

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Socialización y rendimiento en el primer año universitario.

Martha Teobaldo- Sara Lifszyc -Marisa Iacobellis - Carlos Gavarotto.

Cita:

Martha Teobaldo- Sara Lifszyc -Marisa Iacobellis - Carlos Gavarotto (2004). *Socialización y rendimiento en el primer año universitario. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/610>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

"SOCIALIZACION Y RENDIMIENTO EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO"

Autores: Martha Teobaldo- Sara Lifszyc -Marisa Iacobellis - Carlos Gavarotto

sarali@datamarkets.com.ar

marisaiacobellis@arnet.com.ar

Institución: Ciclo Básico Común-UBA

Síntesis del trabajo

Es en el primer año de la universidad donde se observan los mayores porcentajes de abandono, temporario o definitivo de los estudios y/o en situaciones de repitencia. esta situación consecuencia de las dificultades que un elevado porcentaje de la población estudiantil presenta, se ha convertido en una situación problemática que amerita ser re-pensada a la luz de las profundas transformaciones acaecidas en las ultimas décadas del siglo XX

Esa problemática dista de ser un fenómeno local. Excede las fronteras nacionales y prefigura un rasgo de época, en tanto tal, es posible pensarla como un efecto relativamente generalizado de los cambios producidos por la revolución científico tecnológica, aun en curso, en el plano del conocimiento, en los procesos de formación y de adquisición de saberes.

En el presente trabajo se intenta reflexionar sobre la problemática señalada intentando incluir junto a las dimensiones habituales y tradicionales utilizadas para explicar el fenómeno mencionado, -factores socioeconómicos, culturales y educativos -, los posibles cambios a nivel cognitivo y perceptivo de los alumnos, que afectan los procesos de adquisición y formación de saberes. Esto implicará al mismo

tiempo que analizar los efectos de estos cambios sobre los procesos de cognición, revisar los "presupuestos" implícitos y/o explícitos a partir de los cuales se desarrollan los procesos de formación y acceso a los saberes académicos, en especial en la universidad pública.

1. Una introducción a una situación problemática.

Son varios los indicios que señalan que el acceso/ingreso a la universidad se ha convertido en los últimos años en una situación problemática. Los elevados índices de repitencia, de abandono, son algunos indicadores que evidencian esta situación. En términos generales es posible señalar que el pasaje de un nivel a otro de la educación, en este caso del medio al superior, entraña una variada gama de dificultades que los ingresantes deben encarar y resolver en forma relativamente exitosa para continuar "en carrera". Deben poder internalizar y asimilar rutinas institucionales, aprehender nuevas formas y metodologías de trabajo intelectual para desarrollar nuevas competencias cognitivas e intelectuales. Pero esta situación de transición con sus dificultades se ha convertido en una problemática social de época en la que se refractan las condiciones particulares de los cambios estructurales del país y también transformaciones macrosociales que se manifiestan a nivel cultural en la expansión de saberes .

Los déficits educativos, las falencias de formación en el plano cognitivo e intelectual de los jóvenes educandos que se traducen en dificultades de comprensión, carencias expresivas en el plano oral y escrito y de competencias lógico simbólicas, podrían ser algunos de sus síntomas mas visibles.

En muchos análisis de este fenómeno suelen encontrarse algunas apreciaciones "nostálgicas" que se resisten a incorporar, como una dimensión relevante en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el impacto de las transformaciones en el plano del conocimiento. Estas formas de abordaje intentan resolver esa problemática apelando a la búsqueda de soluciones instrumentales que nivelen y mejoren los déficits formativos de los alumnos y superen los factores incidentales -socioeconómicos y culturales- de origen y las trayectorias educativas previas de los alumnos. Estas soluciones instrumentales son importantes. Pero también habría que conocer e incluir los cambios que se han producido en las cabezas de las jóvenes generaciones, las formas de ver y construir el mundo, las lógicas de los nuevos códigos comunicacionales que estas jóvenes generaciones y algunos sectores más amplios de la población utilizan, que aparecen divorciados de las estructuras institucionales e incommunicados con los actores que llevan a cabo el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se podrán observar mejoras parciales, temporarias y cuantitativas en los niveles de rendimiento de los alumnos, pero no habrá soluciones estructurales que impliquen un cambio real y cualitativo en las condiciones de acceso al saber.

Es posible pensar que un mundo cuyo conocimiento se ha estructurado en torno a la lecto-escritura parecería estar cambiando; como señala Pierre Levy, (...) "los modos de conocimiento teóricos y hermenéuticos han ocupado el lugar de los saberes narrativos y rituales de la sociedad oral (...) la existencia de una verdad universal y objetiva y crítica solo podía imponerse dentro de una ecología cognitiva

detalladamente estructurada a través de lo escrito, o mas exactamente de lo escrito sobre un soporte estático ."1

2. Los cambios y su contextualización

Las transformaciones operadas por la revolución científico- tecnológica y la creciente globalización, han impactado en todos los niveles de la vida social, alterando las “visiones de mundo” y las formas de “estar juntos”, dando lugar a nuevas inclusiones y exclusiones, generado otras reglas, percepciones y prácticas sociales. Es en este contexto que deben repensarse las características que presenta el pasaje de las escuela media a la universidad e identificar las razones por las cuales ese pasaje se perfila como problemático.

A la crisis de larga data de la educación en general, ante la pérdida de su centralidad como institución socializadora, formadora y transmisora de conocimiento, hay que agregar otra dimensión: los cambios culturales acaecidos por la incorporación de las nuevas tecnologías de la información. en la vida cotidiana Estas, al aumentar la velocidad de transmisión, la superación de las limitaciones tempo espaciales y la utilización simultanea de imagen, sonido y texto, entre otras características, van modificando las formas de percibir el mundo, afectando los procesos cognitivos, la adquisición y producción de conocimientos y también las relaciones sociales.

Raffaelle Simone define a la etapa que se inicia a fines del siglo XX, motorizada por la televisión y la computadora, como la tercera fase del conocimiento, la que se

¹ Levy, Pierre ¿Que es lo virtual?. Paidos, España, 1998, p 38

caracteriza por la existencia y circulación de distintos tipos de conocimientos menos articulados y que provienen más de lo que se ve y/o escucha que de lo que se lee. Agrega que la escritura construye un tipo de saber y un tipo de inteligencia, el que ha ido cambiando con el tránsito de la lectura a la "visión y a la escucha". Las nuevas tecnologías, posteriores a la pluma y a la imprenta, no son tan sólo innovaciones técnicas, sino que producen cambios en los procesos cognitivos y en las sensibilidades.²

En esta realidad, el tema del acceso a la universidad aparece como un fenómeno problemático en el que se expresan no sólo los defasajes entre el nivel medio y el superior, sino también el divorcio entre paradigmas de conocimientos y de socialización. Un divorcio entre un modelo en el que lo racional y argumentativo vinculado con la escritura, con el texto, que requiere de operaciones lógicas, secuenciales, para descifrar, comprender e interpretarlo, y otro, audiovisual, reservado a lo emocional y expresivo, que se caracteriza por la rapidez y la celeridad de las imágenes y que potencia el pensamiento visual e intuitivo.

3. Algunas observaciones sobre el rendimiento de los alumnos en el CBC: datos y resultados

En este punto intentaremos brindar una somera descripción de algunos problemas detectados en el primer año universitario, las dificultades más frecuentes de los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y sus consecuencias

² Simone, Raffaele, La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo. Taurus, Madrid, 2001, p 12 -16.

sobre el desgranamiento, entendido tanto como *abandono temporal* de los estudios como *deserción* de los estudiantes en este nivel del Sistema Educativo.

Los datos relacionados con el desempeño académico³ de los alumnos en el CBC, las opiniones de estudiantes y docentes obtenidas en pruebas diagnosticas⁴ y conclusiones originadas en proyectos de investigación UBACYT, son las fuentes de información .

El CBC fue creado en 1985 en el marco de la Reforma Curricular de la Universidad de Buenos Aires, como modalidad de ingreso directo y primer ciclo de grado. El régimen de cursado y promoción se corresponde con los lineamientos establecidos y las modalidades prevalecientes en las diferentes unidades académicas de esa Universidad, con cursos cuatrimestrales, manteniendo los criterios de presentismo y regularidad habituales, a los que se suman las diferentes instancias de promoción: directa, con examen final o examen libre. La estructura académica del CBC es departamental y con una organización académico administrativa distribuida en once sedes, 6 de ellas radicadas en la Capital Federal y 5 en la Provincia de Buenos Aires.

A los fines del presente trabajo y para ejemplificar las dificultades mas frecuentes, se consideraron las calificaciones obtenidas por los alumnos en los cursos regulares en las materias pertenecientes a los Departamentos de Ciencias Sociales (Sociología, Derecho, Economía, Ciencia Política y Antropología), de Humanidades (Filosofía, Psicología y Semiología) en Introducción al Conocimiento

³ Se considero como desempeño académico al resultado del comportamiento de los alumnos en si trayecto educativo por dicho primer ciclo

⁴ Las pruebas diagnosticas se aplican en el CBC en forma sistemática desde 1989 a los ingresantes que cursan las asignaturas de Matemáticas, Física , Química Biología y Sociología.

de la Sociedad y Estado e Introducción al pensamiento Científico, estas ultimas obligatorias para todos los alumnos que ingresan a la UBA.

3.1. El rendimiento según asignatura

El análisis del rendimiento de los alumnos en el primer ciclo universitario, a pesar de su variabilidad, permite establecer algunas tendencias que con ciertas intermitencias se mantienen relativamente constantes. Al analizar las calificaciones finales obtenidas en las diferentes materias mencionadas en el lapso que va de 1993 a 2003 se pudo observar que: (ver cuando 1!)

- a) los alumnos que promueven las materias, es decir que obtienen 7 o más puntos, oscilan entre el 45 y el 65%; los que deben rendir examen final representan entre el 30 y el 40 % y los restantes han reprobado la cursada de la materia
- b) A lo largo de periodo considerado se observa un incremento de la proporción de alumnos que deben rendir exámenes finales y también el porcentajes de los que reprueban las materias.
- c) El rendimiento de los alumnos por sede también varia. La localización de la sede suele ser una variable interviniente que puede incidir en la composición socio cultural del alumnado.

En primer lugar estos datos generales permiten apreciar la magnitud de esta problemática, que al analizarlos teniendo en cuenta el nivel educativo alcanzado por los padres, la ocupación de los mismos y la escuela de procedencia permite establecer el grado de incidencia de los mencionados factores en el rendimiento de

los alumnos. Información esta que se constata al analizar las variaciones encontradas por sede y con mayor precisión se verifica también por turno.

Pero los datos presentados permiten observar al mismo tiempo la existencia de diferencias de rendimiento entre las materias seleccionadas. Si se tiene en cuenta que más allá de las diferencias de contenidos, de orden teórico - conceptuales y metodológicos, esas materias requieren de los alumnos similares competencias cognitivas e intelectuales, sería esperable cierta homogeneidad en la distribuciones por materia. No obstante sería esperable encontrar diferencias significativas en los porcentuales de rendimiento en aquellas materias dado que son obligatorias y comunes para todos los alumnos que cursan el Ciclo Básico Común, independientemente de la carrera a seguir.

Teniendo en cuenta los datos mencionados y a pesar de las diferencias de rendimiento observados, una de las preguntas pertinentes serían si estas variaciones, además de evidenciar los déficits en las competencias de los alumnos ¿no estarían poniendo de manifiesto también diferencias de concepciones sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje? ¿En que medida estas concepciones inciden en la evaluación del rendimiento de los alumnos? ¿Qué se evalúa cuando se evalúa? ¿Que implica la formación universitaria hoy? ¿Que se entiende por saber y conocimiento académico?

Las evaluaciones de rendimiento ¿no estarán mediadas por concepciones que están asociadas a modelos que son necesarios repensar en el contexto actual en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Estos resultados expresan efectivamente el rendimiento de los alumnos en las diferentes asignaturas?.

3.2. Otra forma de medir: pruebas diagnosticas

Otra forma de evaluar las dificultades asociadas al rendimiento es considerar las opiniones vertidas por alumnos y docentes respecto a problemas vinculados con el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje⁵. En ellas se observa la discrepancia en la percepción que los alumnos poseen de sus competencias intelectuales y las de los docentes. La información obtenida en las pruebas diagnosticas suelen indicar que en general son pocos los alumnos que reconocen tener dificultades de aprendizaje. Por ejemplo: en relación con el área de Lengua, sólo alrededor del 30% reconoce tener falencias. Los estudiantes suelen argumentar que los obstáculos con se enfrentan derivan de la ausencia de conocimientos que tendrían que haberse adquirido en la escuela media. En efecto, cuando se indagan las motivos sobre las dificultades en el aprendizaje de las asignaturas que cursan en el CBC, los alumnos mencionan en primer lugar los "conocimientos no adquiridos en la escuela secundaria"

Por su parte la mayoría de los profesores del CBC suelen calificar de insuficiente la expresión oral y escrita de los estudiantes y adjudican , las dificultades de comprensión de los contenidos en gran parte al hecho de que los alumnos no disponen de competencias lingüísticas satisfactorias.

Si bien es cierto que parte de las dificultades de aprendizaje reconocen su origen en la formación educativa previa, ¿ esta circunstancia agotaría el problema?

⁵ Nos referimos al Programa de Evaluación del CBC, vigente desde 1994, que contrasta opiniones de estudiantes y docentes sobre las mis mas variables.

3.3. Resultados obtenidos en proyectos de investigación UBACYT

Asimismo las dificultades que plantea el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el primer año universitario han sido indagados en diversos proyectos de investigación subsidiados por UBACYT.⁶ Los resultados obtenidos, a partir de la información cuantitativa y cualitativa, permitió re- afirmar algunas de las presunciones iniciales que guiaron las investigaciones mencionadas.

Pudo establecerse que las condiciones socioculturales, como el nivel educativo de los padres y las trayectorias educativas previas suelen ser factores relevantes que inciden en el desempeño de una elevada proporción de los estudiantes. A estas situaciones se suman las exigencias de adaptación a una cultura institucional como la universitaria, que resulta ser muy complejas para la mayoría de los estudiantes en términos de sus experiencia de socialización previas. Esta última circunstancia puede devenir en una experiencia de “extrañamiento” que retarda el aprendizaje de las reglas institucionales (explícitas e implícitas) requerida para su afiliación institucional⁷ y convertirse en un obstáculo adicional, que incrementa las dificultades y afectan su rendimiento

⁶ Proyecto TU016 “ Estudiantes y docentes: su relación con el conocimiento en el primer año universitario. El problema de la construcción de sentido” (1998-2000) y el Proyecto U015 “Socialización y desempeño académico de los alumnos en el primer año universitario: construcción y aplicación de un modelo de intervención institucional académico” (2001-2002) y el Proyecto en curso “Rendimiento académico en el primer año universitario y procesos de pauperización. Estudio diagnóstico y estrategias didácticas de apoyo para los estudiantes de la Sede Merlo del Ciclo Básico Común”. Proyecto CB 011. “La vuelta al grado de egresados universitarios. El caso de los graduados de la UBA. (1998-2000). Proyecto TU 021. “La vuelta al grado de egresados universitarios en el ámbito de la UBA. El caso de las Universidades privadas

⁷ El trabajo de campo se orientó por las categorías utilizadas por Alain Coulón: el “tiempo del extrañamiento”, el “tiempo del aprendizaje” y el “tiempo de la afiliación”. La condición de “afiliado” se logra cuando el estudiante se vuelve miembro activo de la institución por haber aprendido las reglas propias de este nivel y de la institución

Otra dimensión de la problemática podría encontrarse a nivel del proceso de enseñanza, en las estrategias didácticas empleadas por los docentes que tienden a favorecer la construcción de conocimientos no fundados necesariamente en la apropiación de los procesos requeridos para la aprehensión aquellos.

4. Consideraciones finales

Mas allá de las observaciones efectuadas hasta el momento, el acceso a los estudios universitarios o del pasaje del nivel medio al superior aparece como una problemática compleja que requiere de abordajes diferenciados que contemplen las diferentes dimensiones presentes en ésta; que permitan detectar las características diferenciales de la población estudiantil que ingresa y captar las singularidades de la institución singular a la que accede.

El impacto de las condiciones socioeconómicas y culturales, sumadas a las dificultades de pasaje de un nivel a otro, suelen ser factores que afectan los rendimientos de los estudiantes, ya sea provocando retrasos en el ritmo de los estudios, o el abandono temporal o definitivo (deserción). En este sentido, cabe señalar que tanto el acceso como la permanencia en la Universidad requieren necesariamente de la aprehensión de los saberes y del saber hacer universitario lo que depende, como hemos señalado en trabajos previos, de la condición de *heredero* del estudiante⁸, porque los aprendizajes se efectúan dentro de márgenes desigualmente condicionados por el *capital lingüístico cultural*, vinculado con la

específica a la que ingresó (Coulón, Alain, *Le métier d'étudiant l'entrée dans la vie universitaire*. Paris. PUF. 1997

⁸ Nos referimos al sentido que le acuerdan a la expresión Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964

condición socioeconómica de origen.⁹ Esta situación se ve seriamente agravada por la crisis socioeconómica derivada de las políticas neoliberales que han generado procesos de desocupación alarmantes, una acentuada polarización de la población como consecuencia de la “exclusión social”, producto -como afirma Castell- del “trastorno de la sociedad salarial”¹⁰.

Los trastornos de la sociedad salarial han generado –además- el surgimiento de “nuevos pobres”, que en Argentina representaban, para el año 1998, el 20% de la población, conformados por “empleados públicos, trabajadores manuales o poco calificados, docentes, jubilados, jóvenes profesionales sin inserción clara o mal incluidos en el mercado de trabajo”¹¹. Estos sectores, que se agregan a los que se encuentran en situación de pobreza y marginalidad, muestran - según Castell - que los que se consideran eventualmente “integrados”, puede sufrir la exclusión en cualquier momento, lo que coloca a la mayor parte de la población en condiciones de “vulnerabilidad, porque pueden sufrir la “exclusión” en cualquier momento.

La precariedad laboral descrita, genera serios problemas en las situaciones familiares e individuales y ha incrementado notablemente no sólo la falta de perspectivas futuras sino también enfermedades orgánicas y psicológicas. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto estos síntomas al mismo tiempo que muestran que, en universidades localizadas en zonas con alto nivel de pobreza, los estudiantes retrasan el cursado de sus asignaturas y/o abandonan al menos temporalmente sus estudios durante el primer año.

⁹ Poggi, M. Teobaldo M. “El proceso de articulación entre la enseñanza media y la universidad”. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional e Internacional de Educación. Buenos Aires, 1997.

¹⁰ Castell, Robert: *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Bs. As. 2001

¹¹ García Delgado, Daniel. “Estado-Nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio”. Espasa Calpe. Buenos Aires. 1998.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información, al aumentar la velocidad de transmisión, la superación de las limitaciones temporo-espaciales y la utilización simultánea de imagen, sonido y texto, entre otras características, van modificando las formas de percibir el mundo, afectando los procesos cognitivos, la adquisición y producción de conocimientos y también las relaciones sociales. Los producciones de realidades y mundos virtuales, verdadera revolución copernicana al decir de Philippe Queu, plantean una nueva manera de relacionarnos con el entorno, configurando el mundo de nuevo.

En la introducción a este trabajo hicimos referencia a las causas extra e intra institucionales que se vinculan con las dificultades que los estudiantes enfrentan en el primer año universitario. a estos se suman los problemas derivados de la articulación interniveles El tema del ingreso/acceso a la universidad aparece, entonces, como un fenómeno emergente y problemático en el que se expresan: a) conflictos entre paradigmas de conocimientos y de socialización derivados de las transformaciones descritas a escala mundial ; b) los desfases estructurales del Sistema Educativo, particularmente entre el nivel medio y el superior y c) los problemas estrictamente vinculados a la enseñanza superior universitaria.

En relación con los paradigmas de conocimiento vigentes, podría plantearse la coexistencia y tal vez el predominio entre distintos modelos epistémicos: uno basado en procesos de pensamiento de carácter racional y argumentativo y otro predominantemente audiovisual, focalizado en el dominio de lo sensible, lo emocional y lo expresivo. En el primer caso, se trata de procesos cognitivos vinculados con la producción y comprensión de textos, lo que requiere de operaciones lógicas y secuenciales para descifrarlos e interpretarlos. El modelo audiovisual, por su parte,

requiere operaciones de pensamiento que se caracterizan por la rapidez, la eficiencia y la celeridad de las imágenes y que potencian lo visual e intuitivo.

La coexistencia aparentemente antagónica entre estos dos modelos permitiría presuponer que, además de las condiciones materiales de vida y al origen social de los alumnos, la falta de articulación entre ambos sería un elemento más que incidiría en el bajo rendimiento académico de los ingresantes, con secuelas de repitencia y deserción.

Estas presunciones invitan a formular algunos interrogantes:

- ¿es posible articular ambos modelos de pensamiento?
- ¿de qué forma, cómo y cuándo deberían integrarse?
- ¿cuál es el papel específico que debe cumplir la escuela media y la universidad, y la pública en particular?
- ¿qué características deberán adoptar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad?
- ¿sólo el modelo racional argumental garantiza el acceso al conocimiento?
- ¿cuáles son los mecanismos y procedimientos necesarios para desarrollar la capacidad de aprender?
- ¿cuál es la función que el Estado debe cumplir en este proceso?

Estas son algunas de los interrogantes que lejos de poner en cuestión las transformaciones culturales en marcha incitan a repensar las coordenadas del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel superior, como

continuidad la hominización en términos de Pierre Levy, Resolver esta situación dilemática, es uno de los desafíos que los nuevos escenarios sociales, culturales y tecnológicos plantean a la práctica educativa

ANEXO

cuadro N 1: Porcentaje de alumnos promovidos y no promovidos por materia y año

MATERIAS	promovidos		no promovidos	
	Año 1993	Año 2003	Año 1993	Año 2003
Psicología	66.6%	51.6%	4.5%	13.5%
Antropología	64.5%	53.0%	4.0%	12.9%
Sociología	64.4%	51.7%	5.6%	12.3%
Derecho	60.1%	46.4%	7.8%	19.1%
Filosofía	60.0%	53.5%	5.3%	11.6%
Economía	50.1%	45.7%	8.5%	13.6%
ICSE	49.5%	45.3%	10.7%	17.0%
IPC	48.1%	44.2%	12.6%	18.0%
Ciencia Política	46.2%	41.5%	12.5%	19.3%
Semiología	44.8%	41.5%	15.6%	15.8%

CUADRO n 2:**INSCRIPTOS POR MATERIA Y POR AÑO, 1er. Cuatrimestre 1993**

<u>Área de Ciencias Sociales:</u>	<u>Inscriptos</u>	<u>Calificados</u>	<u>Ausentes</u>
Sociología	11709	7360	4349 (37.1%)
Economía	12419	7698	4721 (38.1%)
Derecho	3976	2602	1374 (34.5%)
Ciencia Política	9661	5577	4084 (42.3%)
Antropología	3579	2033	1546 (43.2%)
ICSE	25313	15439	9874 (39%)

<u>Área de Humanidades</u>	<u>Inscriptos</u>	<u>Calificados</u>	<u>Ausentes</u>
Filosofía	3110	1891	1219 (39.2%)
Psicología	3598	2178	1420 (39.5%)
Semiología	5780	2969	2811 (48.6%)
IPC	24024	14712	9312 (38.8%)

CUADRO n 3:**INSCRIPTOS POR MATERIA Y POR AÑO, Año 2003**

<u>Área de Ciencias Sociales:</u>	<u>Inscriptos</u>	<u>Calificados</u>	<u>Ausentes</u>
Sociología	36637	22891	13746 (37.5%)
Economía	35117	22227	12890 (36.7%)
Derecho	11285	7085	4200 (37.2%)
Ciencia Política	15695	9073	6622 (42.2%)
Antropología	16908	10135	6773 (40.1%)
ICSE	67592	39501	28091(41.6%)
<u>Área de Humanidades</u>	<u>Inscriptos</u>	<u>Calificados</u>	<u>Ausentes</u>
Filosofía	8846	5279	3567 (40.3%)
Psicología	16788	10212	6576 (39.2%)
Semiología	20636	11335	9301 (45.1%)
IPC	66987	40906	26081 (39%)

CUADRO N 4:**ALUMNOS PROMOVIDOS, A EXAMEN FINAL E INSUFICIENTES SOBRE
CALIFICADOS, Año1993**

<u>Ciencias Sociales:</u>	<u>Promovidos</u>	<u>A Examen</u>	<u>Insuficientes</u>
Sociología	4741 64.4%	2208 30.0%	411 5.6%
Economía	3858 50.1%	3186 41.4%	654 8.5%
Derecho	1563 60.1%	836 32.1%	203 7.8%
Ciencia Política	2578 46.2%	2301 41.3%	698 12.5%
Antropología	1312 64.5%	640 31.5%	81 4.0%
ICSE	7641 49.5%	6149 39.8%	1649 10.7%
<u>Humanidades</u>	<u>Promovidos</u>	<u>A Examen</u>	<u>Insuficientes</u>
Filosofía	1135 60.0%	657 34.7%	99 5.3%
Psicología	1451 66.6%	630 28.9%	97 4.5%
Semiología	1329 44.8%	1175 39.6%	465 15.6%
IPC	7082 48.1%	5778 39.3%	1852 12.6%

CUADRO N 5

ALUMNOS PROMOVIDOS, A EXAMEN FINAL E INSUFICIENTES SOBRE CALIFICADOS,

Año 2003

Area de Ciencias Sociales

	<u>Promovidos</u>		<u>A Examen</u>		<u>Insuficientes</u>	
Sociología	11839	51.7%	8218	36%	2834	12.3%
Economía	10164	45.7%	9041	40.7%	3022	13.6%
Derecho	3287	46.4%	2442	34.5%	1356	19.1%
Ciencia Política	3768	41.5%	3556	39.2%	1749	19.3%
Antropología	5368	53%	3457	34.1%	1310	12.9%
ICSE	17898	45.3%	14895	37.7%	6708	17%

Area de Humanidades

	<u>Promovidos</u>		<u>A Examen</u>		<u>Insuficientes</u>	
Psicología	5270	51.6%	3564	34.9%	1378	13.5%

Semiología	4705 41.5%	4834 42.6%	1796 15.8%
Filosofía	2823 53.5%	1842 34.9%	614 11.6%
IPC	18080 44.2%	15470 37.8%	7356 18%