

Rendimiento académico y satisfacción estudiantil: una evaluación del sistema universitario mexicano

GUILLERMO BOZA

El sistema social

Un sistema social puede ser definido como aquella pluralidad de actores, dentro de un contexto determinado, cuyas orientaciones con respecto a las diversas situaciones frente a las cuales actúan, cobran significados con base en símbolos compartidos culturalmente.

Un actor, en cuanto tal, puede ser considerado como un núcleo —más o menos integrado— de *status*-roles. El ocupa diversas posiciones sociales y realiza diferentes funciones en diversos sectores del sistema. Estos *status*-roles no solamente constituyen facetas del sistema general de orientación de cada actor, sino también representan patrones establecidos de interacción. Por tanto, los *status*-roles pueden ser considerados como unidades estructurales del sistema social.

Las expectativas constituyen el principal ingrediente de un rol. Ellas definen las formas y matices de conducta del actor y, por tanto, permiten anticipar las reacciones que pueden ser esperadas de los distintos actores-en-roles en las distintas situaciones. Cuando estos patrones de conducta son legitimizados por un sistema generalizado de valor perteneciente a la colectividad más amplia, los roles se institucionalizan, en mayor o menor medida en diversas circunstancias y momentos. Institucionalización supone, por tanto, internalización de ciertos valores compartidos por los miembros de una colectividad, y enunciación —prescriptiva, preferencial o prohibitoria— de expectativas de rol.

Los roles, institucionalizados, son asignados a los distintos actores. En forma similar, recursos y recompensas son asignados a los distintos roles. Toda asignación se realiza de acuerdo a determinados criterios, también institucionalizados, en mayor o menor grado. La institucionalización de criterios y procedimientos de asignación asegura, hasta cierto punto, un mayor y más efectivo funcionamiento del sistema en la persecución de sus metas definidas.

El mayor o menor grado de consenso en las expectativas y valores permite la integración del sistema, en una medida correspondiente. Pero aun cuando dicho consenso exista hasta cierto punto, son necesarios ciertos roles especialmente diferenciados, a los cuales se les atribuye responsabilidad en la conducción de los asuntos colectivos, de forma que la integración del sistema se preserve (o se logre) y el proceso de asignación se ejecute en forma adecuada. Estos roles diferenciados con funciones de autoridad, representan un segundo plano integrativo.

Dos mecanismos especializados en el mantenimiento de patrones institucionalizados de conducta pueden ser universalmente encontrados: socialización, como aquel mecanismo para la formación de orientaciones específicas y de "disponibilidad" generalizada; control social, como aquel mecanismo para la manipulación de recompensas, dirigido hacia la eliminación de tendencias alienatorias.

Es importante señalar que el grado de institucionalización de las expectativas de roles, así como el grado de integración en el conjunto, no es siempre completo en todo sistema, en todos los sectores del sistema, en todo momento. De hecho, todo sistema concreto presenta siempre, en mayor o menor medida, contradicciones internas. Estas contradicciones no son necesariamente producto de elementos externos introducidos en el sistema, ni aun resultado del funcionamiento defectuoso o de "enfermedad" en los elementos del mismo. La misma maximización de la integración puede resultar desintegradora, debido, por ejemplo, a "incapacidades entrenadas". Por tanto, aun cuando todo sistema puede ser considerado como una entidad que tiende a integrarse, también puede ser visto, y quizá fundamentándose en el mismo argumento, como una entidad que tiende a desintegrarse. El estudio de los sistemas sociales como entidades simultáneamente integrantes y desintegrantes, permite evitar serias concepciones erróneas. El futuro, como tal, no es totalmente predecible —en una u otra dirección— así como tampoco lo era el presente que constituyó nuestro "pasado futuro". Un sistema no será necesariamente más o menos integrado o desintegrado de lo que es en el presente. Ciertas tendencias pueden ser identificadas con base en factores tales como el grado de consenso, el grado de consistencia en el sistema de valores, la habilidad de los mecanismos de control social, la efectividad del mecanismo de socialización. Pero la actualización de estas tendencias es solamente más o menos probable, y no necesaria. Los actores y los grupos, como sujetos de intereses, como creadores de significados, tienen un papel que jugar como "sujetos de la historia", como agentes de cambio cuyas acciones deciden el curso de los acontecimientos sociales.

Dicha indeterminación subraya la importancia del actor como núcleo creativo, como centro energético de acción. El actor vive dentro de un sistema particular, siempre integrante y siempre desintegrante. El internaliza en una mayor o menor medida las orientaciones generalizadas de valor que constituyen la base normativa del sistema. El está sujeto a la acción de los mecanismos de control social; está limitado por el nivel de conocimiento alcanzado por su cultura particular. El actor solamente es un actor social dentro de un complejo determinado de elementos sociales, que son simultáneamente externos a él, dados sobre él e internos en él en la medida en que el proceso de socialización se haya realizado con efectividad. El actor es, por tanto, resultado de fuerzas sociales. Pero precisamente debido a que él es un actor social, también es capaz de interpretar circunstancias y de crear respuestas frente a ellas en una forma creativa e innovadora.

El actor, con base en sus necesidades sociales, en sus valores internalizados, percibe las diversas situaciones. Estas adquieren para él un significado existencial, que aunque personal, puede ser compartido en diverso grado con otros actores con valores, posiciones estructurales y, por tanto, necesidades similares.

Los estímulos no determinan mecánicamente las respuestas. Estímulo y respuesta son mediados por significados. Los estímulos son, por tanto, interpretados por el actor con base en sus intereses, sus metas. Esta interpretación estará, por tanto, condicionada por el sistema de valor y el nivel de conocimiento del sistema social como un todo, por la posición estructural específica que el actor ocupa dentro del mismo, por el grado y calidad de informaciones asequibles desde ella, y por el grado y calidad de situaciones conflictivas en que dicha posición se encuentre envuelta.

La universidad como sistema social

La universidad, como institución, puede ser considerada como un sistema social en escala. Ella reúne una pluralidad de actores dentro de un contexto académico y educativo, cuyas orientaciones con respecto a las diversas situaciones cobran significado con base en símbolos compartidos. Profesores, estudiantes y cuerpo administrativo componen el universo de actores de este sistema social en miniatura. Sus acciones, en cuanto tales, son mutuamente orientadas y, por tanto, con sentido social. El salón de clase, el estrado del profesor, la biblioteca, el procedimiento de examen, no son solamente objetos —concretos y externos—, sino que éstos cobran significación, alcan-

zando la dimensión de símbolos. La universidad, como tal, se hace Alma Mater.

Cada uno de los actores de este sistema no es, solamente, un profesor o un estudiante en absoluto. Los actores participan en otros subsistemas sociales donde, según los casos, serán padres o hijos, gobernantes o gobernados, etcétera. Cada uno de ellos, por tanto, representa un amplio complejo de *status*-roles, con contenido esencialmente personal. Dado el objeto del presente trabajo, la unidad de estudio no es el actor, sino el actor-en-rol-universitario.

La conducta del actor-en-rol no está simplemente orientada hacia los otros actores en el sistema, sino que se encuentra orientada con regularidad a manera de patrones establecidos de acción. El estudiante no está sólo orientado hacia la conducta de los otros estudiantes y de los profesores, sino que hay ciertas expectativas que permiten prever que éste, por ejemplo, prestará atención, o al menos permitirá la expresión de sus ideas, al profesor. El profesor, en cuanto tal, no está sólo orientado en su conducta hacia los estudiantes y otros profesores, sino que existen ciertas regularidades que permiten esperar que éste evaluará al estudiante sobre criterios universales y no particulares, por ejemplo.

Estas expectativas de conducta pueden ser predecibles y esperables en mayor o menor grado, con una mayor o menor probabilidad, proporcionalmente al grado en que se encuentren institucionalizadas; es decir, proporcionalmente al grado en que valores generalizados y compartidos por los miembros del sistema social global dentro del cual la universidad se encuentra, legitimizan dichas expectativas y dichos roles. Cuando los miembros del sistema social amplio han internalizado, por ejemplo, el valor del trabajo continuo y efectivo, aquella expectativa de rol para el estudiante que define su conducta como una dedicación perseverante e intensa a la lectura y a la investigación, puede ser fácilmente institucionalizada como patrón prescriptivo de conducta.

No sólo las expectativas se institucionalizan, sino que el conjunto—más o menos organizado— de ellas alrededor de cierta función social, o sea, el rol, también es legitimizado y establecido. El rol de profesor y el rol de estudiante pueden ser institucionalizados, formado cada uno por un complejo de expectativas convencionalmente, e inclusive legalmente, sancionadas. El reglamento universitario prescribe el número de horas mínimo de trabajo o de estudio esperadas, y las excepciones posibles; el número de evaluaciones que deben realizarse durante el año académico; el procedimiento y el espíritu de las calificaciones; la forma de nombramiento o matrícula; los requisitos de graduación, promoción o jubilación.

Los roles, institucionalizados, son asignados a los distintos actores con base en ciertos criterios. La función de asignación, aunque muchas veces realizada en forma aparentemente automática, se realiza de acuerdo a criterios, al menos, implícitamente definidos. Un graduado de educación secundaria, por ejemplo, no es apto para el nombramiento de profesor universitario, pero sí lo es para ingresar como estudiante.

Recursos y recompensas son asignados a los distintos roles. El presupuesto universitario, por ejemplo, orienta distintas sumas para investigaciones dirigidas por profesores y para proyectos libres iniciados por estudiantes. El uso de laboratorios se regula y se adjudica. El uso de la biblioteca se asigna, se restringe, se facilita, según reglas referidas a los distintos roles, en su carácter general.

Ciertas recompensas son igualmente asignadas a los distintos roles. El rol de profesor brinda la recompensa de un ingreso mensual determinado, de ciertas prestaciones sociales aseguradas, de cierto prestigio social dentro del sistema global, de cierta capacidad de influencia en la sociedad más amplia. Con respecto al sistema universitario, en particular, el profesor recibe evaluaciones periódicas por parte de profesores y estudiantes, recibe promociones, honores, fondos para investigación y experimento, etcétera. Al rol de estudiante también le son asignadas ciertas recompensas. Las notas, las calificaciones representan el juicio evaluativo de los profesores acerca del rendimiento académico del estudiante. Ellas constituyen el principal conducto de sanciones que el sistema académico asigna al rol estudiantil. Es cierto que aun dentro del sistema restringido de la universidad, un estudiante puede recibir recompensas con base en su capacidad de liderazgo, su habilidad deportiva, su fervor ideológico o religioso, su eficacia táctica-militar. Pero no es menos cierto, que estas últimas recompensas están asignadas —al menos en la mayoría de los casos— con base en criterios extraacadémicos, no reconocidos oficialmente, aunque informalmente convencionalizados, según los casos.

Los procesos de asignación de roles, recursos y recompensas, evaluados como legítimos, aseguran un mayor y más eficiente funcionamiento del sistema —en la medida que éste lo permite. Las discusiones constantes acerca de las asignaciones presupuestales, por ejemplo; el debate continuado acerca de las obligaciones respectivas de profesores y estudiantes; el rechazo por parte de los actores-en-roles de las recompensas asignadas y la búsqueda de sanciones extraacadémicas, supone siempre una desviación del logro de los fines del sistema en sí —evaluada positiva o negativamente según los valores de referencia del observador. La legitimación de los procesos de asignación se realiza con base en valores generalizados que aseguran el consenso de los

actores con respecto a los mismos. El consenso con respecto al valor del trabajo y del logro, por ejemplo, puede legitimizar el procedimiento de calificaciones académicas, asegurando su relevancia en la vida universitaria y estudiantil; estableciendo, inclusive, su significación en el futuro profesional del estudiante. El consenso con respecto al valor de la innovación tecnológica puede legitimizar asignaciones presupuestales más amplias en sectores capaces de producirla, y prevenir la emergencia de tendencias alienatorias en otros sectores potencialmente opuestos a dichas asignaciones prioritarias.

Aun cuando dicho consenso exista, en mayor o menor grado, ciertos roles diferenciados de autoridad se hacen necesarios. El rector, las comisiones de estudio sobre problemas específicos académicos, el senado universitario, etcétera, aparecen como un segundo plano integrativo, capaces de mantener, incrementar o preservar el buen funcionamiento de la universidad, capaces de introducir o de esquivar cambios evaluados como (dis)favorables con base en las metas perseguidas por el sistema dentro del contexto del país, capaces de resolver disputas y de ejecutar rápida y efectivamente el proceso de asignación.

Vemos, pues, cómo la universidad puede ser considerada como un sistema social, compuesto por roles institucionalizados, asignados según criterios establecidos, a los que se les atribuyen recursos y recompensas definidas con base en determinados requisitos; expectativas y asignaciones legitimizadas con base en valores generalizados; roles de autoridad con funciones integrativas y de asignación.

Sin duda alguna, la universidad presenta conflictos, mayores mientras menor sea el respaldo valorativo con que sus procedimientos son legitimizados por la colectividad más amplia; mayores mientras menor sea la capacidad y la habilidad de las autoridades para perseguir integración y ejecutar asignación; mayores mientras menor sea la adaptabilidad de la universidad a las necesidades cambiantes de una sociedad en transición.

Es dentro de esta universidad, parcialmente en conflicto y parcialmente en cooperación, simultáneamente tendiente hacia una mayor adaptación a las necesidades del país y hacia una menor adaptación; simultáneamente "integrante" y "desintegrante", que la importancia del actor y de los grupos de actores cobra relevancia significativa. Ellos son núcleos creativos de acciones con significado, influidos por los valores generalizados de la sociedad más amplia y del sistema académico, por las expectativas de roles definidas por los distintos grupos, por las sanciones positivas o negativas prescritas, por las decisiones de las autoridades universitarias. Ellos son entidades más o menos socializadas dentro del sistema académico, sujetos a los meca-

nismos universitarios de control social. El futuro de la universidad está, al menos en cierto grado, en manos de actores y grupos. El significado de sus acciones es relevante para el estudio de la universidad como sistema social.

La universidad y el sistema de calificaciones

No es nuestro objetivo, dentro de los límites del presente trabajo, estudiar las interrelaciones entre sociedad y universidad, entre Estado y universidad, entre cambios socioeconómicos y políticos y cambios universitarios. Tampoco es la meta del presente trabajo el estudio del rol de profesor o del rol de estudiante como tal, o sus interrelaciones, o de las funciones de las autoridades universitarias, dentro de un contexto determinado. Nuestro interés se centra alrededor de la significación que tiene para el estudiante la principal forma de recompensa que, por definición, el sistema académico le brinda; esto es, la significación que es atribuida por el estudiante a las calificaciones que le son asignadas dentro del sistema universitario.

Nuestro estudio, alrededor de este tópico, se realiza con base en el análisis de datos recogidos en 1964 en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad de Guanajuato por el profesor S. M. Lipset.

Una mayor significación atribuida por el estudiante a sus calificaciones académicas indican la existencia de un mayor grado de institucionalización del sistema como tal, de un mayor grado de socialización de los actores dentro de valores específicamente académicos, y de una mayor influencia, actual y potencial, sobre las acciones estudiantiles. Las notas, en cuanto tales, son formalmente definidas por el sistema como la principal recompensa asignada al rol de estudiante. Las notas, por definición, deben influir en el nivel de satisfacción académica presentada por el estudiante, si es que el sistema universitario funciona y ha de funcionar eficazmente, dentro de los parámetros actualmente definidos.

Por tanto, si la recompensa formalmente asignada al estudiante dentro de los valores y procedimientos universitarios, es considerada realmente como una recompensa significativa por éste, puede esperarse una correlación significativa e intensa entre calificaciones y satisfacción académica.

Toda satisfacción puede ser considerada como el resultado de un proceso evaluativo que el actor realiza, explícita o implícitamente, con respecto a su conducta o resultados de la misma. Toda evaluación supone el empleo de perspectivas, de enfoques específicos, que

fundamentan conclusiones percibidas como satisfactorias, o por el contrario, como negativas. El estudiante puede evaluar su rendimiento académico, con respecto al continuo absoluto de calificaciones establecido dentro del sistema —sobresaliente, notable, aprovechado, etcétera—; con respecto a la distribución de calificaciones existentes en su unidad social académica real; con respecto a sus propias expectativas de logro, condicionadas por su experiencia de rendimiento académico durante la secundaria. En cualquiera de estos casos, una correlación significativa e intensa entre notas y satisfacción estudiantil indica un grado relativamente alto de institucionalización del sistema académico.

Por el contrario, si ninguna de las correlaciones anteriores es encontrada, puede llegarse a la conclusión de que existe un bajo grado de institucionalización del sistema académico como tal, una ineficiente socialización dentro de los procedimientos y valores académicos, una incapacidad actual o potencial de los mismos para influir sobre las acciones estudiantiles. Es lógico esperar, entonces, factores extraacadémicos condicionando el grado de satisfacción estudiantil.

*Evaluación y satisfacción estudiantil:
diferentes perspectivas de comparación*

En cualquiera de los dos casos anteriores —tanto en aquel donde se encuentre correlación entre calificaciones y satisfacción, como en aquel donde ésta es nula pero aparecen correlaciones entre otros factores extraacadémicos y satisfacción— la perspectiva que fundamenta la autoevaluación del estudiante puede ser orientada hacia otros actores u orientada hacia su propia experiencia pasada individual. El estudiante puede sentirse satisfecho porque ha logrado un alto grado de rendimiento académico con respecto al universo de calificaciones abierto a la población estudiantil; con respecto al grupo pequeño de su clase. El estudiante puede sentirse satisfecho porque él presenta un mayor grado de izquierdismo que la mayoría de los estudiantes, o porque él espera progresar con respecto al *status* de su familia de origen. En cualquiera de estos casos el estudiante emplea ciertos grupos de referencia, escogidos sobre determinados criterios, con respecto a los cuales se compara. El actor está, por tanto, orientado-hacia-otros; y es su propia posición relativa con respecto a ellos lo que produce satisfacción.

La satisfacción estudiantil puede no depender de la evaluación relativa a la posición de otros actores, sino del grado absoluto en que

satisface sus propias necesidades o de la propia comparación con respecto a la experiencia pasada personal. El estudiante puede sentirse satisfecho porque ha alcanzado en la universidad un mayor promedio académico que aquél logrado durante su educación secundaria; o porque encuentra en la universidad relaciones personales que satisfacen sus necesidades de contacto humano. En cualquiera de estos casos, puede decirse que el actor está orientado hacia sí mismo, internamente condicionado.

Orientación hacia otros u orientación hacia sí mismo, condicionamiento externo o interno, pueden representar no sólo modalidades individuales, sino también diferencias relacionadas a la organización social de sociedades estructuralmente diversas.

Sistema hipotético

Parece conveniente resumir el modelo hipotético propuesto, de forma de clarificar las direcciones de investigación a tomarse posteriormente.

Grado de institucionalización del sistema académico

	Calificaciones influyen en la satisfacción est. Indica institucionalización efectiva, socialización, capacidad de control	Calificaciones no influyen en satisfacción, sino factores extraacadémicos. Indica baja inst. del sist. académico, inefectiva, socialización incapacidad de control
<i>Tipo de evaluación</i>	evaluación relativa al universo de calificaciones abierto a la población estudiantil	evaluación relativa a la distribución de izquierdismo en la población estudiantil
Orientado hacia otros (Orient. externa)	evaluación relativa a la distribución de calificaciones en la "clase"	evaluación relativa a la posición social familiar
Orientado hacia sí (Orient. interna)	evaluación relativa a la propia expectativa de rendimiento académico	evaluación con respecto al nivel de relaciones personales alcanzado

Es conveniente hacer notar que en aquel caso en que las calificaciones no influyen en la satisfacción estudiantil —sino otros factores

extraacadémicos— tres clases de estos últimos han sido incluidos en el análisis: izquierdismo ideológico y posición política, movilidad social y expectativa de logro, relaciones personales. Estos tres factores han sido seleccionados con base en el conocimiento directo de la población en estudio, en particular, y de la universidad latinoamericana, en general. Ellos parecen representar poderosas variables actuantes dentro del contexto presente, capaces de influir el grado de satisfacción estudiantil.

Metodología

El presente trabajo, como ya se ha dicho, se realiza con base en los datos recogidos en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad de Guanajuato, en 1964, bajo la dirección del profesor S. M. Lipset. Una muestra de 830 estudiantes, elaborada al azar, fue entrevistada; usándose un cuestionario compuesto en su totalidad por preguntas cerradas.

La variable independiente principal —calificaciones— se midió a través de un índice de rendimiento académico que combina el promedio de notas universitarias con el número de asignaturas no aprobadas durante la carrera.

Las respectivas frecuencias marginales en ambos indicadores eran las siguientes:

	<i>Promedio de calificaciones</i>		<i>Asignaturas no aprobadas</i>		
sobresaliente	2	69 %	ninguno	517	62 %
notable	517		uno	174	21
aprovechado	251	31 %	dos	96	12 %
aprobado o suspenso	2		tres o más	25	3

La correlación entre ambos indicadores es de $G = .36$.

Siendo similares los marginales en la categoría que indica un mejor rendimiento, se decidió dar un peso idéntico a ambos indicadores. La distribución final de casos sobre el continuo de rendimiento académico fue la siguiente:

<i>Rendimiento mayor</i>				<i>Rendimiento menor</i>			
1		2		3		4	
351	46.4 %	220	29.1%	112	14.8%	72	9.5 %

La correlación entre el promedio de calificaciones y los scores de rendimiento académico fue de $G = .85$; y aquélla entre número de desaprobados y scores de rendimiento, $G = .99$. No encontrándose regularidad alguna que permitiera interpretar las respuestas “no sabe” como en alguna posición determinada del continuo respectivo, se decidió no tomar en cuenta dichos casos.

La validez del índice de rendimiento académico no sólo está sostenida por las correlaciones anteriores, sino que se encontró también una alta correlación ($G = .52$) entre los scores de rendimiento y la posición relativa en cuanto a notas, del estudiante con respecto a su clase.

El rendimiento académico con respecto a la unidad social real (la clase) se midió por medio de las respuestas a la pregunta: “Con respecto al rendimiento académico general, cómo se consideraría usted en relación a sus compañeros de clase. En cuál de las siguientes categorías diría usted que se encuentra situado: en el cuarto superior de la clase, en el medio superior, en el medio inferior o en el inferior.” Las frecuencias absolutas para cada una de estas categorías fueron de 184, 473, 138, 11, respectivamente.

La expectativa de rendimiento académico universitario se indicó a través de la comparación entre el promedio de notas alcanzado por el estudiante durante su educación secundaria y el promedio de notas universitarias. Los marginales resultantes fueron los siguientes:

<i>Alcanza una nota mayor que en secundaria</i>	<i>Alcanza una nota similar.</i>	<i>Alcanza una nota menor que en sec.</i>
377	204	172
50 %	27 %	23 %

La posición relativa de izquierdismo se indicó a través de las respuestas a la siguiente pregunta: “En relación a la mayoría de los estudiantes de esta Universidad, cuál de las siguientes posiciones diría usted ocupar: mucho más a la izquierda que la mayoría de los estudiantes (60), un poco más a la izquierda (137), más o menos en una posición similar a la mayoría (363), un poco más a la derecha (170), mucho más a la derecha (43).”

La esperanza de movilidad social en relación a la familia de origen se operacionalizó a través de la siguiente pregunta: “En relación al nivel de vida presente de su familia, qué nivel de vida espera usted alcanzar cinco años después de su graduación: mucho más alto (314), un poco más alto (381), más o menos igual (109), un poco más bajo (18), mucho más bajo (4).”

Para indicar el nivel de relaciones personales alcanzado por el estu-

diante en la universidad, se emplearon las respuestas a la pregunta: "Cuán a menudo discute usted problemas personales con sus compañeros de estudios: todos los días (193), cada dos o tres días (123), al menos una vez a la semana (127), menos de una vez a la semana pero al menos una vez al mes (105), menos de una vez al mes (99)."

Por último la variable dependiente: grado de satisfacción estudiantil, se operacionalizó a través de una quasi-escala de Guttman. Cinco ítems fueron originalmente incluidos:

¿Qué importancia tiene para usted terminar sus estudios universitarios?

En general, ¿cuán satisfecho está usted con su vida estudiantil; es decir, con sus profesores, cursos, exámenes, etcétera?

¿En general, cómo evaluaría usted a sus profesores, tomando en cuenta tanto el conocimiento de la materia así como su capacidad pedagógica, tipo de exámenes y trabajos, etcétera?

¿Si usted pudiera escoger entre dedicarse al campo académico —por ejemplo, profesor o investigador—, o al campo político —como senador o diputado, por ejemplo— qué decidiría?

¿Si usted pudiera empezar de nuevo sus estudios universitarios, se matricularía usted en su misma facultad?

La matriz de correlaciones inter-ítems aparece en la tabla I.

Tabla I

SATISFACCION ESTUDIANTIL. CORRELACIONES INTER-ITEMES

<i>Marginales pasivo</i>	<i>Ítems</i>	<i>Reempezar Carrera</i>	<i>Satisfacción Vida Est.</i>	<i>Evaluación Profesores</i>	<i>Profes. Polít.</i>	<i>Import. terminar</i>
84.5	Reempezar carrera		G=.32	G=.28	G=-.03	G=-.18
70.0	Satisfecho vida est.			.73	-.06	.06
50.0	Evaluación Profesor				-.02	.04
30.0	Profesor-político					.07
15.0	Importancia terminar					

Los tres primeros ítems, cuyas interrelaciones no son nulas pero no son excesivamente altas, fueron seleccionadas para la construcción de la escala. El coeficiente de reproducibilidad alcanzado fue de .954; sin embargo, es importante hacer notar que aunque alto este coefi

ciente es inferior al coeficiente de reproducibilidad esperable al azar (.9740), dado el corto número de ítemes y la distribución específica de frecuencias. Ahora bien, ninguna de las razones de error sobrepasa la unidad —uno de los criterios estrictos adicionales formulados por Guttman— aunque sí aparece un patrón de respuesta no escalar que sobrepasa el 5% de respondentes. Dados estos resultados, puede considerarse la existencia de una quasi-escala aunque basada en un corto número de ítemes y, con alta probabilidad, no unidimensional.

La distribución de frecuencia obtenida fue la siguiente:

<i>Alta satisfacción</i>		<i>Baja satisfacción</i>	
1	2	3	4
393	51.9%	175	23.1%
144	19.0%	44	6.0%

Dado el nivel nominal, o a lo más, ordinal, logrado en las distintas medidas, los coeficientes de correlación obtenidos se limitan al coeficiente de contingencia, Q de Yule, o gamma (G). X^2 fue usada siempre para prueba de significación.

ANALISIS DE LOS DATOS

A. Rendimiento académico y satisfacción estudiantil

1. En relación al continuo objetivo de rendimiento.

Como ya se ha dicho, una primera posibilidad de correlación entre rendimiento académico y satisfacción estudiantil se refiere a aquella que indica la comparación del estudiante con el continuo objetivo de calificaciones usado en el contexto mexicano.¹ Si el rendimiento académico, en este caso, produce satisfacción estudiantil es porque el estudiante percibe poseer una calificación alta en comparación a las posibilidades objetivas de notas abiertas al universo en cuestión.

Como la tabla II presenta a continuación, no es éste el caso presente. Los scores de rendimiento y la satisfacción estudiantil no están significativamente relacionados ($X^2 = 14.87$; G. L. = 9).

Es cierto que a medida que el rendimiento disminuye, el porcentaje de sujetos de satisfacción media-alta disminuye ($E = 10.2$) y el porcentaje de sujetos de satisfacción baja incrementa ($E = -13.6$), tal como sería esperable en el caso de correlación. Pero esto no aparece para las categorías de alta y media baja satisfacción. En todo caso, la correlación entre ambas variables no es significativa, y las manifestaciones de aparente asociación pueden no ser más, con alta probabilidad, que un resultado del azar.

Tabla II

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL*

Rendimiento

<i>Satisfacción</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio alto</i>	<i>Medio bajo</i>	<i>Bajo</i>
Alta	51.8% (169)	43.1 (90)	54.1 (59)	49.3 (34)
Media alta	26.1 (85)	22.0 (46)	19.3 (21)	15.9 (11)
Media baja	16.9 (55)	25.4 (53)	15.6 (17)	15.9 (11)
Baja	5.2 (17)	9.6 (20)	11.0 (12)	18.8 (13)
Subtotal	(326)	(209)	(109)	(69)
NR	7.1 (25)	5.0 (11)	2.7 (3)	4.2 (3)
Total	(351)	(220)	(112)	(72)

No se puede afirmar, por tanto, que la satisfacción estudiantil de los universitarios mexicanos esté condicionada por el nivel de rendimiento académico, en cuanto que aquéllos deriven, en un grado significativo, su satisfacción de su posición relativa en el continuo objetivo de calificaciones.

2. En relación a la posición relativa en la clase.

Aun cuando o se haya encontrado correlación entre la posición que el estudiante ocupa en el continuo objetivo de rendimiento y su nivel de satisfacción, es posible que el rendimiento académico sí condicione dicha satisfacción; pero a través de la posición relativa que el estudiante ocupa en su clase, o sea, en la unidad social real. Sin embargo, tampoco esta posibilidad resulta verdadera en el contexto mexicano. A una más alta posición relativa (en cuanto a rendimiento) dentro de la clase no se produce necesariamente un mayor grado de satisfacción, como la tabla III indica. Posición relativa y satisfacción estudiantil no están significativamente correlacionadas ($X^2 = 7.96$; G. L. = 6).

Es evidente, pues, que la satisfacción estudiantil no depende del grado de rendimiento académico, al menos cuando dicho rendimiento es considerado en forma relativa al continuo objetivo de calificaciones o a la distribución de calificaciones en la unidad social real. Sin embargo, aún es posible que el nivel de rendimiento condicione el grado de satisfacción, no en forma relativa, sino tan sólo basado en la expectativa que tiene el estudiante de su nivel de logro académico.

* Nótese que, por el momento, se ha evitado dicotomizar las tablas, de forma de presentar el análisis fundamentado sobre el mayor número de categorías discriminatorias posibles de acuerdo al número de casos existentes y a las distinciones "naturales" dentro del sistema en estudio.

Tabla III

POSICION RELATIVA DE RENDIMIENTO ACADEMICO
Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

<i>Satisfacción</i>	<i>Posición relativa</i>		
	<i>Alta</i>	<i>Media</i>	<i>Baja</i>
Alta	50.0(87)	52.1(232)	46.2(66)
Media alta	25.9(45)	22.0(98)	18.9(27)
Media baja	17.8(31)	16.4(73)	25.9(37)
Baja	6.3(11)	9.4(42)	9.1(13)
Subtotal	(174)	(445)	(143)
NR	5.4(10)	5.9(28)	4.0(6)
Total	(184)	(473)	(149)

3. Con respecto a la propia expectativa de rendimiento académico.

El estudiante puede no compararse con un continuo objetivo o con los demás sujetos en su clase para evaluar su posición. El puede, simplemente, evaluar su nivel de logro comparando su experiencia pasada y presente. En este caso, la evaluación no se realiza orientada hacia otros, sino enfocada sobre sí mismo.

Para explorar esta posibilidad, se tomó en cuenta el promedio de calificaciones obtenido durante los estudios secundarios en comparación con el nivel de rendimiento universitario. La tabla IV presenta los resultados encontrados.

Tabla IV

NIVEL DE LOGRO DE EXPECTATIVAS DE RENDIMIENTO ACADEMICO
Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

Nivel de logro de expectativas

<i>Satisfacción</i>	<i>Expectativa Superada</i>	<i>Expectativa realizada pero no superada</i>	<i>Expectativa no realizada</i>
Alta	52.7.%(185)	43.3(84)	50.0(83)
Media alta	25.9 (91)	19.6(38)	20.4(34)
Media baja	16.5 (58)	26.3(51)	15.7(26)
	4.8 (17)	10.8(21)	13.9(23)
Subtotal	(351)	(194)	(166)
NR	6.9 (26)	4.9(10)	3.5(6)
Total	(377)	(204)	(172)

Aunque reducida, $G = .12$, aparece una correlación significativa entre ambas variables ($X^2 = 22.55$, G. L. = 6). Como se ve, tiende a presentarse un mayor grado de insatisfacción entre aquellos que no han logrado realizar sus expectativas académicas, y un mayor nivel de satisfacción entre los que han logrado superarlas. Sin embargo, la correlación —como se desprende del análisis porcentual así como del coeficiente gamma— no es en absoluto perfecta.

4. Conclusiones.

En contra de lo que podría esperarse en el caso de lo que se ha definido anteriormente como un sistema académico institucionalizado, los datos recogidos de universitarios mexicanos muestran una influencia nula o muy baja del nivel de rendimiento en la satisfacción estudiantil. Solamente existe correlación significativa entre ambos factores cuando el rendimiento se considera con respecto a la propia expectativa del estudiante, y aun en este caso el grado de asociación es inesperadamente bajo ($G = .12$).

Dos conclusiones importantes parecen derivarse de los resultados anteriores:

En primer lugar, las calificaciones, como medio principal formalmente definido de recompensa para actores en rol de estudiante en el sistema universitario mexicano, no producen el impacto esperado a partir de tal definición. La satisfacción del estudiante en cuanto tal, es independiente o en muy bajo grado correlacionada a la sanción formalmente definida. Este hallazgo, aun cuando no asombre a aquellos familiarizados con la realidad en estudio, resulta inusitado por diversas razones. El sistema universitario en América Latina, si bien politizado y sometido a presiones distintas por diversas fuerzas extraacadémicas, está respaldado por una larga tradición, una profunda orientación humanista y una aristocratizante tendencia educativa que enfoca todos los esfuerzos hacia el logro de distinciones universitarias. Sorprende, por tanto, que un sistema aparentemente institucionalizado en tal medida, no haya logrado socializar a sus miembros de acuerdo a sus definiciones formales, sus valores subyacentes y sus metas explícitas. La universidad, despojada del vehículo principal de sanción académica, queda coartada en su capacidad de controlar y orientar las acciones estudiantiles hacia metas académicas. Este hecho supone la simultánea potencial “desuniversitarización” de la universidad, transformándose sus metas esencialmente académicas por otras que no responden a sus fines específicos.

Por el otro lado, es también sorprendente cómo el sistema de calificaciones, como instrumento definido de sanción, haya logrado

sobrevivir formalmente, a manera de fachada, sin realidad social que lo respalde. Es posible, sin duda, que existan dinteles de eficacia del sistema de notas, al menos limitado a la distinción aprobado-no aprobado. Pero la formalmente importante distinción entre gradaciones de rendimiento —más allá del simple nivel de “paso”— no aparece respaldada, según los resultados del presente estudio, por una significación social real correspondiente.

En segundo lugar, las correlaciones nulas encontradas entre rendimiento y satisfacción, cuando existe una evaluación relativa —o sea, cuando el estudiante se compara con otros sujetos en su clase o con el universo estudiantil en sus calificaciones posibles— y la correlación significativa encontrada entre ambos factores cuando la evaluación se realiza con respecto a la propia experiencia pasada, indican una predominancia de orientaciones internas —y no externas— por parte de los actores. Puede decirse que el estudiante incrementa su satisfacción en forma ligeramente proporcional a la medida en que mantiene o supera sus logros pasados, y no en la medida que iguala o supera los logros de otros actores en el sistema. Este hecho parece indicar un bajo contenido competitivo, que puede ser funcional o disfuncional con respecto a diversas unidades de análisis y diversas orientaciones valorativas. Indica, igualmente, un alto grado de sentido personal, donde el actor se orienta por sus propias necesidades y objetivos personales.

*Rendimiento académico y satisfacción estudiantil.
Elaboración por terceros factores*

Aun cuando no se haya encontrado correlación significativa e intensa entre rendimiento y satisfacción, resulta interesante explorar cuáles son aquellas categorías sociales donde los niveles académicos influyen en mayor grado en la satisfacción estudiantil. Estos grupos serán aquéllos más profundamente socializados o socializables dentro del sistema establecido, y por tanto, aquellos que brindan mayores posibilidades concretas para el logro de los fines formalmente definidos. Por el otro lado, estos mismos grupos, por el hecho de estar socializados o de ser más fácilmente socializables dentro del sistema, no están necesariamente opuestos a cambios en el mismo; sino que pueden constituir aquellos sectores más aptos para una reforma universitaria que operacionalice metas académicas y tecnológicas. Es conveniente aclarar que los resultados en esta sección tan sólo se presentan a manera de conclusiones hipotéticas, abiertas a estudios más profundos y a confirmación más estricta.

Con el objeto de explorar en forma racional esta nueva área, se estudió primero las posibles conexiones causales entre diversos factores significativos, seleccionados a juicio del investigador, y el grado de rendimiento académico.

La tabla V enumera los factores estudiados y presenta los resultados de las pruebas de significación y coeficientes de correlación obtenidos.

Tabla V

CORRELACIONES ENTRE DIVERSAS VARIABLES INDEPENDIENTES
Y RENDIMIENTO ACADEMICO*

	X^2	G. L.	N. S.	Coef. Correl.
<i>Sexo</i>	94.11	3	0.001	G= .33
Edad	25.70	9	0.01	G= -.14
Grado de izquierdismo	14.19	6	0.05	G= .09
Educación del padre	23.73	6	0.001	G= .08
Año de carrera en estudio	23.36	9	0.01	G= .006
Grado de urbanización del lugar de origen	5.97			
Estado marital	3.08			
Horas de trabajo semanal	5.92			
Forma de habitación	9.56			
Identificación de clase	10.74			
Tipo de educación secundaria	0.12			
Religión	10.32			
Autoidentificación como intelectual, científico o profesional	0.09			
Expectativa de clase	6.46			
Esperanza de movilidad en relación a familia de origen	7.65			
Salud mental	4.33			

La asociación nula original entre rendimiento académico y satisfacción se elaboró entonces a través de la introducción sucesiva, no simultánea, de aquellas variables significativamente correlacionadas con rendimiento. La tabla VI presenta el resultado de la elaboración de la asociación original al introducirse la variable sexo.

Es evidente que la correlación nula se hace moderadamente posi-

* Las tablas correspondientes se encuentran en el apéndice A. El criterio de juicio sobre correlaciones no se ha limitado a la prueba de significación y coeficientes, sino al análisis porcentual previo. Rendimiento y satisfacción han sido ahora dicotomizadas. Alta satisfacción comprende, por tanto, las categorías previas de alta y media alta satisfacción.

va ($E = 6.6$) en el caso de los hombres; mientras que se transforma en moderadamente negativa ($E = -9.5$) en el caso de las mujeres. Un alto rendimiento académico para estudiantes de sexo femenino, produce un menor grado de satisfacción que un bajo rendimiento, mientras que se encuentra un resultado opuesto en el caso de los hombres. Estos últimos parecen haber internalizado en mayor medida que las mujeres, la significación académica del sistema de calificaciones; o al menos, parecen estar influidos en un menor grado por factores extra-académicos. Estos resultados pueden hipotéticamente explicarse a través de dos proposiciones. La entrada de la mujer latinoamericana en la universidad es, sin duda, reciente. Puede suponerse que valores tradicionales y familiares aún ejercen sobre ella una influencia notable. Por otro lado, un sistema de calificaciones discriminatorio y estricto parece ser más compatible con aquellas expectativas que definen el rol de hombre en la sociedad latinoamericana, siempre proveedor principal o exclusivo de la familia, responsable de funciones instrumentales y no familísticas y, por tanto, mayormente competitivo.

Tabla VI

SEXO DEL ESTUDIANTE, RENDIMIENTO ACADEMICO
Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

(% de alta satisfacción)*	Alto rendimiento	Bajo rendimiento
Masculino	76.3% (426)	69.7 (145)
Femenino	58.2 (103)	67.7 (31)

Los efectos de la variable edad, al introducirse en la correlación entre rendimiento y satisfacción, son presentados en la tabla VII.

Tabla VII

EDAD DEL ESTUDIANTE, RENDIMIENTO ACADEMICO
Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

(% de alta satisfacción)	Alto rendimiento	Bajo rendimiento
Jóvenes (19 y menos)	78.5% (212)	74.0 (50)
Modales (20 a 23)	66.7 (158)	71.4 (91)
Mayores (24 y más)	85.7 (77)	60.5 (38)

*Rendimiento y satisfacción han sido ahora dicotomizadas. Alta satisfacción comprende, por tanto, las categorías previas de alta y media alta satisfacción.

Es en los “mayores” en los que la correlación originalmente nula se torna marcadamente positiva ($E = 25.2$), mientras que en los “jóvenes” la transformación se hace moderada, casi despreciable ($E = 1.5$). Es interesante notar cómo son los “modales” aquellos en los que la correlación se hace moderadamente negativa ($E = -4.7$) presentándose, por tanto, un mayor grado de satisfacción en los casos de menor rendimiento.

La hipótesis propuesta en la elaboración previa a través de la variable sexo, parece proveer, en líneas generales, de una adecuada interpretación en el caso presente. Aquellos que han sobrepasado las edades modales estudiantiles, posiblemente representan sectores con mayores responsabilidades familiares, con mayor experiencia competitiva en el mercado de trabajo y, por tanto, con mayor orientación de logro. Desafortunadamente, debido a limitaciones de tiempo, esta interpretación no ha sido fundamentada con datos empíricos. Sin embargo, la transformación hacia una asociación directamente proporcional en el caso de los “jóvenes”, parece brindar soportes adicionales a la misma. Puede esperarse que aquellos individuos que llegan a la universidad a edades más tempranas que las modales, están también caracterizados por una mayor orientación de logro.

Alternativamente, podría aducirse que no es la orientación de logro el factor determinante, sino el efecto socializante del sistema universitario sobre los grupos recién llegados —deslumbrados por su entrada en el Alma Mater— y sobre los grupos sometidos durante tiempo más largo a su acción. Sin embargo, éste no es el caso. Los datos obtenidos a partir de la introducción de la variable “curso de estudio” contradicen esta interpretación; confirmando, al mismo tiempo, las conclusiones previas sobre la ineffectividad de la socialización universitaria dentro de los valores y procedimientos académicos. La tabla VIII presenta estos resultados.

Tabla VIII

CURSO DE ESTUDIO, RENDIMIENTO ACADEMICO Y SATISFACCION ESTUDIANTIL		
(% de alta satisfacción)	Alto rendimiento	Bajo rendimiento
Primeros cursos de carrera (1, 2)	78.1% (265)	74.3 (70)
Cursos medios (3)	71.4 (119)	67.9 (53)
Ultimos cursos de carrera (4, 5, 6)	65.7 (140)	71.1 (45)

Se observa, pues, cómo a medida que el estudiante adquiere mayor experiencia dentro del sistema universitario, el grado de alta satisfacción derivado del alto rendimiento disminuye, llegándose, inclusive, en los últimos cursos de carrera a presentarse un mayor grado de alta satisfacción en los casos de bajo rendimiento. Tal pareciera que la experiencia universitaria desalienta aquellos sentimientos de satisfacción resultantes de un alto rendimiento académico. Esto puede deberse, bien al descrédito del sistema de calificaciones como forma sin significación real, bien a la introducción de nuevas dimensiones extraacadémicas de satisfacción, bien al desincremento de orientaciones de logro a través de la experiencia universitaria. Dos elaboraciones adicionales fortalecen la posibilidad de actuación conjunta de estos tres factores.

La tabla IX presenta cómo a medida que incrementa el grado de izquierdismo del estudiante, el nivel de satisfacción derivado de un alto rendimiento académico disminuye, mientras que aumenta aquél, concomitante de un bajo grado de rendimiento.

Tabla IX

IZQUIERDISMO, RENDIMIENTO ACADEMICO Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

<i>(% de alta satisfacción)</i>	<i>Alto rendimiento</i>	<i>Bajo rendimiento</i>
Bajo izquierdismo	78.5% (135)	65.3 (49)
Izquierdismo medio	71.8 (238)	73.3 (75)
Alto izquierdismo	69.5 (128)	76.2 (42)

Es evidente que existe una disminución de criterios académicos de satisfacción a medida que el grado de izquierdismo incrementa, bien sea por la introducción de nuevas dimensiones, bien sea por la eliminación —sin sustitución— de los criterios establecidos.

La introducción de la variable “educación del padre”, presentada en la tabla X, muestra cómo, si bien la correlación originalmente nula entre rendimiento y satisfacción, se hace positiva a partir del momento en que el estudiante proviene de un hogar donde el padre ha cursado al menos la educación secundaria, dicha correlación positiva disminuye a medida que una mayor tradición universitaria existe en la familia.

Tabla X

EDUCACION DEL PADRE, RENDIMIENTO ACADEMICO Y
SATISFACCION ESTUDIANTIL

(% de alta satisfacción)	Alto rendimiento	Bajo rendimiento
Educación primaria	74.5% (208)	75.0(76)
Educación secundaria	76.7 (150)	66.7(51)
Educación universitaria	68.1 (166)	65.9(44)

Estos resultados parecen indicar la existencia de un efecto negativo de la experiencia universitaria en las orientaciones de logro académico, así como en la valoración del sistema de calificaciones.

Puede indicarse, por tanto, que son los hombres, los mayores de 24 años, los que se encuentran en los primeros años de carrera, los que presentan un grado bajo de izquierdismo y los que provienen de hogares en que la educación secundaria ha sido el nivel de instrucción paterna, aquellos que en mayor medida han internalizado los valores académicos y los más aptos para ser socializados dentro de éstos. Desafortunadamente, con base en el análisis realizado, no puede afirmarse, sino tan sólo adelantarse hipotéticamente, que sean los hombres mayores de 24 años, provenientes de hogares “de educación secundaria” y que cursan los primeros años de carrera presentando un bajo nivel de izquierdismo, los más socializados dentro del sistema académico. Esto podría significar que son aquéllos con mayores orientaciones de logro y espíritu competitivo, para quienes el título universitario es una meta por alcanzar que no forma parte del “patrimonio familiar”, los más aptos para internalizar los valores de un sistema de calificaciones discriminatorio y estricto, dentro del contexto actual.

Por otro lado, la reducción de la correlación entre rendimiento y satisfacción a medida que se tiene una mayor experiencia universitaria y un más alto grado de izquierdismo, parece indicar la existencia de una ineficiente socialización académica, de un creciente descrédito del sistema de calificaciones, de una reducción de las orientaciones de logro académico y de una posible sustitución de metas y criterios. Esto puede ser debido a la importancia considerable que se asigna en Latinoamérica al título universitario de por sí, al diploma —a veces irónicamente llamado *patente de corso*— de doctor, quizá en detrimento de las distinciones y gradaciones internas con base en calificaciones; al mismo tiempo, la politización de la universidad, que la ha constituido, durante décadas, en partera más bien de líderes políticos que de técnicos orientados hacia el desarrollo, puede constituir un factor adicional.

En todo caso, con base en los datos presentados hasta este punto, es posible afirmar que la universidad, como institución académica, se encuentra en estado de crisis. Proposición ésta probablemente generalizable a la universidad latinoamericana como tal. Es conveniente aclarar que la existencia de una crisis institucional no implica —al menos, a juicio del autor— una connotación necesariamente negativa. La crisis, definida sobre ciertos criterios, constituye una situación objetiva que obstaculiza, al menos temporalmente, el logro de las metas propuestas. El sociólogo, como estudioso que describe e interpreta la realidad social, presenta un hecho —sin duda matizado, aun en contra de su deseo, por sus propias orientaciones teóricas, ideológicas y valorativas que constituyen su marco de referencia —busca sus causas y sus consecuencias. Pero no hace juicios de valor.

Factores extraacadémicos de satisfacción estudiantil

Si el rendimiento académico no presenta correlación significativa e intensa con la satisfacción estudiantil; si dicha satisfacción parece depender menos, a medida que hay una mayor experiencia universitaria y un mayor grado de izquierdismo, de criterios académicos; resulta interesante explorar cuáles son las dimensiones extraacadémicas, si es que informalmente se han sustituido aquéllas definidas oficialmente, que influyen y condicionan la satisfacción estudiantil.

Se creyó conveniente, con base en el conocimiento del medio en estudio, explorar (entre otros) la influencia posible de factores tales como el grado de izquierdismo en relación al universo de estudiantes, la expectativa de movilidad en relación a la familia de origen, y el grado de relaciones personales logrado en el ambiente universitario. Pasamos ahora a exponer los resultados encontrados en este campo.

Como ya se ha visto, al introducirse como factor de elaboración el grado de izquierdismo que el estudiante percibe tener en comparación al universo estudiantil, la correlación nula original entre rendimiento y satisfacción se modificaba para las distintas categorías. A medida que el grado de izquierdismo incrementaba, disminuía el alto grado de satisfacción concomitante a un alto rendimiento académico. Ante este resultado se indicó una reducción de criterios académicos de satisfacción paralela al aumento de izquierdismo. Esta reducción podía o no conllevar la introducción de nuevas dimensiones con base en las cuales el estudiante derivara su satisfacción. En caso de existir sustitución de criterios podría pensarse que el mismo grado de izquierdismo representaría una nueva dimensión fundamental; podría esperarse que el estudiante que percibe presentar un grado más alto

de izquierdismo presenta un mayor grado de satisfacción, precisamente por percibirse como más “izquierdista”, más “radical”, más “de avanzada”.

Sin embargo, éste no es el caso. No hay correlación significativa entre izquierdismo y satisfacción, tal como se ve en la tabla XI ($X^2 = 6.86$; G. L. = 6). El grado de izquierdismo no constituye un nuevo y relevante criterio, informalmente introducido, de satisfacción estudiantil; sino que tan sólo constituye un factor que afecta moderadamente el rendimiento académico.

Tabla XI

GRADO DE IZQUIERDISMO Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

Satisfacción	Grado de izquierdismo		
	Alto	Medio	Bajo
Alta	44.3 % (81)	53.4 (182)	51.5 (106)
Media alta	26.2 (48)	19.4 (66)	24.8 (51)
Media baja	21.3 (39)	19.4 (66)	14.6 (30)
Baja	8.2 (15)	7.9 (27)	9.2 (19)
Subtotal	(183)	(341)	(206)
NR	7.1 (14)	6.1 (22)	3.3 (7)
Total	(197)	(363)	(213)

El grado y frecuencia de relaciones personales no constituye tampoco un nuevo criterio de satisfacción, según los datos —limitados en este punto— tomados en cuenta en este análisis. Para indicar esta variable, debe recordarse, tan sólo se consideraron las respuestas a la pregunta: “Cuán a menudo discute usted problemas personales con sus compañeros de estudios: todos los días, cada dos o tres días, al menos una vez a la semana, menos de una vez a la semana; pero al menos una vez al mes, menos de una vez al mes.” Se escogió, por tanto, aquel indicador que mostrara un grado más intenso de intimidad y que combinara con esto un criterio cuantitativo de frecuencia de comunicación.

Como se ve en la tabla XII, no existe correlación entre el grado y frecuencia de relaciones personales y satisfacción estudiantil ($X^2 = 7.23$; G. L. = 6), tal como sería esperable si dicha variable constituyera un criterio informalmente establecido de satisfacción.

Tabla XII

RELACIONES PERSONALES Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

Relaciones personales

<i>Satisfacción</i>	<i>Muy frecuentes</i>	<i>Frecuentes</i>	<i>Esporádicas o inexistentes</i>
Alta	46.1/ (141)	53.8(64)	50.0(93)
Media alta	24.8 (76)	17.6(21)	23.7(44)
Media baja	19.9 (61)	20.2(24)	18.8(35)
Baja	9.1 (28)	8.4(10)	7.5(14)
Subtotal	(306)	(119)	(186)
NR	3.2 (10)	6.3(8)	8.8(18)
Total	(316)	(127)	(204)

El único factor, hipotéticamente independiente, que ha producido una correlación significativa y moderadamente intensa ($X^2 = 19.27$; G. L. = 3; $G = 0.31$)² con satisfacción, es la expectativa de movilidad social con respecto a la familia de origen. La tabla XIII presenta estos resultados.

Tabla XIII

EXPECTATIVA DE MOVILIDAD SOCIAL CON RESPECTO A LA FAMILIA DE ORIGEN Y SATISFACCION

Expectativa de movilidad

<i>Satisfacción estudiantil</i>	<i>Espera progresar</i>	<i>Espera permanecer igual o "regresar"</i>
Alta	53.1% (349)	35.5(43)
Media alta	22.5 (148)	21.5(26)
Media baja	16.6 (109)	28.9(35)
Baja	7.8 (51)	14.0(17)
Subtotal	(657)	(121)
NR	5.5, (38)	7.6(10)
Total	(695)	(131)

Como se ve, a una mayor expectativa de movilidad en relación a la familia, se presenta un mayor grado de satisfacción ($E = 17.6$), e inversamente, a una menor expectativa se presenta un mayor grado de insatisfacción ($E = -6.2$).

Estos resultados parecen indicar que entre los factores explorados,

aparte de la propia expectativa de rendimiento, solamente la expectativa de movilidad social con respecto a la familia de origen condiciona el grado de satisfacción estudiantil. O sea, el estudiante se siente más satisfecho con sus profesores, con su carrera y con su vida estudiantil, a medida que espera aventajar en mayor medida la posición social familiar ($G = .31$) y a medida que alcanza un mayor promedio académico que aquél logrado en su experiencia secundaria ($G = .12$).

Ahora bien, aun cuando la expectativa de movilidad social con respecto a la familia de origen, considerada como criterio de satisfacción estudiantil, constituye una dimensión extraacadémica, no puede afirmarse que ésta sea opuesta a los criterios estrictamente académicos. Puede muy bien ser complementaria, especialmente si se toma en cuenta que un sistema de calificaciones que muestre distinciones sutiles de niveles de rendimiento parece estar fundamentado en orientaciones subyacentes de logro. Sin embargo, en nuestro caso particular, no existe tal complementariedad, al menos en forma relevante. Si así fuera, la expectativa de movilidad, a manera de motivación y criterio de satisfacción generalizado, debería conducir, dentro de los límites del sistema universitario, hacia una mayor y concomitante orientación hacia el logro académico. Esto no ocurre. La expectativa de movilidad no está asociada en forma significativa³ con rendimiento. Por tanto, en este caso, sí puede calificarse dicha variable como criterio extra y antiacadémico, que introducido en el sistema universitario, subvierte sus fines y sus metas formales. La universidad, para el estudiante en cuestión, no parece representar un terreno de avance para el logro de una más alta capacitación técnica y científica; o al menos, el sistema de calificaciones no constituye para él un procedimiento legítimo de sanción y recompensa. La universidad aparece, para él, en forma muy moderada, como un campo de crecimiento educativo personal; y el sistema de calificaciones como una escala, de reducida eficacia, para evaluar su progreso. La universidad, eminentemente, constituye un "ascensor-de-clase-social", una vez en el cual, una dirección ascendente y una relativamente rápida velocidad de movilidad social están aseguradas. Toda distinción adicional entre los ya ocupantes de dicho ascensor parece resultar trivial. La diferencia de rendimiento académico parece, en consecuencia, carecer —en forma casi absoluta— de importancia social. Ella parece no asegurar aceleraciones diferenciales en la velocidad de movilidad, y mucho menos, diversidad de direcciones de esta última.

Es interesante observar que cuando el estudiante, con respecto a los factores considerados en este estudio, presenta una orientación evaluatoria externa, con respecto a otros-significativos, lo hace en relación a la familia de origen. Esta proposición presenta sin duda

validez limitada, puesto que no se han investigado las distintas dimensiones ni los distintos grupos de referencia posibles. Sin embargo, tal pareciera que existe un predominio de orientaciones familísticas, junto a orientaciones internas, dirigidas a la satisfacción de necesidades propias y no hacia el triunfo competitivo.

Un estudio más profundo y comprensivo de los grupos de referencia empleados en diversas dimensiones, y de los criterios y mecanismos de selección de los mismos, así como de los factores extraacadémicos que condicionan la satisfacción estudiantil, se hace necesario. El presente trabajo no representa más que un primer paso en la comprensión y análisis de la realidad universitaria mexicana y, en general, latinoamericana.⁴ La significación de este tópico de estudio crece si se considera que el contenido de las expectativas de roles educacionales, la orientación evaluatoria de los actores y la institucionalización del sistema académico presentan consecuencias significativas para todo proceso de desarrollo económico y social.

¹ Nótese que la correlación se establece no con el continuo objetivo de calificaciones usado en el contexto mexicano, sino con los scores de rendimiento resultantes del índice correspondiente. Sin embargo, este procedimiento no es arbitrario, puesto que existe entre ambos una correlación $G = .85$.

² Se exploraron también, como posibles factores independientes, el grado de salud mental, la afiliación política, la expectativa de movilidad social. Las tablas correspondientes pueden encontrarse en el apéndice B.

³ Referencia p. 17, tabla V.

⁴ Hasta donde es posible extrapolar.

APENDICE A

Tabla I

SEXO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

<i>Rendimiento Acad.</i>	<i>Sexo</i>	
	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>
Alto	44.9% (270)	53.8(77)
Medio alto	30.4 (183)	23.8(34)
Medio bajo	14.6 (88)	14.0(20)
Bajo	10.0 (60)	8.4(12)
Subtotal	(601)	(143)
NR	7.7 (50)	13.9(23)
Total	(651)	(166)

($X^2 = 94.11$; G. L. = 3; C = .33)

Tabla II

EDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO

<i>Rendimiento Acad.</i>	<i>Edad</i>			
	<i>Joven</i>	<i>Modal joven</i>	<i>Modal mayor</i>	<i>Mayor</i>
Alto	54.9% (151)	48.4(92)	36.0(58)	38.0(46)
Medio alto	26.9 (74)	28.4(54)	32.2(52)	29.8(36)
Medio bajo	12.0 (33)	12.1(23)	21.1(34)	18.2(22)
Bajo	6.1 (17)	11.0(21)	10.6(17)	14.0(17)
Subtotal	(275)	(190)	(161)	(121)
NR	10.7 (33)	6.4(13)	7.5(13)	11.0(15)
Total	(308)	(203)	(174)	(136)

($X^2 = 25.70$; G. L. = 9; G = .14)

Tabla III

GRADO DE IZQUIERDISMO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Grado Izq.

<i>Rendimiento Acad.</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>
Alto	54.6% (100)	45.8 (151)	41.1 (78)
Medio alto	19.7 (36)	31.5 (104)	33.2 (63)
Medio bajo	13.1 (24)	15.5 (51)	14.7 (28)
Bajo	12.6 (23)	7.3 (24)	11.1 (21)
Subtotal	(183)	(330)	(190)
NR	7.1 (14)	9.1 (33)	10.8 (23)
Total	(197)	(363)	(213)

($X^2=14.19$; G.L.=6; G=.09)

Tabla IV

EDUCACION DEL PADRE Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Educación del padre

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Universitaria</i>
Alto	39.1% (129)	39.5 (94)	51.8 (116)
Medio alto	27.3 (90)	34.2 (65)	26.8 (60)
Medio bajo	14.5 (48)	16.3 (31)	12.5 (28)
Bajo	9.1 (30)	10.5 (20)	8.9 (20)
Subtotal	(297)	(190)	(224)
NR	10.0 (33)	11.6 (25)	5.5 (13)
Total	(330)	(235)	(237)

($X^2 = 23.73$; G. L. = 6; G = -.08)

Tabla V

CURSO DE CARRERA EN ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Curso de carrera en estudio</i>			
	<i>Primero y segundo</i>	<i>Tercero</i>	<i>Cuarto</i>	<i>Quinto y sexto</i>
Alto	49.1% (175)	35.6(64)	53.0(87)	62.5(20)
Medio alto	30.6 (109)	33.9(61)	21.3(35)	25.0(8)
Medio bajo	11.0 (39)	19.4(35)	17.1(28)	6.3(2)
Bajo	9.3 (33)	11.1(20)	8.5(14)	6.3(2)
Subtotal	(356)	(180)	(164)	(32)
NR	14.0(58)	2.7(5)	5.2(9)	
Total	(414)	(185)	(173)	(32)

($X^2 = 23.36$; G. L. = 9; G = .006)

Tabla VI

GRADO DE URBANIZACION DEL LUGAR DE ORIGEN
Y RENDIMIENTO ACADEMICO

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Grado de urbanización</i>		
	<i>Metrópolis</i>	<i>Ciudad mayor de 20 000 hab.</i>	<i>Ciudad de menos de 20 000, campo</i>
Alto	46.8% (192)	48.9(108)	41.4(44)
Medio alto	26.3 (112)	31.2(69)	30.8(33)
Medio bajo	15.6 (64)	12.7(28)	15.6(16)
Bajo	10.2 (42)	7.2(16)	13.1(14)
Subtotal	(410)	(221)	(107)
NR	7.2 (32)	13.7(35)	6.1(7)
Total	(442)	(256)	(114)

($X^2=5.97$; G.L.=6)

Tabla VII

ESTADO MARITAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Estado marital

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Soltero</i>	<i>Casado</i>
Alto	47.1% (330)	40.8(20)
Medio alto	29.0 (203)	30.6(15)
Medio bajo	14.6 (102)	18.4(9)
Bajo	9.6 (67)	10.2(5)
Subtotal	(701)	(49)
NR	9.1 (70)	9.2(5)
Total	(771)	(54)

($X^2=3.08$; G.L.=3)

Tabla VIII

HORAS DE TRABAJO SEMANAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Horas de trabajo semanal

<i>Rendimiento académico</i>	<i>No trabaja</i>	<i>Trabaja menos de 20 horas/s</i>	<i>Trabaja más de 20 horas/sem.</i>
Alto	47.3% (200)	52.1(38)	39.4(85)
Medio alto	29.6 (125)	26.0(19)	31.5(68)
Medio bajo	13.9 (59)	13.7(10)	18.5(40)
Bajo	9.2 (39)	8.2(6)	10.6(23)
Subtotal	(423)	(73)	(216)
NR	9.0 (42)	7.6(6)	7.2(17)
Total	(465)	(79)	(233)

($X^2=5.92$; G.L.=6)

Tabla IX

FORMA DE HABITACION Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Forma de habitación

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Con padres o amigos de éstos</i>	<i>Casa de huéspedes o apart. de estud.</i>	<i>Vive solo o con cónyuge</i>
Alto	47.2 % (247)	45.6 (67)	43.5 (27)
Medio alto	26.8 (140)	37.4 (55)	29.0 (18)
Medio bajo	16.0 (84)	8.8 (13)	17.7 (11)
Bajo	9.9 (52)	8.1 (12)	9.7 (6)
Subtotal	(523)	(147)	(62)
NR	8.0 (46)	13.0 (22)	10.1 (7)
Total	(569)	(169)	(69)

($X^2 = 9.56$; G. L. = 6)

Tabla X

IDENTIFICACION DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Identificación de clase

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Alta y media alta</i>	<i>Media baja</i>	<i>Trabajadora, obrera pobre y campesina</i>
Alto	50.2 % (187)	44.2 (112)	38.0 (38)
Medio alto	28.5 (106)	31.2 (79)	29.0 (29)
Medio bajo	12.6 (47)	17.0 (43)	18.0 (18)
Bajo	8.6 (32)	7.5 (19)	15.0 (15)
Subtotal	(372)	(253)	(100)
NR	8.4 (34)	10.3 (29)	8.3 (9)
Total	(406)	(282)	(109)

($X^2 = 10.74$; G. L. = 6)

Tabla XI

TIPO DE EDUCACION SECUNDARIA Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Tipo de educación secundaria

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Público</i>	<i>Religioso</i>	<i>Privado</i>
Alto	46.0% (157)	47.5 (48)	46.5 (60)
Medio alto	29.3 (100)	32.7 (33)	26.4 (34)
Medio bajo	15.8 (54)	9.9 (10)	17.8 (23)
Bajo	8.8 (30)	9.9 (10)	7.8 (10)
Subtotal	(341)	(101)	(129)
NR	7.8 (29)	8.1 (9)	5.8 (8)
Total	(370)	(110)	(137)

($X^2 = 0.12$; G. L. = 6)

Tabla XII

RELIGION Y RENDIMIENTO ACADEMICO

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Religión</i>				
	<i>Católico Practicante</i>	<i>Católico no practicante</i>	<i>Cree en Dios</i>	<i>Teísta agnóstico</i>	<i>Otra</i>
Alto	49.5% (164)	42.1 (96)	43.9 (43)	47.2 (25)	51.4 (18)
Medio alto	28.1 (93)	30.7 (70)	30.6 (30)	2.5 (13)	28.6 (10)
Medio bajo	13.3 (44)	18.4 (42)	17.3 (17)	9.4 (5)	11.4 (4)
Bajo	9.1 (30)	8.8 (20)	8.2 (8)	18.9 (10)	8.6 (3)
Subtotal	(331)	(228)	(98)	(53)	(35)
NR	8.1 (29)	8.8 (22)	5.8 (6)	17.2 (11)	8.0 (3)
Total	(360)	(250)	(104)	(64)	(38)

($X^2 = 10.32$; G. L. = 12)

Tabla XIII

AUTOIDENTIFICACION COMO INTELLECTUAL CIENTIFICO
O PROFESIONAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Autoidentificación</i>		
	<i>Intelectual</i>	<i>Científico</i>	<i>Profesional</i>
Alto	47.6 % (80)	53.9 (41)	43.9 (217)
Medio alto	28.0 (47)	23.7 (18)	30.6 (151)
Medio bajo	13.1 (22)	13.2 (10)	16.0 (79)
Bajo	11.3 (19)	6.6 (5)	9.5 (47)
Subtotal	(168)	(76)	(414)
NR	13.0 (25)	9.8 (8)	7.7 (41)
Total	(193)	(82)	(535)

($X^2 = 0.09$; G. L. = 6)

Tabla XIV

EXPECTATIVA DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADEMICO

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Expectativa de clase</i>		
	<i>Alta</i>	<i>Media alta</i>	<i>Media baja o menos</i>
Alto	43.2 % (57)	45.9 (227)	47.2 (34)
Medio alto	28.0 (37)	31.9 (158)	20.8 (15)
Medio bajo	19.7 (26)	13.3 (66)	16.7 (12)
Bajo	9.1 (12)	8.9 (44)	15.3 (11)
Subtotal	(132)	(495)	(72)
NR	10.2 (15)	8.2 (44)	11.1 (9)
Total	(147)	(539)	(81)

($X^2 = 6.46$; G. L. = 6)

Tabla XV

ESPERANZA DE PROGRESO EN RELACION A FAMILIA
DE ORIGEN Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Esperanza de progreso

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Espera progresar mucho</i>	<i>Espera progresar algo</i>	<i>Espera quedar igual o regresar</i>
Alto	44.3 % (124)	47.4 (164)	48.0 (60)
Medio alto	28.2 (79)	31.8 (110)	24.8 (31)
Medio bajo	16.1 (45)	13.6 (47)	15.2 (19)
Bajo	11.4 (32)	7.2 (25)	12.0 (15)
Subtotal	(280)	(346)	(125)
NR	10.8 (34)	9.2 (35)	4.6 (6)
Total	(314)	(381)	(131)

($\chi^2 = 7.65$; G. L. = 6)

Tabla XVI

SALUD MENTAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Salud mental

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Mayor salud mental</i>	<i>Menor salud mental</i>
Alto	41.7 % (113)	49.1 (236)
Medio alto	30.6 (83)	28.3 (136)
Medio bajo	17.0 (46)	13.5 (65)
Bajo	10.7 (29)	9.0 (43)
Subtotal	(271)	(480)
NR	9.1 (27)	9.1 (48)
Total	(298)	(528)

($\chi^2 = 4.33$; G. L. = 3)

APENDICE B

Tabla I

EXPECTATIVA DE CLASE Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

Expectativa de clase

<i>Satisfacción estudiantil</i>	<i>Clase alta</i>	<i>Clase media alta</i>	<i>Clase media baja o menor</i>
Alta	(70)	(254)	(44)
Media alta	(39)	(111)	(16)
Media baja	(23)	(97)	(14)
Baja	(12)	(45)	(3)
Subtotal	(144)	(507)	(77)
NR	(3)	(32)	(4)
Total	(147)	(539)	(81)

($X^2 = 3.75$; G. L. = 6)

Tabla II

EXPECTATIVA DE MOVILIDAD SOCIAL Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

Expectativa de movilidad

<i>Satisfacción estudiantil</i>	<i>Esperan subir 2 posiciones o más a partir de su clase presente</i>	<i>Esperan subir 1 posición</i>	<i>Esperan quedar igual o bajar</i>
Alta	46.0 % (40)	54.1 (164)	49.7 (161)
Media alta	26.4 (23)	23.4 (71)	21.0 (68)
Media baja	18.4 (16)	14.5 (44)	22.2 (72)
Baja	11.5 (10)	7.9 (24)	7.1 (23)
Subtotal	(87)	(303)	(324)
NR	6.5 (6)	2.9 (9)	6.4 (22)
Total	(93)	(312)	(346)

($X^2 = 19.31$; G. L. = 6; N. S. = .01; G.006)

Tabla III

PERTENENCIA A PARTIDO POLITICO Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

<i>Satisfacción estudiantil</i>	<i>Pertenencia</i>		
	<i>Partido oficialista</i>	<i>Pertenencia a otro</i>	<i>No pertenencia</i>
Alta	56.2 % (191)	47.0 (103)	46.0 (80)
Media alta	20.3 (69)	20.5 (45)	25.9 (45)
Media baja	18.1 (58)	21.5 (47)	18.4 (32)
Baja	6.5 (22)	11.0 (24)	9.8 (17)
Subtotal	(340)	(219)	(174)
NR	5.0 (18)	5.6 (13)	4.4 (8)
	(358)	(232)	(182)

($X^2 = 8.0$; G. L. = 6)

Tabla IV

SALUD MENTAL Y SATISFACCION ESTUDIANTIL

<i>Satisfacción estudiantil</i>	<i>Salud mental</i>	
	<i>mayor</i>	<i>menor</i>
Alta	48.8 % (138)	51.5 (254)
Media alta	23.7 (67)	21.7 (107)
Media baja	18.7 (53)	18.3 (90)
Baja	8.8 (25)	8.5 (42)
Subtotal	(283)	(493)
NR	5.0 (15)	6.6 (35)
Total	(298)	(528)

($X^2 = 0.06$; G. L. = 3)

BIBLIOGRAFÍA

- COSER, Lewis. *The Functions of Social Conflict*. Free Press, N. Y., 1966.
- HYMAN, Herbert. *Survey Design and Analysis*. Free Press, N. Y., 1966.
- LAZARFELD, P. & ROSENBERG, M. *The Language of Social Research*. Free Press N. Y., 1966.
- PARSONS, Talcott. *The Social System*. Free Press, N. Y., 1964.
- RILEY, Matilda. *Harcourt, Brace & World Inc. N. Y., 1963*.
- SIMMEL, Georg, *Conflict. The Web of Group-Affiliations*. Free Press, N. Y., 1964.