

Los estudios sobre rendimiento educativo en Argentina(*)

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XI, núm. 4, 1981, pp. 125-132]

Alberto Tasso
CIE, Buenos Aires

I. EL TEMA DEL RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN HA RECIBIDO ATENCIÓN PREFERENTE EN TODA AMÉRICA LATINA DURANTE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Dadas las múltiples expectativas y la diversidad de requerimientos que se ejercen hoy sobre la actividad educativa, no es extraño que se haya generalizado el interés por evaluar la eficacia instrumental de la educación. Tal como ha sido señalado,¹ la profusión de investigaciones en algunos campos requiere acercamientos globales, que permitan efectuar clasificaciones y agrupamientos basados en el análisis de caracte-

rísticas comunes. Los estudios sobre rendimiento en Argentina presentaban características tales que señalaban la conveniencia de intentar una revisión global. No sólo su número —alrededor de 75 trabajos fueron emprendidos entre 1960 y 1961— sino también la pluralidad de perspectivas, enfoques metodológicos, y probablemente de conclusiones, recomendaban tal evaluación.

Había un interés adicional: el hecho de que tantos organismos nacionales, provinciales y privados, dedicados no sólo a la investigación educativa sino también al planeamiento o la administración educativa se hubieran interesado en el tema, indicaba que el mismo constituía un área sobre la cual convergía el interés de investigadores, docentes, técnicos y hasta responsables de la conducción educativa.

La investigación realizada consistió en analizar 45 estudios de diferentes características que sobre el tema del rendimiento fueron detectados en estado de “documentos preliminares”, “versiones para discusión” o “informe de investigación”.

El 54% de los estudios analizados se refieren al nivel primario, y el res-

* Este artículo sintetiza un estudio más amplio sobre el tema realizado por el autor para el Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Buenos Aires, titulado “*Rendimiento de la educación, estado actual de estudios sobre el tema en la Argentina*”, y expuesto en las Jornadas Anuales de Investigación Educativa que promueve ese Centro.

¹ “*Investigaciones educativas en América. Reseña Analítica I, II y III*”, Índice II. La evaluación de las investigaciones en el ramo educativo, 119.

to corresponde al nivel medio, superior universitario o bien a todo el sistema educativo. Los niveles preescolar, superior no universitario, y post-grado, a los que no se refiere ningún trabajo, reciben también poca atención en la distribución general de investigaciones.

Alrededor del 45% de los estudios analizados constituyen profundizaciones de series estadísticas, o análisis ecológicos. De modo que en rigor sólo la mitad incluye alguna exploración o explicación de problemas realizados con instrumentos científicos.

Tres son las interrogantes principales a que tratan de dar respuesta los trabajos analizados:

1. *¿Cuáles son los resultados de la tarea educativa?*

La respuesta a esta pregunta se realiza examinando indicadores "de producto" y en general da origen a trabajos sobre rendimiento cuantitativo: estudios sobre estadísticas descriptivas y análisis desde varias perspectivas.

2. *¿Cuáles son las razones de que esos resultados sean tan bajos?*

La respuesta a esta segunda pregunta alude a los aspectos cualitativos del rendimiento, y debido a la diversidad de enfoques, admite tres alternativas:

- a) razones ligadas a factores psicológicos que inciden sobre el rendimiento (estudios psicológicos y psicométricos)
- b) razones ligadas a factores del sistema social, o exógenos, que inciden en el rendimiento (estudios económicos y sociológicos);
- c) razones ligadas a factores del sistema educativo, o endógenos, que inciden en el rendimiento (estudios sociológicos y peda-

gógicos, y en mucha menor medida otros enfoques).

3. *¿Cómo se materializan las influencias externas o internas sobre los sectores del proceso educativo?*
Algunos de los temas examinados aquí son la interacción maestro-alumno, la influencia del grupo familiar, la evaluación del rendimiento o la influencia del mundo del trabajo.

Tanto la primera como la segunda pregunta han recibido mucha atención, tanto que solo un 7% de los estudios se dedica a examinar la tercera, que ofrece sin duda sugerentes posibilidades.

La información reunida es abundante, y permite revisar problemas viejos, abordar nuevos y sugerir reformas, y aun sustentar críticas estructurales al proceso educativo, y no meramente correcciones parciales.

La "pieza clave" para el estudio del rendimiento parece ser el problema de la deserción, sobre el que se centra reiterativamente una buena parte de las investigaciones. Sobre la deserción parecen coincidir tanto problemas internos como externos al sistema educativo.

Pero, así como desde el punto de vista de un diagnóstico, la deserción es un tema importante, otros temas cobran significación desde el punto de vista de la acción sobre el sistema educativo.

En efecto, no basta saber que la población dispersa, la pertenencia a un estrato social bajo, o las escuelas con un solo maestro inciden negativamente en el rendimiento, sino que es necesario, sobre todo, saber cómo influir sobre aquellos aspectos controlables del proceso educativo para mejorar los rendimientos.

Pero antes de efectuar una exposición sistemática de los hallazgos más significativos de las investigaciones analizadas, puede resultar conveniente ana-

lizar del concepto de rendimiento, sus supuestos y sus implicaciones.

II. SOBRE EL CONCEPTO DE RENDIMIENTO

En primer lugar, debe decirse que el rendimiento se expresa a través de medidas, mediante las cuales se intenta describir el grado de adecuación que el funcionamiento de un sistema educativo presenta con respecto a sus objetivos centrales.

Esto es, implica una medición de la eficiencia que un sistema educativo presenta en el empleo de determinados recursos —insumos— para alcanzar ciertos resultados —productos— y cumplir de este modo con objetivos previamente establecidos.

Uno de los supuestos en que se apoya el concepto precedente, es que existen grados de eficiencia diferentes dentro de los distintos componentes de un sistema educativo (nivel, área geográfica, estado social del alumno, tipo de establecimiento, perfil del docente, etc.) y que los mismos pueden ser medidos.

Hemos advertido ya que los estudios sobre rendimiento, junto con otros tipos similares de investigaciones, manifiestan una actitud reflexiva, a menudo de marcada autocrítica, sobre la tarea educativa.

La aparición del concepto de rendimiento en el campo de la educación está asociada a la utilización creciente de criterios racionales en el manejo de procesos.

Es, probablemente, un préstamo de teorías y prácticas desarrolladas dentro de las actividades directamente productivas hacia el sector de los servicios.

Precisamente por eso es que dentro de las consideraciones que en uno los trabajos se formulan, se considera al sistema escolar “como un sistema

de producción cuyo rendimiento puede ser medido”.²

Pero la eficiencia no puede ser medida sino en relación a los objetivos de la tarea. Si el objetivo es “lograr que el sistema se extienda hasta llegar con efectividad a todos los grupos, sin distinciones socio-económicas, étnicas o geográficas”,³ la medición del rendimiento del sistema deberá realizarse con base en la selección de indicadores que nos muestre la cobertura geográfica y demográfica del sistema, y asimismo la participación de los distintos grupos sociales en el proceso educativo.

Si el objetivo de un sistema es “preparar los recursos humanos que el proceso de desarrollo demanda”⁴ el rendimiento deberá ser medido a partir de indicadores que muestren la inserción efectiva de los recursos humanos calificados por el sistema dentro de las actividades claves en un proceso de desarrollo.

Digamos de paso que no es extraño que se planteen objetivos parcialmente antagónicos, quizás no conceptualmente pero sí en la práctica, como cuando se propone simultáneamente la extensión universalista de la educación y el incremento de la eficiencia, aunque se sabe que aumentar la primera implicará disminuir la segunda.

Pero destaquemos que, independientemente de sus objetivos, la expectativa de eficiencia, de más alto rendimiento, es común a cualquier sistema educativo moderno.

Algunos investigadores piensan que el sistema educativo debe ser igualitario

² Norberto Fernández Lamarra *et al.* *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*. CONADE, 1968.

³ *Contribución para un análisis de la situación educativa en la Provincia de Misiones*, Dirección de investigación y Experimentación Pedagógica, Ministerio de Cultura y Educación, 1971.

⁴ *Ibidem*.

para cumplir con sus objetivos universalistas formulados durante su gran expansión a fines del siglo pasado. Otros piensan que el sistema educativo debe ser más eficiente para cumplir con cualquier objetivo, y en particular para satisfacer las necesidades del país en el presente.

Por último, hay quienes piensan que la ineficacia observada en la escuela —y que afecta a todo el sistema educativo— no depende sólo de un mejor manejo de los recursos, sino que se trata de una condición estructural del sistema, que sólo puede revertirse modificando aspectos sustanciales del mismo, incluyendo sus objetivos. Tal vez sea conveniente repensar el tema del rendimiento a la luz de la pluralidad de objetivos que históricamente desarrolló cada sistema educativo, y no sólo en función de los objetivos manifiestos y estatuidos que, aun siendo válidos, suelen ser insuficientes para orientar una realidad educativa compleja y problemática.

III. TIPOS DE RENDIMIENTO

Convencionalmente se acepta que existen dos grandes líneas en el estadio del rendimiento. La primera incluye medidas de eficiencia en la producción del sistema a partir de indicadores que expresan cantidades referentes a esa producción, y es también llamada rendimiento cuantitativo.

Los estudios de este tipo examinan el problema de “cuánto produce el sistema”, expresando esas cantidades en unidades de medidas que relacionan insumos con productos: egresados sobre matrícula inicial, escolarizados efectivos sobre población en edad escolar, desertores sobre matriculados, promovidos al final del año sobre matriculados al principio del año, etcétera.

Estos estudios son eminentemente descriptivos —aunque no todo estu-

dio descriptivo de rendimiento lo enfoca desde una perspectiva cuantitativa—. Su principal virtud es que proporcionan imágenes permanentes comparables (radiográficas, diríamos) de ciertos aspectos del rendimiento educativo, para la totalidad del sistema o para algunos de sus niveles.

Así es posible, por ejemplo, conocer la evolución histórica de la deserción, la repetición y las promociones en las distintas jurisdicciones provinciales y departamentales, en las áreas urbanas y rurales, según tipo de establecimiento, modalidad, etcétera.

La principal limitación de este enfoque radica en el carácter periférico (respecto a las cuestiones esenciales del proceso educativo), que este tipo de indicadores posee, y su incapacidad para reflejar todas las dimensiones del rendimiento. Es evidente que una elevada proporción de egresados en una universidad no guarda ninguna relación necesaria con la calidad de la formación profesional de los mismos.

Sin embargo, no sería lícito reprocharle a las mediciones cuantitativas —cuya importancia es inocultable— el hecho de que no incluyan información que, por sus características, deben ser recogidas por otros medios y mediante otros instrumentos; precisamente porque las mediciones del rendimiento cuantitativo deben ser globales, permanentes y comparables, es que se necesita recurrir a pocas variables, de fácil medición, y cuya recolección esté estandarizada.

El panorama del rendimiento cuantitativo es totalmente diferente, en primer lugar porque es una categoría formada por todo lo que no puede ser considerado rendimiento cuantitativo. Sus límites son, por tanto, menos precisos, así como más diversificados sus contenidos, referidos tanto a aspectos internos como externos al sistema educativo.

La expectativa principal sobre estudios de este tipo es que pueden revelar aspectos subyacentes que influyen sobre el rendimiento, y medir esa influencia: las pautas de logro existentes en distintos estratos sociales, la valoración de la educación en la familia, los criterios de evaluación de los docentes, son algunos de esos aspectos.

IV. HALLAZGOS E INTERROGANTES

Aunque existían indicios de que hay correspondencia entre capacidad intelectual, aprovechamiento y rendimiento, es importante la comprobación empírica de que, mucho más a menudo de lo que se cree, estos tres factores transitan por caminos diferentes.

Así, no debe suponerse que los escolares más inteligentes aprovechan más la enseñanza, pero tampoco que quienes la aprovechan bien alcanzan necesariamente un buen rendimiento objetivo, esto es, la promoción.

El escepticismo de los investigadores hacia la validez de los criterios con base en los cuales son calificados los alumnos —y la consecuente desconfianza hacia esas calificaciones— los condujo a utilizar pruebas complementarias de aprovechamiento (en general se trató de pruebas de lenguaje y matemáticas).⁵

Estas demostraron que alumnos con buenos estándares de aprovechamiento no presentan necesariamente buen rendimiento, medido éste a través de las promociones anuales y, en definitiva, los egresos.

Este hallazgo encierra por cierto más gravedad que la también comprobada incongruencia entre capacidad intelectual —medida a través de pruebas de inteligencia— y rendimiento. Es casi un axioma del saber popular que la destreza, la rapidez en el aprendizaje, y otros comportamientos asociados con el “buen desempeño”, no guardan relación con la inteligencia, concebida y medida —quizás con cierta estrechez— como una cualidad puramente mental.

Las investigaciones que tratan este tema remarcan el desconocimiento existente sobre los criterios efectivamente aplicados por los maestros para efectuar las promociones, porque es obvio que las opiniones de los mismos maestros sobre el tema no constituyen una fuente de información suficiente.

Es sabido que el sistema educativo no proporciona a los educadores normas precisas de promoción. Aun cuando las hubiera, es probable que un sistema paralelo, tal como el existente, orientara parte de las decisiones.

La pregunta es: ¿cuál es ese sistema? ¿Cuáles son los comportamientos que el maestro considera asociados al buen rendimiento? Y si no se trata de comportamientos, ¿cuáles son los factores que toma en cuenta? En un interesante artículo sobre este aspecto, Zuñiga y Ruiz atribuyen a la carencia de normas promocionales la enorme incidencia de la repetición en América Latina.⁶ A nadie debería pasar desapercibido que esa especie de tierra de nadie que constituyen las normas reales de promoción, permite —si no estimula— la existencia de prácticas discriminativas, y de todo tipo de criterios contaminados.

Una de las hipótesis examinadas nos

⁵ A.M. Eichelbaum de Babini y colaboradores utilizaron este tipo de pruebas en su investigación *La Villa miseria y la escuela en Buenos Aires*. Centro de Investigaciones en Ciencia de la Educación (CICE) del Instituto Torcuato Di Tella, 1976.

⁶ Evenor Zuñiga y Alberto Ruiz “*Las normas de promoción y el problema*.”

muestra que un factor aparentemente muy influyente en ciertas zonas es la capacidad de verbalización de los alumnos. Si tenemos en cuenta que en los distintos estratos sociales la procedencia geográfica, y aun el origen étnico, influyen decididamente en el comportamiento verbal, advertimos que el problema dista de ser irrelevante, y que muchas otras pautas no menos sorprendentes permanecen en uso, aunque seguramente ocultas hasta para quienes las cumplen.

Así, los niños de zonas rurales de origen indígena tienden a hablar menos que los niños de las ciudades, donde la cultura funciona en torno a la palabra.

Si los maestros tienden a promover a los alumnos que "hablan más" porque asocian la verbalización con el aprovechamiento, no es difícil advertir la distorsión implícita en la aplicación de esa norma de evaluación encubierta.⁷

Las hipótesis propuestas por las investigaciones analizadas, presenta una diversidad tal de factores que afectan el rendimiento, que parece conveniente clasificarlas de algún modo.

En este sentido, el análisis parecía revelar que en un extremo esos fenómenos llegaban a configurar "complejos causales", asociados a uno y otro tipo de estructura social, y en el otro extremo muy ligados al ámbito de la educación y a sus actores: el aula, el maestro, el grupo similar.

Por último, una categoría intermedia agruparía a aquellas causas ligadas a la posición social y factores conexos.

1. *La estructura*: se incluyen aquí las hipótesis que afirman que determinadas configuraciones de la estructura social determinan un cierto tipo de rendimiento. Un ejemplo es la hipó-

tesis de que la mayor diferenciación del sistema socioeconómico está asociada a una mayor eficiencia del sistema educativo.⁸

2. *La posición en la estructura*: esta categoría incluye hipótesis que postulan el rendimiento como el resultado, ya no genéticamente de la estructura social, sino de la ubicación que los grupos sociales tienen dentro de esa estructura. Son típicas, a ese respecto, las hipótesis que aluden al nivel socioeconómico, la condición de urbano, rural —y por ende la distancia de la escuela— y factores conexos. Aquí, el rendimiento es una consecuencia de la posición social y económica ocupada por el grupo familiar respectivo.⁹
3. *La familia y el aula*: por último, tenemos aquí a las hipótesis referidas a los actores directos y materiales del proceso educativo, y a las relaciones que establecen entre ellos. Cuestiones tales como el tamaño de la familia, el grado de la instrucción de los padres, o su preocupación por la educación; o bien las relativas al número de alumnos, el equipamiento de la escuela o las relaciones maestro-alumno, son algunos de los aspectos más significativos. Para ellos, el rendimiento es el resultado de las condiciones familiares y es-

⁸ Cf. Luis Aznar (h), *Educación, cultura e ideología en regiones periféricas argentinas: la patagonia Norte*. Fundación Bariloche, 1973. También se examinan correlaciones entre indicadores de desarrollo y educacionales en el estudio de Cornblit, Furth y Sánchez Crespo. La deserción escolar en la Argentina, Consejo Federal de Investigaciones, 1964.

⁹ Este tipo de factores son considerados por Miguel Petty y Ana Tobin, *La deserción escolar en la Provincia de Río Negro*, Centro de Investigaciones Educativas, 1973.

⁷ A. M. Eichelbaum de Babini *et al.*, *op. cit.*

colares que rodean al proceso de aprendizaje.¹⁰

Quizá sea necesario destacar que estos niveles no sólo no se oponen, sino que se complementan y permiten describir y comprender con mayor precisión la problemática del rendimiento. El nivel 1 con enfoques macrosociales, ha sido muy poco estudiado, pero su interés es escaso; el 2. es más estudiado y utiliza preferentemente el enfoque sociológico; en cuanto al nivel 3., que constituye una profundización del anterior, suele abundar en enfoques multidisciplinarios, y es el que parece ofrecer resultados de mayor interés.

V. LOS TEMAS AUSENTES

Los temas más transitados por la investigación del rendimiento dejan lugares vacíos, áreas que no han recibido atención. Así, contra el predominio del interés por el nivel primario, resalta la carencia total de estudios referidos al nivel pre-primario y a la educación superior no universitaria o a los estudios de postgrado.¹¹

En el primer y tercer caso, quizá se deba a la escasa magnitud de la matrícula en niveles que, además de ser nuevos, se encuentran en expansión; en el segundo, la progresiva pérdida de vigencia o de identidad de la educación superior, que durante mucho tiempo estuvo constituida sólo por los profesados, y cuyo

campo ha sido ocupado progresivamente por las universidades y por carreras cortas cuya dependencia institucional no ha sido debidamente normada.

Contra el predominio del estudio del rendimiento del alumno, resaltan los pocos estudios que enfocan —si bien lateralmente— el rendimiento del maestro o de otros agentes del proceso educativo (la institución escolar, la familia) cuya incidencia directa o indirecta sobre el rendimiento ha sido puesta de manifiesto.

Contra el énfasis —explicable— en el estudio de la educación estandarizada, resalta la desatención de la educación experimental. Aunque se pueda argumentar que es escasa la población escolar que ésta abarca, esto no resta interés a los estudios... sobre experiencias que se realizan en muchos lugares del país. ¿Cómo han incidido los cambios curriculares en el rendimiento? ¿Cuál es el perfil del docente más asociado a mayores rendimientos? Más aún, ¿qué se entiende por “buen rendimiento” dentro de diferentes tipos de institución escolar? Éstas son, entre muchas otras, algunas interrogantes que justifican investigaciones en esta área.

La conclusión más general que dejan estas investigaciones es que el rendimiento escolar está socialmente condicionado, y que este condicionamiento es muy alto. A través de oportunidades desiguales en el ingreso, las promociones anuales y los egresos, el sistema educativo parece realizar una selección rigurosa, que contrasta con los principios universalistas de la educación argentina. Otras investigaciones realizadas en América Latina¹² permiten advertir diversos puntos de contacto con

¹⁰ Cfr. La investigación de Celia A. Corsico y M. de Rosetti, *Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar*, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Instituto Torcuato Di Tella, 1974.

¹¹ La educación universitaria también es, comparativamente, objeto de pocos estudios integrados. Una excepción esta amplia investigación realizada por José Enrique Miguens, *“Capacidades profesionales y su aprovechamiento en la Argentina”*, Fundación Bolsa de Comercio, 1964.

¹² Es el caso del trabajo realizado por María Etchart de Bianchi, Meier *et al.* *Los determinantes de la educación en la Argentina*, Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), estudio replicado en 5 capitales de América Latina.

la realidad de otros países de la región y advertir también que la eliminación de estos obstáculos ocultos en la reali-

zación de la carrera educativa no será tarea fácil.