



## **EL NO EGRESO Y LAS MONOGRAFÍAS FINALES DE GRADO. EL ESTUDIO DE CASO DE SEIS LICENCIATURAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – Udelar - Uruguay**

Línea temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono  
Tipo de comunicación: derivada de investigación

Mag Lic Esteva, Gabriela  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad de la República- Uruguay  
gabriela.esteva@gmail.com

**Resumen.** El rezago es un fenómeno de alto impacto para las licenciaturas en Antropología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística, en tanto afecta la trayectoria académica de una población de 873 estudiantes, cuando el total de egresados desde la fundación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (1947) es de 1500 egresados. El presente trabajo tiene como finalidad presentar algunos de los resultados de la primera aproximación diagnóstica a las determinantes del rezago en el egreso de estudiantes avanzados. A nivel del diseño metodológico optamos por la triangulación del método de coyuntura con el sociodemográfico de sección cruzada y el método de estudio de casos. El estudio se contextualiza en el marco de las políticas institucionales llevadas a cabo por el decanato de la FHCE en funciones en 2012 para la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes y del número de egresados. El mismo contó con la financiación de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) Los resultados mostraron que entre 1996-2009 a nivel de las seis licenciaturas de la FHCE la reproducción de las tendencias de inclusión-excluyente observadas en el continente entre 2000-2008 (Ezcurra, 2011) y a nivel del país (Brunner, 2011) A nivel micro-individual las y los estudiantes consensuan que “las monografías finales” son el factor de mayor influencia en el rezago en el egreso. Entre los indicadores de dificultad asociados al proceso de elaboración de los mismos señalan a nivel de la normativa de las carreras la inexistencia de normas claras y comunes sobre lo que es un buen trabajo monográfico. A nivel de la calidad de lo que los docentes esperan declaran que son “desmedidas” para el nivel de formación de grado. Asimismo declaran de “excesiva” la cantidad de monografías de final de grado, variable entre 3 y 7 según la licenciatura A nivel de las estrategias docentes perciben la falta de orientación docente durante el proceso de elaboración, la falta de autonomía del estudiante en la delimitación del tema a investigar, o la imposibilidad de realizar el trabajo en equipo, como algunas de las fallas institucionales que obstaculizan realizar bien el trabajo monográfico y finalizar la carrera.

**Palabras claves:** Estudios de grado; Humanidades y Cs de la Educación; Monografías finales; Rezago en el egreso

### 1) El problema

El problema del rezago de los estudiantes universitarios avanzados en las carreras asociados a los trabajos finales de carrera como la monografía, es escasamente investigado. Probablemente debido a que la mayor preocupación de los investigadores es conocer las causas del rezago o abandono en el primer año de la carrera debido a la magnitud del fenómeno, estimado en el 50% de los ingresantes.

Sin embargo, en nuestro estudio de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), hemos avanzado en la hipótesis del rezago de estudiantes avanzados en las carreras pertenecientes al plan 1991 asociado a la elaboración de las monografías de final de grado. En este sentido, las monografías es el factor institucional declarado por los estudiantes de mayor peso en la explicación del retraso en la carrera que otros factores como el trabajar. El rezago es un fenómeno de alto impacto para las licenciaturas en Antropología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística, en tanto afecta la trayectoria académica de una población de 873 estudiantes, cuando el total de egresados desde la fundación de esa Facultad (1947) es de 1500 egresados.

Por su magnitud relativa, el no egreso asociado a los trabajos monográficos es uno de los problemas de la agenda del decanato de la FHCE del periodo sobre los cuales se ha querido intervenir.

### 2) El enfoque de estudio

#### 2.1) La afiliación del estudiante

Según Coulon el tránsito exitoso de los ingresantes a la universidad es un “oficio”, el

cual supone un aprendizaje arduo de un conjunto de reglas implícitas, que es necesario que descubran a lo largo del proceso de inserción institucional, hasta convertirse en miembros afiliados. La afiliación es para este autor “aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico”. (En Casco, p. 236-237). Esto implica el dominio de abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y prácticas propias de las esferas de la educación universitaria.

La evolución exitosa supone que el estudiante descubra y manipule “(...) las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas” (en Casco, 2009:236) En efecto, la afiliación del estudiante se produciría cuando logra identificarse con los valores institucionales y emprende una transformación en su identidad personal.

De acuerdo con los estudios de Castaño (2008), Cabrera et alter (2007), Coulon (2009), Himmel (2002) y Tinto (1989) se han identificado en la trayectoria de los estudiantes universitarios al menos dos momentos críticos. Uno ubicado al principio de la carrera, entre el primer y el segundo año, y otro próximo al egreso. Ambos se constituirían en momentos de inflexión en tanto los estudiantes toman decisiones sobre la continuación o el abandono de la materia, de la carrera o de los estudios en la universidad. De acuerdo con Borrel et alter (2010) el desgranamiento mayor se produce en los tramos inicial y final pero con implicaciones diferentes. Existe mayor probabilidad que el retraso en el avance en la carrera en el primer tramo marque un abandono, mientras que al final el rezago incide en el avance académico.

*b*

#### 2.2) El rezago tardío

Desde el punto de vista de los estudiantes, los tiempos para el logro de la afiliación no son iguales para todos. De acuerdo con diversos estudios el rezago o la prolongación de los estudios sobre lo establecido formalmente en el currículo prescripto y el abandono, son dos factores estructurales de las universidades y estrechamente relacionados entre sí, que dan cuenta de las dificultades institucionales en dar respuesta a los problemas de aprendizaje de los estudiantes

Por rezago tardío entendemos:

El hecho de estar cursando un semestre inferior [...] al que debería estarse cursando, este [...] puede ser parcial (una materia) o total (un semestre). (Vásquez et. alter., 2011, p. 66)

[Este se ubica] en los últimos semestres, es decir, una vez cursados al menos la mitad de los semestres establecidos en el programa académico. (Castaño e. a., 2008, p. 260).

El rezago o el abandono son categorías relacionales, entre el estudiante y la institución educativa ya que “[...] comprende una comunidad de intereses entre el sujeto que ingresa en la universidad y los observadores externos que se proponen aumentar la retención en la educación superior.” (Tinto, 1989, p 7)

Desde el punto de vista del estudiante, sostiene el autor, la categoría deserción ignora la importancia que muchas veces tiene el proceso de maduración intelectual y el efecto deseado que se supone que tiene la Universidad en el desarrollo individual. Por otra parte, lo que la institución rotula de abandono es muchas veces desde el punto de vista del estudiante un cambio de servicio o suspensión de estudios para renovarlos tiempo después.

### 3) El modelo explicativo

Desde nuestra perspectiva comprender el problema pedagógico del rezago del estudiante

implica identificar un tipo de condiciones y de procesos interrelacionados externos e internos de la institución, que influyen positivamente en el retraso en la trayectoria académica, y que pueden influir, si persisten en el tiempo, en la decisión por parte del estudiante de abandonar los estudios.

Desde el punto de vista externo, incluye el estudio de las tendencias estructurales consolidadas a nivel regional y nacional De acuerdo con Puiggrós supone ubicar a la institución y a la enseñanza universitaria en el conjunto de “(...) las determinaciones comunes y detectar al mismo tiempo la sincronía y especificidad que unen y diferencian a la historia de la educación (...) de los diferentes países y regiones” (Puiggrós, 1995, p. 13). De acuerdo con la hipótesis de Ezcurra a nivel mundial como regional observa la consolidación del tendencias de sentido opuesto, un aumento sostenido en los ingresos y una disminución en el egreso, fenómeno denominado de inclusión-excluyente (Ezcurra,2011)

Desde el punto de vista interno, algunos autores ponderan los factores y procesos consolidados de naturaleza organizacional. Entre ellos identifican la percepción por parte del estudiante de la existencia de reglas opresivas debido a la aplicación de la ley y las normas de manera rígida o de manera arbitraria; la percepción de estar en una institución donde impera la desorganización, la improvisación; o la existencia del acoso y abusos por parte de la autoridad, (Bean, 1982; De Valle y Vega, 2009).

Otros autores, en cambio, señalan al estilo de la política pedagógica y la estrategia curricular. Entre las cualidades que reviste el proceso educativo incluyen la expropiación del estudiante del poder de decidir sobre sus actos; la falta de afectividad en general, las exigencias en las rutinas y en los sistemas de evaluación

que están por encima de las posibilidades de los estudiantes, la falta de apoyo docente (Fernández, 1998, p58), o climas institucionales donde el trato interpersonal y las relaciones en general son ríspidas y agresivas, donde existen barreras en las relaciones entre pares que provocan autoexclusión, donde existen agresiones físicas directas, o agresiones verbales, entre otras. (De Valle y Vega 2009)

A nivel del estilo del currículo identifican una percepción de la cultura del currículo de escaso aporte al autodesarrollo y autorrealización personal, la falta de certeza que podrán trabajar en la especialización elegida (Bean, J, 1982, p. 291-295; Fernández, 1998, p. 58)

Asimismo estos autores identifican un conjunto de factores individuales a nivel de los estudiantes que dificultan la continuación en los estudios. Entre ellas la relación con el saber pautada por un trabajo intelectual de acercamiento superficial y memorístico al objeto cognitivo (Casco, M; 2009, pp239); un autoconcepto académico negativo; un bajo nivel de aspiración, baja tolerancia a la frustración y a la ambigüedad, una percepción falta dominio en el trabajo intelectual; bajo compromiso con el trabajo intelectual; escasa vocación; vicisitudes personales como la maternidad, la asunción de responsabilidades en la familia, escaso o nulo apoyo familiar; la automatización del hogar paterno, la emigración, entre otras. (Tinto, 1989, p. 7; Bean, 1982, p. 291-295; Fernández, 1998, p. 58; De Valle y Vega, 2009).

## 2) Diseño de investigación

Con el profesor Antonio Romano nos planteamos dos objetivos generales. En primer lugar efectuar una evaluación diagnóstica de los factores que influyen negativamente en el egreso, y en segundo lugar diseñar líneas de intervención posibles para el caso de los

estudiantes con cursos o seminarios con trabajo final monográfico ganados pero no aprobados. Para este trabajo nos focalizamos en el desarrollo del primer objetivo general.

Entre los objetivos específicos nos planteamos entre otros, analizar la tendencia en la evolución de los ingresos y egreso a nivel regional, y del área social de la Udelar

En segundo lugar el análisis del tipo de evolución de los ingresos y egresos en las licenciaturas de Antropología, Análisis de la Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía, Letras y Lingüística entre 1996-200

En tercer lugar el análisis del tiempo de la trayectoria para egresar por licenciatura En cuarto el análisis de la tasa de aprobación por licenciatura. Y en quinto lugar el análisis evaluativo de los problemas declarados por los estudiantes de las seis licenciaturas en la elaboración monográfica de acuerdo con el marco teórico referencial.

Para la evaluación diagnóstica entendimos que era necesario obtener una visión comprensiva macro- meso -micro. En un marco temporal pautado de cinco meses para presentar resultados, optamos por un diseño triangulado, combinando el método de coyuntura (Vilar, P., 1980) con el método sociodemográfico de sección cruzada en el año 2012 con las técnicas cualitativas integradas del Grupo de Discusión con entrevista en grupo.

## 3) Resultados

Los resultados mostraron que entre 1996-2009 a nivel de las seis licenciaturas de la FHCE se consolidaron las tendencias de inclusión-excluyente observadas en el continente entre 2000-2008 (Ezcurra, 2011) y a nivel de Uruguay (Brunner, 2011). (Tabla I, Anexo, p 8) A nivel de los ingresos a las licenciaturas estudiadas de la FHCE observamos entre 1996-2009 tres picos de crecimiento importante en la matrícula respecto del año 1996 (728): en

2003 aumentó 76%, en 2004 un 99% (1446) y en 2006 un 92% (1404) Hacia 2009 observamos la tendencia al decrecimiento en la matrícula aproximándose a los niveles del año 1996. (Gráfico 1, Anexo, p8)

En términos comparativos con el Área Social vemos que cada facultad se comporta de acuerdo a las tendencias al crecimiento del continente, observándose picos de crecimiento elevados: en el caso de LICOM fue en el año 2000 que registró un aumento del 25,25% de la matrícula, en el año 2005 la FCS con un aumento del 76,45%, en 2007 la EUBCA con un aumento del 57% y en el año 2008 la FHCE registra un crecimiento elevado ya que ingresaron en ese año un 86% más de estudiantes respecto del 2000. A excepción de FHCE las restantes tuvieron picos de decrecimiento. En el caso de FCS en el año 2001 su matrícula descendió respecto del 2000 un 3,13%, un porcentaje bajo, en el caso de EUBCA en el año 2001 tuvo un decrecimiento del 18% y en el caso de LICOM el decrecimiento ocurrió en 2001 del 11, 98%, 2008 del 5,92, 2009 del 11,69 y el mayor decrecimiento lo registró en 2010 del 14,29%. Asimismo observamos en FHCE, Bibliotecología y LICOM una tendencia a la disminución en los matriculados entre 2008-2010. (Tabla 2, Anexo, p8)

La tasa de egreso en FHCE es estructuralmente muy baja, oscilando entre un máximo del 6,10% (cohorte 1997) y un mínimo del 3.15% (cohorte 2002). (Gráfico 2, Anexo, p8) No se observan grandes saltos sino más bien una tendencia regular estable de egresos de 40 egresados por año con un pico de 62 egresados en 2005 y 2008. (Gráfico 1, Anexo, p8) En términos comparativos con Ciencias Sociales y Comunicaciones vemos que es más bajo en términos relativos como absolutos (Gráfico 2, Anexo, p8)

A nivel de la cantidad de estudiantes rezagados en 2012, 405 estudiantes no registran actividad académica entre 1-3 años y 468 no registran actividad académica desde hace más de 3 años. (Tabla4, Anexos, p9) Observamos asimismo que la reprobación no es un problema entre los estudiantes avanzados ya que la tasa de aprobación oscila entre el 88% y el 98% . (Gráfico3, Anexo, p9) En promedio los estudiantes tardan 10 años en egresar de lo prescrito en 4 años (Gráfico 4, Anexo, p9)

A nivel de los resultados de la percepción de las causas del rezago, las y los estudiantes consensuan que el número elevado de monografías 2 (Arqueología-Antropología-Filosofía- Letras ), 3 (Cs. De la Educación) y 4 (Lingüística) es el factor de mayor ponderación en la explicación de su rezago y por tanto del no egreso. En segundo lugar perciben como desmedidas lo que se espera del trabajo, “por encima de las posibilidades que da la formación de grado”. Esto ha que generado en la estudiante de Arqueología la percepción de ineficacia personal y ante la reprobación de una de las monografías la autoridad docente quedó revestida de temor y peligrosidad.

Asimismo partir de las percepciones de los estudiantes pudimos construir una serie de indicadores pedagógicos que nos permiten hipotetizar que conducen a la exclusión del estudiante. En primer lugar la directividad docente en la delimitación del tema a investigar. De acuerdo con las estudiantes de Arqueología, Lingüística y Ciencias de la Educación la imposición docente de los temas hace sentir las despojadas del poder de decidir, lo que según ellas, redundo en una pérdida de motivación y de calidad del trabajo.

Un segundo indicador construido es la soledad del estudiante durante el proceso de investigación. Por un lado por la falta de un clima de apoyo docente durante el proceso En este sentido la mayoría de los estudiantes

acuerdan que la autonomía durante el proceso sin retroalimentación docente obstaculiza la meta de finalización de los trabajos. Por otro, por una cultura institucional que prohíbe realizar la monografía en equipo. En este sentido, las estudiantes juzgan positivamente el trabajo en equipo como fuente de motivación en la consecución de un trabajo que reviste complejidad y por ser la modalidad de trabajo de los investigadores.

Un tercer indicador de retroalimentación muy tardía en la corrección del trabajo por parte de un docente. Esto solo fue señalado por el estudiante de Ciencias Históricas quien percibe este factor como el de mayor peso en el rezago en su egreso.

Por último observamos a nivel de todas las carreras un tratamiento inequitativo entre los estudiantes de distintas carreras. Este se explicaría por la disparidad de criterios de lo que se espera del trabajo monográfico, que oscila entre un resumen de un seminario o una investigación. (Tabla 4, Anexo, p9)

#### 4) Conclusiones

Los datos estudiados son un aporte a la comprensión de las tendencias educativas universitarias de inclusión-excluyente desiguales a nivel regional, nacional y de la facultad en particular.

En este sentido mostramos que el flujo de ingresos y egresos desde una perspectiva temporal corta indican un crecimiento sostenido en el ingreso y el bajo egreso como dos tendencias estructurales que atraviesan a las Universidades de la región y del país. En particular el aumento sostenido con escasos recursos docente y el bajo egreso afecta con mucha fuerza a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (4.5% entre 1994-2002).

En segundo lugar favorece la comprensión de existen factores tanto académicos como pedagógicos que deben ser mejorados en tanto

obstaculizan completar la tarea de elaborar las monografías por parte de estudiantes con una trayectoria avanzada en la carrera, constituyéndose en un segundo momento crítico en la transición hacia el egreso. Desde el punto de vista de la institución elucida a este factor como hipótesis en la explicación de las dificultades de mejorar los niveles de egreso

En este sentido el estudio exploratorio de las escolaridades de los estudiantes rezagados con actividad entre 2009-2011, arrojan luz que el problema de la reprobación no es un fenómeno generalizado en las seis licenciaturas de la FHCE ya que la tasa de aprobación supera el 88%. Asimismo el abordaje cualitativo elucida la presencia de indicadores a nivel académico como pedagógico que influyen positivamente en el rezago de los estudiantes avanzados como el número elevado de monografías, la falta de apoyo docente durante el proceso así como las exigencias desmedidas, las cuales se constituyen en las fallas de los “continentes” sociales –grupo, organización, instituciones que regulan la vida social institucional- porque no proveen los soportes y el apoyo emocional y técnico adecuado para que el sujeto y el grupo de estudiantes pueda realizar bien la tarea. Por último a través de este estudio brindamos información para los tomadores de decisiones en la organización



## Referencias bibliográficas

- BEAN, J. (1982) Student attrition, intentions and confidence.: interaction effecting a Path Model; *Review Research in Higher education*; Vol 17, N° 4; págs 291-319.  
<http://www.springerlink.com/content/j931637t8k400321/fulltext.pdf> Consultado en 12-11.
- Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED174873.pdf> ; consultado 11/12
- BRUNNER, J; (comp) (2011), Educación Superior. Informe 2011. Cindia. Chile
- CASTAÑO, E; GALLÓN S; GÓMEZ, K; VÁSQUEZ, J (2008) Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 255-280. En: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_11.pdf), consultado 12-11
- CASCO, M (2009), Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad *Revista de Educación CO-herencia* vol. 6, núm. 11, julio-diciembre, 2009, pp. 233-260, (accedido en 12/12 <http://www.redalyc.org/pdf/774/77413098013.pdf>)
- Co-herencia, Vol. 6, Núm. 11, julio-diciembre, 2009, pp. 233-260, Universidad EAFIT, Colombia, En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/774/77413098013.pdf>
- DE VALLE DE RENDO, A.; VEGA, V. (2009) Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad; versión electrónica colgada en [www.terras.edu.ar](http://www.terras.edu.ar) . Consultado 12/2010.
- DONOSO, S; SCHIEFELBEIN, E, (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social; *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 1, 2007, pp. 7-27 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile; en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514133001>
- EZCURRRA, Ana Maria (2011) Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Universidad General Sarmiento, Argentina
- FERNANDEZ, L. (1993) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas*. Buenos Aires: Paidós..
- GONZÁLEZ, L, (2007), Repitencia y deserción Universitaria en América Latina. En: *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, cap 11; pp. 156-168 consulta 10/11 [http://www.oei.es/salactsi/informe\\_educacion\\_superiorAL2007.pdf](http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf)
- HIMMEL, ERIKA (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, págs. 91-108, en [http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&cp=48&gs\\_id=3v&xhr=t&q=Erika+Himmel+retencion+y+desercion+universitaria&gs\\_sm=&gs\\_up](http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&cp=48&gs_id=3v&xhr=t&q=Erika+Himmel+retencion+y+desercion+universitaria&gs_sm=&gs_up) consulta realizada en 12-2011
- ORTEGA, Facundo (1997) Desertores del futuro. V Congreso de Antropología Social. Disponible en <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/16.htm>
- TINTO, V (1989), Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Anuiés*; México, págs. 1-9, en <http://publicaciones.anuiés.mx/revista/71>, consulta 8-12
- UDELAR (2012) Estadísticas Básicas de la Universidad de la República; en [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pag\\_eId/452#heading\\_1282](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pag_eId/452#heading_1282), (Documento accedido en 10/12)
- VÁSQUEZ, S; GALVEZ LOPEZ, JHON A; ANGEL GIRALDO, LINA M (2011) Factores determinantes en la mortalidad académica para la facultad de ingenierías en la Universidad tecnológica de Pereira entre los años 2005-2009 *Scientia et Technica* Año XVI, No 48, Agosto Universidad Tecnológica de Pereira. ISSN 0122-1701 consulta 10/11

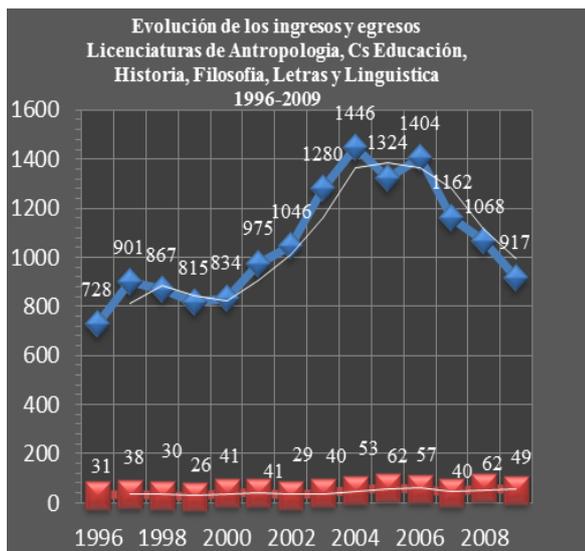
Anexo

**Tabla 1. Tasa bruta escolaridad y tasa de abandono en 2006 y 2008 en la región**

TASA BRUTA ESCOLARIDAD Y DE ABANDONO EN LA REGIÓN (2006 Y 2008)		
País	TBE (2008)	Tasa Abandono (2006)
Argentina	60%	---
Brasil	35%	74%
Chile	55%	53,7%
Uruguay	60%	72%

Elaboración propia en base a datos de Brunner (2011) y Guzmán (2007)

**Gráfico 1 Tendencias en ingresos y egresos en 6 licenciaturas entre 1996-2009**



**Tabla 2 Evolución del crecimiento de los Ingresos Área Social en relación con el año 2000 2000-2010**

	CCEE	FCS	F Derecho	FHCE	LICCOM	EUBCA
2000						
2001	-7,69	-3,13	-27,90	16,91	-11,98	-18,10
2002	-9,59	8,82	-15,37	25,42	25,25	8,62
2003	-13,55	21,69	-14,72	53,48	18,33	55,17
2004	-12,23	26,33	-27,57	73,38	1,59	20,69
2005	-2,41	76,45	-22,74	58,75	24,10	31,03
2006	-1,72	20,42	-29,12	70,50	20,92	78,45
2007	6,43	14,85	-29,05	52,16	0,58	57,76
2008	-0,06	12,65	-24,18	86,33	-5,92	43,97
2009	3,21	13,23	-10,07	19,66	-11,69	41,38
2010	2,58	26,91	-0,94	6,35	-14,29	5,17

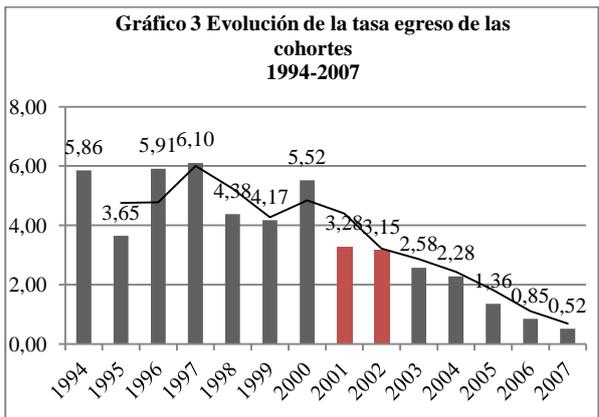
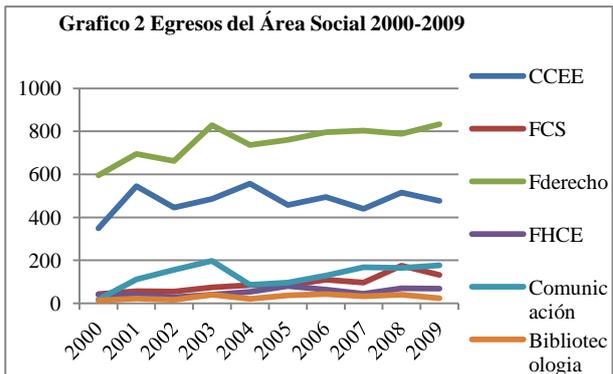


Tabla 3 Características de la población estudiantil con rezago tardío

Resultados	
Población con 18 o+ UC aprobadas con rezago	Total 873
	405 estudiantes con rezago menor a 3 años
	468 con rezago de +3 años
Nivel mayor rezago por tramos	Historia 7-13 uc
	Cs. Ed y Lingüística 19-24 uc
	Filosofía, Antropología y Letras 24+
Niveles de aprobación	Muy alto= >88%
Estructura edad y sexo	28-30 años Femenino
Tiempo Trayectoria para egresar	10 años en promedio 11 años Historia y Lingüística

Tabla 4- - Monografía: Indicadores de dificultad declarados por los estudiantes (2012)

Indicadores de dificultad	Voz estudiantes
Falta claridad normativa	Criterios dispares en calidad y extensión de los trabajos
	Inexistencia de plazos de entrega
Exigencias desmedidas	Cantidad de monografías no acorde con carrera grado
	Dificultad en focalizar temas /tensión necesidad de acotar vs expectativas docentes
	Accesibilidad a fuentes
	No acorde al tiempo disponible del estudiante
	El tiempo de realización es excesivo (mínimo un año por cada trabajo)
Conflictos relación docente-estudiante delimitación tema	Falta autonomía estudiante para delimitar el tema que redunde en pérdida de calidad del trabajo
Falta de orientación docente en el proceso	No existe retroalimentación docente durante el proceso
Trabajo en soledad	Preferencia trabajo en equipo para ganar en calidad y capacidad de relacionamiento
Retroalimentación docente	Muy tardía (un año )

Gráfico 4 Tasa de aprobación por licenciatura

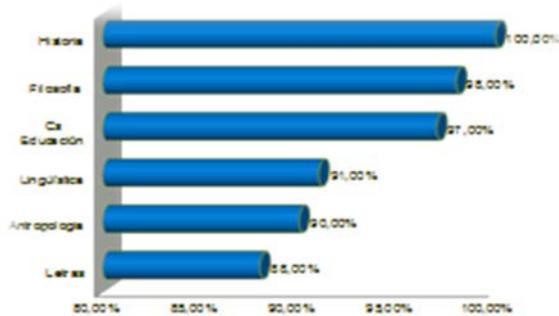


Gráfico 5

