para invertir y ahorrar para el futuro.
C	128 a 154	Este segmento se caracteriza por haber alcanzado un nivel de vida práctica y con ciertas comodidades. Cuenta con una infraestructura básica en entretenimiento y tecnología
C-	105 a 127	Los hogares de este nivel se caracterizan por tener cubiertas las necesidades de espacio y sanidad y por contar con los enseres y equipos que le aseguren el mínimo de practicidad y comodidad en el hogar.
D+	80 a 104	Este segmento tiene cubierta la mínima infraestructura sanitaria de su hogar.
D	33 a 79	Se caracteriza por haber alcanzado una propiedad, pero carece de diversos servicios y satisfactores.
E	0 a 32	Carece de todos los servicios y bienes satisfactores.

Fuente: AMAI (2016).

La cuarta parte del instrumento se integra por 23 reactivos. De éstos, 21 preguntas están relacionadas directamente con las metas académicas donde, 16 reactivos son recuperados de la propuesta de Ethington (1990). Tres reactivos son recuperados del instrumento de Urquidi (2010), uno está orientado a la obtención del grado, uno a las metas económicas y de negocios, y otro a la meta humanitaria - social. Los dos restantes se incorporaron con base en la literatura sobre el tema y evalúan metas económicas y de negocios. Los reactivos evalúan el grado de importancia que se atribuye a las metas, utilizando para ello una escala tipo Likert de cuatro opciones (1= No es importante; 2= Poco importante; 3= Importante; 4= Muy importante). Se incorporaron dos preguntas adicionales con la finalidad de apreciar si la institución modifica las metas de los estudiantes, considerando en este caso sólo a los estudiantes de tercer semestre en adelante, tomando como premisa que es el tiempo mínimo para que se observe un cambio en las metas como producto o efecto de la institución.

3.2.1. Reducción de variables. Para hacer más parsimoniosa la interpretación de los resultados, se realizó un análisis factorial exploratorio con las 21 preguntas o variables que constituyen las metas. Los resultados arrojaron cuatro dimensiones o

factores que explican 50.1% de la varianza, es decir, el instrumento evalúa 50% de todas las posibles metas de los participantes con relación a sus estudios de maestría.

El análisis permitió retener 17 preguntas o variables eliminando cuatro que no lograron cargas factoriales mayores a 0.4 o, por presentar cargas en más de un factor. La estructura (ver tabla 9) se define por un primer factor que hace referencia a metas de tipo político-social, es decir, los reactivos se vinculan con intereses orientados a la participación social y la vida en comunidad. El segundo factor reúne metas en torno a la estabilidad laboral. El tercer factor agrupa las metas que se definen por el conocimiento y la utilidad del grado académico y, por último, el cuarto factor agrupa reactivos asociados con el éxito económico y el estatus social.

Dado que cada factor tiene un número diferente de reactivos, se generaron variables sintéticas que están representadas por la sumatoria de los reactivos que integran cada factor, dividida entre el total de reactivos. Estas variables sintéticas son las que se utilizan en el análisis de los resultados del estudio y, su interpretación se realiza a través de los valores de la escala que se utilizó (grado de importancia del 1 al cuatro), así, por ejemplo, los valores medios no serán menores que uno ni mayores que cuatro.

Tabla 9.- Estructura de las metas

Factor político –social	Peso factorial
¿Qué tan importante es para ti influir en la estructura política de la sociedad en la que vives?	0.739
¿Qué tan importante es para ti participar en organizaciones de paz?	0.732
¿Qué tan importante para ti es participar en organizaciones de activismo social?	0.697
¿Qué tan importante consideras que es mantenerse actualizado sobre asuntos políticos?	0.657
¿Qué tan importante es para ti es tener amigos de diferentes orígenes e intereses a los tuyos?	0.567
Factor estabilidad laboral	
¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para ocupar un puesto laboral definitivo?	0.793
¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para mejorar tú tabulador salarial?	0.793
¿Qué tan importante es para ti es estudiar una maestría para encontrar un buen empleo (en el futuro) relacionado con tú profesión?	0.774
¿Qué tan importante es para ti es conseguir un buen trabajo?	0.437
Factor conocimiento y obtención del grado	
¿Qué tan importante es para ti convertirte en un experto en tú campo de conocimiento?	0.755
¿Qué tan importante es para ti es obtener el grado de maestría?	0.693
¿Qué tan importante es para ti es ayudar a personas que tiene dificultades?	0.533
¿Si estudias una maestría, qué tan importante es graduarte con tu generación?	0.443
¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para crecer personalmente?	0.419
Factor éxito económico y estatus social	
¿Qué tan importante es para ti el éxito económico?	0.759
¿Qué tan importante es para ti tener tu propio negocio?	0.638
¿Qué importancia le das a estudiar una maestría para mejorar tu estatus social?	0.581

3.3. Recolección de información y análisis de datos

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos, se contactó a los responsables de los programas de las instituciones seleccionadas; se les explicó el propósito del estudio y se solicitó acceso a las instalaciones. Los datos fueron recuperados entre agosto y octubre del 2016. La aplicación de los instrumentos se realizó dentro de los salones de clases, explicándoles a los participantes el propósito del estudio haciendo hincapié en la confidencialidad de sus respuestas y el carácter voluntario de su participación.

Para el análisis de los datos, se utilizaron estadísticos descriptivos, medidas de tendencia central y dispersión con el propósito de describir las características de los participantes, el nivel socioeconómico y el grado de importancia de las metas. Para la prueba de hipótesis se utilizaron los procedimientos t de Student para muestras independientes y, análisis de varianza, con el propósito de identificar el efecto que sobre las metas tienen el campo disciplinario al que corresponde el programa de maestría, el tipo de institución (pública o privada) y, el nivel socioeconómico.

4. Resultados: análisis y discusión

Este capítulo presenta los datos que se recuperaron a través de la aplicación de los cuestionarios. Se exponen primero los rasgos generales de los estudiantes que participaron en el estudio. Posteriormente se describe el grado de importancia que se atribuye a las metas y, el efecto que sobre las éstas tienen el campo disciplinario al que corresponde el programa de maestría al que se adscriben los participantes, el tipo de institución (pública o privada) y el nivel socioeconómico.

4.1. Características de los participantes

Los rasgos que se recuperaron de los estudiantes corresponden tanto a variables de tipo sociodemográfico (género, edad, dependientes económicos, nivel socioeconómico [NSE]), así como a elementos de tipo académico (tiempo de dedicación y fuentes de sostenimiento para los estudios, instituciones de procedencia y trayectoria de formación académica).

4.1.1. Género, edad y dependientes económicos. La muestra de participantes se integra por 49.5% de hombres y 50.5% de mujeres. El promedio de edad es de 30 años (D.S.=8.0) con un rango que va de los 63 a los 22 años. La desagregación de las edades por género muestra para los hombres un promedio de 32 años, (D.S.= 8.6) y para las mujeres de 31 años (D.S.= 7.3). El grupo de edad en el que se concentran más participantes corresponde al rango de 25 a 29 años (tabla 10).

Tabla 10.- Edad por rangos de los participantes

Grupo de edad	Frecuencia	% válido
menos de 24	56	18.1
de 25 a 29	125	40.5
de 30 a 34	43	13.9
de 35 a 39	40	12.9
40 o más	45	14.6
Total	309	100.0
Valores perdidos	1	

Una gran proporción de los estudiantes no tiene dependientes económicos (62%); de los que sí tienen (38%), el número de personas que de ellos dependen varía entre uno o dos (25.8%), entre tres o cuatro (12.3%) o, cinco (0.5%).

4.1.2. Dedicación a los estudios y sostenimiento económico. Dos terceras partes (61%) de los participantes se dedican de tiempo completo a las actividades académicas, el resto (39%) comparte dichas actividades con otras de tipo laboral. Para el mantenimiento de los estudios, 31.6% de los encuestados reciben el apoyo económico de los padres, cónyuge o pareja. El resto trabajan (68.4%) trabajan como empleados o generan sus propios ingresos. Otra fuente de manutención para la realización de los estudios son los apoyos económicos que reciben en forma de beca. Este tipo de apoyo proviene de 14 instituciones² para poco más de la mitad de los participantes (51%). Alrededor de un tercio de los estudiantes combina las opciones anteriormente descritas para sostener sus estudios.

4.1.3. Tipo de institución de procedencia y trayectoria académica. Los participantes que realizan sus estudios de maestría en instituciones de tipo público, provienen en su mayoría de licenciaturas también del sector público (88.8%), sólo una proporción menor cursó la licenciatura en alguna institución privada (11.2%); mientras que los estudiantes que cursan la maestría en instituciones privadas, 70.3% realizó sus estudios previos de licenciatura en instituciones públicas (porcentaje ligeramente menor comparado con los estudiantes de maestrías públicas) y, 29.1% lo hicieron en instituciones privadas. Como se aprecia en la tabla 11. la mayoría de los participantes en este estudio cursaban el primer semestre al momento de levantar los datos.

²Las instituciones que proporcionan beca a los participantes corresponden a: CONACyT, Esposos Rodríguez, Universidad de Sonora, Crédito Educativo del Estado de Sonora, Universidad Interamericana para el Desarrollo, Cadena Comercial OXXO, Secretaría de Salud, Cafenio, ITH, COPARMEX, TEC Milenio, CANACINTRA, Becas Sonora.

Tabla 11.- Distribución de participantes por semestre

Semestre	Frecuencia	% válido
Primero	206	67.5
Segundo	33	10.8
Tercero	59	19.3
Cuarto	7	2.3
Valores perdidos	5	

El tiempo promedio entre el término de la licenciatura y el inicio de la maestría es de seis años (D.S.= 7.1) para el total de los participantes; los estudiantes con una trayectoria continua (cero años) representan una décima parte de la muestra. Si se considera el género, se observa que los varones en mayor proporción que las mujeres pasaron inmediatamente de la licenciatura a la maestría. Este tránsito continuo es más común en los estudiantes de las instituciones públicas y en el área de conocimiento relacionada con la salud. Las trayectorias mayores, de 11 años o más, se observa en los hombres, las instituciones públicas y, en el campo de las Ciencias Sociales y Administrativas (tabla 12).

Tabla 12.- Porcentaje de participantes de acuerdo con la trayectoria escolar por género, institución y disciplina académica

Años entre licenciatura y maestría	Genero		Institución		Disciplina académica							
	%	%	%		%							
	Total	Mujer	Hombre	Pública	Privada	Educación	C. Sociales y Administración	C. Naturales Exactas y de la Computación	Ingeniería Manufactura y Construcción	Agronomía	Salud	Artes y Humanidades
Cero	9.7	36.7	63.3	80	20	16.7	20	20	10	3.3	23.3	6.7
1 a 2	23.9	63	37	70.3	29.7	18.9	36.5	6.8	27	5.4	20.3	9.5
3 a 5	26.5	48.8	51.2	73	27	13.4	48.8	9.8	9.8	1.2	9.8	7.3
6 a 10	18.7	53.4	46.6	53.4	46.6	27.6	62.1	1.7	3.4	0	1.7	3.4
11 o más	21.3	42.4	57.6	51.5	48.5	27.3	53	3	7.6	3	0	6.1

Los estudiantes que presentan una trayectoria continua son en su mayoría los más jóvenes (74% tiene 24 años o menos), no tienen dependientes económicos (84%) y no trabajan (58%).

4.1.4. Género y edad por disciplina académica. En las instituciones privadas las mujeres representan 58% de la matrícula y los hombres el 42%. En las instituciones públicas ocurre lo contrario. Los varones conforman el 57% de la matrícula y las mujeres el 43%. En la tabla 13, se puede apreciar que existen campos disciplinarios con un mayor número de mujeres como Educación, Artes y Humanidades y, Salud. Los campos de Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, así como Ingeniería, Manufactura y Construcción, están conformados principalmente por hombres.

Tabla 13.-Distribución de participantes por disciplina académica y género

Campo disciplinario	Mujeres	Hombres
Educación	75%	25%
Ciencias Sociales, Administración y Derecho	46%	54%
Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación	14%	86%
Ingeniería, Manufactura y Construcción	20%	80%
Agronomía y Veterinaria	50%	50%
Salud	58%	42%
Artes y Humanidades	62%	38%
Servicios	0%	0%

La tabla 14 muestra la variación de la edad según la disciplina de estudio. Los participantes más jóvenes se ubican en los programas relacionados con el campo de la salud, mientras que los estudiantes de mayor edad corresponden al área de educación.

Tabla 14.-Promedio de edad de los participantes por disciplina académica

Disciplina académica	Promedio de edad	D.S.
Educación	34	9.1
Ciencias sociales. administración y derecho	32	8.1
Ciencias naturales. exactas y de la computación	27	5.3
Ingeniería. manufactura y construcción	30	7.5
Agronomía y veterinaria	29	6.5
Salud	25	1.7
Artes y humanidades	31	7.9
Servicios	0	0

Los estudiantes de instituciones públicas son más jóvenes que los estudiantes de instituciones privadas. Los primeros cuentan con un promedio de edad de 29 años (D.S.= 6.2) y los de instituciones privadas de 32 años (D.S.= 9.1).

4.1.5. Nivel socioeconómico y escolaridad de los padres. Como se muestra en la tabla 15, cerca de la mitad de los participantes se ubican en el NSE A/B, aunque el porcentaje mayor se aprecia para las familias de los estudiantes que atienden cursos en instituciones de tipo privado. Este nivel se caracteriza por familias que tienen cubiertas sus necesidades de bienestar y, a diferencia de los otros niveles, cuentan con recursos para invertir y planear a futuro (AMAI, 2016).

Tabla 15.- Nivel socioeconómico de los padres de los participantes por instituciones públicas y privadas

NSE	General	Instituciones públicas	Instituciones privadas
A/B	46.8%	46%	47.7%
C+	30.3%	29.8%	30.9%
C	14.2%	12.4%	16.1%
C-	6.5%	8.1%	4.7%
D+	1.6%	2.5%	0.7%
D	0.6%	1.2%	0%
E	0%	0%	0%

Las familias de los participantes con NSE D+ y D, son las que se identificaron en menor medida, incluso, no se detectaron familias con el menor NSE (E), y sólo en las familias de estudiantes que asisten a instituciones públicas se ubicó un porcentaje menor con el nivel D. Los niveles D+ y D corresponden a familias que poseen la mínima infraestructura sanitaria y/o carecen de servicios y satisfactores (AMAI, 2016).

En torno a la escolaridad de los padres, se observa que la proporción de madres con estudios de educación básica, media y, media superior, es mayor que el porcentaje de padres que cursaron estos mismos niveles educativos. Sin embargo, la proporción se invierte en el nivel superior, pues son los padres a diferencia de las madres quienes en mayor proporción han cursado estudios del nivel terciario (tabla 16).

Tabla 16.- Escolaridad de los padres de los participantes

Grado escolar	Escolaridad padres		Escolaridad madres	
	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
Primaria incompleta	20	6.7	13	4.3
Primaria	23	7.7	30	9.8
Secundaria o técnica	65	21.7	83	27.2
Bachillerato	56	18.7	75	24.6
Licenciatura	80	26.8	62	20.3
Diplomado/especialidad	15	5.0	21	6.9
Maestría	24	8.0	17	5.6
Doctorado	16	5.4	4	1.3
Valores perdidos	11		5	

La menor proporción de madres con estudios superiores es un rasgo que caracteriza a México. De acuerdo con el INEGI (2015), en la Encuesta Intercensal de 2015, se registra, para las personas de 15 o más años, un promedio de escolaridad de 9.3 años para los hombres y de 9.0 para las mujeres. Aun cuando la proporción de hombres y mujeres es equilibrada en este nivel de estudios desde el año 2000, las mujeres de generaciones anteriores no tenían el mismo acceso a la educación superior, por ello aún existe una cantidad considerable de estudiantes universitarios de primera generación.

4.1.6. A modo de resumen. Algunos de los rasgos que caracterizan a los estudiantes que formaron parte de la muestra de este estudio, merecen analizarse tomando como puntos de referencia algunas de las características que se observan en la población nacional de estudiantes de maestría, así como algunas coincidencias que se identifican en la literatura internacional.

Primero, se puede decir que los participantes conforman un grupo heterogéneo con relación a las edades, pues éstas se distribuyen desde los 22 hasta los 63 años. Este comportamiento es común a nivel nacional (tabla 17); el mayor porcentaje de estudiantes que participaron en este estudio, así como los que acuden a los diversos programas de maestría a nivel nacional, se concentran en el grupo de edades entre los 25 y 29 años; mientras que el porcentaje menor se ubica entre los 35 y 39 años (ANUIES, 2016).

Tabla 17.- Matrícula nacional (2015) y participantes por grupos de edad

Grupo de edad	Participantes		Matrícula nacional	
	Frecuencia	% válido	Frecuencia	%
menos de 24	56	18.1	30,791	12.97
de 25 a 29	125	40.5	93,865	39.55
de 30 a 34	43	13.9	45,189	19.0
de 35 a 39	40	12.9	29,320	12.4
40 o más	45	14.6	38,166	16.08
Total	309	100	237,331	100
Valores perdidos	1			100

Fuente: los datos de la matrícula nacional se recuperaron de ANUIES (2016).

Tomando en consideración la cantidad relativa que integra el grupo de menor edad (menos de 24 años), podemos suponer que las trayectorias continuas no son comunes en nuestro país. Los participantes en este estudio que transitaron sin interrupciones de la licenciatura al posgrado, se caracterizan por ser jóvenes, sin dependientes económicos y sin compromisos laborales. La discontinuidad temporal entre la conclusión de los estudios de licenciatura y el inicio de un programa de maestría probablemente se relacione con la búsqueda y acomodo en el mercado laboral; las responsabilidades familiares, particularmente para las mujeres que tienen hijos; la maduración de un interés vocacional; la elección de programas, el coincidir con los tiempos estipulados y reunir los requisitos para el ingreso, especialmente de los programas que están reconocidos por el CONACyT. Estos y otro tipo de factores que forman parte de la transición a los estudios de posgrado merecen ser atendidos en estudios futuros, ya que de acuerdo con varios autores (Heussi, 2012; Alsford y Smith, 2013) este tema ha sido poco investigado.

Segundo, un porcentaje considerable de los participantes son hijos de padres que cursaron estudios del nivel superior (40.2 % de los padres y, 27.2% de las madres) y, en su mayoría (77.1%) pertenecen o son familias con NSE alto. Estos dos rasgos de los participantes son compartidos con sus homólogos de otros países latinoamericanos. El estudio de García de Fanelli y Jacinto (2010), indica que, en el

año 2006, entre 35 y 50% de los estudiantes universitarios³ de Perú, México, Chile, Bolivia y, Argentina, tienen padres con estudios superiores, porcentaje en el que justamente se ubican las cifras recuperadas en este estudio. Esto refleja un cierto grado de equidad en el acceso a los estudios superiores como producto de la cobertura que corresponde a los niveles educativos previos. Las mismas autoras reportan que los estudiantes universitarios en dichos países forman parte de familias que se ubican en el NSE alto, situación también identificada en el presente estudio.

4.2. ¿Qué metas son importantes para los estudiantes de maestría?

Como primer objetivo para el presente trabajo se planteó identificar las metas académicas y el grado de importancia que les atribuyen los estudiantes de maestría en Hermosillo. El comportamiento general de estas variables (ver tabla 18) muestra que *el conocimiento y obtención del grado*, (convertirse en un experto en el campo de conocimiento, obtener el grado, graduarse con la generación, ayudar a personas con dificultades, crecimiento personal), es el factor que resultó con el valor medio más alto.

Tabla 18.- Valores medios de la importancia atribuida a las metas académicas

Factor	Media	D.S.
Conocimiento y obtención del grado	3.7	0.3
Estabilidad laboral	3.5	0.5
Éxito económico y estatus social	3.1	0.6
Político –Social	3.0	0.6

En orden de importancia le siguen la meta que *representa estabilidad laboral* (ocupar un puesto laboral definitivo, mejorar el ingreso, encontrar un buen empleo, conseguir un buen trabajo); la meta que incorpora aspectos relacionados con el *éxito económico y estatus social* (éxito económico, tener un negocio, mejorar el estatus social) y, la meta que se vincula con aspectos de tipo político-social (influir

³ Las autoras diferencian entre estudios terciarios y universitarios. Los primeros se inscriben en el nivel 5B de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de 1997 (UNESCO, 2006) y, concentra los institutos de formación docente y formación técnica de nivel superior con excepción de México, donde los estudios de formación docente son del nivel de licenciatura. La educación universitaria corresponde a los niveles CINE 5A y 6 que corresponden a estudios de pre y postgrado (García de Fanelli y Jacinto, 2010).

en la estructura política de la sociedad, participar en organizaciones de paz y activismo social, actualizado sobre asuntos políticos, tener amigos de diferentes orígenes e intereses a los tuyos).

Como se anotó en el capítulo dos, las metas, aspiraciones y expectativas se van construyendo por las experiencias de éxito y fracaso y, son influidas tanto por factores de tipo individual (estilos de personalidad, competencias y habilidades, por ejemplo), así como por aquellos elementos de tipo sociocultural.

Son justamente estos dos niveles analíticos los que permiten entender los resultados de este estudio. Un concepto que permite integrar estas dos dimensiones es el valor social de la educación, que de acuerdo con Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), se centra en dos componentes, uno objetivo y otro de tipo subjetivo.

La dimensión objetivable se refiere a la utilidad o beneficio que la educación proporciona para el desarrollo y el bienestar social. Generalmente se evalúa a través de una serie de indicadores que forman parte de los procesos educativos, como cobertura, acceso, así como de los resultados o beneficios que se traducen en bienestar social y mejora general de la situación socio-económica y laboral de las comunidades. El componente subjetivo por su parte, se refiere a la dimensión individual, al significado y utilidad que las personas confieren a la educación como mecanismo o instrumento que facilita la inserción social, laboral. En esta dimensión se consideran, entre otras, el nivel de aspiraciones educativas, las metas de logro educativo y los niveles a los que se aspira llegar.

Retomando este esquema general en torno al valor social de la educación, es posible sostener que las metas académicas, particularmente las que se engloban en los factores *conocimiento y utilidad del grado, estabilidad laboral y, éxito y estatus económico*, que son las representan un mayor nivel de importancia para los participantes, son producto de la internalización del valor objetivo que se da a la educación y, el valor que la educación representa en el plano subjetivo, probablemente está matizado por las exigencias que se han impuesto en el mercado laboral, ya sea para el ingreso (31.6% de los participantes no trabaja) o para la movilidad laboral, tanto externa (búsqueda de un mejor trabajo) como interna (cambios dentro de la misma institución donde se labora), situación que ha

incrementado la oferta y demanda de posgrados, particularmente los que están orientados a la educación, pues como sostiene Moreno Bayardo (1998) tanto los docentes como los profesores universitarios han ingresado a los posgrados en educación con la expectativa de promoverse e incrementar su salario.

Esta configuración de las metas evaluadas es sólo una primera aproximación al reconocimiento de la importancia que los estudiantes de maestría otorgan a sus estudios. Pues como se anota en las siguientes secciones de este capítulo, dicha importancia varía de acuerdo con ciertos factores.

4.3. ¿Cómo varían las metas académicas?

El segundo objetivo que se formuló para el presente se orientó a la identificación de las diferencias de la importancia atribuida a las metas académicas en función del campo disciplinario, el tipo de institución (pública o privada) y, del nivel socio económico. A este objetivo se vinculan tres hipótesis.

4.3.1. Diferencias en las metas por tipo de institución. En la primera hipótesis se sostiene que las metas académicas son diferentes según el campo disciplinario al que corresponden los programas educativos que cursan los estudiantes. Los resultados indican que esta hipótesis de comprueba parcialmente ya que se identificaron sólo dos diferencias estadísticamente significativas (tabla 19). Los estudiantes de las instituciones públicas, a diferencia de los que asisten a establecimientos privados consideran más importante convertirse en un experto en el campo de conocimiento, obtener el grado, graduarse con la generación, ayudar a personas con dificultades, crecimiento personal (factor 3). Para los estudiantes de instituciones privadas, tener éxito económico, un negocio propio y, mejorar el estatus social, representan las metas más importantes en comparación con los estudiantes de establecimientos públicos.

Tabla 19.- Diferencias en las metas académicas de acuerdo con el tipo de institución

Factores	t	gl	Sig.	Institución	Media	D.S.
Político-social	-1.876	303	.062	Pública	3.0	.62
				Privada	3.1	.54
Estabilidad laboral	-.205	305	.838	Pública	3.5	.53
				Privada	3.5	.57
Conocimiento y obtención del grado	2.240	299	.026	Pública	3.8	.29
				Privada	3.7	.44
Éxito económico y estatus social	-2.837	303	.005	Pública	3.1	.61
				Privada	3.3	.62

Las metas académicas son un componente que influye la decisión no sólo de continuar con la formación educativa a nivel posgrado, sino también en el tipo de programa e institución que se elige. Los programas de las instituciones públicas en los que se inscriben los participantes proveen una formación que le permite al estudiante iniciar una carrera en la investigación científica, humanística y, tecnológica (incluso 90 de ellos cursan programas reconocidos por el CONACyT). La idea de formarse para la investigación sin duda es esencialmente una aspiración orientada a la obtención de saberes. Si esta aspiración antecede el ingreso a una maestría (más de dos terceras partes cursan el primer semestre), es razonable que las metas académicas se definan por la utilidad que el grado representa en la adquisición del conocimiento.

Las maestrías que corresponden al sector privado, generalmente tienen una orientación profesionalizante, es decir, forman individuos con las habilidades y destrezas que son de utilidad para el ejercicio de una profesión. Este tipo de maestrías, a diferencia de las maestrías orientadas a la investigación, ofrecen horarios flexibles (esto permite combinar estudio con trabajo) y opciones de titulación más expeditas. Si la inversión de tiempo y recursos económicos es rentable a mediano plazo, es razonable que las decisiones para una formación de posgrado de este tipo estén orientadas por el éxito profesional y, las metas académicas de los estudiantes se perfilen más hacia el éxito económico.

Las metas, aspiraciones y motivaciones como elementos que contribuyen de manera importante en la elección de estudios de posgrado, han sido reportados en diferentes estudios. Por ejemplo, Sánchez, Pintado, Talledo y Carcelén (2009), identificaron tres grupos: uno, con un perfil vinculado con ambiciones orientadas hacia lo económico y hacia el éxito profesional en sus carreras; otro definido por la satisfacción por aprender y el afán de superación y, uno más, que muestra una influencia de agentes externos (presión familiar, presión competitiva y presión de compañeros). Donaldson, & McNicholas (2004), sostienen, para el caso de estudiantes del Reino Unido, que la motivación para elegir la institución y el programa de posgrado, se definen en gran medida por la aspiración de mejorar las cualificaciones de la carrera y el deseo de aprender y actualizar habilidades para ser más aptos para el empleo. Aunque el factor decisivo fue la reputación y acreditación de los programas e instituciones.

4.3.2. Diferencias en las metas por campo disciplinario. En la segunda hipótesis formulada se sostiene que las metas académicas son diferentes según el campo disciplinario al que corresponden los programas educativos que cursan los estudiantes. Esta hipótesis se comprueba de manera parcial, pues solamente se encontraron diferencias significativas en el factor político-social ($F=2.34$; $gl=6$, $sig.=0.03$). Como se aprecia en la tabla 20, para los estudiantes de programas del campo de agronomía y veterinaria son más importantes las metas que se definen por la posibilidad de influir en la estructura política de la sociedad, participar en organizaciones de paz y de activismo social, mantenerse actualizado sobre asuntos políticos y, tener amigos de diferentes orígenes y con intereses diferentes a los propios intereses.

Si se considera al total de participantes en este estudio, la meta que aglutina cuestiones conectadas con asuntos de tipo político y social, es la que se identificó con el puntaje medio menor, es decir, la que tiene un menor grado de importancia para los participantes en su totalidad. Sin embargo, en el análisis de diferencias tomando como punto de comparación la adscripción disciplinaria del programa de maestría, el comportamiento es diferente

Tabla 20.- Valores medios de las metas por campo disciplinario

Campo disciplinario	Político-social	
	Media	D.S.
Educación	3.1	0.6
Ciencias sociales y administrativas	3.0	0.6
Ciencias naturales, exactas y de la computación	2.6	0.5
Ingeniería, manufactura y construcción	3.0	0.6
Agronomía y veterinaria	3.4	0.7
Salud	3.0	0.6
Artes y humanidades	3.1	0.5

Una posible explicación para este resultado, puede encontrarse en la naturaleza de la maestría que cursan los participantes (la única que fue incorporada a este estudio) que corresponde al campo de Agronomía y Veterinaria (de acuerdo con la clasificación de ANUEIS). Esta maestría es la de Sustentabilidad que ofrece la Universidad de Sonora que tiene como propósito promover y formar individuos para contribuir con la transición que permita estilos de vida más sustentables, fomentando una serie de habilidades y compromisos, entre ellos, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano (UNISON, 2016), preceptos que se asocian con a las metas de carácter político y social que se analizaron.

4.3.3. Diferencias en las metas por nivel socioeconómico. En la tercera hipótesis planteada, se asume que las metas académicas son diferentes en función del nivel socioeconómico de los estudiantes de maestría. Esta hipótesis no se confirmó. Como se aprecia en la tabla 21, no se encontraron diferencias significativas en las metas académicas de los participantes.

Este resultado se puede atribuir al menos a dos factores. Por un lado, la distribución de los sujetos en los NSE es muy homogénea; 76% de los participantes se concentran en los dos NSE más altos, de tal manera que no se logra captar variabilidad de las metas entre los distintos NSE.

Tabla 21.- Diferencias en las metas académicas por NSE

Meta académica	F	gl	Sig.	NSE	Media	D.S.
Político – Social	1.348	5	0.2	D	3.6	0.6
				D+	2.7	0.6
				C-	2.9	0.7
				C	3.0	0.6
				C+	3.1	0.6
				AB	3.0	0.6
Estabilidad laboral	0.872	5	0.5	D	4.0	0.0
				D+	3.6	0.5
				C-	3.5	0.6
				C	3.4	0.5
				C+	3.4	0.6
				AB	3.5	0.5
Conocimiento y obtención del grado	.576	5	0.7	D	3.9	0.1
				D+	3.8	0.2
				C-	3.6	0.6
				C	3.7	0.3
				C+	3.7	0.3
				AB	3.7	0.3
Éxito económico y estatus social	1.182	5	0.3	D	2.5	2.1
				D+	3.1	0.5
				C-	3.1	0.7
				C	3.1	0.6
				C+	3.2	0.7
				AB	3.1	0.6

Por otra parte, más allá de las limitaciones muestrales, es pertinente anotar que en México no contamos con una estructura educativa que se distribuya igualitariamente, ya que concluir los estudios de licenciatura y continuar con el posgrado, es algo que se reserva aún sólo para unos cuantos (en México se espera que solo un 4% de los jóvenes mexicanos obtenga un grado de maestría en su vida [OECD. 2015]) y, esos cuantos, no son precisamente de las clases más desfavorecidas. De acuerdo con Figueroa y Padilla (2015), los estudiantes de bachillerato que provienen de un nivel socioeconómico aspiran en mayor grado a cursar un posgrado. Este hallazgo hace suponer que, desde el ingreso a los estudios superiores, existe una criba que deja fuera a los menos favorecidos económicamente, situación que se reproduce cuando se transita al posgrado dejando para este nivel una población con mayores recursos económicos y condiciones de bienestar social, como se observa en el caso de los participantes.

5. Consideraciones finales

Este trabajo tuvo como propósitos generales el reconocimiento tanto de los rasgos generales que definen a los estudiantes inscritos en las maestrías que se ofrecen en Hermosillo Sonora, así como de las metas académicas que se persiguen con la incorporación a los estudios de posgrado. De acuerdo con dichos objetivos, en este último capítulo se exponen algunas de las consideraciones y conclusiones que derivan tanto de la literatura revisada, así como de los principales resultados.

5.1. Sobre la maestría

Los programas de maestría que se ofrecen en la capital del estado guardan similitudes con la oferta estatal y nacional. Esto no es un hallazgo nuevo. Este nivel de posgrado se ha caracterizado por ser el más poblado (tabla 22), no sólo a nivel nacional, sino en todo el mundo (véase OCDE, 2016).

Tabla 22.- Posgrado en Sonora por niveles

Períodos	Especialidad	Maestría	Doctorado
2006-2007	-	2,561	226
2010-2011	188	3,682	543
2014-2016	205	4,560	1,023

Fuentes: para el período 2006-2007 Rodríguez, Urquidi y Pérez (2011); para los ciclos 2010-2011 y 2014-2016 ANUIES (2011, 2016).

Los programas de maestría inician su oferta en las instituciones públicas, incluso son los que inauguran el posgrado en Sonora. La oferta se agrupa principalmente, al igual que el caso nacional, en los programas vinculados con los campos de administración, derecho y educación. Hasta la década de 1990, la matrícula se concentraba en el sector público, pero para inicios del presente siglo empieza a predominar el estudiantado de las instituciones privadas. Sin embargo, de acuerdo con ANUIES (2017), en el ciclo actual 2016-2017 la tendencia se revierte; las maestrías públicas en Sonora aglutinan un mayor número de estudiantes. Esta tendencia no se observa en la matrícula nacional, pues en el mismo ciclo, se ubican 83,648 estudiantes en el sector público contra 155,748

registrados en establecimientos de tipo privado. Este tema deberá atenderse en estudios posteriores. No hay certeza de que este problema sea sólo temporal, o, por el contrario, sea el inicio de una nueva configuración de la maestría en Sonora.

5.2. Los maestrantes

Como se anotó en el capítulo cuatro, los rasgos que distinguen a los participantes son el amplio rango de edades, contar (en un porcentaje considerable) con padres que atendieron estudios de nivel superior; en su mayoría no tener una trayectoria continua entre los estudios de licenciatura y maestría y, provenir o formar familias con un alto nivel socioeconómico. Este último aspecto es sobre el que nos centramos en este apartado.

Diversos autores sostienen que el crecimiento del sistema de educación superior en México se acompañó de la diversificación de sus estudiantes, en palabras de Casillas, Chain y Jácome (2007, p. 11) “los orígenes sociales de sus alumnos se transformaron profundamente, diversificando la composición entre estratos sociales de procedencia como lo han señalado Dubet (2000) y Saint-Martin (2000)”. Sin embargo, pareciera ser que en la medida que se avanza en este nivel educativo, los estudiantes presentan rasgos distintos, al menos es lo que se observa en el presente trabajo.

Reconociendo que no se trabajó bajo el concepto de origen social, los participantes en este estudio provienen o forman familias con un nivel socioeconómico muy homogéneo, situado justamente en los niveles más altos. Probablemente es durante la licenciatura que se presenta una especie de filtro en donde las condiciones económicas y las exigencias laborales influyen en la decisión de continuar hacia el posgrado o, incorporarse al campo laboral. De ser así, sólo quienes tienen a su favor el factor económico continuarán los estudios.

Es pertinente anotar que los conceptos e indicadores utilizados para evaluar el nivel socioeconómico tradicionalmente incorporan el ingreso familiar, sin embargo, como señala Rojas, (2014 p. 5), mientras que el ingreso es una variable del hogar, el bienestar es una variable personal, por esta razón “es necesario pasar

del ingreso del hogar al cómputo de una variable proxy⁴ del acceso personal a recursos económicos que generan bienestar personal”. El mismo autor desarrolló una escala de equivalencia entre el ingreso del hogar y el bienestar personal.

En esta misma idea se basa la escala utilizada en el presente estudio. La escala AMAI no es sobre clase social, ingreso o estilo de vida, sino el cálculo del bienestar a través de una serie de variables. En este sentido, es necesario subrayar que, aunque es posible la existencia de una fuerte correlación entre ingreso y bienestar (de acuerdo con INEGI, el municipio de Hermosillo⁵ cuenta con un alto nivel socioeconómico, sitio de residencia por 10 o más años para el 81% de la muestra), los altos niveles socioeconómicos que caracterizan a los participantes en este estudio, son altos niveles de bienestar.

5.3. Sobre las metas académicas

Las metas académicas son más homogéneas de lo que se esperaba. Sin embargo, las diferencias encontradas, particularmente las que se asocian con el tipo de institución en el que se cursan los estudios, confirman los que se conoce, al menos forma parte del ideario académico; cuando las metas están encaminadas a la adquisición de conocimiento, es más probable que el estudiante se incorpore a un programa con orientación a la investigación como los que se ofrecen en las instituciones públicas. Si las aspiraciones y metas se perfilan más hacia los asuntos de tipo económico, es más probable que se elijan programas orientados a la profesionalización, como los que ofrecen en su totalidad las instituciones privadas. Sin duda existen motivos diversos para valorar y aspirar a un grado académico. Estos motivos nutridos por condiciones socioculturales y económicas, orientan la precepción que se tiene de la educación, su valor social y su utilidad. Finalmente, las metas que aquí se exploraron sólo forman parte de un conjunto mayor de aspiraciones, por ello, se estima necesario, por un lado, explorar más a fondo, con

⁴ Las variables proxy son variables aproximadas a la variable objeto de análisis. Por ejemplo, para medir el nivel cultural de un país (variable cualitativa) se puede utilizar como variable proxy el número de bibliotecas existentes en un país (Medina, s/f).

⁵ Además de Hermosillo, Cajeme, Cananea, Guaymas, Moctezuma, Nacozari de García, Nogales, Puerto Peñasco y, San Luis Río Colorado, se ubican en el nivel socioeconómico alto (INEGI, s/f).

aproximaciones de carácter cualitativo, lo que los estudiantes esperan al ingresar a un programa de maestría. Por otra parte, es necesario profundizar el estudio de las metas académicas de estudiantes que se inscriben en programas relacionados con las Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, Ingeniería, Manufactura y Construcción y, Agronomía y Veterinaria, así como en el reconocimiento de las posibles diferencias en función del género. Finalmente, se considera que las metas académicas es un tema poco explorado en estudiantes de maestría, por lo cual esta línea planteada puede continuar su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- AMAI (2016). Asociación mexicana de inteligencia de mercado y opinión, escala 8x7 2014. Recuperado de: <http://nse.amai.org/data/>
- ANUIES (1981). La educación superior en México y sus perspectivas. En: Plan Nacional de Educación Superior lineamientos generales para el periodo 1981-1991. *Revista de la Educación Superior*, 10, 39. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/39>
- ANUIES (2005). *Anuario estadístico de posgrado 1999*. México: ANUIES.
- ANUIES (2007). *Anuario estadístico de posgrado 2001*. México: ANUIES.
- ANUIES (2009). *Anuario estadístico de posgrado 2004*. México: ANUIES.
- ANUIES (2010). *Anuario estadístico de posgrado 2009-2010*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2011). *Anuario estadístico de posgrado 2010-2011*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2013). *Anuario estadístico de posgrado 2012-2013*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2015). *Anuario estadístico de posgrado 2014-2015*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2016). *Anuario estadístico de posgrado 2015-2016*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2017). *Anuario estadístico de posgrado 2016-2017*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Alcántara, A. y Canales, A. (2004). Tendencias y disyuntivas en la evaluación del posgrado. En: I. Ordorika (Coord). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Editorial Porrúa.
- Alsford, S. y Smith, K. (2013). Postgraduate student transition - how different is it from undergraduate transition. *The Quality Assurance Agency for Higher Education*. Recuperado de: <http://www.enhancementthemes.ac.uk/pages/docdetail/docs/paper/postgraduate-student-transition---how-different-is-it-from-undergraduate-transition>
- Arredondo, M. (1986). Programa integral de desarrollo de la educación superior: los estudios de posgrado. *Foro Universitario*, 66, 31-38. Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/0508.pdf>
- Arredondo, V.M., Pérez, G. y Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro 45, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco México* Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Austin, J. & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 3, 338-375. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/bul/120/338.pdf>
- Borowska, E. (1972). Los niveles de aspiración y de expectación en las condiciones de alta y baja motivación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4, 3, 287-293. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80540301>

- Boxer, P., Goldstein, S., De Lorenzo, T., Savoy, S. y Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34, 4, 609–617. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21036390>
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior* 36, 142, 7-29. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/142>
- Comisión Nacional SEP-SNTE (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. Recuperado de: https://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/lineamientos.pdf
- Comisión Nacional SEP-SNTE (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>
- CONACyT (s/f). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado de: http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php
- De Oñate, M.P. (1990). Clase social y aspiraciones académicas y profesionales de los alumnos universitarios. *Didáctica (lengua y literatura)*, 2, 181-190. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=906211>
- Donaldson, B. y McNicholas, C. (2004). Understanding the postgraduate education market for UK-based students: A review and empirical study. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 9, 4, 346-360. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nvsm.259/full>
- Esquivel, L. y Rojas C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 5, 1-14. Recuperado de: <http://rieoei.org/investigacion19.htm>
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In *A series of books in psychology*. 75-146. Recuperado de: <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/12327>
- Estrada, H. (1983). *Historia de los cursos de posgrado en la UNAM*. México: UNAM.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31, 3, 279-293. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/BF00992313>
- Figueroa, A., Padilla, L. y Guzmán, C. (2015). La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes, México. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52, 1, 18-32. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/665/public/665-2149-1-PB.pdf>
- García-Castro, G. y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 35, 1267-1288. Recuperado de: <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003507>
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1, 1, 58-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a5.pdf>
- García, J. (1995). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XX, 1, 107-130. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Maria_Garcia_Garduno/publication/257349913_El_desarrollo_del_posgrado_en_Mexico_el_caso_de_los_sector_publico_y_privado/links/00b7d524fa6eb83111000000.pdf

- García, J. (2009). Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Sociológica*, 24, 70, 153-174. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000200006
- Haller, A. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33, 4, 484-487. Recuperado de: <http://www.galileoco.com/hallerLit/OCRHaller68-5.pdf>
- Heussi, A. (2012). Postgraduate student perceptions of the transition into postgraduate study. *Student Engagement and Experience Journal*, 1, 3, 2047-9476. Recuperado de: <http://research.shu.ac.uk/SEJ/index.php/seej/article/view/52>
- INEGI (s/f). *Regiones socioeconómicas de México*. Recuperado de: <http://sc.inegi.gob.mx/niveles/index.jsp?me=na&ly=00,26&la=26&t2=SONORA&at=&ne=es&nt=51>
- INEGI (2015). *Hombres y mujeres en México 2015*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825075019.pdf
- ITSON (s/f). Instituto Tecnológico de Hermosillo. *Historia*. Recuperado de: <http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/historia.aspx>
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delegado, P. (2011). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, 1, 51-77. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690256>
- Lewin, K. (1942). *La teoría de campo y el aprendizaje*. Traducción de la conferencia que pronunció en 1942 ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewin01.pdf
- Luhilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas. En: L. Luchilo (compilador). *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires: Eudeba. Recuperado de: http://observatorioocts.org/index.php?option=com_content&view=article&id=153:formacion-de-posgrado-en-america-latina-politicas-de-apoyo-resultados-e-impactos&catid=2:noticias&Itemid=41
- Medina, E. (s/f). *Introducción a la econometría e informática. Modelos econométricos e información estadística*. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/modelos.pdf
- Muñoz, C. y Silva, M. (2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, 42, 166, 81-10. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/166>
- Narro, J. y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3,3, 5-17. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/rde/2012/09/15/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social/>
- OCDE (2015). *Panorama de Educación. México 2001*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- OCDE (2016). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F., Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Quaglia, R. y Cobb, D. (1996). Toward a Theory of Student Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12, 3, 127-132. Recuperado de: <http://www.qjsa.org/dmsView/TowardsaTheoryofSA>

- Rangel, A. (1974). Situación actual de la educación superior en los estados. Sus proyecciones a 1980. *Revista de la Educación Superior*, 3, 10, 1-32. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/10/1/1/es/situacion-actual-de-la-educacion-superior-en-los-estados-sus>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, 31, 124, 39-47. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/124>
- Rodríguez, R. Urquidi, L. y Pérez, A. (2011). Nueva configuración del posgrado en Sonora. El ascenso de las instituciones privadas. *Perfiles Educativos*, 33, 131, 28-41. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2011/131>
- Rojas, M. (2014). Estimación de escalas de equivalencia en México. Un enfoque de bienestar subjetivo. *Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Geografía y Estadística*, 5, 3, 4-17. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/rde/rde_13/doctos/rde_13_opt.pdf
- Royce J.R. y Powell, A. (1983). Teoría multifactorial sistémica. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65815.pdf>
- Ruble, D.N. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Journal for the Study of Education and Development*, 26, 15-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668390>
- Ruíz, R., Medina, S., Bernal, J. y Tassinari, A. (2002). Posgrado: actualidad y perspectivas. *Revista de la Educación Superior*, 31, 124, 55-71. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/124>
- Salgado, M., Miranda S. y Quiroz, S. (2011). Transformación de los estudios de posgrado en México: hallazgos empíricos en el análisis de las maestrías en administración y economía de la UAEM. *Tiempo de Educar*, 12, 23, 73-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090005>
- Sánchez, H., Pintado, B., Talledo, F. y Carcelén, G. (2009). La educación de posgrado en España. Un estudio empírico de la estructura de motivaciones latentes. *Innovar, Especial en Educación*. 131-140. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a10.pdf>
- Schutz, P. (1991). Goals in Self-Directed Behavior. *Educational Psychologist*. 26, 55-67. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232464238_Goals_as_the_transactive_point_between_motivation_and_cognition
- UNESCO-UIS (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147002s.pdf>
- UNISON (2016). Universidad de Sonora. *Posgrado en Sustentabilidad*. Recuperado de: http://www.posgradosustentabilidad.uson.mx/docs/Materiales_de_Apoyo/PS
- Urquidi, L. (2010). Ajuste escolar en jóvenes universitarios. *Proyecto de investigación USO317000758*, registrado en la División de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora.

ANEXO 1

Apreciable estudiante:

Se te invita a participar en el estudio sobre metas académicas en estudiantes de posgrado; este proyecto está registrado en la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora y es dirigido por la Dra. Laura Elena Urquidi Treviño. En este proyecto colabora como estudiante de Maestría en Innovación Educativa, Dinorah Esquivel Redondo.

Tú participación en voluntaria tú totalmente anónima

Te agradecemos responder el cuestionario que se anexa, te tomará entre 10 y 15 minutos. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo responde honestamente. **Por favor** no dejes campos sin responder.

Si te interesa conocer sobre el estudio no dudes en contactarnos a las siguientes direcciones electrónicas:

Dra. Laura Elena Urquidi: lauraurquidi@gmail.com

Dinorah Esquivel: edinorah@gmail.com

Gracias de antemano por tú apoyo.

Dra. Laura Elena Urquidi

Dinorah Esquivel

Cuestionario para evaluar las expectativas académicas en estudiantes de posgrado

© Esquivel y Urquidi 2016

1. ¿Qué carrera estudiaste? _____
2. ¿En qué institución estudiaste tu carrera? _____
3. ¿Qué promedio de calificaciones obtuviste en tu carrera? _____
4. ¿En qué año terminaste tu carrera? _____
5. ¿Cuál es el nombre de la maestría que estudias? _____
6. ¿Qué semestre cursas? _____
7. ¿En qué año iniciaste la maestría? _____
8. Lugar de nacimiento _____, en caso de tener más de una nacionalidad, especificar: _____
9. Lugar de residencia en los últimos diez años _____
10. Edad _____
11. Género: F _____ M _____
12. Indica el tipo de institución en la que concluiste tu educación

	Pública	Privada	Estado o País
Pre-escolar			
Primaria			
Secundaria o técnica			
Bachillerato			
Licenciatura			

13. Para el mantenimiento de los estudios: (puedes marcar más de una opción)
 - Eres empleado (a) _____
 - Generas tu propio ingreso _____
 - Recibes apoyo de tus padres _____
 - Recibes apoyo de tu cónyuge o pareja _____
 - Recibes una(s) beca _____ Institución(es) que te otorga(n) la beca(s): _____
 - Otro: _____
14. ¿Tienes dependientes económicos? No ____ Sí ____ ¿Cuántos? _____
15. ¿Tiempo de dedicación a los estudios? Medio tiempo _____ Tiempo completo _____
16. ¿Cuál es o era la principal profesión u oficio de tus padres? (aun cuando ya haya fallecido)
 - Padre: _____ No sé: _____
 - Madre: _____ No sé: _____
17. ¿Cuántos automóviles propios, excluyendo taxis, tienen en tu hogar?
 - 0
 - 1
 - 2
 - 3 ó mas
18. ¿En tu hogar cuentas con estufa de gas o eléctrica? Sí ____ No ____

19. Contando todos los focos que utilizas para iluminar tu hogar, incluyendo los de techos, paredes y lámparas de buró o piso, ¿cuántos focos tiene tu vivienda?

0 a 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 21 ó mas

20. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios de tus padres? (aun cuando ya haya fallecido)

	Padre	Madre
Primaria incompleta	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Primaria	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Secundaria o técnica	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Bachillerato	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Diplomado / Especialidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Maestría	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Doctorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
No sé	<input type="text"/>	<input type="text"/>

21. Pensando en la persona que aporta mayor ingreso en tú hogar, ¿Cuál fue el último año de estudios completó que realizó?

No estudió	<input type="text"/>	Preparatoria incompleta	<input type="text"/>
Primaria incompleta	<input type="text"/>	Preparatoria completa	<input type="text"/>
Primaria completa	<input type="text"/>	Licenciatura incompleta	<input type="text"/>
Secundaria incompleta	<input type="text"/>	Licenciatura completa	<input type="text"/>
Secundaria completa	<input type="text"/>	Maestría	<input type="text"/>
Carrera comercial	<input type="text"/>	Doctorado	<input type="text"/>
Carrera técnica	<input type="text"/>		

22. ¿Cuál es el total de cuartos, piezas o habitaciones con que cuenta tu hogar? Por favor no incluya baños, medios baños, pasillos, patios y cuarto de lavado.

1 2 3 4 5 6 7 ó mas

23. ¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay para uso exclusivo de los integrantes de tu hogar?

1 2 3 4 ó más

24. ¿En tu hogar cuenta con regadera funcionando en alguno de los baños? Sí _____ No _____

25. ¿El piso de tu hogar es predominantemente de tierra, o de cemento, o de algún otro tipo de acabado?

Tierra o cemento firme

Otro tipo de acabado

Por favor marca alguna de las casillas de las columnas que aparecen a la derecha de acuerdo con la importancia que lo que expresa cada enunciado utilizando la siguiente escala:

1= No es importante 2= Poco importante 3= Importante 4= Muy importante

No dejes preguntas sin responder		1	2	3	4
26	¿Qué tan importante es para ti obtener el grado de maestría?				
27	¿Qué tan importante es para ti es convertirte en un experto en tu campo de conocimiento?				
28	¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para ocupar un puesto laboral definitivo?				
29	¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para mejorar tu tabulador salarial?				
30	¿Qué tan importante consideras que es ayudar a personas que tienen dificultades?				
31	¿Qué tan importante es para ti obtener reconocimiento de los colegas y compañeros en tú campo de conocimiento?				
32	¿Qué tan importante es para ti influir en los valores sociales de tu comunidad?				
33	¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para mejorar tu desempeño laboral?				
34	¿Qué tan importante consideras que es mantenerse actualizado sobre asuntos políticos?				
35	¿Qué tan importante es para ti participar en organizaciones de paz?				
36	¿Qué tan importante es para ti tener tu propio negocio?				
37	¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para crecer personalmente?				
38	¿Qué tan importante para ti es participar en organizaciones de activismo social?				
39	¿Qué tan importante es para ti es conseguir un buen trabajo?				
40	¿Qué importancia le das a estudiar una maestría para mejorar tu estatus social?				
41	¿Qué tan importante es para ti el éxito económico?				
42	¿Qué tan importante es para ti ser un líder dentro de tu comunidad?				
43	¿Qué tan importante consideras que es tener amigos de diferentes orígenes e intereses a los tuyos?				
44	¿Si estudias una maestría, qué tan importante es graduarte con tu generación?				
45	¿Qué tan importante consideras que es estudiar una maestría para encontrar un buen empleo (en el futuro) relacionado con tu profesión?				
46	¿Qué tan importante es para ti influir en la estructura política de la sociedad en la que vives?				

Contesta sólo si tienes **un año o más** cursando tus estudios de maestría:

47. ¿Después de un año de iniciar tus estudios de maestría han cambiado las expectativas que tenías en torno a los beneficios que puede darte este programa de posgrado? Sí ____ No: _____

48. Si tu respuesta anterior es afirmativa ¿Qué situaciones o condiciones han contribuido a esos cambios?

Familia Economía personal Amigos y/ El tiempo que puedo dedicar a los estudios
 compañeros de trabajo
 Pareja Profesores de la maestría Conocimiento adquirido en la maestría Reflexión personal

Otros (anotar):

