

Escuelas de enseñanza fundamental

Contextualización de los resultados

JOSÉ FRANCISCO SOARES*
MARIA TERESA GONZAGA ALVES**

RESUMEN: El artículo muestra que los indicadores son influenciados por factores externos al control de la escuela: el nivel socioeconómico de los alumnos, la infraestructura y la dificultad de gestión, factor que sintetiza el tamaño de la escuela, en número de alumnos, número de alumnos por curso/clase, las etapas y modalidades de la enseñanza y el número de turnos. Las medidas de resultado sólo son útiles si contextualizadas.

Palabras clave: Evaluación de escuelas. Contexto educacional. Indicadores educacionales. Medidas de resultado.

Introducción

El derecho a la educación ha sido definido de distintas formas, a lo largo de la historia brasileña. Eso puede ser constatado, analizando como esa cuestión fue tratada, en las constituciones vigentes, en cada época. Como detallado por Fávero (2005), en su comienzo, la discusión fue delimitada por la necesidad de ofrecer oportunidades educacionales, por medio de la organización de instituciones públicas de enseñanza. Sólo después, apareció la temática de la expansión del acceso a la educación escolar a los distintos grupos sociales, excluidos en las primeras formulaciones.

* Doctor en Estadística Postdoctorado en Educación. Profesor titular jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Investigador del Grupo de Evaluación y Medidas Educacionales (Game/FaE-UFMG). Belo Horizonte/MG - Brasil.
E-mail: <francisco.chico.soares@gmail.com>.

** Doctora en Educación. Profesora adjunta de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Investigadora del Grupo de Evaluación y Medidas Educacionales (Game/FaE-UFMG). Belo Horizonte/MG - Brasil. *E-mail:* <mtga@ufmg.br>.

Durante años, el derecho de enseñar fue importante, como estrategia de defensa de la enseñanza religiosa. Posteriormente, eliminaron los temas de la gratuidad y obligatoriedad como condiciones fundamentales, para que el derecho a la educación fuera atendido. A partir de la Constitución de 1988, el concepto de derecho público subjetivo a la educación y la calidad de la enseñanza entraron en el debate.

Hasta hace poco tiempo atrás, mismo internacionalmente, el derecho a la educación significativa, únicamente, acceso a la escuela, con poca o ninguna referencia al aprendizaje. Eso cambió, a partir de la Convención sobre los Derechos del niño. Esa convención, adaptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en noviembre de 1989 y ratificada por Brasil, en 27 de febrero de 2004, establece que la educación debe permitir al niño desarrollar, en la forma más completa posible, su potencial cognitivo, emocional y creativo (BRASIL, 2004). Eso refleja la comprensión de que todos pueden desarrollar las competencias básicas si fueren expuestos a un ambiente educacional apropiado. Muchos no desarrollan esas competencias, debido, en parte, a deficiencias de la escuela que frecuentan.

Tornar el aprendizaje como expresión esencial a la educación tiene varias consecuencias, entre ellas su consideración como finalidad central de la educación escolar y, consecuentemente, criterio básico para monitoreo y evaluación de una escuela. En el caso brasileño, esa nueva idea se ha manifestado, de forma contundente, en la elección de la primera meta del “Compromiso Todos por la Educación”, creado por el Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que establece “como foco el aprendizaje, apuntando resultados concretos a obtener.” (BRASIL, 2007, art. 2º.).

En realidad, la Constitución Federal de 1988 ya indicaba que, vencida la etapa de la garantía del acceso a la enseñanza básica, la atención del derecho a la educación de los alumnos presupone el aprendizaje de las competencias que viabilicen “el pleno desarrollo de la persona, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo” (BRASIL, 1988, art. 205), principio reforzado, posteriormente, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996 (BRASIL, 1996).

El objetivo de este texto es simple: mostrar que las medidas de resultado, aunque necesarias y legítimas, son más útiles cuando contextualizadas, es decir; si fueren difundidas a los indicadores que caracterizan las condiciones reales en que las escuelas trabajan. Esa contextualización no debe ser comprendida, como si los resultados de aprendizaje de los alumnos debiesen ser distintos en diferentes escuelas. Defiéndose el uso rutinario de contextualización, porque obtener un mismo estándar de resultados es mucho más difícil, en algunas escuelas que en otras.

Modelo conceptual¹

Para estudiar una escuela, usamos, en ese artículo, el modelo estructural sintetizado en la Figura 1, una adaptación del modelo usado por la European Foundation for Quality Management (EFQM), que incorpora dimensiones del modelo Contexto-Insumos-Procesos-Producto (CIPP) de evaluación de programas de Stufflebeam (2000). Ese modelo describe, en líneas generales, la estructura de una escuela que, como dice Mintzberg (1979), es la manera por la cual el trabajo, necesario para la producción de los resultados de la organización, es dividido en tareas distintas y la respectiva forma de coordinación.

Según el modelo, la escuela tiene tres grandes estructuras: los medios, los procesos y los resultados. La escuela refleja su liderazgo, usualmente ejercido por su directora, que, para concretizar los objetivos de la escuela, quiere profesionales y recursos físicos, apoyos y alianzas, principalmente con los padres de los alumnos, y utiliza esos medios en la implementación de sus prácticas y políticas pedagógicas.

La naturaleza de los procesos escolares varía, incluyendo, de aquellos que suceden en cualquier organización, como la limpieza del espacio físico, hasta el proceso de enseñanza/aprendizaje, con lo cual se implementa el currículo, el punto central de la vida escolar.

Figura 1 – Modelo conceptual de organización escolar



Fuente: Adaptada del modelo de EFQM.

Son varios los resultados por los cuales una escuela debe ser observada. Los alumnos quieren no apenas aprender, sino, también, convivir y vivir bien, mientras frecuentan la escuela. Los profesores y los otros profesionales esperan encontrar, en la escuela,

un lugar agradable para su ejercicio profesional, con oportunidades de perfeccionamiento y recompensas por su trabajo bien hecho, entre las cuales se destaca un buen salario.

La sociedad, representada por las familias de los alumnos, tiene varias demandas: la escuela debe ayudar, en la preservación de la cultura de la comunidad, contribuir para la formación de niños y jóvenes como ciudadanos participantes y críticos, con hábitos saludables de salud, respeto al medioambiente, capacidad de convivir con personas diferentes, solucionando los conflictos por la vía pacífica. Los padres esperan, también, servicios simples de la escuela, como la guardia de sus hijos, durante su período de trabajo.

Pero la escuela es, principalmente, una estructura social organizada para ejercer una función pedagógica claramente definida: dar oportunidad al aprendizaje de sus alumnos de las competencias necesarias a su inserción, en la sociedad y en el mundo laboral trabajo. O sea, aunque el objetivo de la escuela no sea, solamente, la enseñanza de competencias cognitivas, la escuela que no tiene éxito, en esa área no tiene reconocimiento.

Esas estructuras escolares son descritas, en muchos textos de carácter conceptual, en la literatura de gestión. Ese tipo de abordaje, bien sintetizado en Visscher (1999), muestra las especificidades de la organización escolar que deben ser respetadas, por ejemplo, en la elección de su estándar de gestión. Otra vertiente de la literatura, usualmente denominada de eficacia escolar, sintetizada en los varios artículos incluidos en Brooke e Soares (2008), muestra como cada una de las estructuras definidas de la escuela, principalmente, su cultura, tiene relación con el aprendizaje de sus alumnos.

Monitoreo de escuelas

Soares (2012) propone que monitorear la calidad de una escuela consiste en verificar si cada una de sus estructuras del modelo conceptual, presentadas en la Figura 1, está funcionando, adecuadamente. O sea, en esa perspectiva, la escuela de calidad es aquella que tiene como valor fundamental la garantía de los derechos de aprendizaje de sus alumnos, dispone de infraestructura necesaria, enseña lo que es relevante y pertinente, a través de procesos eficaces y utiliza los recursos disponibles, sin desperdicios. Sus profesores, empleados y los padres de los alumnos están satisfechos y los alumnos muestran, por medio de formas objetivas, que aprendieron lo que de ellos se esperaba.

Con ese marco teórico, la calidad de la organización escolar no puede ser reducida a una característica latente, medida a través de un único indicador. Ella es descrita más adecuadamente a por un conjunto de indicadores, muchos de ellos necesarios, también, a la gestión de la rutina de la escuela.

El reporte *Monitoring School Quality: An Indicators Report* (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000) sugiere diez indicadores en tres categorías: contexto escolar, profesores y clase. Oakes (1986) propone, también, tres grupos de indicadores para monitorear

una escuela. El primero, nombrado acceso al conocimiento, capta el éxito de la escuela en ofrecer a sus alumnos oportunidades de aprender las diversas competencias incluidas, en el currículo. El segundo grupo, presión para el desempeño, enfatiza la existencia de prácticas institucionales que llevan los alumnos dedicarse a los estudios. El tercero, nombra las condiciones para una enseñanza profesional, agrega las condiciones ofrecidas a los profesores para implementar sus opciones de instrucción. La Unicef (2000) recomienda indicadores de seis dimensiones: alumnos - foco en los derechos de los alumnos; ambiente - infraestructura adecuada a sus funciones; contenido - relevancia y pertinencia; procesos - adecuados y compatibles con la comunidad atendida; resultados - calidad y equidad; costos - ausencia de desperdicios.

En Brasil, todavía no hay consenso sobre cual conjunto de indicadores debe ser usado, rutinariamente, para monitorear las escuelas de educación básica del País. Eso refleja el hecho de que pocas veces la escuela brasileña fue analizada, de forma integral como la propuesta, en esas referencias. Por otro lado, operacionalizar un conjunto de indicadores implica preparar los instrumentos de colecta necesarios a cada uno, tarea que exige la cooperación de profesionales de muchas áreas bajo la coordinación firme y con gran claridad de propósitos. Eso es caro y aún no sucedió. Considerando el modelo conceptual adoptado en este ensayo y la literatura citada, sugerimos que una escuela sea monitoreada por indicadores que describan las siguientes categorías:

1. **Alumnos:** número y características sociodemográficas - nivel socioeconómico, capital cultural, dedicación y motivación.
2. **Recursos:** infraestructura para el trabajo pedagógico, salarios.
3. **Profesores:** capacitación para la enseñanza, experiencia, participación.
4. **Proyecto pedagógico:** que enseñar, como enseñar y como evaluar lo que fue enseñado.
5. **Organización de la enseñanza:** turnos de funcionamiento, modalidades y etapas ofrecidas.
6. **Cultura de la escuela:** énfasis en el aprendizaje, disciplina, relación con la comunidad, colegialidad de las decisiones.
7. **Gestión:** liderazgo, monitoreo de los procesos – designación de profesores, regularidad del uso del tiempo escolar, prestación de cuentas.
8. **Resultados:** aprendizaje de los alumnos, satisfacción de los padres, profesores y alumnos.
9. **Costos.**

De esas categorías, sólo aquella de resultados de aprendizaje ya tiene establecido los indicadores y las formas de medida. Con la consolidación de Saeb, en 1995, pero, principalmente, con la introducción de la *Prueba Brasil*, en 2005, se difundió el uso de escalas para la medida de la competencia de los alumnos, en lectura y matemáticas. Esos aprendizajes, aunque no sean los únicos, son fundamentales para la vida de los alumnos.

Las proficiencias de los alumnos, en esas duas áreas son estandarizadas y, con una medida del flujo de alumnos, en la escuela, para construir el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), hoy día, la medida de resultado de la escuela más utilizada, tanto por el Gobierno Federal cuanto por los gobiernos estatales y municipales. Aunque útil, el Ideb capta apenas una de las dimensiones por las cuales las escuelas deben ser monitoreadas y de una forma muy específica. Para una evaluación crítica de ese indicador, vea Soares y Xavier (2013).

Junto a los tests de la *Prueba Brasil* y en el Censo Escolar son colectadas informaciones sobre los alumnos y las escuelas, mediante cuestionarios que permiten la creación de algunos indicadores, utilizados en la próxima sección de ese texto, para construir una contextualización de los valores del Ideb.

En el debate educacional brasileño, una oposición entre procesos y resultados, que necesita ser vencida. Amartya Sen (2011), filósofo y Premio Nobel, propone una solución, adaptada en este texto. Según ese autor, al analizarse una política pública, débese registrar sus resultados para los ciudadanos. Simultáneamente, entretanto, es necesario considerar como esos resultados fueron obtenidos. Para conducir su idea, el autor introdujo el concepto de “resultados amplios”, sugiriendo que es a través de esa dimensión que las políticas deben ser analizadas. Esta es la opción conceptual adaptada, que justifica la contextualización de los resultados, presentada en la próxima sección.

Contextualización de escuelas

La contextualización presentada, en esta sección, utiliza sólo tres indicadores: el nivel socioeconómico de los alumnos, un indicador de la organización de la enseñanza, en la escuela, que se combinó de llamar de dificultad de la gestión pedagógica y la infraestructura.

Nivel socioeconómico

La medida de Nivel Socioeconómico (NSE) es resultado de la agregación de varios indicadores ordinales de cuestionario contextual, respondido por los alumnos que hicieron la *Prueba Brasil*, en una única medida, por medio de un modelo de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), según descrito por Alves e Soares (2009). Ese modelo transforma

las informaciones sobre el nivel de escolaridad de los padres, la pose de bienes de consumo durables y la contratación de servicios domésticos, en una escala de desvíos estándar, que, para facilitar su utilización, fue transformada en el intervalo entre cero y diez.

El NSE de los alumnos fue validado por medio de la verificación de la asociación de esa medida con la renta per cápita de cada municipio obtenida en el Censo Demográfico de 2010. Ese indicador es muy utilizado y respetado para medir la condición económica de los municipios. La correlación entre la renta *per cápita* y el NSE medio de los municipios, obtenido por la agregación del NSE medio de las escuelas/municipio, es de 0,91 (Correlación de Pearson). Ese alto valor comprueba que el NSE capta, de manera adecuada, las condiciones económicas de los municipios, lo que justifica su utilización, en los análisis estadísticas para la caracterización de las escuelas. Otras validaciones son presentadas en Alves, Soares e Xavier (2013).

Dificultad de gestión

Para la construcción de ese indicador, sábase que la dificultad de la gestión pedagógica de una escuela está asociada, entre otros, a cuatro factores que pueden ser medidos con los datos del Censo Escolar: el tamaño, medido por el número de alumnos, el número medio de alumnos por turma, el número de turnos de funcionamiento y el número de etapas de la educación básica ofrecidas. Cuanto mayor el valor de cada una de esas variables, mayor será la dificultad de la gestión.

Para definir el tamaño, escuelas fueron designadas en siete grupos, por puntos de corte fijados en 50, 100, 200, 400, 800 y 1.200 alumnos. El número medio de alumnos fue categorizado en seis grupos, con los puntos de corte fijados en 10, 15, 20, 25 y 30. El número de etapas fue obtenido, verificándose cuales etapas o modalidades son ofrecidas por la escuela, entre guardería infantil, educación infantil, educación fundamental 1, educación fundamental 2, enseñanza media, enseñanza técnica y EJA. Finalmente, la información sobre turnos de funcionamiento fue obtenida comprobándose en cuales de los turnos (integral, mañana, tarde y noche) la escuela reportó su funcionamiento. El indicador de dificultad fue obtenido sumándose las cuatro informaciones.

Infraestructura

El indicador de infraestructura utilizado, en este trabajo fue calculado por Soares y Fonseca (2011), a partir de informaciones del Censo Escolar, que registran la existencia de varios equipos, en los establecimientos de enseñanza, como: local de funcionamiento, agua, energía, alcantarillado, basura, laboratorios, biblioteca, sanitarios, computadoras para uso de la administración, computadoras para uso de los alumnos, alimentación, canchas, TV, videocasete, DVD, parabólica, copiadora, retroproyector e impresora. La

información disponible, para la construcción, en cada uno de esos ítems fue categorizada en dos o más categorías, conforme adecuado. A continuación, ellas fueron agregadas, por medio de un modelo de TRI, como se hizo, en el indicador del NSE de las escuelas.

Recientemente, Soares Neto et al. (2013) introdujeron una medida de infraestructura, construida con las mismas informaciones, aunque con categorización distinta.

Estudio empírico

Se ha trabajado con las escuelas que tuvieron el valor de su Ideb calculado, en 2011. Entre estas fueron incluidas sólo aquellas para las cuales fue posible calcular los indicadores de contextualización. Al final, restaron 54.096. No en tanto, las escuelas incluidas en el estudio empírico presentado constituyan 82% de las escuelas con valor de Ideb y congregan 92% de los alumnos de esas escuelas, no fue hecho estudio detallado de la representatividad de esas escuelas.

La relación entre Ideb de las escuelas y los tres indicadores está sintetizada en las tablas, a continuación. Para demostrar la variación de Ideb, entre las escuelas, los indicadores fueron discriminados, es decir; divididos en grupos y los otros dos indicadores, en dos grupos, obteniéndose así 16 grupos de escuela. El indicador de dificultad de gestión fue transformado en un indicador de facilidad de gestión, para la construcción de las tablas. Eso fue hecho para facilitar la interpretación de las tablas, considerándose que valores más elevados de los otros dos indicadores indican situaciones más favorables, diferentemente, del indicador de dificultad de gestión.

Las Tablas 1 y 2 muestran, para las escuelas pertenecientes a cada grupo, los valores de Ideb, en los percentajes 5 y 95, así como la media.

La Tabla 1 muestra el Ideb de los años iniciales y la Tabla 2 el Ideb de los años finales de la enseñanza fundamental, en cada uno de los 16 grupos. En cada tabla son incluidas apenas las escuelas que ofrecen la respectiva etapa.

Tabla 1 – Medias del Ideb, en 2011, para escuelas que ofrecen años iniciales de la enseñanza fundamental, discriminadas por su nivel socioeconómico, dificultad de gestión e infraestructura

Tipo	NSE	Infra.	Gestión	Percentil 5	Media	Percentil 95	Escuelas
1	Bajo	Bajo	Difícil	2.50	3.70	5.40	2527
2	Bajo	Bajo	Fácil	2.90	3.80	6.00	8919
3	Bajo	Elevado	Difícil	2.60	4.09	5.20	1207
4	Bajo	Elevado	Fácil	2.70	4.39	6.18	895

Tipo	NSE	Infra.	Gestión	Percentil 5	Media	Percentil 95	Escuelas
5	Medio Bajo	Bajo	Difícil	3.00	4.07	5.90	2298
6	Medio Bajo	Bajo	Fácil	3.43	4.37	6.40	5725
7	Medio Bajo	Elevado	Difícil	2.90	4.42	5.40	2822
8	Medio Bajo	Elevado	Fácil	3.00	4.92	6.00	2679
9	Medio Elevado	Bajo	Difícil	3.70	4.53	6.30	1199
10	Medio Elevado	Bajo	Fácil	3.90	4.93	6.50	3650
11	Medio Elevado	Elevado	Difícil	3.40	4.86	5.80	4555
12	Medio Elevado	Elevado	Fácil	3.50	5.25	6.16	4110
13	Elevado	Bajo	Difícil	4.20	5.25	6.70	613
14	Elevado	Bajo	Fácil	4.60	5.48	7.00	2261
15	Elevado	Elevado	Difícil	4.00	5.52	6.41	5454
16	Elevado	Elevado	Fácil	4.30	5.77	6.80	5182

Fuente: Los autores.

Las escuelas que ofrecen los años iniciales de la enseñanza fundamental y que tienen los tres indicadores, en su nivel más bajo, que trabajan, por lo tanto, en peores condiciones, tienen Ideb medio de 3,70, mientras esa media es de 5,77 para las escuelas con todos los factores, en los niveles más elevados. La diferencia es enorme, lo que sólo es percibido, si acaso, la escala del Ideb fuese, completamente, comprendida.

Puede deducirse que muchas de las escuelas con los tres indicadores, en el nivel más elevado ya tienen el Ideb, en el valor de la meta establecida para el año de 2022 por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Aníbal Teixeira* (Inep), la autarquía vinculada al Ministério da Educação (MEC) responsable por producir el indicador, en cuanto aquellas del primer grupo estuvieren lejos de ese objetivo². Es poco probable, difícil mismo de imaginar, que la excelencia del proyecto pedagógico de las escuelas del grupo 16 produzca los resultados observados. La hipótesis más plausible es que los resultados reflejen las mejores condiciones con que esas escuelas trabajan.

Otra observación relevante y no menos importante es que, en todos los grupos, hay escuelas con desempeño excepcional y pésimo. No obstante, una escuela del grupo 1 con elevado desempeño tiene más a enseñar a otras escuelas que una escuela que obtuviera lo mismo, pero en condiciones más favorables. Eso es lo que la literatura llama de efecto de la escuela, tópico con una amplia literatura y metodologías apropiadas, sintetizadas en Andrade e Soares (2008).

Observaciones análogas a aquellas de la Tabla 1 pueden ser hechas para las escuelas que ofrecen la segunda etapa de la enseñanza fundamental. La gran diferencia entre las dos situaciones es que los resultados de las escuelas que ofrecen la segunda etapa de la enseñanza fundamental son mucho más modestos.

Tabla 2 – Medias del Ideb, em 2011, para escuelas que ofrecen los años finales de la enseñanza fundamental, discriminadas por su nivel socioeconómico, dificultad de gestión e infraestructura

Tipo	NSE	Infra.	Gestão	Percentil 5	Média	Percentil 95	Escolas
1	Bajo	Bajo	Difícil	2.20	3,13	4.50	1991
2	Bajo	Bajo	Fácil	2.20	3,32	4.80	3634
3	Bajo	Elevado	Difícil	2.00	3,31	4.30	1111
4	Bajo	Elevado	Fácil	2.20	3,54	4.50	564
5	Medio Bajo	Bajo	Difícil	2.60	3,44	4.90	1620
6	Medio Bajo	Bajo	Fácil	2.70	3,79	5.20	1510
7	Medio Bajo	Elevado	Difícil	2.30	3,55	4.60	2535
8	Medio Bajo	Elevado	Fácil	2.20	4,00	4.80	1414
9	Medio Elevado	Bajo	Difícil	2.80	3,76	5.20	870
10	Medio Elevado	Bajo	Fácil	2.80	4,05	5.31	918
11	Medio Elevado	Elevado	Difícil	2.60	3,88	4.80	4159
12	Medio Elevado	Elevado	Fácil	2.60	4,19	5.00	1857
13	Elevado	Bajo	Difícil	3.30	4,20	5.60	476
14	Elevado	Bajo	Fácil	3.30	4,42	5.70	642
15	Elevado	Elevado	Difícil	3.09	4,37	5.20	4999
16	Elevado	Elevado	Fácil	3.00	4,60	5.60	2174

Fuente: Los autores.

Esas tablas muestran que comparar los resultados de escuelas, desconsiderándose las condiciones reales, en las cuales trabajan, es una manera muy limitada de observar la realidad. A pesar de eso, los análisis difundidos por los gobiernos y la prensa no contextualizan los resultados, tornando ese tipo de divulgación poco útil.

Conclusión

Así como presentado, de forma más completa, en Soares y Xavier (2013), este artículo reconoce la importancia de la producción y difusión de medidas de aprendizaje de los alumnos de las escuelas de educación básica como uno de los elementos esenciales para el monitoreo de esas escuelas. Agréguese, además, la discusión sobre las condiciones desiguales, entre las escuelas delante las metas educacionales, tema incluso por los autores, en otro trabajo (ALVES; SOARES, 2013). Con esa línea de investigación, argumentamos que el monitoreo de las escuelas es necesario, pero él debería incluir indicadores de varias otras dimensiones tales como: alumnos, recursos, profesores, proyecto

pedagógico, organización de la enseñanza, cultura de la escuela, gestión y costos. El desarrollo de esos indicadores es una iniciativa, que merece más atención e incentivo.

Es importante resaltar que la procura de indicadores, en esas y en otras dimensiones, orientadas a la creación de un sistema de monitoreo, es distinta de la siempre necesaria búsqueda de factores que explican los buenos y malos desempeños. Un ejemplo ayuda la comprensión. Hay dimensiones de las escuelas, que necesitan ser verificadas, aunque no estén directamente asociadas al desempeño, como la existencia de espacio físico adecuado para el ejercicio profesional de los docentes, la limpieza de la escuela y el mantenimiento de sus equipamientos.

Algunas de las dimensiones consideradas, en el monitoreo, deben ser elegidas para la contextualización de los resultados, orientadas a su difusión y utilización en la planificación de políticas públicas. En este estudio, fueron considerados tres indicadores: el nivel socioeconómico de los alumnos, la dificultad de la gestión pedagógica y la infraestructura, que pueden ser desarrollados con datos colectados por la *Prueba Brasil o Censo Escolar*.

El estudio empírico de este artículo ha mostrado que las escuelas que tuvieron Ideb, calculado en 2011, son muy heterogéneas en relación a los valores de esos tres indicadores y que los Ideb de las escuelas de los distintos grupos son muy heterogéneos. No obstante, queda evidente que escuelas que trabajan en condiciones más favorables tienen resultados mucho mejores. Por otro lado, e igualmente importante han sido identificadas escuelas que, mismo trabajando en condiciones más difíciles, consiguieron que sus alumnos tuvieran buenos desempeños.

Aunque este texto haya utilizado como estrategia metodológica la síntesis de los datos, por medio de tablas descriptivas, es bueno resaltar que la metodología más adecuada a ese tipo de análisis son los estándares jerárquicos de regresión, desarrollados, primeramente, para el análisis de datos educacionales. El lector interesado puede encontrar una buena descripción, Ferrão (2003).

Mismo, en el recorte específico, elegido para este texto, hay muchos otros trabajos, que necesitan ser hechos. Es posible crear indicadores que podrían ser considerados para la contextualización de resultados, con los datos actualmente disponibles, como el porcentaje de alumnas y el de alumnos con defasaje escolar. Además, es necesario registrar que hay muchas dimensiones importantes para las cuales no existen datos.

Notas

- 1 El modelo conceptual de este artículo es el mismo publicado por uno de los autores, en el texto *Calidad de la Educación, Calidad de las Escuelas* (SOARES, 2012).
- 2 Para conocer los fundamentos de las metas asociadas al Ideb, consultar Fernandes (2007).

Referencias

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.

_____. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**: versão 2. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (GAME/FaE-UFMG), 2013.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, p. 379-406, 2008.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto Legislativo nº 230, de 29 de maio de 2003. Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. (Textos para Discussão).

FERRÃO, Maria Eugênia. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação**. Campinas: Komedi, 2003.

MINTZBERG, Henry. **The structuring of organizations**: a synthesis of the research. Champaign, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship, 1979.

OAKES, Jeannie. **Educational indicators**: a guide for policy makers. New Brunswick: New Jersey Center for Policy Research in Education, Rutgers University, 1986.

SEN, Amartya. **A ideia da justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

SOARES, José Francisco. A qualidade da educação, a qualidade das escolas. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio et al. (Eds.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SOARES, José Francisco; FONSECA, José Aguinaldo. **Caracterização dos semifinalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2011.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, 2013. (no prelo).

STUFFLEBEAM, Daniel L. The CIPP model for evaluation. In: STUFFLEBEAM, Daniel L.; MADDAUS, George F.; KELLAGHAN, Thomas. (Eds.). **Evaluation models**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 279-317.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Defining quality in education**. New York: Unicef, 2000.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Monitoring school quality: an indicators report**. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2000.

VISSCHER, Adrie J. **Managing schools towards high performance**. Lisse: The Netherlands Swets & Zeitlinger, 1999.

Recibido en junio de 2013 y aprobado en junio de 2013

Elementary schools *Contextualization of results*

ABSTRACT: This paper shows that indicators are influenced by factors outside the control of the school: the socioeconomic status of students, infrastructure and management difficulties, which involve size of the school in terms of number of students, number of students per class, stages and types of education and the number of shifts. Measuring results is only useful if contextualized.

Keywords: Assessment of schools. Educational context. Educational indicators. Measuring results.

Ecoles d'enseignement fondamental *Contextualisation des résultats*

RÉSUMÉ: L'article montre que les indicateurs sont influencés par des facteurs qui échappent au contrôle de l'école: le statut socio-économique des élèves, l'infrastructure et la difficulté de gestion, un facteur qui résume la taille de l'école en nombre d'élèves, le nombre d'élèves par classe, les étapes et les modes d'enseignement et le nombre de périodes de cours. Les mesures des résultats n'ont d'utilité que contextualisées.

Mots-clés: Evaluation des écoles. Contexte pédagogique. Indicateurs de l'éducation. Mesures des résultats.