



Niveles de *Autoconcepto*, *Burnout académico* y algunos aspectos contextuales que favorecen u obstaculizan el proceso de investigación y escritura de trabajos de grado de estudiantes de posgrado matriculados entre los años 2008-2016 en una institución de educación superior pública.

Por:

John Fredy Acevedo Zapata

Trabajo de Grado para obtener El Título de  
PSICÓLOGO

Asesora

Mg. Melbin Amparo Velásquez Palacio

Universidad de Antioquia  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Departamento de Psicología

Medellín, 2017

**Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo realizar una descripción del *autoconcepto*, el *burnout académico* y algunos aspectos contextuales que favorecen u obstaculizan el proceso de investigación y escritura de los *trabajos de grado* de posgrado y su eficiencia terminal. Este estudio se realizó con estudiantes de posgrado de la Universidad de Antioquia (Medellín - Colombia), tomando una muestra a conveniencia de 145 estudiantes matriculados entre los años 2008-2015, quienes completaron correctamente un formulario de encuesta. Dicho formulario fue concebido en dos partes: la primera, una caracterización multidimensional para la descripción de la muestra que fue construida durante el proceso, ésta aborda distintos aspectos contextuales: sociodemográficos, familiares, aspectos de salud física y mental, habilidades sociales, acompañamiento del asesor, aspectos del proceso de investigación y de eficiencia terminal. La segunda parte, compuesta por un conjunto de instrumentos psicométricos (Forma 5 - AF5 e Inventario MBI-SS ), Además en este trabajo se realizó un rastreo y análisis terminológico (Arntz & Picht,1995; Budin, 1996; Plested 1998;Galinski, 1998) del concepto *eficiencia terminal* (De los Santos, 2004), ya que al ser un concepto procedente de un contexto especializado en el discurso académico y científico, es poco claro para la mayoría de la población a la cual hace referencia, así que este proceso realiza un aporte con el fin de construir, de acuerdo a las concepciones existentes, una definición armónica de tal manera que la transmisión de conocimiento en el contexto de este trabajo sea más efectiva.

**Palabras Clave:** *Trabajos de grado, Posgrado, Eficiencia terminal, Burnout académico, Autoconcepto, Terminología.*

**Abstract**

This paper aims to provide an overview of self-concept, academic burnout and some contextual aspects that favor or hinder the process of research and writing of postgraduate dissertation papers and its terminal efficiency. This study was carried out with postgraduate students of the University of Antioquia (Medellín - Colombia), taking a convenience sample of 145 students enrolled between 2008 and 2015, who completed a survey form correctly. This form was conceived in two parts: the first, a multidimensional characterization for the description of the sample that was built during the process, this one deals different contextual aspects: sociodemographic, familiar, aspects of physical and mental health, social skills, adviser support, the research process and terminal efficiency. The second part, composed by a set of psychometric instruments (Form 5 - AF5 and MBI-SS Inventory), also in this work a terminological tracking and analysis was made (Arntz & Picht, 1995 Budin 1996, Plested 1998, Galinski, 1998) of the terminal efficiency concept (De los Santos, 2004), since it is a concept coming from a specialized context in academic and scientific discourse, it is unclear for the majority of the population to which it study refers, as well as this process makes a contribution in order to build, according to the existing conceptions, a harmonic definition in such a way that the transmission of knowledge in the context of this work is more effective.

**Key words:** *Dissertation paper, Postgraduate, Terminal efficiency, Academic burnout, Autoconcept, Terminology*

## Dedicatoria

A mi primer amor, Fabiola: mi madre, como una promesa cumplida y un homenaje a toda su dedicación.

A mi hermana y sobrinas por cuidar de mí, por compartir su amor, y porque espero que así como yo puedan descubrir otras alternativas para ser y hacer.

A mis amigos y compañeros de viaje, en donde he encontrado valiosas enseñanzas y afecto sincero: Sandra Verónica Valencia, por encender en mí esa pregunta existencial sobre la psique y acompañarme mientras recorríamos sus oscuras profundidades; Yizus Giraldo, maestro y amigo con quien he descubierto el placer de crecer diariamente a través de una buena conversación; Natalia Valencia, por esa palabra que calma en los momentos caóticos; Alejandra Rúa, por su carácter y cuidado en tiempos de crisis; Ana María Álvarez, por ayudarme a descubrir mi prosaica y permitirme pensar la vida y mi quehacer como un acto poético; María Cecilia Plested, gran maestra y amiga, por permitirme creer y crear, por su genialidad y su capacidad de inspirar; Adriana Lucía Díaz por ser guía y cómplice, por compartir su cariño y conocimiento generosamente; Ana Jaramillo por recordarme el valor de la mirada, del mito y sobre todo por recordarme la lengua del corazón y del alma. Esto también va dedicado a todas aquellas personas que de una manera u otra se han enfrentado a la hoja en blanco, porque siempre es posible encontrar el timón y la brújula indicada para embarcarse en el mar de plasmar las ideas.

## **Agradecimientos**

A mis profesores durante el proceso de formación en la carrera, por plantar en mi inquietudes y deseos de explorar la mente humana: Juan David Molina, excelente profesor, sensible y entusiasta, gracias por una bienvenida tan cálida al mundo de lo psíquico; Sonia Natalia Cogollo, por los retos y las enseñanzas vitalicias; A Juan Guillermo Uribe, por dejarme expresar a través del arte como aporte académico en las clases; Aníbal Parra Díaz, un ser sensible que dejó fluir mi creatividad como un sello personal en mi proceso; Claudia Gálvez, por permitirme el espacio para pensar mi propio camino y estilo como Psicólogo; Melbin Velásquez, por sus esfuerzos, su interés y por tener paciencia a mis ritmos.

A la Dirección de Posgrados y en especial a la Dra. Sandra Turbay Ceballos y a María Eugenia Arcila, por su apoyo y buena disposición en el proceso de recolección de información.

Al Grupo de Investigación GITT por acogerme y brindarme herramientas para desarrollar este trabajo.

A todos aquellos que participaron y se tomaron el tiempo de compartir sus experiencias y diligenciar los instrumentos: muchas gracias, son ustedes el alma de estas páginas.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>1</b>
1.1 Planteamiento del Problema .....	1
1.2 Objetivos.....	6
<b>CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....</b>	<b>19</b>
3.1 Enfoque.....	19
3.2 Método de recolección de datos .....	21
3.3 Instrumentos: .....	22
3.4 Muestra .....	25
3.5 Recolección de la información .....	25
3.6 Procedimiento para la administración de los instrumentos a través del formulario encuesta: .....	26
3.7 Consideraciones éticas.....	27
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....</b>	<b>29</b>
4.1 Descripción de la muestra de estudiantes de las carreras de posgrados a partir de los resultados arrojados por el formulario. ....	29
4.2 Aspectos académicos, individuales e institucionales y el proceso de investigación para la escritura de los trabajos de grado. ....	35

4.3	Aspectos de salud física y mental asociados con el proceso de posgrado.....	57
4.4	Autoconcepto y Burnout Académico .....	67
4.5	Eficiencia Terminal .....	70
4.6	Rastreo terminológico del concepto “ <i>Eficiencia terminal</i> ” .....	77
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>		<b>83</b>
5.1	Aspectos psicológicos: Autoconcepto y Burnout Académico.....	83
5.2	Proceso de Investigación .....	86
5.3	Autoconcepto, identidad, proceso de investigación y escritura de trabajos de grado, y eficiencia terminal .....	88
5.4	Análisis terminológico del concepto “Eficiencia Terminal” .....	92
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>		<b>95</b>
<b>TABLAS .....</b>		<b>100</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>		<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>116</b>

## Capítulo 1:

### Planteamiento del problema

#### 1.1 Planteamiento del Problema

Dentro de las dinámicas en las que se desenvuelve la educación superior en Colombia, sobre todo en el ámbito del área de posgrados, existen dos situaciones que son remarcables: Por un lado, un aumento en la demanda de profesionales con grado superior de especialización debido a la importancia de aumentar escalafones en una jerarquía académica que exige habilidades específicas en un contexto de competitividad, desarrollo y a un mercado laboral muy exigente, que implica en primera instancia una finalización en un tiempo determinado (Jaramillo, 2009) y, por otro lado, un proceso de investigación riguroso como aporte al conocimiento a través de la elaboración de una tesis como requisito fundamental para obtener un título de posgrado (Elvira et al., 2007).

Estas dos situaciones constituyen un fenómeno que puede tener influencia sobre el bienestar psíquico del estudiante de posgrado (Carlino, 2004; Carlino, 2005; Elvira, et al, 2007, Hirschhorn, 2012; Domínguez, Sandoval, Pulido Téllez, & Cruz, 2014), la cual se podría abordar desde dos aspectos psicológicos transversales a este proceso de formación, que han sido trabajados en este mismo fenómeno para otros estudios : *autoconcepto* García (García & Peza., 2005; Goñi & Goñi, 2008).) y *burnout académico* (Gil-Montes, 2001;.).

La especialización en educación superior y los posgrados son un fenómeno que va en aumento, por esta razón, cada año son más los programas de posgrado que se abren en las diferentes universidades del país (Jaramillo, 2009; Melo, Ramos, & Hernández, 2014), en un abanico tan amplio como las áreas del conocimiento científico lo permiten. Estos programas de posgrado ya sean Especialización, Maestría o Doctorado constituyen una instancia posterior al grado regulados en Colombia por la Ley 30 de 1992, y están definidos por la CNA (Consejo Nacional de Acreditación) del Ministerio de Educación de Colombia.

Durante los últimos 15 años, diversos estudios en países latinoamericanos señalan una preocupación por la brecha creciente entre la cantidad de inscritos a los programas de posgrado y los egresados de dichas cohortes (Arcila, Molina, & Turbay, 2015; Carlino, 2005; Dipp, Arredondo, & Ortega, 2010; Hirschhorn, 2012; Sánchez, 2011). Lo anterior nos indica que existen diferentes “obstáculos” que no han permitido la culminación de los procesos de posgrados, los cuales están asociados con las dificultades socio-económicas, (Reisin, 2004) problemas frente al estilo, manejo y redacción en la escritura académico-científica especializada, la carencia de una experiencia previa en investigación y una dedicación esporádica al trabajo de elaboración de la tesis (Bonnin, 2013; Carlino, 2004; Carrasco & Kent, 2011; Ochoa Sierra, 2009).

En cuanto al estado y cantidad de programas de posgrado, Colombia no es la excepción, porque según un estudio publicado en la Revista Borradores de Economía del Banco de la Republica, los autores Melo, Ramos y Hernández (2014) plantean que para el año 2012 se ofrecieron en el país 3.990 programas de posgrado, de los cuales 2.883

corresponden a especializaciones, 968 a maestrías y 139 a doctorados. Y en este sentido, Jaime Tenjo (2012) indica que los posgrados se han convertido tanto en un bien de consumo como de inversión, y están netamente relacionados con la necesidad de las personas de mejorar tanto la calidad de su formación académica como sus topes salariales.

Sin embargo, tanto la permanencia en estos programas como su culminación exitosa en el tiempo establecido por cada programa es un asunto que pone en riesgo estas inversiones (Mateus, 2014; Ortíz, 2015). Es de vital importancia concientizar al estudiantado de niveles superiores que como paso fundamental para mejorar esos aspectos formativos y laborales, es necesario realizar un aporte investigativo a la comunidad científica representado en una tesis. La tesis en la construcción de conocimiento en una comunidad académica globalizada, implica una producción escrita original, es la fase más ardua del trabajo, la que más demora y la que suele poner los escollos más difíciles de remontar. (Carrasco & Kent, 2011)

En la ciudad de Medellín y específicamente, en la Universidad de Antioquia, no se han realizado estudios exhaustivos sobre deserción y rezagos en el campo de los posgrados, y los pocos generados solo dan pistas para emprender otras investigaciones más rigurosas, tal y como lo afirman las autoras Arcila, Molina y Turbay (2015) en un estudio donde concluyen que la eficiencia terminal es un indicador preocupante, y se hacen recomendaciones en torno a cómo las experiencias exitosas en el proceso de elaboración de la tesis de posgrado equivalen a varios aspectos, como por ejemplo: una adecuada selección del estudiante, un acompañamiento del grupo de investigación, la

disponibilidad de becas que cubran el sostenimiento y la financiación del proyecto de investigación, una relación estrecha con el director de tesis, habilidades del estudiante para escribir, rasgos de personalidad que permitan un adecuado manejo del estrés y la presión académica.

Otros estudios en el país hacen referencia al en el ámbito de la educación superior como un factor con incidencia sobre los niveles de culminación de sus procesos (Dussán, de la Rosa, Montoya & Hernández, 2015). Cabe aclarar que las investigaciones realizadas hasta ahora, relacionadas con los inconvenientes al realizar la tesis (Hirschhorn, 2012) están más ligadas al campo de la lingüística aplicada y la educación en donde se tratan temas como la forma de los textos (Carlino, 2004), las dificultades en la lectura y escritura especializada, los cuales son vistos como factores externos que afectan la culminación de la misma (Reisin, 2004). Sin embargo, este estudio tiene el inconveniente de ubicarse en contextos de otros países latinoamericanos y fue publicada 15 años atrás.

En cuanto a la relación de los aspectos psicológicos y procesos educativos, podemos encontrar muchos más estudios en la literatura y algunos resultados propios al contexto colombiano, entre ellos se destacan los estudios sobre ansiedad y motivación frente a los logros académicos (Aguilar de Tena et al., 2013), motivación y rendimiento académico (Caballero & Olmos, 2013) y tendencias entre ansiedad y postergación (Bolívar, Pardo y Salinas 2014), entre otros. No obstante, a partir de una búsqueda en las distintas bases bibliográficas (Google académico, Dialnet, Scielo, Elsevier, Ebsco, entre otras) no se encontraron muchos estudios (Arcila et al., 2015) que establezcan relaciones entre el proceso de elaboración y escritura de los trabajos de grado de posgrado, aspectos

psicológicos como el *autoconcepto* y el *burnout académico*, y *eficiencia terminal* en el contexto local de la ciudad de Medellín.

De acuerdo con lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿cómo se pueden describir el comportamiento de los aspectos psicológicos de *autoconcepto* y *burnout académico* durante el proceso de investigación para la escritura de los trabajos de grado de posgrado de los estudiantes la Universidad de Antioquia y la eficiencia terminal?

Retomando las anotaciones frente a las investigaciones realizadas sobre esta temática, es fundamental subrayar cómo la psicología debe aportar desde sus saberes a un terreno que comúnmente es abordado por la pedagogía y más aún cuando en este terreno aparece una pregunta por el malestar, por asuntos que afectan lo psíquico y cómo en estos espacios se gestan para indagar sobre diversos fenómenos psicológicos. Esta investigación se justifica ya que podría aportar una comprensión desde la teoría psicológica, en particular sobre los procesos de motivación y ansiedad, como soporte para realizar recomendaciones y acompañamiento psicológico que en algunos casos son solicitados por los estudiantes de posgrado o proponer a las universidades programas de prevención de la deserción en estudiantes de posgrado.

## 1.2 Objetivos

### General

Describir aspectos psicológicos y contextuales relacionados con el proceso de investigación y escritura de trabajos de grado de estudiantes de posgrado matriculados entre los años 2008-2016 en una institución de educación superior pública.

### Específicos

- Identificar los niveles de *autoconcepto* presentes en una muestra de estudiantes de posgrado entre los años 2008 y 2016 en la Universidad de Antioquia.
- Identificar los niveles de *burnout académico* presentes en una muestra de estudiantes de posgrado entre los años 2008 y 2016 en la Universidad de Antioquia.
- Describir algunos aspectos contextuales: sociodemográficos, familiares, salud física y mental, habilidades sociales, acompañamiento del asesor y de eficiencia terminal, que favorecen u obstaculizan el proceso de investigación y escritura de los trabajos de grado en una muestra de estudiantes de posgrado entre los años 2008 y 2016 en la Universidad de Antioquia.
- Realizar un rastreo terminológico del concepto *eficiencia terminal* a partir de los documentos abordados durante la realización de este trabajo a través de un análisis terminológico, para armonizar el concepto de manera que sea un referente para entender lo descrito en contexto.

## Capítulo 2:

### Fundamentación teórica

La revisión bibliográfica se dirigió hacia los estudios publicados en revistas científicas acerca de aspectos que impactan la *eficiencia terminal* en el contexto educativo y otros fenómenos derivados de esta; se toman en cuenta los aspectos psicológicos de interés para este trabajo: *autoconcepto* y *burnout académico*, y otros elementos transversales asociados como *proceso de investigación*, *trabajos de grado* y *eficiencia terminal*.

En este sentido, cabe decir que durante el ejercicio de formación en la educación superior muchos estudiantes logran desarrollar las competencias necesarias que les permiten alcanzar sus objetivos académicos, mientras otros presentan dificultades que se registran en indicadores de mortalidad académica (Melo B, Ramos F, & Hernández S, 2014). En esta última instancia, los estudiantes generalmente experimentan una alta carga de estrés durante su proceso formativo (Barraza, 2004; Macías, 2011). Sin embargo, algunos logran encontrar herramientas y estrategias para afrontar las exigencias del contexto académico, mientras que otros no logran este cometido, llegando a sentir frustración frente a la situación, lo que les impide enfrentar el conflicto, trayendo como consecuencia la evasión o la postergación (Carlino, 2005; Pardo, Perilla, & Salinas, 2014). En esta medida estos problemas no resueltos tienden a acumularse generando un malestar prolongado (Borquéz, 2005).

Lo expuesto con anterioridad puede contribuir a generar sensaciones de incapacidad para realizar las actividades académicas propuestas, mientras se agudiza el agotamiento a

nivel físico y psíquico, emergen dificultades para la recepción de crítica y hay desvaloración, pérdida del interés frente a los deberes académicos y conflictos en la autoconcepción (Gil-Montes, 2001).

La presencia de estas manifestaciones se asocia al “síndrome de *burnout académico*”. El término *burnout*, traducido desde el inglés literalmente como “quemado” (haciendo referencia al agotamiento extremo, astenia, fatiga o desgaste profesional), se utiliza en contextos clínicos para hacer referencia a un estado avanzado de desgaste en la labor profesional o síndrome de cansancio. (Gil-Montes, 2003).

De los distintos autores que retoman esta línea surgen dos perspectivas, una clínica que considera el estado de *burnout* como aquel al que se llega debido al estrés laboral y la segunda perspectiva retoma directamente el carácter psicosocial y multidimensional del *burnout* (agotamiento, cinismo y baja realización personal)(C. C. C. Domínguez, Hederich, & Sañudo, 2010). Aunque ambas miradas implican unos efectos directos en el sujeto como desinterés, frustración y cansancio crónico, la mirada psicosocial es quizá la que más se acerca al ámbito académico, ya que retoma variables multicausales para dar cuenta de un fenómeno que proviene no solo de una carga del deber hacer, sino de unas expectativas, necesidades y proyecciones (Barría, 2003).

Ligado al fenómeno del *burnout académico*, surge el concepto de autoeficacia directamente implicado al *autoconcepto*. Desde la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia es definida como “la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que son requeridos para manejar situaciones futuras” (Bandura, 1999, p. 20). Por otro lado se ha señalado que esta teoría tiene una estructura causal

multifacética en donde las creencias de autoeficacia operan junto con las metas, las expectativas del resultado, y la percepción del medio ambiente, sobre la regulación de la motivación humana, la conducta y el bienestar. Esta autorregulación desempeña un papel central en el pensamiento, el afecto, la motivación y la acción (C. C. C. Domínguez et al., 2010)

Este término de autoeficacia se puede asociar con un segundo término importante en el desarrollo de esta investigación, que es el *autoconcepto*. A partir de los años ochenta, se ha realizado un importante avance en la teorización, medida e investigación del *autoconcepto* (Esnaola, Rodríguez, & Goñi, 2011). Shavelson et al. (1976), propone un modelo en el que se resalta su naturaleza multidimensional y jerárquica. Estos autores realizan una definición de *autoconcepto* a partir de siete aspectos importantes: 1) es una estructura organizada; 2) multidimensionalidad; 3) jerárquica, ya que las percepciones de la conducta personal en situaciones específicas se encuentran en la base de dicha jerarquía, las inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios (por ejemplo el dominio social, físico o académico) ocupan la parte media, y finalmente, un *autoconcepto* general y global ocupa la parte superior de dicha jerarquía; 4) *autoconcepto* global (parte superior en la jerarquía) es estable, pero conforme se desciende en dicha jerarquía, el *autoconcepto* se vuelve más específico y dependiente de las situaciones y, por tanto, menos estable; 5) el *autoconcepto* aumenta su multidimensionalidad con la edad. Los bebés no diferencian entre ellos mismos y su entorno; los niños presentan un *autoconcepto* global, no diferenciado y específico de cada situación; al aumentar la edad el niño desarrolla de forma progresiva un *autoconcepto* más diferenciado, integrado por

diferentes dimensiones y que presenta una estructura jerárquica; 6) el *autoconcepto*, como percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, presenta tanto aspectos descriptivos como aspectos evaluativos (la autoestima); y, 7) el *autoconcepto* representa un constructo con entidad propia: puede ser claramente diferenciado de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

Ahora bien, estas variables de carácter psíquico deben estar correlacionadas a un evento real dentro del contexto académico y específicamente en el área de posgrados, es así que el proceso de investigación surge como detonante fundamental de las manifestaciones mencionadas con anterioridad. Galeano (2003) se refiere a la investigación como:

“la búsqueda de un nuevo conocimiento que permita establecer otros presupuestos para la comprensión de los problemas relacionados con el objeto de formación y con los campos de intervención de diversos ámbitos del saber.

Acercarse a la problematización de la realidad contiene la posibilidad de acceder a la producción de un conocimiento útil y necesario para investigadores, estudiosos, programas académicos, instituciones y organizaciones sociales. Así, la investigación se convierte en el norte de una acción con rigor y sistematicidad y adquiere sentido la intervención mejoradora de la realidad”. (2004, p.11)”

Es fundamental aclarar que el fin último de estos procesos de investigación es la escritura de unos resultados en una modalidad que se denominará “Trabajos de grado” que según el Acuerdo Superior 432 del 25 de noviembre de 2014 de la Universidad de Antioquia, por el cual se sustituye el Reglamento Estudiantil para los programas de

posgrado, en el capítulo VI, artículo 34, el engloba las tres modalidades: monografía, trabajo de grado y tesis. Siendo cada una descrita en los distintos artículos como:

Artículo 35. La monografía en el programa de especialización tendrá como objetivo el desarrollo analítico o creativo de un aspecto particular del campo de formación, bien sea en un informe escrito, en una obra o en una aplicación o en otras modalidades definidas de manera específica por el Comité de Posgrado respectivo.

Artículo 36. El trabajo de Investigación en el programa de maestría es un proceso desarrollado de manera sistemática, con rigurosidad conceptual y metodológica que conduce a la generación, adaptación o aplicación creativa de conocimiento.

Artículo 37. La tesis en el programa de doctorado será un aporte original al estado actual de la ciencia o de la disciplina correspondiente. El desarrollo de la tesis y los resultados son de responsabilidad individual del estudiante

En última instancia y ligado a este proceso aparece el concepto, a veces esquivo, de *eficiencia terminal*, definido como “la proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación, considerando el año de ingreso y el año de egreso según la duración del plan de estudios” (SEP, 2012).

Por su parte Martínez (2001) define a la *eficiencia terminal* como “(...) la proporción de estudiantes que termina una carrera en relación con los que la iniciaron”, y considera que es una dimensión de la calidad que debe ser tomada en cuenta, ya que de ella depende el costo de los productos de la educación superior. Agrega que la manera de

estudiar la *eficiencia terminal* es hacerlo con cohortes reales, lo que significa investigar la trayectoria de cada grupo de alumnos que comenzaron los estudios en un mismo momento, haciendo un seguimiento de manera individual para saber si continúan estudiando en el mismo programa, si cambiaron a otro de la misma institución o se encuentran en otra o si interrumpieron temporalmente.

De acuerdo a lo que afirma Martínez (2001), la *eficiencia terminal* es una dimensión que da cuenta de la calidad educativa siendo medida con relación a los costos de producción. Por otro lado Villarruel (2010), en relación a la *eficiencia terminal*, sugiere que la calidad de la educación debe ser más una expresión atemporal, sin regímenes numéricos y que su pertinencia no se halla directamente en diagnósticos productivos, sino en la expresión misma de los valores, logros y aspiraciones a los que tiene derecho un sujeto o una comunidad.

En esta medida, retomando las aportaciones de Martínez (2001), se añade que es importante el estudio de la *eficiencia terminal* para entender aquellos elementos que han dificultado la relación del sujeto con el saber y aquellas experiencias traumáticas y acumulativas que crean resistencia ante a las exigencias institucionales en los estudios de posgrado, situaciones que causan rezago e irregularidades en los procesos. Por otra parte, Covo (1988, citado en De los Santos, 2004) señala que el problema de la deserción, el rezago y la *eficiencia terminal* pueden ser concebidos como tres facetas en un mismo fenómeno que suele manifestarse en el ámbito académico, debiéndose a una dinámica compleja donde se entrelazan aspectos de orden individual, familiar, social e institucional, aspectos que se refieren al desempeño escolar de los alumnos y al

desempeño de la institución en que están inscritos. La discusión de estos tres aspectos se centra en el fenómeno de la deserción debido a que los análisis indican que el rezago es una de sus causas y la *eficiencia terminal* es su consecuencia institucional, estos elementos requieren un análisis integral que parta de la multiplicidad de causas que los originan.

En este sentido, el rezago educativo puede expresar tanto fenómenos de reprobación como de repetición o de deserción temporal del sistema educativo y puede ser definido como producto de aspectos de herencia cultural o como producto de aspectos relativos a la posición social de la familia, de factores individuales, tales como la inteligencia o el desempeño académico, de aspectos estructurales diversos como crisis económica y necesidades de incorporación temporal temprana al mercado de trabajo, o de aspectos meramente educativos como la existencia de una oferta uniforme en las comunidades de las que provienen los sujetos (Bracho, 1990).

A nivel terminológico, frente al tema de la eficiencia terminal, es importante empezar a preocuparse por el uso adecuado de los conceptos en contexto y con la mejor armonía posible, de tal manera que la Terminología como un sistema epistémico, informacional, comunicativo de una disciplina específica que refrenda los principios de organización determinados a partir de la elaboración de un sistema de conceptos, aporta a la construcción epistemológica de cada disciplina en sí misma (Budin, 1996), pues trabaja con el acuerdo real o explícito, de una fundamentación teórica de dónde nace el nuevo conocimiento, a partir de las unidades conceptuales que delimitan y a su vez configuran

la disciplina misma. Actividad que promueve la producción, transformación y organización del conocimiento, y considera la importancia de validar el propio quehacer como parte del desarrollo cualificado y transformador del conocimiento en sí mismo.

Al ser una materia transdisciplinaria, la Terminología, con el objetivo de estudiar y recopilar los conceptos especializados, permite que éstos, sean precisados desde un corpus específico constituido por volumen de datos y sistematizado, según la dinámica interna de cada campo o subcampo en los sistemas de conceptos correspondientes.

Esta sistematización terminológica se construye para comunicar y representar el conocimiento luego del análisis contextual, la precisión de definiciones, el deslinde de opacidades, incompletitudes o circularidades que entorpecerían la configuración del sistema de conceptos que de allí se deriva y que puede ser almacenado en bases de datos, tesauros o diccionarios.

La construcción del sistema de conceptos y su validación son pasos previos al desarrollo en profundidad de Diccionarios Especializados para áreas específicas del conocimiento, aplicando la modelación terminológica a partir del modelo-WIKO (Budin, 1996) como herramienta de análisis contextualizado. Esta metodología aporta a la organización terminológica del conocimiento en las diferentes áreas del saber, en un contexto que antes realizaba estudios fragmentados sobre el mismo objeto de interés y ahora es consciente de realizar un abordaje multidisciplinario, en la búsqueda de acciones más eficaces en el quehacer profesional. Es decir, tanto en la teoría como en la práctica es indispensable respetar el proceso como un conjunto situado en un contexto específico, donde lo social y científico configuran la parte más importante del contexto que se

ausculta como lo refrendan Felber, H. Budin, G. (1989), y se corrobora inclusive por Plested, M. C.; Campo, A.; Quiroz, G. & Muñoz, C. (1998) cuando el proceso se enfoca a la dinámica de generación de una resemantización, la precisión de nuevas denominaciones o de las representaciones gráficas o al hallazgo de neologismos como formas de avance del conocimiento, entre otros.

Para entender el proceso del análisis terminológico es importante tener claros una serie de definiciones de términos y conceptos que van a permitir comprender con mayor precisión este texto.

Lenguajes profesionales: Son los lenguajes de especialidad. Se registran millares de términos que son exclusivamente técnicos, algunos de los cuales, incluso, son pertenecientes sólo a la rama en que se realizó la exploración. También forman parte del corpus muchísimas voces y expresiones que son usuales en el lenguaje corriente, pero que por el uso se han convertido en términos técnicos por haber incorporado a su significación común un significado propio de alguna esfera científica o técnica. Unos y otros tienen igual valor para la terminología, ya que los especialistas los utilizan para la comunicación de sus ideas. Por tanto, son del mismo modo importantes para el terminólogo. (Alpizar, 1997: 48-49).

Concepto: Es una unidad de conocimiento que se emplea como medio de ordenación mental y que comprende las características captadas por el ser humano en un campo específico de conocimiento para un fin comunicativo en contexto especializado. (Grupo GITT: 1998)

*Terminología:* Sistema epistémico, informacional, comunicativo de una disciplina específica que refrenda los principios de organización a partir de criterios pragmáticos (funciones, metas y propósitos) y en el cual, la unidad terminológica como relación de correspondencia entre concepto y representación, es la unidad primaria de referencia, (Budin, 1996:125).

*Definición:* Descripción un concepto y permite su diferenciación de otros conceptos dentro de un sistema de conceptos (ISO 1087 (1990)).

*Término:* Designación de un concepto definido en un lenguaje de especialidad a partir de una expresión lingüística. (ISO/TC 37/SC3/WG1/CD 12620.2 N19E).

*Modelo de la comunicación científica (Modelo WIKO, figura 1):* Organización de la terminología como parte de la organización del conocimiento, de la información y de la comunicación, tanto en el campo de las estructuras de organización como también en el de los procesos, procedimientos y métodos (Budin, 1996:209).

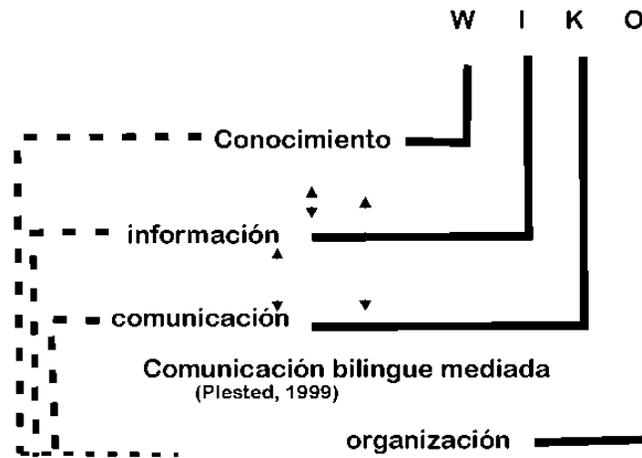


Figura 1. Modelo WIKO

*Documentación:* Etapa del método de trabajo del traductor o terminólogo que consiste en consultar fuentes escritas (monografías, catálogos, diccionarios, enciclopedias, etc.), electrónicas (bancos de datos documentales o terminológicos) u orales (especialistas de un campo) con el fin de adquirir los conocimientos terminológicos o temáticos necesarios para traducir un texto (Delisle & Bastin 1997: 258) o para ubicarlo en un campo específico.

*Interpretación:* Etapa del proceso cognoscitivo de la comunicación que consiste en analizar rigurosamente las significaciones pertinentes o enunciados del texto original a los cuales se asocian complementos cognoscitivos, con el fin de extraer el sentido (Delisle & Bastin 1997: 261).

*Rastreo Terminológico:* Procedimiento que permite recopilar toda la información necesaria para la depuración de conceptos, representaciones, definiciones de términos y sistemas conceptuales, realizado por aplicación de métodos de análisis lexicológico y

terminológico, según pasos mínimos predeterminados (Red de Terminología U de A., 1996).

*Análisis terminológico:* Proceso cognoscitivo utilizado para reconocer o razonar, que consiste en descomponer el total del objeto de conocimiento en partes desde el concepto al sistema conceptual y busca ubicarlo en correspondencia (Plested, et al, 1996).

*Base de datos terminológicos:* Conjunto de términos y conceptos sistematizados y automatizados que se manipulan con facilidad y que garantizan un ordenamiento adecuado de las entradas, brindando mayor seguridad al decidir sobre X ó Y término. (Alpizar, 1997: 128).

Se trabajará con base en la documentación en español, de tal forma que se realice una extracción de la información de la documentación que realmente producen y utilizan los especialistas, lo cual a su vez, mejora el proceso aplicado durante mucho tiempo en la búsqueda de soluciones al crear denominaciones, conceptos y contextos que los especialistas no usan y que sólo ocupan espacio en los diccionarios (Galinski, Hjulstad, 1998; Plested et al 1998, 2000). De esta forma, los contextos descriptivos o argumentativos, donde radican los conceptos en uso, generan un corpus confiable.

## **Capítulo 3:**

### **Metodología**

#### **3.1 Enfoque**

Para efectos del desarrollo del trabajo y cumplimiento de los objetivos, la metodología asume dos líneas, una desde una mirada cuantitativa con relación a las variables psicológicas a observar el *autoconcepto* (percepción de sí mismo a partir de las experiencias y el ambiente) y el *burnout académico* (síndrome del estudiante quemado) y la otra desde un punto de vista cualitativo, para el aporte y análisis terminológico del concepto *eficiencia terminal*:

La investigación que se llevó a cabo teniendo en cuenta las variables de *autoconcepto*, *burnout académico* durante el proceso de investigación para la escritura de los trabajos de grados en posgrado y su incidencia en la *eficiencia terminal*, se formuló desde un enfoque cuantitativo, caracterizada como no experimental, descriptivo, y transeccional bajo análisis no paramétrico. Se considera: no experimental por qué no se manipularon variables y se mide la realidad tal como se presenta. (Sampieri y Collado, 2014).

Transeccional ya que solamente se midieron en una sola ocasión las variables (Namakforoosh, 2002).

Por otro lado, para el análisis terminológico del concepto *eficiencia terminal*, a partir de los textos base para esta investigación y se aplicó una metodología cualitativa basada en la Teoría General de la Terminología (TGT), fundamentada en algunos autores como: Eugen Wüster (1998), Gerhard Budin (1996), Heribert Picht (1984), Christian Galinski

(1998), Reiner Arntz (1995), Felber Hemult (1984), Sue E Wright (1997), Elhadi Widad Mustafa, Jouis Christophe (1996), Tina Célestin, Gilles Godbout, Pierrette Vachon-L'heureux (1984), e investigadores como María C Plested (2004), Juan C Díaz (2009), Jorge A Mejía (2004), Adriana L Díaz (2007), Alicia Fedor de Diego (1995), entre otros. Con base en esto, se tomó el concepto en contexto discursivo y se analizó a partir de su repetición en los textos fuente. En otras palabras se toma el concepto, se describe, y esta descripción del mismo se enmarca desde la identificación en los contextos, en lengua materna (español) e inglés como referencia e equivalencia, el objetivo de este análisis es la construcción armónica de una definición que se adapte y se armonice para este estudio.

Para este proyecto se considera fundamental realizar la investigación sobre documentación en español y en inglés, ya que el término es de origen anglosajón y parte de la documentación consultada parte de este idioma. Por tanto, la organización jerarquizada de los términos en español es independiente de la que se configurará en inglés. Es decir, se generarán dos bases de datos, ambas con definiciones y además los índices alfabéticos relacionales para las otras lenguas que configuren los sistemas conceptuales resultantes, según las necesidades encontradas. Para el cumplimiento de este objetivo, se contó con el apoyo del Grupo de investigación en Terminología y Traducción de la Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia y sus traductores certificados.

### 3.2 Método de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó/se usó un formulario de encuesta en línea concebida en dos partes: la primera, una caracterización multidimensional para la descripción de la muestra que fue construida durante el proceso, ésta aborda distintos aspectos contextuales: datos sociodemográficos, aspectos familiares, aspectos de salud física y mental, habilidades sociales, acompañamiento del asesor, proceso de investigación y eficiencia terminal. La segunda parte, compuesta por un conjunto de instrumentos (Forma 5 - AF5 e Inventario MBI-SS ) y controlada por una base de datos que permite el acceso por invitación directa vía correo electrónico para evitar ingresos ajenos a la lista de estudiantes seleccionada. La plataforma usada para este proceso se denomina *Limesurvey*, una aplicación *open source* (un programa a código a) para la aplicación de encuestas en línea, escrita en PHP y que utiliza bases de datos MySQL, PostgreSQL o MSSQL (Limesurvey Manual, 2016).

Este formulario de encuesta fue construido de manera personalizada para este propósito, incluyendo distintas ramificaciones a partir de condiciones lógicas y diseño personalizado usando un sistema de plantillas web, y provee utilidades básicas de análisis estadístico para el tratamiento de los resultados obtenidos.

A nivel del análisis terminológico, se tomaron diferentes definiciones del concepto *eficiencia terminal* a partir de un rastreo terminológico de fuentes en línea (ministerios de educación, publicaciones de universidades e instituciones educativas y artículos de investigación) y luego se vaciaron en una matriz en Excel, donde se categoriza el

concepto (por definición, contexto y equivalente en otros idiomas, si se usaron documentos fuente en lengua extranjera) y se analiza la función que está desempeñando en el contexto

### **3.3 Instrumentos:**

#### **3.3.1 Formulario de caracterización multidimensional**

Esta encuesta multidimensional es una construcción categórica de carácter sociodemográfico cuantitativo y cualitativo que busca explorar las experiencias frente a los distintos fenómenos contextuales que atañen el proceso formativo de posgrado, su función principal es servir de apoyo a la hora de analizar los datos arrojados por los instrumentos psicométricos. Esta encuesta posee 68 ítems que incluyen preguntas dicotómicas y abiertas abordando diferentes aspectos: Datos sociodemográficos, esta se compone de dos partes, datos de caracterización con 9 ítems (Nombre, edad, sexo, nacionalidad, etc) y datos académicos y laborales con 15 ítems; Aspectos familiares, 5 ítems; Aspectos de la salud física y mental, 6 ítems; Habilidades sociales, 5 ítems; Acompañamiento del asesor, 8 ítems; Proceso de investigación, 9 ítems y *eficiencia terminal*. 7 ítems. (ver Anexo 1)

### 3.3.2 Cuestionario *Autoconcepto* Forma 5 - AF5 (García y Musitu, 1995)

Para el uso de este instrumento se hizo el contacto con el autor, teniendo como intermediario al profesor Erik Castañeda Gómez de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia y su investigación: *Relación del y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería*. El profesor Erik Castañeda Gómez realizó un aplicativo virtual del AF-5 (Parra et al., 2015), con una validación para la población colombiana y esta adaptación fue usada nuevamente con el consentimiento de los autores, Fernando García y Gonzalo Musitu.

Este cuestionario se fundamenta en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976), y consta de cinco subescalas: el académico/laboral (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30); es decir, seis ítems por cada una de ellas y los participantes tienen que responder a los ítems en una escala entre 1 y 99 puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 99 = totalmente de acuerdo.

El instrumento explora las siguientes cinco dimensiones o ítems para *autoconcepto*: académico-laboral, social, emocional, familiar y física. El diligenciamiento del mismo toma aproximadamente quince minutos en personas con nivel de escolaridad superior a quinto grado de educación. La dimensión académico-laboral analiza la percepción que tiene la persona en este campo. La dimensión social, la apreciación que se tiene sobre las

relaciones sociales. La emocional cuantifica los aspectos relacionados con la situación emocional habitual y la respuesta ante los eventos de la vida cotidiana; la familiar mide la integración y participación en el ámbito de la vida familiar y por último, la dimensión física permite conocer la calificación que da la persona a su apariencia y condición física en general.

### 3.3.3 Inventario MBI-SS

El inventario que se utilizó para medir esta variable fue el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), de Schaufeli, Martínez, et al., (2002), es un cuestionario para la evaluación del síndrome de *burnout académico* de aplicación colectiva y diligenciamiento individual. Evalúa la sensación de no poder dar más de sí mismo (agotamiento), la presencia de una actitud negativa de desvalorización y pérdida del interés por el estudio (cinismo) y la existencia de dudas acerca de la propia capacidad para realizar el trabajo académico (autoeficacia académica). Todos los ítems de cada una de estas tres subescalas se puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Cinco ítems evalúan agotamiento, cuatro evalúan cinismo y seis ítems evalúan autoeficacia académica, para un total de 15 reactivos.

La autorización para este cuestionario se hizo efectiva, por escrito a través de los autores de la Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano (Hederich & Caballero, 2016), teniendo en cuenta las adaptaciones propuestas y análisis factorial de los reactivos.

### **3.4 Muestra**

Para el acceso y elección a la muestra se contó con el apoyo de la Dirección de Posgrado de la Universidad de Antioquia, para discriminar de la base de datos de MARES, donde se consignan los datos de los estudiantes, las cohortes de posgrado adscritas desde 2008 – 2015, con alrededor de 3108 registros de estudiantes matriculados durante este período. A esta base de datos se realizó un envío masivo de invitaciones para participar en la investigación, las respuestas completas de esta actividad fueron tomadas como la información final para el análisis.

De esta manera, la muestra por conveniencia tomada para este estudio estuvo compuesta por un conjunto de 145 estudiantes y egresados de posgrado—maestría, especialización y doctorado— en distintos programas de la Universidad de Antioquia, quienes respondieron y diligenciaron completamente al instrumento.

### **3.5 Recolección de la información**

Administración de un cuestionario semiestructurado con la inclusión de los instrumentos psicométricos. A fin de recabar información desde la perspectiva de los actores (dimensión subjetiva del estudio), a partir de la construcción de las bases de datos y de su análisis, se procedió a la administración de un cuestionario que incluía los instrumentos de medición: 1) la caracterización multidimensional datos sociodemográficos, aspectos familiares, aspectos de salud física y mental, habilidades

sociales, acompañamiento del asesor, proceso de investigación y eficiencia terminal. Y 2) instrumentos psicométricos: Forma 5 - AF5 (Autoconcepto) e Inventario MBI-SS (Burnout Académico)

### **3.6 Procedimiento para la administración de los instrumentos a través del formulario encuesta:**

Se envió una primera invitación vía correo electrónico en el mes de mayo de 2016 a 3108 estudiantes registrados en las bases de datos MARES (Sistema de información de Registro y Matrícula), autorizada por la Dirección de Posgrados de la Universidad de Antioquia, con una breve presentación y explicando el objeto de la convocatoria. Si la persona estaba dispuesta a responder, podía hacer uso único del enlace personalizado para su diligenciamiento y un recordatorio si demoraba para enviar su respuesta. Se esperó a recibir respuestas hasta el mes de septiembre de 2016 para dar por terminada esa etapa e iniciar la tabulación de los datos.

Se obtuvo una cantidad de 210 respuestas al cuestionario, pero al analizar los datos solo se tomaron en cuenta 145 que estaban diligenciadas completa y correctamente.

Para ordenar los datos primero se hizo un barrido en el programa EXCEL y se realizaron los cálculos matemáticos propios de los instrumentos de medición psicométricos, los cálculos estadísticos fueron realizados utilizando el Programa SPSS versión 24, el cual arrojó las tablas descriptivas para el análisis.

### **3.7 Consideraciones éticas**

Para el desarrollo del presente estudio de investigación, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas contempladas en el Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la Psicología en Colombia propuesto por el Colegio Colombiano de Psicólogos (2009), de los cuales se resaltan como importantes el principio de beneficencia y no maleficencia, la confidencialidad y el respeto.

*Respeto a la persona:* el respeto a sí mismo, genera el respeto hacia otras personas, dejar ser al otro tal y como es. No se modificaron los aspectos socioculturales y conductuales de los pacientes y en todo momento se respetaron las diferencias entre las creencias y actitudes del otro con relación a las propias.

*Beneficencia:* el concepto de tratar a las personas de una manera ética, implica no sólo respetar sus decisiones y protegerlos de daños, sino también procurar su bienestar. En este sentido se han formulado dos reglas generales como expresiones complementarias de beneficencia: (1) no hacer daño; y (2) acrecentar al máximo los beneficios y disminuir los daños posibles. Es por esto que la participación en la investigación proporcione mayor conocimiento de la condición en la que se encuentran los pacientes, de modo que el cuidado que se les ofrezca próximamente esté encaminado a suplir sus necesidades y requerimientos buscando lo mejor para ellos y sin llegar a violar la confidencialidad de la información obtenida.

*No maleficencia:* consiste en no hacerle mal a otra persona e incluye la prevención de este mal. Para evitar un daño a la privacidad del entrevistado no se registró su nombre en la entrevista; en cambio se le asignó un código a la entrevista para proteger dicho aspecto. La información será de uso exclusivo del grupo investigador, no se harán comentarios a terceros que comprometan la dignidad de las personas encuestadas

Y teniendo en cuenta el marco legal que rige la profesión de la Psicología (Ley 1090). Artículo 2, principio 8: Evaluación de técnicas.

En el desarrollo, publicación y utilización de los instrumentos de evaluación, los psicólogos se esforzarán por promover el bienestar y los mejores intereses del cliente. Evitarán el uso indebido de los resultados de la evaluación. Respetarán el derecho de los usuarios de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de sus conclusiones y recomendaciones. Se esforzarán por mantener la seguridad de las pruebas y de otras técnicas de evaluación dentro de los límites de los mandatos legales. Harán lo posible para garantizar por parte de otros el uso debido de las técnicas de evaluación.

## Capítulo 4:

### Resultados

El propósito de este capítulo es realizar descripciones e identificar sobre el total, los estudiantes que, estando técnicamente en condiciones de finalizar sus estudios o que han finalizado sus estudios de posgrado presentaron dificultades, retrasos o reportan problemáticas frente a su proceso de investigación para la escritura de los trabajos de grado.

Por efectos de organización, los resultados se agrupan en secciones, siendo la primera una descripción sociodemográfica que presenta un cuadro general de los participantes; la segunda aborda diferentes aspectos académicos, describiendo antecedentes académicos, relación asesor-asesorado e información sobre las vivencias frente al proceso de investigación realizado, en esta sección se destaca una descripción cualitativa de los ítems dicotómicos a los que respondieron los participantes de la muestra (la información que amplía las respuestas es extraída directamente de la fuente primaria). En la tercera sección se abordan los aspectos de salud física y mental asociados con el proceso del posgrado; la cuarta sección reporta informaciones propias de los aspectos psicológicos de *autoconcepto* y *burnout académico*; la quinta sección se enfoca en los hallazgos frente a la *eficiencia terminal* y la última sección de este capítulo está dedicada a mostrar los hallazgos terminológicos frente al rastreo del concepto de *eficiencia terminal*. **Descripción de la muestra de estudiantes de las carreras de posgrados a partir de los resultados arrojados por el formulario.**

Para esta descripción se tomaron los datos tabulados de los 145 participantes que diligenciaron todos los ítems del instrumento, los datos fueron organizados a través del paquete estadístico SPSS Versión 24 y se presentaron como hallazgos descriptivos del comportamiento de la muestra que pudiese ser de ayuda para la comprensión de las relaciones de las distintas variables.

El análisis está estructurado a partir de una tabla que resume los estadísticos de la categoría que se presentan y una serie de comentarios aclaratorios que son información de la misma muestra, los cuales incluyeron información cualitativa frente a la gran mayoría de reactivos dicotómicos del instrumento, en esta medida ese es lo más fiel posible a lo consignado en los comentarios con el fin de mantener una información que pudiese ampliar los resultados de las cifras estadísticas en el proceso.

#### **4.1.1 Datos sociodemográficos**

En estos datos se incluyen las variables que dan cuenta del tipo de muestra abordada: sexo, edad, estado civil, tipo de zona del lugar de residencia (rural o urbana) y el lugar de residencia. En esta sección se subraya el promedio de edad (media) que es de 35 años.

**Tabla 1**

Variables generales para la descripción de la muestra

<b>Sexo</b>		<b>Edad</b>					<b>Estado Civil</b>		
<b>Fem.</b>	<b>Mas.</b>	<b>25-34</b>	<b>35-44</b>	<b>45-54</b>	<b>55-64</b>	<b>65-70</b>	<b>Casado</b>	<b>Soltero</b>	<b>Unión libre</b>
48	97	90	38	13	3	1	45	82	18
33,1%	66,9%	62,1%	26,2%	9,0%	2,1%	0,7%	31,0%	56,6%	12,4%

Fuente: datos propios, formulario 2016

En la muestra se destaca una alta participación del sexo masculino con el 66,9%, y los rangos de edad establecidos en su mayoría entre los 25 y 34 años, existiendo una prevalencia de soltería.

**Tabla 2**

Tipo de zona de residencia durante el posgrado

<b>Área/Zona</b>	
<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>
3,4%	96,6%

Fuente: datos propios, formulario 2016

**Tabla 3**

Lugar de residencia durante la realización del posgrado

<b>Lugar de Residencia</b>	<b>%</b>
Área metropolitana (Valle de Aburrá)	84,1
Otros departamentos de Antioquia	11,0
Otras ciudades del país	4,1
Ciudades en el exterior	0,7

Fuente: datos propios, formulario 2016

De acuerdo a la Tabla 2 y 3, la mayoría de la muestra estuvo de residente en el área metropolitana del Valle Aburrá durante la realización del posgrado con un 84,1% de participación, y a pesar de poseer muestra en otras regiones y municipios, la gran mayoría era habitante del casco urbano de las localidades en un 96,6%.

#### 4.1.2 Aspectos laborales, económicos y familiares

En esta subsección se abordan los resultados relacionados con la carga laboral, durante el transcurso del posgrado, es decir, entre 2008- 2016 y los cambios significativos en este aspecto en la actualidad. Por otro lado lo familiar hace referencia a la conformación del hogar, número de hijos, personas a cargo y al nacimiento de hijos durante el desarrollo del posgrado.

**Tabla 4**

Promedio de horas de trabajo semanal durante la realización del posgrado

<b>Promedio de horas semanales de trabajo durante el posgrado</b>	<b>%</b>
<b>Ninguna</b>	28,3%
<b>1-8</b>	9,0%
<b>9-32</b>	20,0%
<b>33-48</b>	38,6%
<b>Más de 48</b>	4,1%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 4, La muestra total que laboraba durante el posgrado es de un 71,7%, se resalta una alta carga de horas laborales (38,6%) en un rango de casi tiempo completo.

En la tabla 5, aumenta la proporción de quienes trabajan casi tiempo completo en un 5,4%

**Tabla 5**

Promedio de horas de trabajo semanal durante el segundo semestre 2016

Promedio de horas de trabajo	%
Ninguna	28%
1-8	8%
9-32	19%
33-48	43%
Más de 48	3%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 6 agrupa una serie de datos, sobre algunos aspectos que describen la composición del hogar de la muestra. Esta descripción se basa en un los diferentes modelos de desarrollo que no busca describir la generalidad de las estructuras familiares en América Latina (Arriagada, 2004; de la Rocha, 1999) , sino, un concepción de hogar como un grupo social donde se gestan relaciones económicas, afectivas y filiales dentro de un mismo espacio compartido. En este sentido se destaca como dato de mayor relevancia la presencia de un 40% de la muestra que poseen un Hogar Familiar Propio, donde comparten con unos otros fuera de su hogar paterno; el 29,7% responde a una composición del hogar (Completo) más tradicional. Un 42,1% de la muestra posee personas a cargo y un 25,7% de esa cifra, corresponde a hijos.

**Tabla 6**  
Aspectos familiares de la muestra.

Composición del Hogar (%)					Número de hijos(%)				Personas a cargo(%)					
CM	HP	HZ	MP	UP	0	1	2	3	0	1	2	3	4	5
29,7	40	6,2	11	13,1	74,3	15,3	8,3	2,1	57,9	17,2	12,4	9	2,1	1,4

Fuente: datos propios, formulario 2016

Las convenciones usadas para la tabla 9, fueron: **CM**: Completo (padre-madre-hermanos), **HP**: Hogar Familiar Propio (hogar formado fuera del hogar paterno), **HZ**: Horizontal (con amigos, hermanos u otros familiares), **MP**: Monoparental, **UP**: Unipersonal.

**Tabla 7**  
Nacimientos de hijos durante el desarrollo del posgrado

Nacimiento de hijos durante el posgrado	%
No	88,3%
Sí	11,7%

Fuente: datos propios, formulario 2016

En la tabla 7 se destaca que el 11% hubo al menos un nacimiento de un nuevo hijo durante la realización del posgrado.

#### **4.2 Aspectos académicos, individuales e institucionales y el proceso de investigación para la escritura de los trabajos de grado.**

En esta sección, se abordaron las variables que se relacionan directamente con los aspectos académicos, personales, institucionales y con el proceso investigativo para la escritura de los trabajos de grado (Trabajo de grado, monografía y tesis según la modalidad del posgrado y las disposiciones académicas de la Universidad de Antioquia). En este punto se exploran los resultados cuantitativos frente a los ítems dicotómicos y estadísticos, además de incluir aspectos subjetivos a partir de lo informado por los participantes de la muestra, en la misma modalidad que la sección de descripción general. Por motivos confidenciales, las informaciones subjetivas se han codificado categóricamente para ofrecer un resumen que pueda ampliar las variables sin que la identidad o los diferentes casos puedan verse identificados y al mismo tiempo ofrezcan una información lo más cercana posible a lo consignado en el texto original.

**Tabla 8**

Estudiantes de posgrado por área de conocimiento

<b>Área de conocimiento</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Ciencias Exactas y Naturales	30	20,7%
Ciencias de la Salud y el deporte	30	20,7%
Ciencias Sociales y Humanas	41	28,3%
Ingeniería	30	20,7%
Ciencias Económicas	14	9,7%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 8 destaca una alta presencia de participación de la muestra en el área de Ciencias sociales con el 28,3%, seguido de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería y Ciencias de la Salud y el Deporte con un 20,7%, en una menor proporción aparece Ciencias económicas con un 9,7%

**Tabla 9**

Estudiantes por tipo de programa de posgrado

<b>Tipo de Posgrado</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Doctorado	29	20,0%
Especialización	30	20,7%
Maestría	86	59,3%
Total	145	100,0%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 9 señala una participación del 59,3% de estudiantes del Posgrado en la modalidad de maestría, como mayoría, mientras que los datos en Doctorado y Especialización son bastante cercanos.

**Tabla 10**

Área de conocimiento y tipo de programa de posgrado

Área de conocimiento	Tipo de Posgrado		
	Doctorado	Especialización	Maestría
	%	%	%
<b>Ciencias Exactas y Naturales</b>	31,0%	3,3%	23,3%
<b>Ciencias de la Salud y el deporte</b>	6,9%	66,7%	9,3%
<b>Ciencias Sociales y Humanas</b>	37,9%	6,7%	32,6%
<b>Ingeniería</b>	24,1%	16,7%	20,9%
<b>Ciencias Económicas</b>	0,0%	6,7%	14,0%
<b>Total</b>	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 10 hace un paralelo entre el tipo de posgrados y el área de conocimiento a la que están asociados, se destaca en la muestra la presencia de estudiantes de Doctorados en Ciencias Sociales y Humanas e Ingeniería; mientras que los encuestados de especializaciones pertenecen en su mayoría Ciencias de la Salud. En cuanto a Maestrías, la muestra se distribuye en su mayoría entre Ciencias sociales y humanas, Ciencias Exactas e Ingeniería.

#### **4.2.1 Antecedentes académicos de los estudiantes de posgrado**

Este apartado destaca las experiencias previas frente al asumir estudios de posgrado y procesos investigativos, incluyendo otros aspectos que puedan considerarse como facilitadores del proceso.

**Tabla 11**

Ítems sobre antecedentes académicos de los estudiantes de posgrado

<b>Ítems</b>		<b>%</b>
¿Ha finalizado otro posgrado? (a)	<b>No</b>	67,6%
	<b>Si</b>	32,4%
¿Cree que su formación es o era la adecuada para enfrentarse al reto de la investigación en posgrado? (a)	<b>No</b>	24,8%
	<b>Si</b>	75,2%
¿Posee experiencias previas en investigación? (a)	<b>No</b>	38,6%
	<b>Sí</b>	61,4%
¿Participa o participó en un grupo de investigación? (a)	<b>No</b>	36,6%
	<b>Sí</b>	63,4%
¿Domina una segunda lengua? (b)	<b>No</b>	36,6%
	<b>Sí</b>	63,4%

Fuente: datos propios, formulario 2016

En los siguientes numerales (a, b, c, d, etc), de esta y las subsecciones siguientes, se listan categóricamente las respuestas descriptivas de la muestra de estudiantes de posgrado, la información siguiente es un resumen ordenado por el número de repeticiones encontradas que hacen referencia a la misma temática, la información es lo más fiel posible y no se considera en ningún caso una afirmación analítica del trabajo, así mismo, lo consignado en estos numerales, como en los que encontrará dispuestos de la misma forma a lo largo del capítulo, son opiniones expresadas directamente por la fuente.

Por otro lado se presentarán algunas opiniones citadas directamente de la fuente a manera de ejemplos ilustrativos y se listaran con la letra C y un número consecutivo. Algunos de los textos podrían estar acortados con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes.

**a) Formación académica adecuada para la investigación en posgrado, experiencias previas y participación en grupos de investigación.**

Frente a este ítem, se manifiesta que no siempre hay una relación directa entre el pregrado base y los posgrados, situación que dificulta en un principio la contextualización y el desarrollo investigativo, pero que a través de estrategias como el trabajo colaborativo, es posible mediar entre los saberes de base que no se obtuvieron en el pregrado.

**C01.** “(...) esperaba que los primeros semestres me dieran posibilidades de entender mejor la parte básica, sin embargo, de todas formas las habilidades profesionales y la experiencia de otras personas del laboratorio han facilitado el proceso. Creo que me faltan más bases para que fuera más sencillo”

También es importante destacar que el haber participado en procesos de investigación previos, permiten tener más claridad sobre los procesos, siempre y cuando el pregrado tuvo énfasis en los procesos investigativos, es decir, que haya contado con una línea de asignaturas clara que aportara al desarrollo académico del pensamiento investigativo, en otras palabras, el haber realizado cursos sobre investigación, técnicas y métodos previos antes de enfrentarse al proceso de investigación real es un factor que de acuerdo a lo recopilado permite una visión más clara de lo que se va a realizar. Se destaca que el nivel de exigencia es mucho mayor en una modalidad de posgrado a una de pregrado.

**C02.** “(...) considero que las exigencias en posgrado exceden lo aprendido en el pregrado, y bajo la búsqueda de la calidad académica terminan convirtiéndose en un contenedor de información al estudiante, al tiempo de que la burocracia justifica la producción desbordada de textos que a la larga hacen que se pierda el verdadero sentido de la investigación.”

Las experiencias previas en labores asociadas a la investigación, es otro de los puntos a favor a la hora de emprender el desarrollo de una línea, esto aunada a la participación en grupos de investigación, publicaciones previas o una formación especializada en la línea de interés. Se nombran falencias en el desarrollo del pregrado, pero aun así se rescata el énfasis de la Universidad de Antioquia en los procesos investigativos, por lo que dan puntos a favor ante los retos de la investigación. Emergen otras dificultades en las experiencias previas sobre todo en manejo estadístico de la información para el análisis de los resultados. Finalmente, surge el apunte de mantener una línea teórica, temática y argumental para facilitar el proceso, ya que esto da bases fundamentales para un saber especializado.

**b) Dominio de segunda lengua**

El dominio de otra lengua se manifiesta como un factor fundamental para el acceso a otras fuentes de información para la investigación, en segunda instancia como una apertura a espacios académicos internacionales, becas u otro tipo de estímulos. Se reporta negativamente la dificultad para el aprendizaje de otra lengua, en muchos casos el inglés, debido a un carente incentivo en procesos educativos previos, por lo que emerge una negación asociada a los tiempos para el estudio de otro idioma.

**4.2.2 Acerca de la relación estudiante-asesor de trabajos de grado.**

La siguiente tabla (12) contiene información sobre la relación que se establece entre el estudiante y asesor, se incluye la información estadística sobre las respuestas y algunas opiniones al respecto, citadas directamente de la fuente, a manera de ejemplos ilustrativos y se listarán con la letra C y un número consecutivo. Algunos de los textos podrían estar acortados con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes

**Tabla 12**

Ítems sobre relación estudiante-asesor de trabajos de grado

Ítems		%
¿Elegió su asesor o le fue asignado?	Lo elegí	58,60%
	fue asignado	41,40%
¿Recibió un buen acompañamiento por parte del asesor durante su proceso investigativo?	No	22,80%
	Sí	77,20%
¿Considera importante el papel del asesor para la culminación del proceso investigativo?	No	5,50%
	Sí	94,50%
¿Hubo interferencias o contratiempos respecto a su relación o trabajo con el asesor que dificultaron el proceso?	No	67,60%
	Sí	32,40%
¿Considera que la metodología acordada en la asesoría fue/es la indicada?	No	26,90%
	Sí	73,10%
¿La formación del asesor y su experiencia en el área de conocimiento fueron/son las adecuadas?	No	10,30%
	Sí	89,70%
¿Ha realizado o realizó algún cambio de asesor durante el proceso?	No	84,80%
	Sí	15,20%

Fuente: datos propios, formulario 2016

**a) Elección o asignación del aseso**

Ante este ítem las opiniones se dividieron relativamente por distintos motivos, entre ellos principalmente que el asesor en una instancia es asignado por su idoneidad y experiencia en el campo del saber, en otras por las pocas opciones de asesor y otros mencionan situaciones como tradición y costumbre a nivel institucional o, muchas veces, decisiones propias del grupo de investigación al que se estaba adscrito.

**C03.** “Porque es mejor conocer el asesor de antemano y conciliar con él, el tema del trabajo de grado. Un tema de grado propuesto por estudiantes tiene poca probabilidad de éxito y de ser asesorado”

En segunda instancia, se mencionó al asesor elegido debido a experiencias académicas previas o de investigación, empatía personal y afinidad en el área de conocimiento, por referencia o búsqueda de expertos en la temática.

**C04.** “Trabajé inicialmente en el grupo de investigación antes de presentarme al doctorado, eso permitió que ambos nos conociéramos y evaluáramos la capacidad de trabajar juntos; además, es una persona altamente responsable, con una hoja de vida y experiencia académica de alto nivel y ha graduado bastantes estudiantes de post grado y tiene una muy buena reputación en el ámbito científico nacional”

Cabe aclarar que en algunos casos se menciona el factor económico, debido a que por motivos de becas o estímulos se debía trabajar con un conjunto de asesores previamente contratados en las distintas líneas del posgrado.

**C05.** “En la línea de investigación a la que me inscribí automáticamente nos asignaron un asesor según la temática que se iba abordar y la experiencia del docente”

**C06.** “El proyecto ya se encontraba aprobado y financiado. El investigador principal del proyecto usualmente es el tutor del estudiante que ingresa a desarrollarlas actividades relacionadas con el proyecto.”

**b) Acompañamiento del asesor durante el proceso de investigación**

Por un lado, El buen acompañamiento estuvo asociado a aspectos como la comprensión, la constancia, calidad humana puntualidad y el interés por el proceso, nivel de exigencia y dominio en el campo metodológico/temático.

**C07.** “La comunicación tanto presencial como virtual sincrónica fue asertiva y pertinente, no se desperdiciaba ni un segundo de asesoría”

**C08.** “El asesor ha realizado un acompañamiento bastante grande durante el proceso e incluso dedicado horas adicionales. Se organizó un acompañamiento riguroso, objetivo y crítico para el desarrollo del trabajo de investigación, se estableció un cronograma que se busca cumplir a cabalidad (La extensión del mismo obedeció a inconvenientes presentados con la facultad por cambios administrativos que afectaron a todos los estudiantes) y se exige el cumplimiento de las tareas en el tiempo convenido.”

Por otro lado, como aspectos negativos se reporta que el asesor no siempre domina el tema completamente o no contaba con el suficiente tiempo para cumplir con sus funciones apropiadamente, también sobresalen dificultades en la comunicación y la empatía, que a veces se veían cercanas a la ausencia de acompañamiento.

**C09.**“Dificultad horaria y conservación de citas para evaluación de avances y demasiada dificultad para realizar avances por la carga académica excesiva del programa y sobre carga de funciones laborales del asesor temático”

**C010.**“Debido a la cantidad de estudiantes de maestría y doctorado que el asesor tenía, no tuve el acompañamiento que necesitaba para el desarrollo de la investigación. Solamente en el último año de doctorado, tuve cierto acompañamiento del asesor pero no fue suficiente para terminar a tiempo la tesis. Para mí, es un aspecto de la experiencia del doctorado que quiero olvidar.”

**c) Importancia del papel del asesor para la culminación del proceso investigativo**

Se destaca el papel del asesor como una guía con más experiencia para encontrar salidas a las situaciones que surgen durante el desarrollo de las actividades académicas y experimentales, se nombra también como un factor que sostiene el proceso en momentos críticos, con un carácter más de motivación y no una fuente de presión.

**C011.**“Es el asesor quién orienta en cuanto a un adecuado proyecto con factibilidad y pertinencia metodológica, es quien está en la capacidad de

aterrizar el trabajo y orientar al estudiante con lo más acertado para que el proyecto sea exitoso.”

**C012.**“La guía de alguien con más experiencia es fundamental para encontrar salidas a las situaciones que surgen durante el desarrollo de las actividades académicas y experimentales”

**C013.**“Completamente ya que posee la experiencia necesaria para orientar al estudiante académicamente, además es un soporte emocional porque a través de sus experiencias ya vividas permite al estudiante tener una mayor confianza de su proceso.”

**C014.**“Investigar es caminar a ciegas. El papel del asesor es servir de brújula. Por otra parte, es importante encontrar una dinámica de trabajo por parte del asesor que permita avanzar en la culminación del proceso.”

**d) Interferencias o contratiempos respecto a su relación o trabajo con el asesor**

En las interferencias surgen elementos como dificultades en los tiempos de encuentro para la asesoría, enfermedades y o dificultades personales del asesor que le impiden el acompañamiento, la distancia en tanto el asesor solo puede estar presente por medios telefónicos o virtuales.

**C15.** “Falta de tiempo, por parte de él para cumplir con la horas de asesorías asignada, aunque era en la zona urbana, siempre pretendía que las asesorías fueran desde su zona de confort vía Skype”

**C16.** “Solo temporales. Las múltiples ocupaciones del asesor, a veces hace que los tiempos de asesoría hagan falta. Por otro lado el hecho de que a veces como estudiante perdía el horizonte y pasaba lapsus desconectado del asesor porque no tenía nada para mostrar.”

Otras interferencias van ligadas a las dificultades en la comunicación, los celos profesionales, relaciones distantes o problemas de financiación que entorpecen los contratos de asesoría, los compromisos alternos del asesor y en última instancia ciertas diferencias idiosincráticas o conflictos personales.

**C17.** “Hubo malentendidos y en el momento siguen. Pienso que yo tengo errores y tenía que aprehender cosas más allá de lo académico, pero mi asesor no tiene buena comunicación y no me guió para corregir mis errores”

**C18.** “a veces por el idioma no nos entendíamos”

#### **e) Metodología acordada con el asesor para la investigación**

Frente a los acuerdos para el proceso de asesoría se llegan a acuerdos relacionados con la comprensión de los tiempos del asesor y de sus otras actividades, por lo cual hay pautas organizadas de trabajo, en este sentido se manifiesta que, a pesar de los impases, a través de acuerdos claros se establecen

un modelo de trabajo que permite el flujo y la rigurosidad. Desde el otro punto de vista emergen posiciones negativas frente a la metodología, relacionadas con altas expectativas sobre el asesor y su trabajo.

**C19.** “Es necesario tener una metodología y esquema de trabajo conjunto para que el asesor esté al tanto de los resultados y procesos a la hora de llevar a cabo el proceso investigativo”

**C20.** “El trabajo fue extremadamente individual. Si el estudiante tiene buena experiencia en investigación, como era mi caso, el resultado puede ser positivo. De lo contrario, los contratiempos están casi asegurados.”

**C21.** “Era el acompañamiento que necesitaba, que el asesor estuviera cuando yo tuviera preguntas específicas para continuar mi proceso, no necesariamente estar ahí todo el tiempo revisando párrafos y preguntando como van pues para mí eso ejerce presión. Yo creo que lo importante es el acompañamiento en el proceso según tu avance y tu ritmo de trabajo siendo tú una persona responsable y con ética profesional...”

#### **f) Formación del asesor y experiencia en el área de conocimiento**

En general, se registran respuestas que afirman que la trayectoria en el campo de saber y la formación son ejes fundamentales, esto sumado a la posición crítica y deseo de compartir el conocimiento.

**C22.** “El tener un asesor con maestría y doctorado y mejor aún experiencia en el aula en disciplina afín a la mía es la clave”

**C23.** “Mi asesora tiene un amplio recorrido académico y laboral, pero mi tema de monografía no era de su dominio, pero eso no fue impedimento, ya que tuvo la suficientes disponibilidad para investigar e ilustrarnos acerca del tema”.

**C24.** “Su pasión por la investigación me ha motivado en este proceso, su experiencia ha permitido siempre que se logre focalizar el proceso de investigación”

#### **4.2.3 Acerca del proceso de investigación para la elaboración de los trabajos de grado.**

La tabla 13, aporta datos acerca del proceso de investigación para la elaboración y escritura de la tesis, desde los aspectos metodológicos, fuentes de información y estructura formal., se incluye la información estadística sobre las respuestas y algunas opiniones al respecto, citadas directamente de la fuente, a manera de ejemplos ilustrativos y se listarán con la letra C y un número consecutivo. Algunos de los textos podrían estar acortados con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes

**Tabla 13**

Proceso de investigación para la elaboración de trabajos de grado

Ítems		%
¿Presentó o está realizando tesis/trabajo de grado?	No	6,9%
	Sí	93,1%
¿Realizó uno o varios cambios a la pregunta de investigación?	No	37,9%
	Sí	62,1%
¿Tuvo algún inconveniente con el acceso a las fuentes de información para la investigación?	No	75,2%
	Sí	24,8%
¿Tuvo problemas con el método de investigación?	No	73,1%
	Sí	26,9%
¿Tuvo dificultades con la escritura científica especializada?	No	53,8%
	Sí	46,2%
¿Conoce algunos mitos sobre la escritura de los trabajos de grado/tesis?	No	78,6%
	Sí	21,4%

Fuente: datos propios, formulario 2016

**a) Cambios a la pregunta de investigación**

En las respuestas se hallaron posiciones relacionadas a la delimitación de la temática de la investigación y su viabilidad, asuntos relacionados con la reformulación y acomodación de la pregunta frente a los cambios del objeto de estudio y la metodología, en la medida que se profundizaba en el área de conocimiento.

**C25.** “Con las diferentes entregas y la experiencia en campo se fueron depurando perspectivas y valoraciones sobre la pregunta de investigación para acercarme al hecho sin prenociones”

**C26.** “Siempre se debe re acomodar la pregunta con relación a los cambios del objeto de estudio”

**C27.** “A medida que se avanzaba en el trabajo era más claro el objetivo perseguido”

Otras situaciones emergentes ante el cambio de pregunta tenían que ver con los insumos, especificaciones técnicas, logísticas y económicas necesarias para abordar los procesos. Las sugerencias y la participación activa del asesor también fue un factor fundamental en la reacomodación de la pregunta guía; por otro lado se señala que en varios casos la pregunta se sostuvo debido a que se trazó desde el inicio un plan claro con unos objetivos ajustados a la realidad y al contexto que permitió su desarrollo en el tiempo.

**C28.** “al iniciar la maestría, existía la posibilidad de acceder a unos recursos que posibilitarían desarrollar una investigación con un enfoque diferente al que finalmente realice, luego que me informaron que dichos recursos no estarían disponibles, tuve que ajustar la pregunta de investigación en función de los recursos económicos para desarrollarla”

**C29.** “Un solo cambio, fue idea del asesor y eso me ayudó a precisar mucho más el tema objeto de estudio”

**C30.** “El plan de trabajo propuesto desde el inicio de las asesorías permitió plantear de forma clara la pregunta de investigación.”

**b) Dificultades de acceso a las fuentes de información para la investigación**

Se manifiesta que, debido a la exigencia en el conocimiento, no todas las bases de datos accesibles desde la Universidad fueron suficientes para el hallazgo de información bibliográfica, por lo que acceder a ciertos textos significaba una inversión económica, pero esto no se convierte del todo en un obstáculo para el proceso. El acceso a fuentes en otros idiomas cuando no se domina completamente una segunda lengua es entorpecedor, ya que ciertas áreas de conocimientos están en bases de datos externas.

**C31.** “La universidad cuenta con múltiples bases de datos y existen grupos en Facebook que le comparten a uno artículos”

**C32.** “La universidad tiene acceso a la mayoría de bases de datos, dado el caso de no tener acceso, se tienen contactos en universidades nacionales e internacionales donde se podía adquirir la información”

A nivel experiencial, se nombran dificultades para el acceso a laboratorios o cierto software para los cuales la Universidad no tiene licencia.

Otros aspectos señalados como oportunidades ante la dificultad de acceso a las fuentes son el compartir información entre pares académicos, el contacto directo con otras universidades e investigadores de talla internacional.

**C33.**“(…) la dificultad se presentó con el trabajo de campo y la disponibilidad de los sujetos a entrevistar, por lo cual tuve que quitar uno de los objetivos de mi propuesta.”

**C34.** “mucha información en inglés”

### **c) Dificultades con el método de investigación**

En este apartado se destacó el dominio del asesor frente al manejo metodológico y su experticia favoreciendo el desarrollo de los proyectos, ya que se manifiesta que desde el pregrado no hay una formación fuerte en este aspecto.

**C35.** “El método fue acertado, pero el trabajo con las fuentes y el corpus permitió cuestionarlo y complementarlo, situación que considero un gran logro como investigadora.”

**C36.** “Un buen curso de metodología de la investigación y formación previa en investigación por parte del grupo de investigación desde el pregrado.”

Como dificultades se señalan aspectos técnicos sobre los instrumentos o inversiones económicas muy altas para acceder al material original; falta de preparación personal y desconocimiento de los métodos usados para los procesos investigativos.

**C37.** “Es una metodología a la cual no estaba acostumbrado y no conocía a profundidad”

**d) Dificultades con la escritura científica especializada**

Se señala que escribir de manera especializada es un proceso difícil, para el cual no se ha preparado con antelación y falta experiencia que no se obtiene desde el pregrado, hay dificultades en la redacción e identificación del estilo ya que no es una forma habitual de comunicar las ideas. Se presentan mayores desafíos en el proceso de resultados, discusión y lecturas de tablas; manejo de las diferentes formas de referenciación y citación (APA, Vancouver, MLA, etc.).

**C38.** “Normas APA, derechos de autor y otros aspectos formales”

Otros de los participantes en la muestra señala que realizar publicaciones previas y realizar un ejercicio de escritura y lectura constante mejora notablemente las habilidades en el campo científico; formación previa en investigación por parte del grupo de investigación.

**C39.** “Para mí el proceso no más difícil, si no el que más tiempo toma es la escritura debido a que no contaba con la experiencia previa, fue ejercicio que tomo la mayoría del mi tiempo para poder alcanzar el resultado final, la revisión de bibliográfica debe ser lo suficientemente completa para poder argumentar discutir los hallazgos”

**e) Momentos de la investigación que reportan mayores dificultades**

En primer lugar, uno de los principales procesos en los que se manifestaron mayores dificultades fue la escritura, teniendo en cuenta la forma especializada del área científica, la redacción concisa, el estilo y el manejo de normas de referencia. En segundo lugar, la elección y el manejo metodológico y posteriormente se ubican dificultades para el planteamiento claro de objetivos y formulación de las problemáticas.

**C40.** “Plasmar en papel la metodología, es especial la parte de búsquedas bibliográficas ya que no tenía previsto que se iban a incluir con tanto detalle en el trabajo final y por tanto tuve que realizar un reproceso para poder obtener los datos de los filtros aplicados”

En segunda instancia se nombra como problemático el acceso a las fuentes primarias de información, la recolección de datos a través de instrumentos debido a las exigencias del tiempo.

**C41.** “Recolección de información, difícil encontrar personas que desearan participar, pero con contactos se logró conseguirlas”

**C42.** “El análisis estadístico de los datos. En la experiencia adquirida a nivel de pregrado en investigación la estadística es más básica, además de haber sido una de mis debilidades.”

**C43.** “El proceso de escribir de manera concisa y concreta toda la experiencia de la investigación”

Por otro lado, a pesar de no estar expresado explícitamente en la pregunta, surgieron algunos comentarios llamativos frente a la frustración que generaba la escritura y algunas maneras particulares de sobrellevarlas.

**C44.** “A pesar de las dificultades y de esa sensación de la ‘hoja en blanco’ siempre recurría a mi asesor o personas de confianza para inspirarme, fue muy importante para mi tener en cuenta las personas a quienes dedicaba mi trabajo”

**C45.** “Escribir es una actividad es muy difícil, pero al pensar en todas las personas que amo y por las cuales estoy terminando mis estudios, podía volver a centrarme en lo que debía hacer.”

**C46.** “la idea de la tesis en principio fue muy complicada porque no me gusta escribir, pero mi asesor me aconsejó empezar por la dedicatoria y los agradecimientos, al ver esas palabras que había plasmado, me dio la inspiración para seguir trabajando y cada vez que me sentía desfallecer volvía a releerlas.”

#### **f) Mitos o creencias acerca de la escritura de los trabajos de grado**

Ante estas creencias emergen distintas percepciones sobre lo difícil, demandante, dispendioso, tedioso e interminable que podría ser la del proceso de escritura, que absorbe todo el tiempo e imposibilita el flujo de una vida con otras actividades externas; solo los expertos pueden escribir una tesis; las tesis son

textos muy extensos y con palabras rebuscadas; la mejor manera de terminar un trabajo de grado es bajo presión y altas cargas de estrés.

**C47.** “Que es obligatorio que trascienda las fronteras del conocimiento”

**C48.** “si no te sientas a escribirla de forma continua y disciplinada, terminas cogiéndole pereza y tal vez no la termines nunca”

**C49.** “lo difícil que es la tesis y que absorbe por completo el tiempo que uno pueda tener para cualquier otra actividad, y el cuál considero que es infundado también por los docentes, ya que escuché de parte de uno de mis docentes de posgrados: "se vive con la monografía, se duerme con la monografía y se respira con la monografía”

### **4.3 Aspectos de salud física y mental asociados con el proceso de posgrado.**

En esta sección, se incluyeron las variables que se relacionan directamente con los aspectos de salud física y mental. En este punto se exploran los resultados cuantitativos frente a los ítems dicotómicos y estadísticos, además de incluir aspectos subjetivos a partir de lo informado por los participantes de la muestra, en la misma modalidad que la sección de descripción general. Por motivos confidenciales, las informaciones subjetivas se han codificado categóricamente para ofrecer un resumen que pueda ampliar las variables sin que la identidad o los diferentes casos puedan verse identificados y al mismo tiempo ofrezcan una información lo más cercana posible a lo consignado en el texto original.

### **4.3.1 Salud física y mental**

La tabla 14, posee información sobre algunos aspectos que involucran la salud física y mental, como un punto de partida para la observación, se actividades de sano esparcimiento, también la presencia de enfermedad física y mental, consumo de sustancias psicoactivas y episodios de ansiedad. Se incluye la información estadística sobre las respuestas y algunas opiniones al respecto, citadas directamente de la fuente, a manera de ejemplos ilustrativos y se listarán con la letra C y un número consecutivo. Algunos de los textos podrían estar acortados con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes

**Tabla 14**

Ítems relacionados con los aspectos de salud física y mental

<b>Ítems</b>		<b>%</b>
¿Realizaba o realiza otras actividades/pasatiempos paralelos al desarrollo del posgrado?	<b>Sí</b>	55,9%
	<b>No</b>	44,1%
¿Sufrió algún tipo de accidente o enfermedad durante el curso del posgrado?	<b>Sí</b>	21,4%
	<b>No</b>	78,6%
¿Posee algún tipo de diagnóstico psiquiátrico?	<b>Sí</b>	12,4%
	<b>No</b>	87,6%
¿Consume o consumía algún tipo de medicamento durante el proceso formativo?	<b>Sí</b>	29,7%
	<b>No</b>	70,3%
¿En el momento de estar realizando su posgrado consumía algún tipo de psicoactivos?	<b>Sí</b>	38,6%
	<b>No</b>	61,4%
¿Tuvo o ha tenido algún episodio/crisis de ansiedad o de estrés durante el curso del posgrado?	<b>Sí</b>	53,8%
	<b>No</b>	46,2%
Periodos de episodios de estrés/ansiedad durante el posgrado	<b>A mediados</b>	18,6%
	<b>Al inicio</b>	11,0%
	<b>Constantemente</b>	4,1%
	<b>En últimas etapas</b>	20,0%
	<b>Ninguno</b>	46,2%

Fuente: datos propios, formulario 2016

**a) Actividades o pasatiempos paralelos al desarrollo del posgrado**

De acuerdo a las respuestas de la muestra, en la tabla 17, en el 44,7% que respondieron positivamente se halló un alto índice de prácticas de actividades musicales (práctica con instrumento, participación en grupos musicales o asistencia a eventos de esta categoría) y deportivas, en modalidades recreativas y competitivas (fútbol, natación, rugby y ciclismo), se incluyen en esta categoría. Por un lado la actividad física de gimnasio, yoga o asistencia a eventos de este tipo, por otro lado se ubican otras actividades artísticas plásticas (pintura), asistencia a eventos culturales de la ciudad (cine, teatro), la lectura y la escritura

creativa, también se ubican actividades alternas como los videojuegos y propuestas culturales externas (anime, manga, comidas internacionales).

**C50.** “Mientras realizaba la maestría me desempeñaba como Maquilladora profesional, con el fin de generar ingresos extras para mi sostenibilidad, además de practicar diferentes actividades físicas como la natación, el yoga, atletismo”

En otros escenarios los participantes reportan la participación en otras actividades académicas que tienen efectos positivos en la disminución del estrés: docencia, participación en otras investigaciones, aprendizaje de lenguas extranjeras y se hace una mención especial a los viajes y a las actividades de tipo familiar o vida social.

**C51.** “Realizaba ejercicio de manera regular (Jugaba Tenis y hacía entrenamiento físico al menos 4 veces por semana). Adicionalmente asistí a algunos cursos de historia y asesoré 3 trabajos de grado.”

#### **b) Accidentes o enfermedades durante el transcurso del posgrado**

En este aspecto se hallaron cualitativamente respuestas relacionadas principalmente a padecimientos como dolores musculares, gastritis, insomnio y migraña, seguido de gripas continuas en el área de afecciones respiratorias (asma, dificultades para respirar), también se da la presencia de crisis de pánico, episodios de estrés y accidentes como fracturas, afecciones en las articulaciones y otros aspectos médicos como cirugías o embarazos.

**c) Consumo de medicamentos farmacológicos**

En mayor presencia se denota el consumo de antidepresivos, ansiolíticos, estabilizadores del estado de ánimo y medicamentos para dormir, en segundo lugar emerge el consumo de analgésicos, antibióticos, anticonceptivos y antihipertensivos; y, finalmente, otros medicamentos propios de cuadros médicos como control de la tiroides, anticoagulantes e inmunosupresores, son parte de lo reportado en la muestra.

**C52.** “Sertralina, welbutrin, bupropion, ritalina (interrumpida por efectos secundarios negativos en el sistema digestivo), más otros medicamentos q no recuerdo y a los cuales renuncie porque me hacían sentir dependiente y no tenía suficientes ingresos para costéármelos”

**d) Consumo de psicoactivos**

Los principales psicoactivos que se reportan en el instrumento son la cafeína y el tabaco, seguido en una menor proporción de energizantes, alcohol y drogas sociales como la marihuana.

**e) Diagnósticos psiquiátricos o nosológicos**

En la proporción que reporta diagnósticos, se menciona: depresión (endógena, cuadros depresivos mayores y menores) emerge como el trastorno

con mayor prevalencia, seguido de otros como bipolaridad (trastorno afectivo bipolar), trastorno obsesivo compulsivo, trastornos de ansiedad y trastornos por déficit de atención.

**f) Presencia de episodios de crisis de estrés o ansiedad durante el desarrollo del posgrado.**

En la muestra se reporta presencia de episodios críticos asociados con el estrés y la ansiedad debido a motivos como la alta carga académica y laboral, acompañada de dificultades económicas, presión de los tiempos internos y externo, es decir, manejo de los tiempos personales y las distintas demoras institucionales en los procesos, dificultades económicas.

**C53.** “Pánico escénico y episodios de ansiedad por presentación de seminarios, estrés debido a la carga académica del posgrado y durante presentación de resultados al tutor”

Las sensaciones de presión propias del procesos investigativo y sus tiempos, dificultades relacionales y familiares (catástrofes domésticas, rupturas de pareja, entre otras), se reportan síntomas relacionados con episodios ansiosos y varios aspectos estresores: insomnio, agotamiento físico, afecciones psicósomáticas, actividades compulsivas (ingesta de alimentos, onicofagia (comer uñas), consumo de tabaco). Otras dificultades a nivel de las habilidades sociales, autoconcepción negativa de los resultados obtenidos e insatisfacción con los mismos.

**C54.** “Me deprimí ya finalizando. Estaba abrumada por todo el trabajo que se me vino encima ya finalizando. Sentía que los resultados no eran buenos.”

#### **4.3.2 Habilidades sociales**

En este apartado se tomaron en cuenta las habilidades sociales como un conjunto de elementos que abordan temas como el manejo de la ansiedad, la asertividad, técnicas de relajación, relaciones interpersonales, hablar en público y expresión de sentimientos (Wagner, Pereira, & Oliveira, 2014). Se incluye la información estadística sobre las respuestas y algunas opiniones al respecto, citadas directamente de la fuente, a manera de ejemplos ilustrativos y se listarán con la letra C y un número consecutivo. Algunos de los textos podrían estar acortados con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes

**Tabla 15**

Ítems relacionados con las habilidades sociales

Ítems		Frecuencia	%
¿Posee dificultades para expresar sus ideas o emociones?	<b>Sí</b>	35	24,1%
	<b>No</b>	110	75,9%
¿Se critica severamente al cometer algunos errores?	<b>Sí</b>	63	43,4%
	<b>No</b>	82	56,6%
¿Considera que puede resolver fácilmente los problemas que se le presentan a diario?	<b>Sí</b>	127	87,6%
	<b>No</b>	18	12,4%
¿Se siente en la capacidad de poder manejar el estrés y el trabajo bajo presión?	<b>Sí</b>	127	87,6%
	<b>No</b>	18	12,4%

Fuente: datos propios, formulario 2016

**a) Dificultades para expresar ideas o emociones**

En este aspecto los comentarios arrojaron respuestas que los participantes asociaron con rasgos de la personalidad, habilidades para hablar en público o pánico escénico y conflictos con la autoimagen.

**C55.** “En ocasiones es complicado comunicar a los demás lo que estoy pensando de manera clara, esto hace que esté nervioso y no pueda expresar todo lo que quiero decir”

**C56.** “Muchas veces siento que la apariencia es un obstáculo para relacionarme con los otros, es algo en lo que debo trabajar porque me da mucho pánico hablar en público sin dejar de pensar que me están criticando”

**b) Autocrítica ante el error**

Ante este ítem se hallaron razones orientadas a una alta autoexigencia frente a las tareas, el “perfeccionismo”, los pensamientos contra fácticos (Si hubiese hecho esto así, entonces...), el discurso de los superiores, la pérdida de autoconfianza, poca tolerancia a la frustración y sensación de inferioridad. Otros aspectos nombrados son la competencia académica entre colegas, el temor a fracaso y al “castigo”, el cumplimiento de ciertos estándares de triunfo y competitividad.

**C57.** “Altas exigencias del postgrado, competencia académica entre colegas en la investigación nacional e internacional”

**C58.** “Tiendo a ser perfeccionista”

Aunque también la autocrítica se manifiesta en las respuestas bajo una modalidad potenciadora donde se busca mejorar, ser competente y aprender de los errores y sus posibles causas para no repetirlos.

**C59.** “En realidad sí, soy exigente (...), debido a que cada día debemos mejorar y solo nosotros somos responsables de nuestras acciones, se debe ser constante y exigirse cada día a sí mismos para ser cada día mejores personas, me exijo en lo profesional y en lo personal.”

**C60.** “Es una manera de recordarlos y no volver a cometer los mismos errores”

### **c) Resolución de problemas cotidianos**

Entre las respuestas se hallaron aspectos referentes a la priorización de tareas, el pedir ayuda a otros pares, la toma de decisiones a través del análisis de las posibilidades y consecuencias, el apoyo familiar, las respuestas rápidas a problemas inmediato y se manifiesta que la resolución de problemas se da de manera eficiente cuando depende de sí mismo y no de otros, también se apunta a que los problemas científicos o académicos son más resolubles que los conflictos propios de otros contextos como el familiar. No obstante hay otros puntos de vista cuya tendencia es la ansiedad, la desesperación o ciertas dificultades para manejar el estrés o la ira.

**C61.** “programo las actividades a realizar durante un periodo de tiempo pero usualmente me tomas más tiempo del programado. Usualmente las actividades

### **d) Manejo del estrés y trabajo bajo presión**

El manejo del estrés en este ítem está determinado por elementos reportados como la habituación a ambientes de trabajo bajo presión debido a las distintas experiencias académicas, profesionales y laborales. En esta modalidad cumple una labor de eliminar la pereza o la postergación, aumentando en cierta medida la eficiencia de ciertos procesos.

**C62.** “En ocasiones el estar tan inmerso en el proyecto te saca de toda realidad y terminas maltratando actitudinal o verbalmente a todos aquellos que te rodean”

Por otro lado hay respuestas que apoyando los elementos anteriores hacen hincapié en efectos alternos a el trabajo bajo presión como el desgaste físico y emocional, la somatización. Se menciona en ciertos casos la preferencia al trabajo bajo presión de manera tolerante cuando es de índole laboral y no académico, por asuntos como el bloqueo mental a la hora de realizar producción escrita

**C63.** “Los problemas de investigación o de academia los puedo resolver fácilmente en este momento, pero los problemas en el hogar son muy difíciles de solucionar debido a que un científico no está preparado para este tipo de situación”

#### **4.4 Autoconcepto y Burnout Académico**

En las siguientes tablas se presentan los datos calificados de acuerdo a los baremos de los instrumentos y se entregan por dimensiones para observar en detalle el comportamiento de la muestra.

#### 4.4.1 *Autoconcepto* (AF5)

**Tabla 16**

Dimensiones de (AF5) en la muestra seleccionada

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>%</b>
<i>Autoconcepto</i> Académico	Bajo	0,00%
	Medio	9,00%
	Alto	91,00%
<i>Autoconcepto</i> Social	Bajo	6,20%
	Medio	30,30%
	Alto	63,40%
<i>Autoconcepto</i> Emocional	Bajo	13,80%
	Medio	31,70%
	Alto	54,50%
<i>Autoconcepto</i> Familiar	Bajo	0,00%
	Medio	9,00%
	Alto	91,00%
<i>Autoconcepto</i> Físico	Bajo	4,80%
	Medio	41,40%
	Alto	53,80%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 16 muestra los resultados arrojados por la prueba, la muestra se encuentra significativamente ubicada por encima del 90% en las dimensiones académica y familiar, siendo valores significativamente altos, mientras que la dimensión social sobrepasa el 60%; los indicadores de la dimensión física y emocional presentan los valores más bajos, ubicándose muy cercanos al 50%.

#### 4.4.2 *Burnout Académico (MBI-SS)*

**Tabla 17**

Dimensiones de Burnout Académico (MBI-SS) en la muestra seleccionada

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntaje</b>	<b>%</b>
Agotamiento	Muy bajo	2,1%
	Bajo	12,4%
	Medio (Bajo)	18,6%
	Medio (Alto)	20,7%
	Alto	31,0%
	Muy alto	15,2%
Cinismo	Muy bajo	40,7%
	Bajo	12,4%
	Medio (Bajo)	11,0%
	Medio (Alto)	18,6%
	Alto	11,0%
	Muy alto	6,2%
Eficacia Académica	Muy bajo	0,7%
	Bajo	8,3%
	Medio (Bajo)	15,9%
	Medio (Alto)	36,6%
	Alto	29,0%
	Muy alto	9,7%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 18, presenta las puntuaciones en la escala del síndrome del estudiante quemado, los valores más significativos hallados en esta sección son la presencia de una alta Eficacia Académica en el 75,3% de la muestra entre los índices Medio con tendencia alta y Muy alto, y las Presencia de Cinismo es significativamente baja en una proporción del 64,1%, por otro lado el Agotamiento supera el 66%.

**Tabla 18**

Presencia de Burnout Académico en la muestra seleccionada

<b>Presencia de <i>Burnout Académico</i></b>	Casos	%
No presenta	28	19,3%
Con tendencia	102	70,3%
Presencia de <i>Burnout Académico</i>	15	10,3%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La Tabla 18, recopila los casos en los que se presenta específicamente el síndrome, teniendo en cuenta, que debe cumplir con la condición de puntuar alto o muy alto en Cinismo y Agotamiento y Bajo o Muy Bajo en Eficacia Académica, en este sentido solo el 10% de los casos se cumplen estas condiciones, no obstante, un 70,3% está en el margen de riesgo hacia el posible padecimiento de éste síndrome.

#### **4.5 Eficiencia Terminal**

Esta sección recopila una serie de resultados tabulados que intentan describir algunos datos sobre la *eficiencia terminal*. Se incluye la información estadística sobre las respuestas y algunas opiniones al respecto, citadas directamente de la fuente, a manera de ejemplos ilustrativos y se listarán con la letra C y un número consecutivo. Algunos de los textos podrían estar acortados con la finalidad de proteger el anonimato de los participantes. Como parte del proceso analítico se propone un *índice de eficiencia terminal* basado en los datos arrojados por la muestra.

**Tabla 19**

Ítems relacionados con la eficiencia terminal

Ítems		%
¿Finalizó o va finalizar su proceso de investigación en las fechas establecidas por la institución?	Sí	56,6%
	No	43,4%
¿Considera importante finalizar los procesos investigativos en los tiempos estipulados?	Sí	88,3%
	No	11,7%
¿Se sintió presionado por los tiempos establecidos por la institución?	Sí	64,1%
	No	35,9%

Fuente: datos propios, formulario 2016

**a) Finalización del proceso investigativo de acuerdo a las fechas establecidas por la institución.**

Ante este ítem el 56,6% respondió positivamente, asumiendo que se cumplió a cabalidad el desarrollo del posgrado y sus procesos en los tiempos establecidos institucionalmente. Al indagar sobre el porqué, surgieron respuestas asociadas al deseo de querer cumplir con el cronograma inicial, la buena organización, las becas con tiempos obligatorios y la presión que ejercieron otros en el proceso para que se llevara a cabo.

**C64.** “Porque quiero graduarme en el tiempo justo”

**C65.** “Porque tengo un cronograma establecido para esto y para eso se hacen los cronogramas”

**C66.** “Por presión de la administración y de los compañeros para entregar el proyecto terminado”

Por el contrario, el 43,4% restante, quienes manifestaron no poder cumplir con las fechas previstas para la finalización del posgrado, tuvieron múltiples razones que se agrupan en temas como: dificultades familiares, enfermedad, la deficiente comunicación y demoras en el proceso de asesoría, retrasos en la recolección de datos e información para el análisis por difícil acceso a las fuentes de información o la falta de recursos para los trabajos que requerían uso de material para procesos experimentales, dificultades con la escritura y la corrección del informe final.

**C67.** “por los retrasos que hubo para el desembolso de los recursos por parte de la universidad”

**C68.** “Procastinación, falta de disciplina, falta de tiempo por múltiples ocupaciones, problemas con el alcohol y depresión”

**C69.** “Se solicitaron las prórrogas académicas según el reglamento de posgrados, dificultades personales y familiares que impidieron el avance”

**b) Importancia de los tiempos cronológicos estipulados por la institución para los procesos de investigación**

En este aspecto, la gran mayoría de la muestra (88,3%) respondió que si es importante la existencias de los tiempos cronológicos determinados institucionalmente, ya sea por razones económicas, para obligarse a terminar y por poseer una meta a alcanzar que sea clara y delimitada en el tiempo-

**C70.** “Para cumplir metas personales, por costos y no tener que pagar más semestres”

**C71.** “La mayoría de becas y estímulos cubren el tiempo estipulado para el posgrado. Si se tarda más, se pierde la ayuda económica y es aún más difícil concluir la investigación”

**C72.** “Porque un proceso investigativo es un proceso, con límites. Una investigación puede demorarse toda una eternidad si desea, no tiene afanes de finalizar ni indicadores que cumplir.”

Por otro lado el 11,7% restante que respondió negativamente, sugirió principalmente que las investigaciones deben ser más que procesos cronológicos, procesos lógicos que respondan a los resultados y no a las exigencias de tiempo.

**C73.** “Un doctorado tiene como base generar investigación científica original, novedosa y de alto impacto académico y social. Es conocido que la investigación en ciencias biológicas necesita de bastante tiempo para poder llegar a conclusiones certeras y significativas. En la mayoría de los casos, se generan bastantes contratiempos debido a falta de financiación, y burocracia de los administradores de esos recursos que hace que se haga más lenta en Colombia que en otros países, además variables no esperadas que exigen mayor experimentación y discusión.”

**C74.** “Porque para mí el tiempo de avance no es el mismo en todos, a unos les es más fácil, tienen más claro lo que quieren, son mas disciplinados, a otros nos es mas difícil, a veces carecemos de bases, nos falta más

disciplina o como esto no es lo único que hacemos debido a otras cosas los estudios de posgrado se quedan huérfanos. Por otro lado, creo que lo más importante no es llegar primero sino llegar, lo que enriquece el proceso investigativo no es la culminación en un tiempo dado sino todo lo que se aprendió en el camino y eso a veces requiere de más tiempo del normalmente presupuestado. La idea es asumir esto como en la fábula de la liebre y la tortuga.”

**C75.** “Un trabajo de investigación no debe dar cuenta del cumplimiento de los tiempos pactados si no de los hallazgos y resultados, que en ocasiones se arrojan por fuera del ámbito cronológico”

**C76.** “Nunca había pensado eso”

**c) Presión por los tiempos estipulados institucionalmente**

En este aspecto, el 64,1% respondió que sí hubo presión a partir de los tiempos cronológicos determinados institucionalmente, principalmente por el tema económicas a razón de becas o falta de recursos para pagar los semestres de prórrogas, para obligarse a terminar y por poseer una meta a alcanzar que sea clara y delimitada en el tiempo o la mala previsión del tiempo y la envergadura del tema a trabajar.-

**C77.** “No tanto por la institución del Doctorado, sino por la de la beca (Colciencias). Sentía un compromiso enorme por aprovechar muy bien el

dinero con el que me apoyaba el gobierno colombiano y con terminar en el tiempo acordado”

**C78.** “Por el pago extra que se debe hacer por el tiempo de más, uno sin dinero es complicado conseguir con qué pagar”

**C79.** “Porque hay que estudiar las materias y trabajar, y el plazo para hacer el trabajo de grado es en el mismo tiempo, es imposible hacerlo, pienso que muy fácilmente se pueden acomodar las materias para ser vistas en 3 semestres (acortando las vacaciones, que ya de por si son muy largas) y dejar un semestre exclusivo para la realización del trabajo de grado.”

**C80.** “un poco. Pero de no ser asi no lo hubiera logrado.”

Por otro lado, el porcentaje restante (35,9%) respondió que no sintió esa presión debido a consideran que es parte de la organización y la norma, también por la forma individual como se asume el tiempo, en tanto es más un deber propio que con la institución.

**C81.** “Los asumí como metas o como mis tiempos.”

**C82.** “Están bien determinados.”

**C83.** “me parecen razonables.”

**C84.** “fueron acordados y respetados.”

**C85.** “como no lo presionan... uno se relaja. PERO CUANDO LE VAN A COBRAR LOS 5 MILLONES DEL SEMESTRE... entonces uno se

empieza a preocupar. La universidad no acosa porque así le entra más platica. EL CAPITALISMO EDUCATIVO... viva la universidad.”

#### 4.5.1 Índice de Eficiencia terminal

Para hablar del índice de *eficiencia terminal* se hizo un cálculo a partir del semestre de inicio de la corte y el semestre final teniendo en cuenta el número de semestres destinados al dicho posgrado, esto lanzó un índice propio para la muestra seleccionada en valores negativos, siendo estos los semestres que se extendió la finalización del programa (índice de *eficiencia terminal* bajo), por el contrario, la *eficiencia terminal* normal hace referencia a aquellos que de acuerdo a su cohorte, terminaron en el tiempo previsto institucionalmente.

**Tabla 20**

Índice de eficiencia terminal

<b>Índice de Eficiencia</b>	
<b>Terminal</b>	<b>%</b>
<i>Eficiencia terminal</i> baja	37,7%
<i>Eficiencia terminal</i> normal	62,3%

Fuente: datos propios, formulario 2016

La tabla 20, resume los hallazgos de eficiencia terminal en la muestra teniendo si finalizó el posgrado, esto resultados se muestran a partir de los cálculos que realizan la diferencia entre la cohorte en la que se empezó el posgrado (año y semestre de inicio) y

la finalización (año y semestre de grado). En esta tabla no se incluyen aquellos que aún están cursando el posgrado. En estas cifras, resulta importante mencionar que el 37,7% de la muestra no culminó sus estudios en los tiempos previstos por la institución

#### 4.6 Rastreo terminológico del concepto “Eficiencia terminal”

Esta sección presenta algunos de los resultados arrojados por uno de los ítems del formulario: **¿Está usted familiarizado con el término eficiencia terminal- ¿Qué es o qué cree que es? (Tabla 21)** que arrojó tanto datos descriptivos y estadísticos sobre el término *eficiencia terminal* y su contextualización desde el conocimiento general de los participantes, como un primer acercamiento al dominio público de este término. En esta sección aparecen unas abreviaturas como C-ET, que indican que es un comentario extraído directamente de la fuente, sin modificaciones que corresponde a las afirmaciones de los participantes.

**Tabla 21**

Familiarización con el concepto eficiencia terminal

<b>¿Está usted familiarizado con el concepto <i>eficiencia terminal</i>?</b>	<b>%</b>
No	87,6%
Si	12,4%

Fuente: datos propios, formulario 2016

En un primer sondeo, la tabla 21, señala que el 87, 6% de la muestra encuestada no tenía idea de a qué se refería el concepto *eficiencia terminal*, y ante la petición de intentar formular una definición surgieron algunos aportes como:

**C-ET1:** “Culminación satisfactoria y eficiente de un proceso”

**C-ET2:** “me suena a la capacidad de terminar algo que se propone”

**C-ET3:** “Acabar las cosas a tiempo”

**C-ET4:** “No es un término que haya escuchado en la universidad”

**C-ET5:** “Supongo que es terminar con un objetivo con la mayor calidad en el menor tiempo posible o en el tiempo establecido”

**C-ET6:** “Creo que es la forma de optimizar los recursos para llevar a feliz término un proceso, como la investigación”

**C-ET7:** “No me interesan esas palabras. Eso hace parte de la mercantilización de la academia”

**C-ET8:** “Supongo que tiene que ver con el aprovechamiento de los recursos que tiene la Universidad (en materia de tiempo y dinero para pagarle a los docentes) y terminar los procesos según lo establecido.”

A partir de este sondeo que claramente muestra un bajo dominio del uso del concepto, solo con un 12,4% (Tabla 21), se hace fundamental que a partir de las fuentes de información tomadas para esta investigación, se pueda formular con un concepto claro que permita entender la eficiencia terminal en el contexto específico de este estudio,

teniendo en cuenta que todo rastreo terminológico se formula a partir de un contexto específico en un lenguaje de especialidad específico (Plested, et al, 1996).

En este sentido la siguiente tabla (22) señala algunos de los contextos que fueron extraídos de distintos artículos, páginas web que fueron consultadas durante este proceso investigativo y su traducción al español (ya sea automática o; dichas traducciones son las formuladas directamente por los autores de las fuentes, no se ha realizado modificación alguna. Para ver todas las fuentes rastreadas en contexto ver el Anexo 2 (Base de datos de rastreo)

**Tabla 22**

Extracción de algunos términos en contexto.

	Contexto en Español	Contexto (traducción) en Inglés
1	La <i>eficiencia terminal</i> de los estudiantes en las escuelas indígenas tiende a estar por debajo de la educación para otros sectores nacionales.  <a href="http://daccess-ods.un.org">daccess-ods.un.org</a>	<i>Educational outcomes</i> of pupils in indigenous schools tend to be inferior to the educational standard among other national sectors.  <a href="http://daccess-ods.un.org">daccess-ods.un.org</a>
2	Se concentra en las áreas urbanas y asume formas presenciales, escolarizadas y de baja <i>eficiencia terminal</i> .  <a href="http://unesdoc.unesco.org">unesdoc.unesco.org</a>	It was concentrated in urban areas, being school and lecture-based and having <i>low efficiency</i> .  <a href="http://unesdoc.unesco.org">unesdoc.unesco.org</a>
3	La <i>eficiencia terminal</i> se incrementó en un 14,9% y en el mismo lapsola <i>eficiencia terminal</i> de la primaria con servicio general creció en un 5,9%.  <a href="http://daccess-ods.un.org">daccess-ods.un.org</a>	The graduation rate increased by 14.9 percentage points; during the same period, the overall primary school graduation rate increased by 5.9 percentage points.  <a href="http://daccess-ods.un.org">daccess-ods.un.org</a>
4	12. La <i>eficiencia terminal</i> escolar ha aumentado considerablemente.  <a href="http://daccess-ods.un.org">daccess-ods.un.org</a>	Mexico's graduation efficiency rate has increased considerably.  <a href="http://daccess-ods.un.org">daccess-ods.un.org</a>
5	[...] porcentaje nacional era de 60.9% respecto de la población total de 16 a 18 años de edad,	[...] average was 60.9 per cent in respect to the total population of 16 to 18 year olds, with a completion rate

	con una <i>eficiencia terminal</i> de 59.6%.  <a href="http://unicef.org">unicef.org</a>	of 59.6 per cent.  <a href="http://unicef.org">unicef.org</a>
6	[...] tratan de ofrecer cifras favorables en materia de <i>eficiencia terminal</i> , por el simple n procedimientos de disminuir los requisitos.  <a href="http://utm.mx">utm.mx</a>	<i>Sin equivalente en lengua extranjera</i>
7	Finalmente, sólo el 7.1% de la población económicamente activa accede a la universidad donde la <i>eficiencia terminal</i> apenas llega al 50 %.  <a href="http://entwicklung.at">entwicklung.at</a>	Eventually, only 7.1 % of the economically active population accesses university where drop-out rates again surpass 50 %.  <a href="http://entwicklung.at">entwicklung.at</a>
8	<i>Eficiencia terminal</i>  <a href="http://serviciodeestudios.bbva.com">serviciodeestudios.bbva.com</a>	<i>Terminal efficiency</i>  <a href="http://serviciodeestudios.bbva.com">serviciodeestudios.bbva.com</a>
9	Sin embargo, independientemente de la popularidad de las modalidades, la <i>eficiencia terminal</i> de ambas es insatisfactoria, ya que solo la mitad [...]  <a href="http://redie.uabc.mx">redie.uabc.mx</a>	Nevertheless, and in spite of the numbers of students in the modalities, the final efficiency of both is unsatisfactory, since only 57% of the students [...]  <a href="http://redie.uabc.mx">redie.uabc.mx</a>
10	[...]El concepto de <i>eficiencia terminal</i> , es impreciso, pues no basta con [...]  <a href="http://utm.mx">utm.mx</a>	The concept of terminal efficiency [...]  <a href="http://utm.mx">utm.mx</a>
11	[...] información sobre quienes abandonan la educación media superior, a fin de proponer acciones que mejoren la <i>eficiencia terminal</i> .  <a href="http://redie.uabc.mx">redie.uabc.mx</a>	Therefore, information is needed about these high school dropouts, in order to propose actions for improving ultimate efficiency.  <a href="http://redie.uabc.mx">redie.uabc.mx</a>

En la tabla 21, se reportaron 11 términos especializados en español e inglés que hacen referencia contextual al concepto *eficiencia terminal*, cuyo equivalente al inglés varía entre: “terminal efficiency”, ultimate efficiency, final efficiency, drop-out rates, completion rate, efficiency rate y educational outcomes.

Respecto a definiciones halladas directamente en las fuentes, se destacan las siguientes:

- *Número estimado de alumnos que egresan de cierto nivel o tipo educativo en un determinado ciclo escolar por cada cien alumnos de nuevo ingreso, inscritos tantos ciclos escolares atrás como dure el nivel o tipo educativo en cuestión.* SEP (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE).
- *La eficiencia terminal del sistema educativo, como manifestación del rendimiento escolar, permite una serie de posibilidades de análisis descriptivo para medir la evaluación del rendimiento académico. Constituye asimismo, un referente cuantitativo en el análisis del recorrido escolar de los alumnos matriculados y activos en un ciclo o nivel educativo.* La eficiencia terminal de los alumnos de algunas Licenciaturas y posgrados en ciencias Revista de Comunicación de la SEECI. (Diciembre 2014). Número extraordinario, 67-73
- *“el grado en que se logra que los alumnos que ingresan al sistema educativo avancen a lo largo de los grados que comprende el nivel educativo en la forma prevista”, con una referencia explícita a la “optimización de los recursos humanos, materiales y financieros disponibles”* (Secretaría de Educación del E. de Guanajuato, 2002)

- *“La eficiencia terminal (ET) es un indicador de la trayectoria escolar de una generación de estudiantes”* (Bazúa, Villaseñor, et al., 1995: 114).

En el siguiente capítulo, apartado 5.5 se propone la definición que surgió a partir de este ejercicio de rastreo.

## Capítulo 5:

### Análisis y Discusión de los resultados

Según este estudio, existen algunos aspectos tanto psicológicos como contextuales que favorecen u obstaculizan el proceso de investigación y escritura de los trabajos de grado de posgrado: Nivel de *autoconcepto*, nivel de *burnout académico*, aspectos sociodemográficos, familiares, aspectos de salud física y mental, habilidades sociales, acompañamiento del asesor, aspectos del proceso de investigación y aspectos asociados a la eficiencia terminal. En las siguientes secciones se discutirán algunos de los resultados obtenidos y la literatura académica frente a estos fenómenos.

#### 5.1 Aspectos psicológicos: Autoconcepto y Burnout Académico

En esta sección se pretende ampliar los hallazgos en esta investigación frente a los aspectos de *autoconcepto* y *burnout académicos* durante el proceso de investigación para la escritura de los trabajos de grado de posgrado, se contrastarán los datos arrojados por el estudio con otras investigaciones en el contexto latinoamericano.

En un primer análisis teniendo en cuenta las distintas dimensiones del cuestionario de *Autoconcepto AF5* (Tabla 16), se puede observar un alto nivel de autoconcepto académico (91%), como sintonía entre percepción de sí mismos en el campo académico como una forma de vida, los estudiantes de posgrado adjudican una alta importancia a este aspecto en potencia su motivación y eleva sus expectativas profesionales y genera una satisfacción en el proceso formativo (García, F. y Musitu, G, 2014) . La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme

respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2008; Parra et al., 2015).

En el Autoconcepto familiar un 91% de puntaje alto en tanto se establece como pilar fundamental para mantenerse en el proceso, los fuertes vínculos que se generan con las personas a su alrededor consideradas como familia, permiten tener un sentido inspirador en tanto la formación tiene un fin, ya sea para hallar reconocimiento o mejorar la calidad de vida (Revuelta, Fernández, de Azúa, & Ramos, 2016); Otra de las dimensiones en un alto nivel es *Autoconcepto* social con un 63% , dando cuenta de su autoreconocimiento y manejo de las relaciones sociales en el ámbito académico.

En contraste con las dimensiones anteriormente mencionadas, la dimensión de autoconcepto emocional y autoconcepto física las tasas empiezan parcializarse, 54% de nivel alto y 31.70% en un nivel medio para la dimensión emocional, y 41,4% de nivel alto y 43,8 % de nivel medio para el autoconcepto físico. En este aspecto otras investigaciones afirman que durante los últimos semestres de formación académica, estos aspectos descienden debido al agotamiento y el desgaste que supone la presión académica (Zurita, Castro, Álvaro, Rodríguez, & Pérez, 2016) .

Cabe aclarar que en muchos caso los resultados de estas medidas distan de otras investigaciones (Román, Ortiz & Hernández, 2009; Burgos AV, Urquijo, 2012; Parra, Restrepo, Úsuga, Castañeda & otros, 2015), donde los evaluados pertenecen a pregrados, ya que el nivel de *Autoconcepto* está mediado por los resultados o por otros procesos del

ciclo vital, mientras que la muestra de posgrado entran en juego otras múltiples variables que no hacen permisible el cuestionamiento de la posición académica que se asumió.

En estas investigaciones se destacan el aspecto familiar, como pilar fundamental para la consolidación del *Autoconcepto*, siendo la familia un aspecto con una función psicológica con la función de construir identidad entre sus miembros por medio de los distintos mecanismos de socialización implementados por los padres, del grado de comunicación padres-hijos y del clima familiar (García y Musitu, 2014). En este sentido la muestra una alta prevalencia en el factor familiar, siendo un factor protector ante eventos estresores propios de la formación. También se observa la calidad sintónica entre el ser y el que hacer académico, definiendo una forma de relación con los otros, el entorno y el sí mismo de manera sana (Tabla 16).

A nivel de Burnout los resultados son más reveladores y coherentes con los demás ítems del instrumento (Tabla 17), en relación con el quehacer académico se empieza a dilucidar una distribución a nivel de agotamiento mucho mayor entre niveles medio (20,7%), alto (31,30%) y muy alto (15,2%), mientras que en el cinismo como mediador de este agotamiento se presentan niveles medios (18,6%)bajos a muy bajos (40,7%). En comparación a otras investigaciones que abordan el *burnout académico* desde el punto de vista docente y que asemejan los rangos de edad de estas investigaciones (Rojas, Maylén, Zapata y Grisales, 2008; ) se hayan resultados que difieren de los niveles presentados en prevalencias, siendo mucho mayor en este caso la predisposición a padecer burnout académico. Por otro lado teniendo en cuenta la presencia de estrés académico, es necesario mencionar esta característica de acuerdo a Caldera, Pulido y Martínez (2007)

como aquél fenómeno que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo. En consecuencia, tanto alumnos como docentes, pueden verse afectados por este problema, el nivel y las altas demandas tienen unas consecuencias directas sobre el comportamiento y el afrontamiento de situaciones, favoreciendo estrategias como el aplazamiento, la resistencia, la proyección y la sensación de insuficiencia, con una alta probabilidad de representación somática.

Si bien los baremos para la medida de estos niveles aún no están estandarizados en este país, gracias a las adaptaciones realizadas (Hederich & Caballero, 2016), se ha podido acercarse a definir niveles más cercanos a la realidad, en el caso del índice de presencia del *burnout académico* como síndrome (Tabla 18). Por un lado se puede ver en la muestra la tendencia a padecer de este síndrome (70,3%), y por otro lado así cierta parte de la muestra cumple con todos los requisitos que señalan la presencia de Burnout académico (10,3%).

## **5.2 Proceso de Investigación**

El proceso de investigación es parte fundamental en el desarrollo de un posgrado, pero es la escritura científica de los resultados en forma de trabajo de grado un factor fundamental para la culminación, por esta razón es conveniente tener en cuenta los aspectos que favorecen la consecución de los objetivos investigativos, tales como la realización de publicaciones previas a trabajar en la tesis, la exposición previa de avances, ponencias, participación en otros resultados de investigación, es decir, la

experiencia práctica de haber escrito anteriormente, tanto publicaciones como el desarrollo de la temática trabajada en los procesos de investigación , en este sentido una de los aspectos con mayor frecuencia al éxito en la conclusión de los estudios de posgrado destaca el acompañamiento del asesor de investigación (Hockey, 1996, Anderson, 1996 Donald, Soroyan y Denison, 1995); siendo el asesor un guía con la experticia y la calidad humana necesaria para ser un punto de referencia en tanto emerjan las distintas dificultades propias del proceso.

Tal y como es expresado en el apartado 4.2.2 del presente trabajo, la relación del estudiante y el asesor resulta destacable en su función de facilitadores: frecuencia de encuentros, la percepción que obtenga el estudiante de que su investigación resulta interesante para su director, la disponibilidad del asesor, el estímulo producto de los encuentros, la retroalimentación del asesor luego de cada encuentro—sea éste presencial o virtual—es decir, el seguimiento y acompañamiento que haga el asesor. (Loredo, Saldaña, & Romero, 2016; Revilla, 2017)

De acuerdo a lo expresado por los participantes en la sección 4.2., otros aspectos que puedan ser de ayuda en la consecución de los objetivos de la investigación, están la habituación al orden y la planeación de tareas, también la combinación de otros aspectos protectores a nivel de actividades alternativas como el deporte, el arte y las actividades familiares.

### **5.3 Autoconcepto, identidad, proceso de investigación y escritura de trabajos de grado, y eficiencia terminal**

En el apartado 4.2.1, donde se mencionan los antecedentes académicos de los estudiantes y el 4.23 en el cual se hace referencia al proceso de investigación, algunos datos presentes en la tabla 11 y la tabla 13, permiten encontrar ciertos elementos que describen situaciones que favorecen el proceso de investigación y la escritura de trabajos de grado, sumando también informaciones asociadas a los aspectos de salud mental y física en el apartado 4.2.3 (tabla 14).

En primera lugar, la pertenencia a grupos de investigación con un 67,6%, experiencias previas en procesos de investigación con un 61,4% y la percepción de poseer una buena formación previa desde el posgrado con un 75,2% (Tabla 11) son indicadores de la importancia de dos elementos cruciales para describir el fenómeno: reconocimiento y pertenencia. En el marco de la Psicología social y desde una perspectiva de las necesidades psicosociales básicas del ser humano, puede leerse esta interesante interacción entre conceptos que quizá es uno de los aspectos que atraviesa desde la visión de lo psicológico al proceso investigativo de pregrado y los procesos críticos que lo subyacen desde una representación social y los comportamientos que son consecuencia de ello.

De acuerdo a esto la necesidad de pertenencia, necesidad de poseer una identidad propia, necesidad de autoestima y la necesidad de reconocimiento, son fundamentales para el desarrollo humano (Ovejero, 2010): En el contexto académico estas necesidades

también se ven reflejadas y parte de ello se ve en los resultados expuestos con anterioridad. Lo emocional, lo afectivo y el reconocimiento de las capacidades propias son fundamentales para finalizar a cabo los procesos de investigación y elaborar los trabajos de grado.

En segundo lugar, la relación de los procesos de investigación y la escritura de los trabajos de grado (tabla 13), se dificultan más al momento de formalizar el informe de investigación y darle forma a los hallazgos (46, 2%) y con la reformulación de la pregunta de investigación (61,1%). así mismo en la tabla 14, se hace señalamiento a las etapas en las que se ha sentido mayor carga académica, a mediados con un 18,6% y en las últimas etapas del proceso de investigación con un 20%. En los comentarios que se pedía a los participantes frente a las respuestas, se retomaba el tema de la pertenencia y la necesidad de reconocimiento. En esta medida pertenecer a un contexto académico y formarse es todo un juego de la pertenencia, en donde se busca construir conocimiento ya sea para estar dentro de la comunidad científica o para ascender escalafones en una jerarquía, por tanto esta necesidad de pertenencia configura una relación de amor con el proceso investigativo, y así como sucede en las relaciones amorosas, hay grandes altibajos, ya que mantener experiencias positivas durante largas temporadas con un objeto en donde se depositan afectos es bastante agotador. (Carlino, 2004, 2005; Espino, 2015; J. Navarro et al., 2013; Reisin, 2004)

A la luz de este fenómeno se podría llegar a mencionar que los procesos de investigación también tienen un carácter existencial, ya que definen o no la finalización de un ciclo personal, en esta construcción de procesos educativos e investigativos en los

cuales los sujetos empiezan a crear esquemas de sí mismos, y percepciones complejas de sus identificaciones, ya sea con su modo de vida, manera de pensar, referentes teóricos o sus respectivas áreas de conocimiento, de tal manera, que los productos como los trabajos de grado también se convierten en parte de su identidad, por lo cual entran en juego a la hora del conflicto del sujeto consigo mismo y los dramas que circundan sus existencia.

Las otras dos necesidades tanto de autoestima como de reconocimiento, se constelan con la concepción de los trabajos de grado como una meta difícil y casi como la única opción para obtener grado ya sea en maestría y doctorado (Bonnin, 2013). El finalizar, posponer o abandonar este arduo proceso resinifica las valoraciones que tienen los sujetos de sí mismo, esta manera de percibirse es al mismo tiempo un factor que puede protector si hay una estima segura de sí o de riesgo, si es todo lo contrario y finalmente el reconocimiento, como un aliciente a la labor, este quizá es uno de los aspectos que prevalece como anclaje motivacional, ya que es el fin último del proceso. (Barsky & Dávila, 2016; Hirschhorn, 2012)

Otro aspecto importante que se configura como factor facilitar y obstaculizante de acuerdo a la percepción de los participantes de la muestra es la *Eficiencia Terminal*, en el apartado 4.5 de este trabajo se aborda este elemento. En los resultados, tabla 19, el 56,6% respondió que finalizó su proceso de investigación y por lo tanto su posgrado en las fechas establecidas, mientras, que el 43,4%, respondió que no, debido a aplazamientos, dificultades metodológicas y problemas personales. En esta medida en los programas de posgrado la eficiencia terminal se lee y se configura desde diferentes y variadas circunstancias externas como también de las características particulares de cada sujeto

involucrado, las características de las áreas de conocimiento, sus propios procesos, las condiciones institucionales y reglamentarias de cada programa junto al plan de estudios, es decir, es un fenómeno multicausal, que se genera por variados factores, tal y como lo ha expresado diversos autores en otras investigaciones (Hernández Alcántara, 2003; Hoyos & Salas, s.f.; Piña y Pontón, 1997; Sánchez & Arredondo, 2001)

De acuerdo a los resultados en la tabla 19, el 83,3% de las personas respondió que sí es importante terminar en las fechas establecidas y de acuerdo a los comentarios ante la respuesta, se señala que es importante tener límites y normas, pues a pesar de la presión que se sentía (ver tabla 19, tercer ítem, 64,1%) sin este impulso institucional también es difícil medirse tanto en el tiempo como en la inversión económica que equivale terminar un posgrado.

Teniendo en cuenta como referente el estudio previo de Arcila, Molina y Turbay (2015), sobre el tema de deserción y rezago en programas de doctorado en la Universidad de Antioquia, se pueden llegar a conclusiones muy similares sobre los aspectos que tienen una incidencia en quienes presentan bajas tasas de eficiencia terminal, no solo asociado al autoconcepto y al Burnout académico (ver tablas 16 y 17), sino también a las “Causas personales” (tabla 14) que pueden englobar los aspectos de enfermedad, situación personal y dificultades económicas, seguido de los denominados “Problemas académicos”, relacionados con la tutoría o asesoría y las dificultades en el proceso de investigación.

Algo notorio en estos programas de posgrado es el compromiso que los estudiantes tienen con su formación; sin embargo, en lo que se refiere a la vida informal, ésta es

débil, debido a las características estudiantiles y de la planta académica, ya que son actores que le destinan sólo el tiempo a las actividades formales del posgrado. (ver tabla 14).

Por otro lado, en lo que respecta exclusivamente a los estudiantes, la heterogeneidad de la formación, las expectativas y motivaciones, los conceptos, el lenguaje disciplinario, las habilidades y las estructuras de pensamiento específicas para el trabajo académico que demanda cada disciplina y las características del trabajo de grado para los diferentes posgrados, representan un desafío para la misma institución y un foco de intervención sobre el cual trabajar. Tal como han sido los casos en otras investigaciones y contextos educativos (D. Domínguez, Sandoval, Cruz, & Pulido, 2016; García, 2016; Martín, 2015; R. Navarro, 2004; Sánchez, 2011)

#### **5.4 Análisis terminológico del concepto “Eficiencia Terminal”**

La razón de ser de este análisis y rastreo terminológico surge a partir de la gran cantidad de veces que se repite el término, dentro de la documentación académica abordada para la realización del trabajo y los diferentes matices que esta contenía. Además de ser un término muy específico y especializado que es de gran desconocimiento público, tal y como muestra el sondeo que se hizo a la muestra (tabla 21) donde el 87,6% de las personas no tenían ni idea sobre el concepto y al pedir una definición, conceptualizaban en dimensiones muy alejadas a lo que el término apunta.

En este sentido fue importante abordar el término “eficiencia terminal” desde el punto y la forma en la que se empezó a utilizar en el contexto educativo y este es relativamente reciente, cuando se habla del análisis de las dinámicas educativas que describe, también es importante entender que su origen se ubica en el ámbito de la producción industrial, lo que en primera instancia ya posee una carga en su uso de carácter valorativo e ideológico ya sea de una manera explícita o no (Covo,1988:7, citado en De los Santos, 2004).

Así pues, la eficiencia terminal pasa por una serie de definiciones en diferentes perspectivas (Ver anexo 2) Así pues este término parte desde una visión cuantitativa de relación entre los aspectos numéricos de los estudiantes que ingresa y egresan; se carga de una descripción desde lo temporal y desde la evaluación de capacidades para lograr alcanzar el objetivo de acuerdo a la relación de los aspectos mencionados con anterioridad; igualmente se suma una caracterización de aquellos sujetos como productos que ingresan u egresan y son insumos aquellos docentes y recursos financieros que fueron invertidos en el proceso; no obstante estas medidas están configuradas por tasas y son de uso interino principalmente con el fin de comunicar de alguna manera los balances administrativos y académicos, manteniendo mecanismos de control sobre los fenómenos que ocurren en esta oferta de servicios educativos. (De los Santos, 2004).

Así desde esta construcción tradicional, la *eficiencia terminal* se ha interpretado como una proporción de estudiantes que culminan dentro de un marco de tiempo normativo los estudios que emprenden. No obstante, este indicador, no tienen en cuenta los detalles particulares: calidad de la enseñanza y aprendizaje, la deserción, la aprobación o la reprobación que puede presentarse en esos lapsos de tiempo, así que se dificulta de

diversas maneras el aseverar que quienes egresan realmente son la misma muestra que ingresó. De tal manera que elaborar una definición realmente exacta y armónica es un trabajo que debe realizarse continuamente, debido a que casi siempre se usan términos prestados que pueden o no describir los fenómenos del contexto.

Finalmente se propone una definición, desde este proceso investigativo, que se aplica contextualmente y que es posiblemente transitoria:

*Eficiencia terminal es la relación comparativa entre una cantidad de estudiantes que ingresan a proceso educativo formal, quienes conforman un grupo generacional y la cantidad de esta misma generación que logran egresar, cumpliendo con los estándares educativos institucionales, acreditando las asignaturas correspondientes y respondiendo a los tiempos establecidos para la investigación y la entrega de trabajos de grados de acuerdo al plan de estudios acordado*

Con esta definición se trata de intentar acercarse a una conceptualización del término que pueda acoger con una mayor exactitud las necesidades del contexto en el cuál se usa, en este caso la Universidad de Antioquia, esta propuesta es quizá una invitación para pensarse los términos e indicadores como asuntos que no solo obedecen a una arbitrariedad del lenguaje, sino a toda carga de significados que tienen efectos sobre el comportamiento y la mente humana.

## Capítulo 6:

### Conclusiones y recomendaciones

En este apartado final del trabajo, se mencionarán algunos elementos que se consideraron más relevantes y también aquellos aspectos a tener en cuenta para próximas investigaciones al respecto en el contexto educativo de las universidades públicas colombianas.

En primera instancia, se resalta que los aspectos psicológico asociados, propios de la vida académica: presiones del tiempo y la rigurosidad de los procesos, tienen unos efectos directos, tanto favorables como desfavorables en el bienestar y la salud física y mental de los estudiantes, tal y como puede observarse en los resultados obtenidos en el capítulo 4, en las secciones 4.2 y 4.3, de tal manera que mientras estas cargas los impulsan a la consecución de sus objetivos académicos, también albergan secuelas de agotamiento y en algunos casos el padecimiento de síndromes como el *Burnout académico* (Tabla 18) , algunas investigaciones apoyan este postulado(Cruz, del Rosario, & Gutiérrez, 2015; Serrat, Rubio, Gonzalez, & Mas, 2015), en tanto es importante el valor de las diferencias particulares y la necesidad de acompañamiento, teniendo en cuenta que no se es demasiado adulto o demasiado ‘grande’ para lidiar con todos los problemas.

En otra instancia, vale la pena señalar a partir de las opiniones y los datos de las tablas 11, 12 y 13, el cómo las experiencias previas en actividades académicas y científicas de

investigación apuntan a favorecer el rendimiento en las actividades de posgrado, aportando a la eficiencia terminal y la consecución de los objetivos profesionales. (Barsky & Dávila, 2016). De esta manera, la formación práctica e intensiva en el área de investigación es un factor favorecedor que puede tener efectos positivos en tanto hay mayor claridad en cómo realizar los procesos, plantearse metas y preguntas que sean apropiadas para los tiempos estipulados. Así mismo es una invitación para reconocer que la perseverancia y la disciplina en el estudio, junto a un cronograma claro son la manera más efectiva de finalizar los procesos, esta afirmación que parece obvia, ha perdurado en el tiempo consolidándose como uno de los factores más favorables en todo proceso académico. (Carlino, 2004; Moncada, 2015; Villar, 1998)

El aspecto familiar, que reiterativamente se ha mencionado en el capítulo 4, sección 4.1 y se analiza en el capítulo 5, sección 5.3, permite entrever el por qué relaciones interpersonales sanas son un pilar fundamental para mantener los detonantes estresores controlados (Martín, 2015; Obregón, 2016; Zurita et al., 2016). Debido a la confianza y el afecto experimentado en la familia; el sentimiento de felicidad y de apoyo, la implicación en la familia y la aceptación de los otros miembros familiares, que se ve reflejado (Obregón, 2016). Este impacto se ve reflejado fundamentalmente en los resultados de la dimensión del Autoconcepto Familiar en la tabla 16 y que se amplía en la sección 5.1 del Capítulo 5.

De manera particular, quisiera agregar un componente que si bien no se discutió frente al potenciamiento de las variables emocionales y que emergió durante la elaboración de este trabajo y algunos comentarios de los participantes en la muestra (Numeral 4.2.3,

comentarios: C44, C45 y C46) y es la función de la dedicatoria y los agradecimientos, que en la gran parte de los textos dedicados a la explicación formal de cómo elaborar una tesis (APA & others, 2010; Müller, 2000) y en búsquedas rápidas por la web, esta sección formal del proceso escritural se toma como un elemento opcional, pero que debería considerar un punto fuerte a investigar desde la psicología, ya que como se ha mencionado anteriormente, uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de estos procesos educativos, son los vínculos fuertes y familiares, y siguiendo este orden de ideas, este apartado que parece ser algo no tan relevante, constituye un manifiesto que podría solidificar simbólicamente esta relación personal e íntima desde el bienestar físico y mental para la construcción de conocimiento

En este orden de ideas, es también remarcable la participación en actividades alternas ya sea en áreas del arte, el ocio y el fomento de las relaciones familiares/sociales (tabla 14 y 15), por lo que es necesario evaluar detenidamente la potencialidad de estos recursos como aspectos protectores ante el inminente padecimiento de agotamiento académico o Burnout (Apartado 4.4 y 5.1), de tal manera que se puedan gestar estrategias desde los procesos de bienestar universitario.

Así pues, y continuando con la línea de elementos que potencialmente se puedan denominar como favorables para la consecución de Se destaca fundamentalmente el vínculo que se gesta entre el asesor y el estudiante, como puede verse en la sección 4.2.2 (tabla12), no solo con el objetivo de crear alianzas para el trabajo académico, sino para construir un soporte motivacional que mantenga firme el proceso investigativo(de Anglat, 2011). Esta capacidad de vincular socialmente al asesor como un par académico y no

dejarlo en el lugar de fuente del saber o guía procedimental, posibilita otras maneras de encontrar soluciones a diferentes impases que se presenten en el camino hacia la culminación de los procesos de conocimiento (C. A. Hernández, Jiménez, Guadarrama, & Rivera, 2016).

Como se ha podido observar en distintas de las secciones de este trabajo, muchas de las investigaciones buscan correlacionar algunas variables específicas que puedan ser las fuentes de las diferentes problemáticas (Dipp et al., 2010; D. Domínguez et al., 2016; Madero, Alonso, & Capo, 2015; Melo B et al., 2014; R. Navarro, 2004; Sánchez, 2011). Lo cierto es que la *eficiencia terminal*, se ve afectada por una red de aspectos multicausales (F. H. Hernández, 2011; Piña & Pontón, 1997) que inciden en ella, ya sean de origen personal o institucional, entre los que se destacan, la formación docente, los planes de estudio, la heterogeneidad en la formación y áreas de conocimiento, falta de formación investigativa previa, las características específicas de los diferentes trabajos de grado, el sistema de asesorías y la formación de los asesores en temas específicos, las altas expectativas y la motivaciones, las características particulares de personalidad, estructuras de pensamiento y habilidades, las dificultades en los aspectos económicos y los proceso administrativos y trámites en la institución.

En esta medida es importante analizar y plantear estrategias específicas en tanto la eficiencia terminal, en este caso, baja en 37,7% (Tabla 20), es significativa, de tal manera que no solo es una cifra que preocupa institucionalmente, sino que es un llamado para tener en cuenta la particularidad en un fenómeno que parte de una heterogeneidad como lo es una comunidad universitaria, esa *universitas* plural y diversa, en donde no se deben

establecer maneras de guiar y potenciar los procesos de investigación desde la población de base de los pregrados y vincular estrategias de bienestar universitario que cobijen dinámicamente a toda el estudiantado con el fin último de tener impactos en la generación de conocimiento y el reconocimiento académico a partir de una buena salud física y mental con miras a una educación integral, que cumpla con los requisitos de eficiencia del contexto institucional y de las metas personales de cada estudiante.

## Tablas

<b>Tabla 1</b>	Variables generales para la descripción de la muestra.....	31
<b>Tabla 2</b>	Tipo de zona de residencia durante el posgrado .....	31
<b>Tabla 3</b>	Lugar de residencia durante la realización del posgrado .....	31
<b>Tabla 4</b>	Promedio de horas de trabajo semanal durante la realización del posgrado.....	32
<b>Tabla 5</b>	Promedio de horas de trabajo semanal durante el segundo semestre 2016.....	33
<b>Tabla 6</b>	Aspectos familiares de la muestra.....	34
<b>Tabla 7</b>	Nacimientos de hijos durante el desarrollo del posgrado .....	34
<b>Tabla 8</b>	Estudiantes de posgrado por área de conocimiento .....	36
<b>Tabla 9</b>	Estudiantes por tipo de programa de posgrado .....	36
<b>Tabla 10</b>	Área de conocimiento y tipo de programa de posgrado .....	37
<b>Tabla 11</b>	Ítems sobre antecedentes académicos de los estudiantes de posgrado .....	38
<b>Tabla 12</b>	Ítems sobre relación estudiante-asesor de trabajos de grado .....	42
<b>Tabla 13</b>	Proceso de investigación para la elaboración de trabajos de grado .....	50
<b>Tabla 14</b>	Ítems relacionados con los aspectos de salud física y mental.....	59
<b>Tabla 15</b>	Ítems relacionados con las habilidades sociales .....	64
<b>Tabla 16</b>	Dimensiones de (AF5) en la muestra seleccionada .....	68
<b>Tabla 17</b>	Dimensiones de Burnout Académico (MBI-SS) en la muestra seleccionada...	69
<b>Tabla 18</b>	Presencia de Burnout Académico en la muestra seleccionada .....	70
<b>Tabla 19</b>	Ítems relacionados con la eficiencia terminal.....	71
<b>Tabla 20</b>	Índice de eficiencia terminal.....	76

**Tabla 21** Familiarización con el concepto eficiencia terminal ..... 77

**Tabla 22** Extracción de algunos términos en contexto. .... 79

### Lista de referencias

- Acuerdo superior 432 del 25 de noviembre de 2014 de la Universidad de Antioquia, por el cual se sustituye el Reglamento estudiantil para los programas de posgrado
- Aguilar de Tena, P., Mudarra, R., Perelló, S., & Rojas, C. (2013). Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios: un estudio correlacional. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/27597>
- Alpízar, R. (1997) ¿Cómo hacer un diccionario científico-técnico? Editorial Memphis, Buenos Aires, Argentina. 187p. ISBN: 950-99967-4-2.
- APA., & others. (2010). Manual de Publicaciones de la APA. Editorial El Manual Moderno.
- Arcila, M., Molina, G., & Turbay, S. (2015). Deserción y rezago en programas de doctorado universidad de Antioquia. Ponencia presentada para “Universidad 2016” 10mo Congreso Internacional de Educación Superior.
- Arntz, R., & Picht, H. (1995). Introducción a la terminología (Fundación German Sanchez Ruipérez ed.). (A. deIrazazábal, M. J. Jiménez, E. Schwarz, & S. Yunquera, Trads.) Madrid, España: Fundación German Sanchez Ruipérez & Ediciones Pirámide.
- Arriagada, I. (2004). Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. En: Cambio de Las Familias En El Marco de Las Transformaciones Globales: Necesidad de Políticas Públicas Eficaces-LC/L. 2230-P-2004-P. 43-73.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: Autoeficacia como enfrentamos los cambios de la sociedad actual. Geneve: Desclée de Brouwe, S.A.
- Barraza, a. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. Revista Psicología Científica. Com, 1–10. Retrieved from <http://scholar.google.es/scholar?hl=ca&q=barraza+estr%C3%A9s+academico&btnG=#7>
- Barría, J. (2003). Síndrome de Burnout en Asistentes Sociales del Servicio Nacional de Menores de la región metropolitana. Trabajo Social y Salud, 45, 7-37.
- Barsky, O., & Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. Revista de Educación Superior Del Sur Global-RESUR, (2), 64–86.

- Bonnin, J. E. (2013). Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* 286 pp. Buenos Aires: Santiago Arcos ISBN: 987-987-1240-37-1. *Revista Signos*, 46(83), 423–427. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=157028891007>
- Borquéz, S. (2005). Burnout, o estrés circular en profesores. *Pharos*. 1, 23-34.  
Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10102731&ppg=3>
- Budin, G. (1991): *Wissensdarstellung in der Fachkommunikation*. En: VAKKI-
- Budin, G. (1996) *Wissensorganisation und Terminologie: die Komplexität und Dymanik wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationsprozesse*. Narr Verlag, Tübingen, Alemania.
- Burgos, A. V., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 47-48.
- Caballero, D., & Olmos, A. (2013, November 5). Correlación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. Retrieved from <http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1239>
- Caldera, J.F., Pulido, B.E. & Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-2.
- Carlino, P. (2004). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales Del Instituto de Lingüística*, xxiv-xxv-x, 41–62.
- Carlino, P. (2005). ¿por qué no se completan las tesis en los posgrados? obstáculos percibidos por maestrandos en curso y Magistri Exitosos. *Trasvace de Lo Publicado*, 415–420.
- Carrasco, a., & Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor deficiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227–1251.
- Célestin, T., Godbout, G., & Vachon-L'heureux, P. (1984). *Méthodologie de la recherche terminologique ponctuelle*. Montréal: Office de la langue française.
- Cruz, R., del Rosario, M., & Gutiérrez, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1–15.

- Cuéllar Saavedra, O; Bolívar Espinoza, G. (2006) ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (3), núm. 139, julio-septiembre, 2006, pp. 7-27. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60413901.pdf>
- De Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935–959.
- De la Rocha, M. (1999). Cambio social y dinámica familiar. *Nómadas (Col)*, (11). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/1051/105114277005/>
- De los Santos, E. (2004). “Los procesos de permanencia y abandono es-colar en la educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 33, No. 2. Recuperado de: [http://rieoei.org/edu\\_sup25.htm](http://rieoei.org/edu_sup25.htm)
- Dipp, A., Arredondo, A., & Ortega, E. (2010). Análisis de las variables relacionadas con la eficiencia terminal bajo el modelo del comportamiento organizacional. *Sujetos, Prácticas Y Procesos Educativos.*, 37.
- Domínguez, C., Hederich, C., & Sañudo, J. E. P. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131–146. Retrieved from <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/download/403/289>
- Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F., & Pulido, A. (2016). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12() 25-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55129541002>
- Dussán, C; de la Rosa, A J; Montoya Londoño, D M; Hernández Botero, J S; (2015). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en medicina de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013. *Archivos de Medicina (Col)*, 15() 57-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273840435006>
- Elvira, P., Arnoux, N. De, Mariana, I., Pereira, C., Nogueira, S., Vitale, A., Hidalgo, C. (2007). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado, 46(83), 1–9. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342013000300007>
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1).

- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959–976.
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Galinski, C. (2005) *Semantic Interoperability and Languages Resources*. En: *Terminology and Content Development. TKE 2005. 7th International Conference on Terminology and Knowledge Engineering. Association for Terminology and Knowledge Transfer (GTW)*. Ed. By Bodil Nistrup Madsen & Hanne Erdman Thomsen, p. 11-26
- Galinski, C & Hjulstad, H. (1998): ISO/TC 37 “Terminology (principles and co-ordination)”. *International Standardization of terminological principles and methods*. En: *Proceedings of the International Conference on Professional communication and knowledge transfer. (Vol. II)*. Infoterm. Vienna. p. 91-110.
- Galinski, C. (1999): *The Role of Terminology Infrastructures in the Multimedia Age. The European Network of Terminology Information and Documentation Centres (TDCNet)*. En: *Terminology and Knowledge Engineering’99*. Peter Sandrini, (Ed.) *TermNet*, Viena. p. 793-807. ISBN: 3-901010-24-6.
- García, E., & Peza Casares, R. de la. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*. Federación española de Asociaciones de Psicología. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1156339&info=resumen&idioma=SPA>
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF5 Autoconcepto Forma 5*. (4ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- García, M. G. M. (2016). Diagnóstico Preliminar para Elevar la Eficiencia Terminal en Posgrado de una Institución Universitaria Mexicana. *Revista Teckne*, 9(2).
- Gil-Montes, P. R. (2001). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout InventoryGeneeeral Survey. *Revista de Salud Pública de México*. Vol. 44, enero-febrero de 2002. Disponible en Internet: <http://www.insp.mx/salud/index.html>. Recuperado en septiembre 1 de 2004.
- Gil-Montes, P. R. (2003, Agosto). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout). En *Profesionales de Enfermería*. *Revista electrónica Interacão Psy*. 1, 1,

pp. 19-33 Disponible en Internet <http://www.insp.mx/salud/index.html>. Bajado en septiembre 1 de 2004.

Gil-Montes, P. R., Carretero, N., Roldán, M. D. y NúñezRomán, E. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicolog*

Goñi, A., y Goñi, E. (2008). Educational support for enhancing physical selfconcept. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 30-41.

Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del Cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (Mbi-Ss) En contexto académico colombiano (Validation of Maslach Burnout Inventory-Student Survey [MBI-SS] in Colombian academic context). *CES Psicología*, 9(1), 1-15. Consultado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3511/2525>

Hernández, C. (2003). El compromiso de la eficiencia terminal en el programa de posgrado en CPS UNAM. Recuperado 9/I/2007, de [www.cecu.unam.mx/ponsemloc/ponencias/454.html](http://www.cecu.unam.mx/ponsemloc/ponencias/454.html).

Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., & Rivera, Á. E. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. *Formación Universitaria*, 9(2), 49–58.

Hernández, F. H. (2011, Diciembre 8). Aproximación al concepto de orientación psicológica. *Revista "Educación y Ciencia."* Retrieved from <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/87>

Hirschhorn, A. (2012). Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias (Argentina). Universidad Nacional de Mar del Plata..Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/1625/>

Hoyos, A. M. & Salas, M. W. (s.f). Factores asociados a la titulación de egresados de la maestría en educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Ponencia 2º Coloquio de investigación de la UASLP, SLP. México. <http://www.sicbasa.com/rionda/Eventosvirtuales/2006/2/>

ISO (2005): Norma ISOCD 10241-1. Terminological entries in standards – Part 1: General requirements. ISO TC 37/SC 2/WG 2 (2005)

Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología Y Sociedad - CTS*, 5(13), 1–26.

- LimeSurvey Manual. (2016). Recuperado de:  
[https://manual.limesurvey.org/LimeSurvey\\_Manual](https://manual.limesurvey.org/LimeSurvey_Manual)
- Loredo, J., Saldaña, M. S., & Romero, R. (2016). Una mirada alternativa a la evaluación de Posgrado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).
- Macías, A. B. (2011). Estrés, burnout y bienestar subjetivo. *Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*.
- Madero, O., Alonso, J., & Capo, J. (2015). Eficiencia terminal en los últimos cinco ciclos de graduados en la facultad de medicina veterinaria de la Universidad Agraria de la Habana. *Pedagogía Universitaria*, 20(3), 1–16.
- Martín, M. (2015). Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado. Universidad de Granada.
- Maslach C. Burned-out. *Human Behavior*. 1976; 5: 16-22
- Mateus, M. (2014). Nuevos mecanismos de financiación para la asignación de recursos a la universidad pública, por parte del estado: una propuesta para Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.
- Melo, L. A., Ramos, J. E., & Hernández, P. O. (2014). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de economía*, 808(1), 2-9. Recuperado de:  
[http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be\\_808.pdf?\\_\\_utma=1.957240912.1391647861.1391647861.1391647861.1&\\_\\_utmb=1.2.10.1391647861&\\_\\_utmc=1&\\_\\_utmz=1.1391647861.1.1.utmcsr=\(direct\)|utmccn=\(direct\)|utmcmd=\(none\)&\\_\\_utmv=-&](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be_808.pdf?__utma=1.957240912.1391647861.1391647861.1391647861.1&__utmb=1.2.10.1391647861&__utmc=1&__utmz=1.1391647861.1.1.utmcsr=(direct)|utmccn=(direct)|utmcmd=(none)&__utmv=-&)
- Melo, L., Ramos, J., & Hernández, P. (2014). La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia. *Borradores de Economía*, (808).  
 Recuperado de:  
[http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be\\_808.pdf?\\_\\_utma=1.957240912.1391647861.1391647861.1391647861.1&\\_\\_utmb=1.2.10.1391647861&\\_\\_utmc=1&\\_\\_utmz=1.1391647861.1.1.utmcsr=\(direct\)|utmccn=\(direct\)|utmcmd=\(none\)&\\_\\_utmv=-&](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be_808.pdf?__utma=1.957240912.1391647861.1391647861.1391647861.1&__utmb=1.2.10.1391647861&__utmc=1&__utmz=1.1391647861.1.1.utmcsr=(direct)|utmccn=(direct)|utmcmd=(none)&__utmv=-&)
- Moncada, G. (2015). Investigación y publicaciones de estudiantes de grado y posgrado. *Portal de La Ciencia*, 4, 3–13.

- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Müller, M. (2000). *Guía para elaboración de tesis y consultorio gramatical (1st ed.)*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Namakforoosh. (2002). *Metodología de Investigación*. (2a. ed.) Noriega: Editorial Limusa.
- Navarro, J., Bricteux, C., Curioso, F., Escartín Solanelles, J., Ceja, L., & Solanas, A. (2013, July 1). Una doble ruta para incrementar el rendimiento académico: el papel determinante de la motivación intrínseca. *Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach*. Retrieved from <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8366>
- Navarro, R. (2004). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. *Revista de Educación a Distancia*, (12).
- Obregón, M. (2016). El clima social familiar y el autoconcepto en los estudiantes del primer ciclo de la escuela profesional de administración de empresas de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas-2014.
- Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma Y Función*, 22(2), 93–119.
- Oferta de programas de posgrado. (2015). Recuperado en Septiembre 2, 2015, de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/estudiar-udea/posgrado/oferta/>
- Ortiz, E. (2015). Aspectos de la crisis de financiación en la educación superior en Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.
- Ovejero, A. (2010). *¿Qué nos ha enseñado realmente la Psicología Social? en: Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paoloni, P., Chiecher, A., & Martín, R. (2016). Percepciones autorreferenciales y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio orientado a prevenir el abandono de ingresantes en carreras de Ingeniería. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1151/1173>
- Pardo, D., Perilla, L., & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31–44. Recuperado de:

[http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen14\\_numero1/04-articulo\\_3.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen14_numero1/04-articulo_3.pdf)

- Arcila, M., Molina, G., & Turbay, S. (2015). Deserción y rezago en programas de doctorado universidad de Antioquia. Ponencia presentada para “Universidad 2016” 10mo Congreso Internacional de Educación Superior.
- Arriagada, I. (2004). Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. *En: Cambio de Las Familias En El Marco de Las Transformaciones Globales: Necesidad de Políticas Públicas Eficaces-LC/L. 2230-P-2004-P. 43-73.*
- Association, A. P., & others. (2010). *Manual de Publicaciones de la APA*. Editorial El Manual Moderno.
- Barraza, a. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicología Científica. Com*, 1–10. Retrieved from <http://scholar.google.es/scholar?hl=ca&q=barraza+estr%C3%A9s+academico&btnG=#7>
- Barsky, O., & Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *Revista de Educación Superior Del Sur Global-RESUR*, (2), 64–86.
- Bonin, J. E. (2013). Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* 286 pp. Buenos Aires: Santiago Arcos ISBN: 987-987-1240-37-1. *Revista Signos*, 46(83), 423–427. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=157028891007>
- Carlino, P. (2004). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales Del Instituto de Lingüística*, xxiv-xxv-x, 41–62.
- Carlino, P. (2005). ¿por qué no se completan las tesis en los posgrados? obstáculos percibidos por maestrandos en curso y Magistri Exitosos. *Trasvase de Lo Publicado*, 415–420.
- Carrasco, a., & Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor deficiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227–1251.
- Cruz, R., del Rosario, M., & Gutiérrez, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1–15.
- de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista Mexicana*

*de Investigación Educativa*, 16(50), 935–959.

- de la Rocha, M. (1999). Cambio social y dinámica familiar. *Nómadas (Col)*, (11). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/1051/105114277005/>
- Dipp, A., Arredondo, A., & Ortega, E. (2010). Análisis de las variables relacionadas con la eficiencia terminal bajo el modelo del comportamiento organizacional. *Sujetos, Prácticas Y Procesos Educativos.*, 37.
- Domínguez, C. C. C., Hederich, C., & Sañudo, J. E. P. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131–146. Retrieved from <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/download/403/289>
- Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F., & Pulido, A. (2016). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educaci{ó}n*, 12(1).
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1).
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959–976.
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- García, M. G. M. (2016). Diagnóstico Preliminar para Elevar la Eficiencia Terminal en Posgrado de una Institución Universitaria Mexicana. *Revista Teckne*, 9(2).
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., & Rivera, Á. E. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. *Formación Universitaria*, 9(2), 49–58.
- Hernández, F. H. (2011, December 8). Aproximación al concepto de orientación psicológica. *Revista "Educación y Ciencia."* Retrieved from <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/87>
- Hirschhorn, A. (2012). *Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias (Argentina)*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Loredo, J., Saldaña, M. S., & Romero, R. (2016). Una mirada alternativa a la evaluación

de Posgrado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).

- Macías, A. B. (2011). *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*.
- Madero, O., Alonso, J., & Capo, J. (2015). Eficiencia terminal en los últimos cinco ciclos de graduados en la facultad de medicina veterinaria de la Universidad Agraria de la Habana. *Pedagogía Universitaria*, 20(3), 1–16.
- Martín, M. (2015). *Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado*. Universidad de Granada.
- Mateus, M. (2014). *Nuevos mecanismos de financiación para la asignación de recursos a la universidad pública, por parte del estado: una propuesta para Colombia*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Melo B, L. A., Ramos F, J. E., & Hernández S, P. O. (2014). La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia. *Borradores de Economía*, (808). Retrieved from [http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be\\_808.pdf?\\_\\_utma=1.957240912.1391647861.1391647861.1391647861.1&\\_\\_utmb=1.2.10.1391647861&\\_\\_utmc=1&\\_\\_utmz=1.1391647861.1.1.utmcsr=\(direct\)|utmccn=\(direct\)|utmcmd=\(none\)&\\_\\_utmv=-&](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be_808.pdf?__utma=1.957240912.1391647861.1391647861.1391647861.1&__utmb=1.2.10.1391647861&__utmc=1&__utmz=1.1391647861.1.1.utmcsr=(direct)|utmccn=(direct)|utmcmd=(none)&__utmv=-&)
- Moncada, G. (2015). Investigación y publicaciones de estudiantes de grado y posgrado. *Portal de La Ciencia*, 4, 3–13.
- Müller, M. (2000). *Guía para plaburación de tesis y consultorio gramatical* (1st ed.). San José, Costra Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Navarro, J., Bricteux, C., Curioso, F., Escartín Solanelles, J., Ceja, L., & Solanas, A. (2013, July 1). Una doble ruta para incrementar el rendimiento académico: el papel determinante de la motivación intrínseca. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. Retrieved from <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8366>
- Navarro, R. (2004). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. *Revista de Educación a Distancia*, (12).
- Obregón, M. (2016). El clima social familiar y el autoconcepto en los estudiantes del primer ciclo de la escuela profesional de administración de empresas de la

Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas-2014.

- Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma Y Función*, 22(2), 93–119.
- Ortíz, E. (2015). *Aspectos de la crisis de financiación en la educación superior en Colombia*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Pardo, D., Perilla, L., & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31–44. Retrieved from [http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_hispanoamericanos\\_psicologia/volumen14\\_numero1/04-articulo\\_3.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen14_numero1/04-articulo_3.pdf)
- Parra, C., Restrepo, G., Usuga, O., Castañeda, E., Estrada, P., Uñates, E. M., ... Mendoza, R. (2015). Relación del Autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. *Ingeniería Y Sociedad*, 1(09), 40–66.
- Piña, J., & Pontón, C. (1997). La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3).
- Reisin, S. (2004). Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la graduación en los posgrados de ciencias sociales : Un estudio de caso ., 1–20.
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277–303.
- Revuelta, L. R., Fernández, A., de Azúa, U., & Ramos, E. (2016). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluación Y Medición de La Calidad Educativa*, 2(1).
- Sánchez, S. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa*, 11(57).
- Serrat, N., Rubio, A., Gonzalez, V., & Mas, G. (2015). La profesionalización de los estudios de posgrado. Cómo adquirir “experiencia laboral” durante el proceso formativo. *Revista Del Congrés Internacional de Docència Universitària I Innovació (CIDUI)*, (2).
- Villar, E. (1998). Determinantes del progreso en los estudios de doctorado. Diferencias

entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 101–121.

- Wagner, M. F., Pereira, A. S., & Oliveira, M. S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 22(3), 423.
- Zurita, F., Castro, M., Álvaro, J., Rodríguez, S., & Pérez, A. (2016). Autoconcepto, Actividad física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología Del Deporte*, 25(1).
- Picht, H. (1998): “Terminology and Specialised Communication”. En: Proceedings of the International Conference on Professional Communication and Knowledge Transfer. (Vol 1). Infoterm, Vienna, p.117-131.
- Piña, J., & Pontón, C. (1997). La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3). Recuperado, de <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/carpeta3/invest5.pdf>
- Plested et al (1998): “Precisión y cotejo de conceptos en grupos interdisciplinarios. A modo de ejemplo: Cultura Somática”. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Plested, M. C. (2010) Una mirada en conjunto. *Revista Íkala*, 15(25), pp. 9-17. Medellín: Universidad de Antioquia. ISSN: 0123-3432.
- Plested, M. C. et al (1996): Red de terminología Universidad de Antioquia. Sistema de rastreo, análisis, almacenamiento y administración de datos terminológicos por áreas en formato electrónico. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Reisin, S. (2004). Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la graduación en los posgrados de ciencias sociales : Un estudio de caso ., 1–20.
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277–303.
- Revuelta, L. R., Fernández, A., de Azúa, U., & Ramos, E. (2016). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluación Y Medición de La Calidad Educativa*, 2(1).
- Rojas B., Maylén L.; Zapata H., Johana A.; Grisales R., H (2008) Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín,

2008 Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública, Vol. 27, Núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 198-210 Universidad de Antioquia Colombia

- Román, C., Ortiz, F., Hernández, Y.(2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Rev Ibe de Educación* 46(7):
- Sampieri, R., & Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Sánchez, R. & Arredondo, M. (Coord.) (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades UNAM*. México: CESU Plaza y Valdez.
- Sánchez, S. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa*, 11(57).
- SEP (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE).
- Serrat, N., Rubio, A., Gonzalez, V., & Mas, G. (2015). La profesionalización de los estudios de posgrado. Cómo adquirir “experiencia laboral” durante el proceso formativo. *Revista Del Congrés Internacional de Docència Universitària I Innovació (CIDUI)*, (2).
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). *Self concept: Validation of construct*
- Tenjo, J. (2012). *Demanda por educación superior: proyecciones hasta 2025*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/SPEDES30112012.pdf/731df021-acd0-4d39-9ed4-fc3704eaa6f0>
- Universidad de Antioquia (2015). *Base de datos Mares Posgrado, Dirección de Posgrado* (documento institucional).
- Villar, E. (1998). Determinantes del progreso en los estudios de doctorado. Diferencias entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 101–121.
- Wagner, M. F., Pereira, A. S., & Oliveira, M. S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 22(3), 423.
- Wright, S. E. & BUDIN, G. (1997) *Basic Aspects of Terminology Management*. En: *The Handbook of Terminology Management*. Vol 1. Sue Ellen Wright and Gerhard

Budin (compilers), Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 370 p. ISBN: 1-55619-508-7.

Wüster, E. (1998): Introducción a la teoría general de la terminología y la lexicografía terminológica. Traducido en el Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA), Barcelona, España. 227p. ISBN: 84-477-0648-6.

Zurita, F., Castro, M., Álvaro, J., Rodríguez, S., & Pérez, A. (2016). Autoconcepto, Actividad física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología Del Deporte*, 25(1).

## **Anexos**

Ver anexos 1 y 2, como archivos adjuntos a este trabajo:

1. Formulario Multidimensional (PDF)
2. Base de datos terminológica ET (XLS, Excel)