

CALIDADE EDUCATIVA E AVALIACIÓN

José Cajide Val*
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

A calidade educativa enténdese na sociedade de hoxe de distintas formas. Herschbach (1994) na *Enciclopedia Internacional de Educación* afirma que, en sentido restrinxido, a educación de calidade tende a asociarse con resultados escolares. Non obstante, as novas tendencias relaciónana coa organización escolar, as funcións instructivas, os procesos, as entradas específicas (*inputs*) e os comportamentos do profesor. En distintos contextos o concepto de calidade asóciase coa *eficiencia* que supón establecer relacións entre os recursos de entrada e os produtos conseguidos; coa *excelencia*, entón é reputación, son recursos, son resultados, así a calidade pode consistir na procura de recursos económicos, ou ben tecnolóxicos; co *valor engadido*, que indica o aumento que se xera nos alumnos, profesores, e persoal da administración dun centro, é dicir, polo seu progreso, ganancia, e non tanto polos seus resultados. Pero a calidade asóciase, do

mesmo xeito, á cantidade de obxectivos acadados, á satisfacción dos clientes (punto de vista comercial), ós fallos cero (nunha cadea de produción dunha empresa), e tamén con coñecementos acadados, habilidades ou aptitudes desenvoltas durante un período de formación (por exemplo, de aspirantes a un emprego). Esta diversidade e pluralidade na forma de entender a calidade, apréciase no recentemente aprobado proxecto de Lei Orgánica de Calidade do Sistema Educativo 2002, no que aparece máis dunha ducia de veces a palabra “calidade”, e acadan parecidas cotas de uso os termos, “desenvolvemento económico” e “formación”, isto só analizando das páxinas unha a nove. Na Lei atopamos calidade vinculada a igualdade, transmisión de valores, compensación de desigualdades, participación, progreso permanente, esforzo e esixencia persoal, flexibilidade, perfeccionamento da función docente, formación, investigación e innovación, avaliación e eficacia. Asemade, asóciase calidade con orientar “máis abertamente o sistema

* Catedrático de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

educativo cara ós resultados, pois a consolidación da cultura do esforzo e mellora da calidade están vinculados coa intensificación dos procesos de avaliación dos alumnos, dos profesores, dos centros e do sistema educativo no seu conxunto” (p. 4). E deberíamos tomar boa nota do parágrafo no que se recolle que o “factor esencial para elevar a calidade da ensinanza é dotar os centros non só dos medios materiais e persoais necesarios, senón tamén dunha ampla capacidade de iniciativa para promover actuacións innovadoras nos aspectos pedagóxicos e organizativos [...]” (p. 8). En comentarios posteriores analizaremos a incontestable carga de suxestións que a palabra calidade contén. Pero a abundancia de usos lévanos a circunscribir o emprego da calidade ós seguintes ámbitos: rendemento de contas, formación e innovación educativas, e o profesor investigador. Advertimos do seu emprego noutros contextos, e somos conscientes da dificultade de coñecer a súa esencia pese á admiración que suscita.

COORDENADAS SOCIAIS E POLÍTICAS DUN CAMBIO

A dimensión de calidade é agora unha parte importante do proceso de reforma das escolas por parte das autoridades educativas e dos gobernos nacionais. É certo que existen ideas competitivas do que debería suceder nas escolas, acerca do que constitúe a calidade e de cómo pode asegurarse. Pero o enfoque de garantía da calidade

está hoxe moito máis preto de avaliación, efectividade e resultados (aínda recoñecendo a ambigüidade que suscita a concepción de centro efectivo) que doutros conceptos. Dicía Tymms (1996) que é tal a complexidade das escolas que a metade das súas posibilidades son, en principio, imprevisibles.

O cambio, desde os principios do movemento *School-based management* (xestión fundamentada na escola), representa unha das importantes reestructuracións da escola en diferentes países como Australia, Canadá, Hong Kong, USA ou Reino Unido e asúmese como unha aproximación conveniente para ensanchar a calidade da educación na escola a través da autonomía e da descentralización. Pero estes supostos son problemáticos porque a mellora da escola se dá principalmente polos profesores, e a descentralización do poder, á marxe da consideración da súa relación coa formación dos profesores, non está suficiente constatado que ensanche a calidade da educación. Por iso, moitos investigadores contemporáneos non teñen un punto de vista converxente cara á efectividade das prácticas deste movemento.

As políticas nacionais continúan a reflectir a preocupación por asegurar a calidade nos distintos ámbitos: sanidade, agricultura, transporte, turismo, empresa, educación... na crenza de que a competición, a provisión de información, o establecemento de estándares ampliará a calidade e asegurará o rendemento de contas. Pero deberíamos notar que a razón máis importante para

os extraordinarios avances nestes campos e nalgúns outros é froito da aceptación polos prácticos das evidencias da investigación como base para o avance, a innovación e o progreso. En cada un deles os procesos de desenvolvemento e avaliación rigorosa provocaron unha innovación e mellora que non ten precedentes históricos (Slavin, 2002; Shavelson e Towne, 2000). Estas innovacións cambiaron moitos dos aspectos referidos a comunicacións, medicina, transportes...; pero a educación, polo menos nalgunhas partes, aínda non asume de cheo esta dinámica.

Nos últimos tempos, e tanto no ámbito internacional como nacional, determinados factores como a globalización, o impacto da tecnoloxía da información, as fortes demandas de desenvolvemento económico e social, e o rendemento de contas, provocaron a reflexión e xeraron reformas. É moi probable que o Proxecto de Lei Orgánica de Calidade da Educación do 2002 sexa froito desta preocupación. Pero só desde a perspectiva dunha mente aberta á comprensión de todos os factores que constitúen a atmosfera cotiá (que nos levan a vivir intensamente, e tentan romper co pasado estático na procura dun cambio que implique progreso, innovación e investigación) é posible falar da calidade e dunha adaptación que nos amecese co porvir.

Non é de estrañar que con empeño e entusiasmo pretendamos defender as máis avanzadas tendencias sobre calidade, mesmo que redactemos para o futuro algún manifesto entre os

de maior viveza e tesón. Pero, sexa o que sexa, o noso propósito neste traballo consiste, en procurar salvar doadamente as barreiras convencionais. O noso desexo é intentar anovar a calidade das institucións (das súas persoas, procesos, produtos e das comunidades nas que as institucións se asentán), aínda que non todos poidan seguir por ese camiño. Por iso non hai dúbida de que oxalá puidesemos afirmar que todas as persoas posúen unha ampla cultura, coñecen os escritos e innovacións educativas, os resultados das investigacións (base de toda sagacidade intelectual e de toda calidade), que poidan dicir de nós: “a este profesor gustábanlle os libros”, “amou as doutrinas pedagóxicas por ousadas que fosen”, “tiña unha innata curiosidade”, “posuía un inusitado atrevemento innovador”. Desde esta perspectiva, tentamos definir o futuro dunha perspectiva de calidade como un ensino de relevancia para as necesidades dos individuos e da comunidade. No último chanzo, a garantía futura de calidade no ensino refírese ó esforzo compartido desde moitas fronteiras, que van máis alá de explicacións simplistas.

López Mejuto (2000) fai unha análise crítica da sociedade de hoxe cualificándoa de consumista, con crise de valores, desinteresada pola cultura, e na que os medios de comunicación transmiten valores opostos ós da escola. Esta realidade coexiste cunha escola escasa en recursos e cun profesorado con pouco recoñecemento social e que aprende desde a práctica docente e non

desde unha axeitada política de formación. Neste sentido, aconsella facer unha reflexión acerca do mundo ó que estamos remitindo os nosos alumnos para poder axudalos a entendelo, por iso, non facelo así pode levar á marxinalización. A ensinanza ten que adaptarse a cada idade e á capacidade e interese de cada alumno. Delors (1996) escribe que o papel dos profesores no mundo de hoxe é conseguir que, a través da súa acción, os alumnos adquiran a capacidade de enfrontarse, con confianza en si mesmos, ós retos dunha sociedade cada día máis global e favorecer así a súa cohesión social.

Tamén Hargreaves (1996: 569) di que os centros de secundaria “debido ás súas estruturas complexas e burocratizadas, adáptanse mal ás necesidades dinámicas e variables do mundo post-moderno: necesidade dunha aprendizaxe máis relevante e atraente, dun desenvolvemento profesional máis continuado e conectado, e dunha forma de decisión máis flexible e inclusiva”.

Polo tanto, as afirmacións de López Mejuto e de Hargreaves non responden a unha cultura avaliativa defendida na Lei Orgánica de Calidade do Sistema Educativo senón a cambios estruturais da escola e tamén da sociedade.

O ESTADO DA CUESTIÓN DA CALIDADE NOS ANOS OITENTA: A PERSPECTIVA DA CALIDADE INTERNA

Se retrocedemos na historia, ata os anos oitenta, atopamos que as reformas educativas se centraron principal-

mente na efectividade interna, polo que os esforzos se concentraban en mellorar o desenvolvemento interno das escolas, en particular dos métodos de ensinanza e da aprendizaxe. A efectividade consistía tanto na formulación de obxectivos e perfeccionamento dos profesores, como no progreso dos estudantes e na identificación de estándares que despois se trataban de conseguir. A modo de exemplo, lembremos a formulación dos obxectivos do Ciclo Superior da EXB no tempo da súa Reforma aquí en Galicia (Cajide, 1995).

Desde presupostos de *calidade interna*, para algúns, a garantía desta atópase na concreción de metas ou obxectivos e de indicadores ou estándares para a institución ou o sistema educativo co propósito de confirmalas. Unha educación de calidade defínese pola formulación de metas, figurando esta especificación a nivel institucional e de programas. A calidade asegúrase acadando as metas establecidas conforme ás especificacións sinaladas, utilizando como indicadores ós resultados académicos dos estudantes, a taxa de fracaso, a taxa de abandono, o desenvolvemento persoal, o número de graduados, etc.

Para outros, a calidade vincúlase ó *proceso*, asumindo que a natureza da calidade do proceso de aprendizaxe a miúdo determina a calidade dos resultados e o grao en que as metas poden acadarse. Unha educación de calidade defínese pola saúde interna do proceso e a satisfacción durante as etapas de aprendizaxe. O proceso, en xeral, na



Clase de robótica. Nalgunhas disciplinas hai que afrontar os grandes custos dos recursos materiais para acadar unha boa calidade do ensino.

institución educativa abarca o goberno da institución (liderado, toma de decisións), indicadores de calidade do ensino (eficacia e métodos) e indicadores de calidade da aprendizaxe (actitudes, rendemento...). Pero menciónanse outros modelos de calidade asociados coas *entradas* (resaltan a importancia dos recursos para a calidade da educación), coa *satisfacción* (identifican necesidades e tratan de satisfacelas), coa *lexitimación* (recoñecen a importancia dos servizos coa comunidade, relacións, imaxe da escola, percepcións, e a importancia que teñen sobre a calidade), coa *aprendizaxe organizada* (analizan os cambios ambientais e as dificultades internas e

desenvolven estratexias de mellora continua e evolución dos centros) (Cheng, 2001).

O CONCEPTO DE CALIDADE DESDE A PERSPECTIVA DE CONTROL EXTERNO

Máis recentemente, ó redor dos anos noventa, e respondendo ó concepto de rendemento de contas ó público, os gobernantes introduciron no sistema a idea de efectividade en termos de ensino de calidade, satisfacción dos usuarios e competitividade do mercado. Os conceptos de sexenios no Ensino Medio e de quinquenios e sexenios no Ensino Superior, responden a esta filosofía na que o principal esforzo político

da calidade é asegurar o rendemento de contas interno e externo ós usuarios (Headington, 2000; Heller, 2001). Garantía de calidade é intervir nos centros, a posibilidade de elección dos pais, a implicación da comunidade no goberno dos centros (a través dos Consellos Escolares), etc. En xeral, buscouse máis a calidade das escolas en termos de efectividade institucional e pasouse dunhas concepcións máis pechadas sobre as funcións da escola e da calidade a iniciativas que respondan ós cambios e necesidades das rápidas transformacións na era da globalización e da información tecnolóxica.

As reformas no sector público, xa desde os anos oitenta, leváronse a cabo por imperativos políticos. O obxectivo foi mellorar a calidade e enfocalas ós resultados, ás melloras da función, á satisfacción do consumidor e á introducción de mecanismos de mercado. Deste xeito, respondíase ás necesidades dun novo concepto de *management* con perspectiva de control externo, e ós avances no estudo das organizacións dentro do ámbito da industria. De forma parecida, as reformas educativas salientan a efectividade en termos de calidade con perspectiva de control: enfocadas á compracencia dos usuarios, a competitividade e o rendemento de contas. Unha educación de calidade e a súa garantía é cambiar o contexto social, satisfacer as múltiples necesidades dos usuarios, e asegurar un rendemento de contas atendendo a criterios que sexan públicos. Existe pois un cambio, pásase de centrarse nos procesos

internos a contrastar estes coas necesidades e a valoración social. Neste sentido unha educación de calidade refírese á satisfacción dos usuarios cos servizos de educación que inclúen procesos e resultados. O rendemento de contas das institucións escolares ó público percíbese como un importante indicador para satisfacer as súas necesidades. Unha garantía de calidade é o esforzo por asegurar servizos educativos que comprazan as necesidades dos usuarios e o rendemento de contas ó público.

A dirección da institución, a auto-avaliación institucional, a inspección de calidade, o uso de indicadores e marcas de referencia, as enquisas de satisfacción dos usuarios, os informes de rendemento de contas á comunidade, a implicación dos pais e a comunidade no goberno do centro, a planificación do desenvolvemento institucional son algunhas das medidas para asegurar a calidade da educación. Polo tanto, o gran problema é cómo mellorar as estruturas existentes, procesos e prácticas da educación a diferentes niveis para satisfacer as necesidades e expectativas dos usuarios.

Este chamamento cara a un novo consenso no cambio de enfoque desde o “provedor” a un enfoque sobre o “consumidor” trata de asegurar a calidade nos centros baseándose en: a) mellorar a toma de decisións definindo as súas prioridades; b) usar máis eficientemente os recursos; c) incrementar a motivación dos directivos e profesores; d) e supoñer que a retroalimenta-

ción da responsabilidade, autoridade e rendemento de contas redundará na mellora da calidade do ensino.

Este enfoque foi abríndose paso na educación dalgúns países e incrementou a idea de auditoría, o uso de indicadores de desenvolvemento, a publicación de resultados de probas, a introducción de solucións obxectivas e a valoración da efectividade. Esta perspectiva estivo influenciada polos principios de control no que as metas están explícitas, os fallos son máis obvios e os centros escolares poden estar fiscalizados polo rendemento de contas (Cowie, 2000).

AUTOEVALUACIÓN E AVALIACIÓN EXTERNA: MECANISMOS DE CONTROL E DE MELLORA DA CALIDADE

Existen distintas iniciativas de calidade, por exemplo, nas escolas de Escocia (SOEID, 1997), que se basean na crenza de que a autoavaliación, complementada coa avaliación independente (avaliación externa) mellorará os estándares (os resultados). A meta principal da autoavaliación é o rendemento de contas dirixido polo goberno central, pero a avaliación é preciso contrastala con criterios externos. Das escolas espérase que desenvolvan plans de mellora a través da autoavaliación, identificando áreas chave, mentres as autoridades educativas prometen apoio, lideran e validan estes procesos para garantir a calidade e contar con evidencias do progreso e o traballo nas escolas, xerando deste modo informes sobre estándares de calidade.

Aínda que estas iniciativas parecen ser un camiño productivo para a mellora das escolas, este discurso pode enmarcarse nun interese polo control. Xeralmente esténdese esta cultura avaliativa e de reforma a través dunha compracencia para negociar, o respecto mutuo e un sentido compartido de responsabilidade, de toma de decisións, e de rendemento de contas. Pero existe unha contradición fundamental entre unha aproximación que resalta principios atractivos (tales como compartir valores, traballo en equipo ou implicación na mellora continua de si mesmo) e as accións de avaliación que realzan o control e o rendemento de contas.

Ademais, é un enfoque da calidade directivo en esencia, xa que o rendemento de contas suxire a defensa dunha política de control a nivel nacional e a nivel de autoridades educativas. As guías de Aberdeen (ACC, 1997) sosteñen a visión de asegurar a calidade baseada no clima de cooperación, de entendemento entre as escolas, as autoridades educativas e a inspección, e tamén indican outros elementos como aproximacións ó valor engadido. Ás escolas requíreselles agora producir informes anuais, informes de calidade que dean conta do que acontece nos centros.

Entender a calidade deste xeito non está exento de críticas por varios motivos:

a) Esquécense que os centros particulares e as autoridades educativas son sistemas sociais complexos e o

modelo de clima de entendemento, cooperación, é demasiado simple e xerárquico (ten pouco en conta a complexidade da interacción social dentro das escolas e a relación das escolas coa autoridade).

b) Para garantir un sistema de calidade que sexa útil e contribúa á mellora da ensinanza e da aprendizaxe debe ser aceptado e contar co apoio dos directivos e profesores dos centros.

c) A calidade está relacionada con valores e con metas educativas e debe reflectir a consonancia entre a planificación e as metas dentro das escolas e aqueles mesmos procesos a nivel sistémico (Aspin e outros, 1994).

d) Un modelo construído política e socialmente orientado ó mercado, e con retóricas acerca da calidade, xustifica a centralización e o control.

e) O enfoque de control promove o culto á uniformidade e pode afogar a creatividade, inhibir a mellora, e distorsionar os propósitos educativos.

f) O enfoque de control predomina nalgún país e incrementou a idea de auditoría, o uso de indicadores de desenvolvemento, a publicación de resultados e a introducción de solucións obxectivas (SOEID, 1997).

Admitamos finalmente que, neste enfoque, as metas son explícitas, os fallos son máis evidentes e os centros escolares individuais poden estar controlados polo rendemento de contas. Pero, en realidade, a articulación dun marco de referencia para asegurar

a calidade, consiste en deseñar políticas destinadas a coñecer a diversidade e complexidade dos centros e tratar de identificalos para garantir a calidade.

MODELO DE CALIDADE TOTAL

Calidade total é un sistema de aproximación total (non é unha parte separada ou programa), é unha parte integral dunha estratexia de nivel superior. Consiste en traballar horizontalmente a través de funcións e departamentos, implica a todos os empregados; é unha aprendizaxe e adaptación continua ó cambio como elemento chave das organizacións. É un modelo “holístico” de funcionamento dunha organización.

O modelo de calidade total define unha educación de calidade como unha cantidade de elementos na entrada, no proceso e no produto da institución educativa que proporcionan servicios que satisfacen de cheo as expectativas explícitas e implícitas, tanto interna como externamente. A garantía de calidade neste modelo é a organización total da interacción de persoas internas e procesos con resultados que atendan as necesidades estratéxicas dos usuarios. Os elementos críticos do modelo de calidade total na institución educativa inclúen un enfoque estratéxico cara ó usuario, melloras continuas dos procesos e implicación total dos membros do centro (Tenner e Detoro, 1992). Este modelo é unha integración doutros modelos que insisten máis na organización, nos procesos e na satisfacción. As principais áreas para asegurar calidade

abranguen liderado, administración do persoal, proceso, información e análise, planificacións estratéxicas de calidade, satisfacción interna e externa, resultados educativos dos estudantes e impacto na sociedade (Fisher, 1994; George, 1992). Agora ben, un enfoque deste tipo esixe procesos rigorosamente desenvoltos, innovación constante; requiren unha mellora continua e apostan pola ruta da produtividade. Tarefas que fallan, en moitos casos, ben porque as planificacións das iniciativas de calidade total son deficientes ou ben pola manía de medilo todo, esquecéndose dos procesos e do momento actual.

A CALIDADE NO SÉCULO XXI

Co novo milenio, debemos considerar a renovación das estruturas productivas da globalización e da tecnoloxía da información, así como cuestionar os efectos dalgunhas iniciativas que se levan a cabo para satisfacer as necesidades xurdidas neste contexto evolutivo. As persoas esixen un cambio de paradigma na aprendizaxe e no ensino, e demandan a reforma das metas, contidos, prácticas e dirección da educación para asegurar a súa relevancia no futuro. Esta reforma da educación busca a efectividade futura, en termos de novo paradigma, e vincúlase con intelixencias múltiples contextualizadas, globalización, formación, innovación e investigación. A meta da nova visión pretende uns obxectivos para os diferentes niveis de educación, entre os que destacamos: aprendizaxe toda a

vida, redes globais, perspectiva internacional, uso da tecnoloxía e busca permanente da innovación a través da formación e a investigación.

Entre as funcións da escola na nova centuria resaltamos as seguintes: técnico-económica, humano-social, política, cultural, e educativa. Se os centros poden desenvolver estas funcións, os servizos educativos poden percibirse como efectivos e de alta calidade.

Funcións técnico-económicas

A globalización apunta a un neoliberalismo que se manifesta na creación de organismos supranacionais, tales como a Organización Mundial do Comercio, o Banco Mundial, o Fondo Monetario Internacional... que lle dan soporte á filosofía de operacións de mercado libre e que inflúen e condicionan as funcións tradicionais dos estados (ensino, saúde, enerxía...). Así mesmo, inclúen a redución do investimento do goberno no sector público, a mercantilización dos servizos públicos, e a privatización das actividades do Estado, así como a súa exposición á competición de sectores privados (Masey, 1997; Rao, 1998; Self, 2000). Os seus defensores argumentan que a competición axudará a mellorar o servizo en canto estes provedores sexan capaces de satisfacer as esixencias, dun xeito eficaz e eficiente, dos clientes. Este liberalismo vai acompañado a miúdo da aplicación de técnicas de dirección de empresas, semellante ó *benchmarking* (cota), e de garantías de calidade para medir e promover a eficacia e a efectividade. As institucións

públicas operan como un mercado ou case mercado que combinan elementos do servizo público e da empresa privada (Koelman e De Vries, 1999). Estas aproximacións poden reflectir unha converxencia de facer política a través das rexións e unha nova forma de entender a educación.

Desde este enfoque, resáltase a contribución que o sistema educativo achega ó desenvolvemento técnico e económico e as necesidades a distintos niveis: no individual a educación axuda o estudante a sobrevivir nunha sociedade competitiva e, a nivel institucional, a escola proporcionalles servizos de calidade ós clientes, é dicir, axuda a satisfacer as necesidades da súa comunidade local.

Funcións humano-sociais

Refírense á contribución do sistema educativo ó desenvolvemento humano e ás relacións sociais en diferentes planos: no individual a educación axuda o estudante a desenvolverse psicolóxica, social e fisicamente, e, no institucional, as escolas contribúen a reforzar as relacións humanas de calidade. As funcións sociais inclúen a integración na comunidade, facilitan a mobilidade social e reforzan a equidade, desde o desenvolvemento dunha conciencia social. A educación prepara para unha harmonía internacional, para a cooperación social, e para as relacións humanas globais, a eliminación do nacional, rexional, racial, matices de xénero, etc. Endexamais se resaltarán suficientemente as funcións

sociais da escola. Mentres algúns medios de comunicación son especialmente proclives a exportar día tras día a guerra entre pobos, razas, países e relixións, contribuíndo así a dividir o mundo en dous, bos e malos, e se desexan guerras en nome da “liberdade duradeira”, pensamos que a educación debería de ser moito máis crítica ante estes fenómenos.

Función política

Aquí estamos a falar, en sentido amplo, de goberno, de facer política e de levala a cabo. A globalización caracterízase polo fomento de organizacións supranacionais, organizacións non gobernamentais (UNESCO, OCDE...). A contribución da educación ó sistema político, a nivel individual, céntrase en desenvolver actitudes positivas e habilidades para exercer os seus dereitos e responsabilidades; a nivel institucional actúa como un lugar para favorecer a discusión crítica de temas políticos, mentres que a nivel de comunidade promove unha conciencia de democracia. Así, nun traballo recente reclámase que, xunto ós coñecementos das materias básicas, os alumnos deben aprender habilidades comunicativas (linguas estranxeiras), coñecementos de informática, apreciación da diversidade cultural e estima pola propia cultura fronte ás invasións de enfoques máis globais, habilidades de dirección de empresa, coñecementos de valores como a democracia, e respecto ós dereitos humanos (Srisa-an, 2000: 145).



Os refuxiados, de Corrado Cagli, 1945. O desenvolvemento do respecto ós dereitos humanos é un dos índices da calidade educativa.

Función cultural

A globalización está relacionada con imaxes e información acerca das prácticas culturais. No noso contexto, atopámonos nun momento de alto consumismo de iconas americanas: miles de nenos piden coca-cola para beber, estamos ante a “cocacolanización”, algo semellante podemos dicir das hamburguesas de MacDonals, ou dos móbiles de Motorola. Cabe unha aceptación racional da cultura científico-tecnolóxica de Occidente, da súa economía e, incluso, dalgúns aspectos do seu consumismo, pero debemos rexeitar o

uso das droga, do alcohol, como destructores da persoa.

Algúns papeis respecto á produción, preservación, transmisión e innovación de valores culturais e prácticas, tanto locais como internacionais, inclúen unha apropiada adaptación do contido e da pedagogía nas escolas. Os profesores deben estar preparados para entendelas, valoralas, críticaslas e transmitilas.

Función educativa

Hargreaves (1996) indica que as regras do mundo están cambiando, e polo tanto é hora de que as regras da ensinanza e as do traballo dos docentes varíen con elas. Pero este cambio no contexto xeral de Galicia presenta tres problemas específicos que inciden especialmente no ámbito educativo: intensa ruralización (un 60% dos seus habitantes viven no medio rural), dispersión da poboación (31.894 entidades de poboación, o 50% de toda España), zonas de difícil orografía (con problemas de comunicación, especialmente no inverno). Ademais, debemos engadir a migración interna ás zonas urbanas ou costeiras e a baixa natalidade. Todos estes factores repercuten na posibilidade de proporcionar uns servizos educativos de calidade.

Escribindo sobre a calidade no sistema educativo, González Moreiras (2000) reconece que despois dunhas décadas de profundos cambios (LOXSE, 1990; LODE, 1995; LOPAG, 1995) nas que a preocupación pola extensión da ensinanza foi dando

paso á preocupación pola calidade nun proceso excesivamente rápido, no que se substitúen os distintos plans de estudos antes de ser implantados eficazmente (debido a que as citadas leis orgánicas non foron acompañadas das correspondentes leis de financiamento). En Galicia fíxose un esforzo para o establecemento da reforma educativa en construcións, equipamento, formación e melloras na proporción de profesor por alumnos. O autor pensa que a mellora da calidade para os pais pasa por incorporar mestres de apoio ós concellos e mellorar os recursos; os profesores, ademais dos factores citados, reivindicando unha maior implicación das familias. En definitiva, a calidade do ensino vincúlase máis a factores alleos ás súas posibilidades de actuación, por iso avoga por melloralas en tres direccións: avaliación do centro externa e rigorosa, novo perfil do director e implicación da comunidade na educación.

Parécenos evidente que se introducimos innovacións e melloras nos servizos dun centro a súa calidade tamén se incrementa. Pensemos por exemplo nas melloras en: *a)* Servizos públicos: parque, piscina, instalacións deportivas, bibliotecas; *b)* órganos de coordinación docente: equipos de ciclo, comisión de coordinación pedagóxica, equipo de actividades complementarias e extraescolares, profesores titores, departamento de orientación; *c)* proxectos: educativo de centro, curricular de centro, curricular de etapa, regulamento de réxime interno, memoria

anual; *d)* programación didáctica de ciclo, plan de acción tutorial, programación de aula; *e)* servizos: centro de recursos, equipo de orientación, comedor, transporte; *f)* dependencias: ximnasio, aula de música, plástica, idiomas, informática, usos múltiples, laboratorio, biblioteca, patio cuberto; *g)* recursos: medios audiovisuais, informáticos, manipulativos, musicais, materiais deportivos, calculadoras, libros de texto; *h)* uso da avaliación: preparar o plan de estudos para os alumnos, informes para os pais, información ós profesores do curso seguinte, distribución dos alumnos en grupos, selección dos alumnos para programas especiais, grupos de traballo; *i)* actividades de formación para profesores: seminarios, conferencias, intercambios con outros centros ou países; *j)* promoción de contidos transversais: educación para a paz, hábitos de hixiene, consumo, educación sexual, drogodependencias e educación cívica.

Pero tales melloras e innovacións supoñen, ademais de competencia, compromiso de todos os estamentos implicados na institución.

UN FUTURO DA CALIDADE INCERTO: ALGUNHAS DAS CLAVES DA LEI ORGÁNICA DE CALIDADE 2002

Entramos de seguido na Lei de Calidade. Boa parte dos seus parágrafos afondan na cerna da calidade, deste xeito fálase moito de formación como “mellora continua da cualificación pro-

fesional dos profesores e da adecuación dos coñecementos e métodos á evolución da ciencia..." (art. 57.1). Tamén se fala da "formación inicial" (art. 58) e de formación "permanente" (art. 57.2 e art. 59). Así mesmo di que "as Administracións educativas establecerán procedementos que permitan a participación do profesorado [...] en plans de formación así como en programas de investigación e innovación" (art. 59.4).

No decurso deste traballo deixamos ben patente que o progreso e a dinámica social no contexto internacional esixen un cambio de mentalidade colectiva dos dirixentes e dos ensinantes: sen formación endexamais se poderá competir. O sentido e valor da formación do profesorado no sistema radica na permanente incidencia que cada profesional da educación ten na "calidade do sistema educativo".

Algúns parágrafos da Lei tamén aluden ó "recoñecemento do labor do profesor atendendo á súa especial dedicación ó centro e á implantación de plans que supoñan innovación educativa, por medio de incentivos económicos e profesionais..." (art. 62.c), e a figura de "premiar a excelencia e especial esforzo do profesor no seu exercicio profesional" (art. 62.d). Tamén se fai mención de "licencias retribuídas, [...] co fin de estimular a realización de actividades de formación, investigación e innovación educativas" (art. 62.e).

A necesidade do "recoñecemento do labor do profesor" foi posto de manifesto por González Moreiras no II

Congreso sobre Calidade que tivo lugar en Santiago no ano 2000. A cultura de acudir ó centro, facer o traballo e marchar á marxe dunha implicación positiva na mellora colectiva da instalación, redunda negativamente na consecución da calidade dun centro, como xa denunciaron, nalgunha ocasión, os analistas do Ensino Secundario.

Á parte destas cuestións, na Lei Orgánica de Calidade alúdese á avaliación, e fai unha exposición extensa desta desde distintas vertentes:

a) *Finalidade da avaliación.* "Articúlase unha carreira profesional na que avaliación, formación e progresión teñan cabida dun modo integrado" (p. 5). "As Administracións educativas fomentarán a avaliación voluntaria do profesorado. Os resultados destas avaliacións poderanse ter en conta a efectos de mobilidade e promoción..." (art. 61.1). "As Administracións educativas disporán os procedementos para que os resultados da valoración da función docente sexan tidos en conta de modo preferente na carreira profesional do profesorado, xunto coas actividades de formación, investigación e innovación" (art. 60.2).

b) *Obxecto da Avaliación.* Relaciónase co sistema educativo nos artigos 95 e 101: "a avaliación estenderase a todo o ámbito educativo [...] aplicárase ós procesos de aprendizaxe dos alumnos, ós procesos educativos, á actividade do profesorado, ós centros docentes, á inspección de educación e á propia administración" (art. 95).

c) *Axentes da Avaliación*. A Lei recolle que a “avaliación xeral do sistema educativo se fará a través do Instituto Nacional de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo” (art. 96). “O exercicio da autonomía pedagóxica, organizativa e de xestión dos centros irá acompañada do desenvolvemento de mecanismos de responsabilidade e, en particular, de procedementos de avaliación, tanto externa como interna” (art. 67.3).

d) *Proceso*. Haberá avaliacións xerais de diagnóstico sobre áreas e disciplinas (art. 97.1). Participarase cando existan avaliacións internacionais (art. 97.2). Tratarase de que a avaliación se faga con criterios de homoxeneidade (art. 97.3). Elaborase periodicamente o Sistema Estatal de Indicadores da Educación (art. 98.1). Asemade, articularase un plan de avaliación xeral do sistema... con criterios e procedementos que serán públicos (art. 99). E as Administracións educativas porán en marcha plans de avaliación que serán aplicados con periodicidade ós centros... realizados principalmente a través da Inspección Educativa (art. 101.1). Os órganos de goberno e órganos de participación no control e xestión así como os distintos sectores da comunidade educativa colaborarán na avaliación externa dos centros (art. 101.2). E as Administracións Educativas informarán á comunidade educativa e farán públicos os criterios e procedementos que se utilicen na avaliación dos centros así como as conclusións xerais das avaliacións (art. 101.3).

En España, tanto na Educación Primaria como na Secundaria as accións avaliativas máis importantes centráronse en enfoques de Análise do Sistema. Tradicionalmente as avaliacións de centros formaban parte dos Servicios da Inspección Educativa. Articuláronse Plans de Avaliación do Sistema Educativo a través do INCE, Plans de Avaliación de Programas vinculados a materias ou disciplinas, e Plans de Avaliación Institucional (máis ben experiencias de Avaliación de Centros Educativos desde o Plan EVA enmarcados no ámbito da Inspección Educativa e Supervisión de Centros). Estas experiencias abordan a docencia dentro da totalidade da institución. E un dos cambios introducidos foi o complemento de produtividade (sexenios). Máis recentemente, nalgunhas Comunidades Autónomas iníciase a implantación do Modelo Europeo de Xestión da Calidade que trata de analizar os compoñentes implicados na eficacia das organizacións, ten unha base empresarial e preténdese aplicar á educación desde unha autoafirmación inicial tratando de esixir uns estándares de calidade. Neste modelo o profesor é a fonte para avaliar a institución.

Ata aquí fixemos unha ampla exposición da filosofía do rendemento de contas e da avaliación, tamén achegamos críticas ó pensamento de que a calidade se acada só a través de mecanismos de control. Por iso cremos que só mediante a incorporación dun sistema axeitado de formación do profesorado, iniciativas para a innovación nos

centros (que os dote de novas tecnoloxías da información e da comunicación), do coñecemento do progreso nas distintas ciencias e a súa aplicación e incorporación dos resultados á realidade das aulas, e dun apoio financeiro planificado e prolongado en defensa da educación, podemos falar de calidade educativa. Os mecanismos de control non poderán ser exclusivos nin suplantar os factores enumerados e menos converterse nun factor esencial de calidade como parece que se pretende.

A INNOVACIÓN COMO UN RETO: QUÉ PODEMOS APRENDER DA EMPRESA

A economía e a educación necesitan de nexos moi fortes na sociedade actual. Os resultados ou produtos do sistema educativo non responden ás demandas de formación que esixe a sociedade. Tal como adiantabamos na introducción, na Lei Orgánica de Calidade, entre as páxinas unha e nove, menciónanse unha dúcia de veces ideas relativas ó “desenvolvemento económico”, “crecemento económico”, “necesidades da nosa economía”... Sen embargo, a educación debe tentar dar resposta a esta demanda.

Xa dixemos que o cambio é unha constante na nosa cultura, e nas últimas décadas identifícase co progreso cara a metas desexables. A innovación é un cambio perfecto e planificado respecto dunha actividade ou realidade. Apunta cara a unha optimización da realidade implicada (no caso da



Innovación e tecnoloxía na empresa de transportes urbanos. A electrificación das cidades fixo posible que os tranvías deixasen de ser puxados por cabalos.

educación pode ser de contextos, entradas, procesos e produtos). Por iso a innovación e a tecnoloxía teñen que ver coa calidade. As empresas sitúan a innovación na cerna da calidade e o ensino debería ir diante das empresas.

Facéndose eco desta realidade Vence Deza (1998) escribe: “A tecnoloxía é central na dinámica rexional e no cambio económico, pero non só desde o punto de vista da súa utilización, senón desde a perspectiva da capacidade de innovación [...], pero o que constitúe a base do proceso de crecemento é a capacidade para innovar e crear novos produtos, novos servicios [...]” (p. 54).

Como obxectivos das institucións innovadoras, seguindo algunhas pautas empresariais, deberían incorporarse os seguintes: tratar de formar titulados atractivos para o mundo laboral e para a sociedade, imitar os líderes en materia de innovación, adaptar ás necesidades das institucións as tecnoloxías desenvoltas fóra delas, esforzarse por desenvolver de maneira sistemática as técnicas existentes, e cambiar os métodos de formación para que sexan acordes coa sociedade de hoxe.

Pero, ¿cales son os factores condicionantes da innovación? Se recolleamos as afirmacións de Freeman (1975) necesítanse dunhas condicións apropiadas para que as innovacións teñan lugar: *a)* persoas con preparación profesional dentro das institucións que desenvolvan ou adapten os coñecementos, *b)* conexión ou contacto coas fontes de investigación, *c)* utilización de medios tecnolóxicos para poder negociar, competir con outros, *d)* predisposición para a aprendizaxe continua, *e)* rápida identificación das necesidades do mercado laboral, *f)* atención para captar, educar e axudar o alumnado, *g)* esforzo da institución por coordinar os recursos, procesos e resultados escolares, *e h)* boas relacións co exterior, coa comunidade.

Presentamos a continuación algúns factores que impulsan a innovación, extraídos do mundo da empresa, pero con posibilidades de aplicación nas institucións educativas.

CADRO 1. Factores que impulsan a innovación.

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
—Compromiso da dirección.	—Cooperación coa comunidade.
—Cultura innovadora da institución.	—Cooperación con outras institucións.
—Renovación sistemática de procesos/ resultados.	—Cooperación con centros de investigación.
—Contribucións individuais.	—Cooperación coas universidades.

Fonte: Elaboración propia a partir da Fundación Cotec (1999).

Pola súa parte, a Enquisa do Círculo de Empresarios (cit. por Fundación Cotec, 1999), indica como principais factores que dificultan a innova-

ción os de tipo económico e empresarial. Unha selección deles aparece recollida no cadro 2.

CADRO 2. Factores que dificultan a innovación.

FACTORES ECONÓMICOS E INSTITUCIONAIS	
<ul style="list-style-type: none"> —Os gastos necesarios son excesivos. —Cando a innovación non ten sitio na estratexia da institución. —Ausencia/escaseza de fontes de información. —Cando o profesor non reacciona ante os novos produtos e procesos. —Cando falta innovación porque considérase que xa existen innovacións recentes. 	<ul style="list-style-type: none"> —Gastos en investigación demasiado pequenos. —Resistencia ó cambio por parte da institución. —Falta de persoas capacitadas. —Escaseza de oportunidades para a cooperación. —Escasa dispoñibilidade de servizos externos. —Falta de acceso a tecnoloxías. —Falta de programación a longo prazo.

Fonte: Elaboración propia a partir da Fundación Cotec (1999).

Pero, ademais, son necesarias, por unha banda, a “incentivación” como respaldo ás iniciativas desta índole coa pretensión de aumentar as innovacións, e doutra, a “investigación” como base de calquera proceso innovador, co obxectivo de asegurar ou garantir que os resultados da investigación xeren innovación.

A innovación e a calidade mídense por indicadores: datos estatísticos referidos a ámbitos analizados capaces de revelar algo sobre o seu funcionamento ou saúde. Buesa e Molero (1992) consideran que para medir a capacidade científica e tecnolóxica dun país ou dunha empresa son necesarios dous

grupos de indicadores: os que se refiren a *inputs* (entradas), medios ou recursos utilizados, e os que pretenden medir os *outputs* ou os resultados das correspondentes actividades. De aí a importancia do coñecemento de ambos. Perán e Miguel (2000) establecen tamén unha catequización de índices á hora de buscar referencias para medir a innovación tecnolóxica: utilizar internet como canal para facer chegar os resultados ós clientes, ter como obxectivo principal a satisfacción total do cliente, e buscar a excelencia na realización da súa actividade cotiá. Dentro do campo da educación, contamos con traballos recentes sobre indicadores

que deberemos ter moi en conta pois constituirán as bases da avaliación.

O coñecemento do cadro de indicadores permite avaliar os puntos fortes e débiles das institucións educativas e, polo tanto, o seu grao de calidade e innovación. E nos casos en que existan datos relevantes, realizar unha análise comparativa entre comunidades, entre países da Unión Europea, ou ben con outras grandes potencias, como é o caso de Estados Unidos ou do Xapón.

Por todo o indicado, podemos entender a innovación educativa como unha actitude e compromiso diario de reflexión acerca do tipo de sociedade, cultura e cidadán que queremos e debemos construír. A innovación educativa consistirá en xustificar o que facemos non tanto polo seu grao de novidade senón pola súa valía e inspiración no progreso, e porque os contextos social, económico, tecnolóxico, político, cultural, ideolóxico e ético demandan da educación calidade, eficacia e produtividade.

O PROFESOR INVESTIGADOR: UN SIGNO DE PERFECCIONAMENTO PROFESIONAL E DE CALIDADE

Os profesores do século XXI non poden ser axentes pasivos ou suxeitos externos impostos na investigación, a súa implicación é central en todas as súas etapas, tanto desde a perspectiva do perfeccionamento profesional como da aplicación dos propios coñecementos e resultados.

Richardson (1994) define o profesor investigador como “investigador

da práctica” e refíreo á “mellora da práctica”. Así mesmo, Fenstermacher (1994) afirma que o coñecemento práctico resulta da participación e reflexión sobre a acción e a experiencia. Cochran-Smith e Lytle (1999) entenden o profesor investigador nun sentido amplo, referido a todos os enfoques de procura práctica que impliquen unha forma de proceder sistemática, intencional e crítica, acerca de escolas, programas, e outros acontecementos educativos xa sexan en primaria ou ben en secundaria... (p. 22).

Nós, como fixo Carter (1993), preguntémonos: ¿Quen ten capacidade para coñecer o profesor investigador ou investigador formal? Pensamos que a resposta son os profesores cientificamente formados, capaces de realizar investigacións que poden ser de grande utilidade para coñecer a verdadeira realidade da situación educativa.

¿É posible a investigación na aula? Consideramos que si, tendo en conta os seguintes cambios acaecidos nos últimos anos: a) avances na preparación profesional: na formación dos profesores, dos profesionais dos equipos, dos formadores de profesores, que posibilitan que a nivel individual ou grupal sexa posible falar do profesor investigador; b) avances na diversificación de estratexias de investigación: biografías, estudio de casos, etnografía, investigación-acción, historias orais, narracións... sendo todas elas máis accesibles; c) avances no acceso á información e ó seu intercambio en revistas, publicacións periódicas, internet, reu-

nións científicas, que poñen á disposición dos profesionais información cualificada; d) avances nos recursos dispoñibles, ordenadores, vídeos, magnetófonos, calculadoras ou programas informáticos, que facilitan a recollida e análise da información.

Por isto, a través de tipos de investigación como a *Investigación Acción*, entendida como unha forma de busca colectiva dos participantes en situacións sociais para mellorar a produtividade, a racionalidade e a xustiza das súas propias prácticas sociais ou educativas (Kemmis e McTaggart, 1998), ou ben a *Etnografía* en tanto que investigación naturalista, que aplicada á investigación escolar describe, explica e interpreta as situacións escolares e, por extensión, a cultura que a rodea ou xustifica.

Polo tanto, na sociedade actual defendemos a posibilidade e a necesidade de fomentar iniciativas de investigación e análise da propia práctica, seleccionar os seus principais resultados e aplicalos como mecanismos que favorecen a innovación e o perfeccionamento profesional, potenciar a transformación dos centros e contribuír á mellora da calidade do profesorado, do alumnado e das propias institucións. Facer investigación nos termos que acabamos de expor é un signo de innovación e calidade.

Queremos rematar este traballo, deixando constancia argumental de que a calidade non se fabrica creando mecanismos para avalialo todo. Máis

ben, a calidade require planificación e análise do contexto internacional, nacional e rexional da educación. Concienciar das funcións da escola nese contexto é, polo tanto, fomentar a formación, coñecer e usar a tecnoloxía, innovar e investigar. A calidade é máis unha cima que coroa toda unha montaña de traballo escolar ben feito (na que moitas das partes da cadea son esenciais) que anacos illados que algúns ousan converter en esencia da calidade.

BIBLIOGRAFÍA

- ACC (1997): *Quality assurance guidelines*, Aberdeen, Aberdeen City Council Educational Department.
- Aspin, D. N, J. D. Chapman e V. R. Wilkinson (1994): *Quality schooling: a pragmatic approach to some current problems, topics and issues*, London, Cassell.
- Buesa, M., e J. Molero (1992): *Patrones del cambio tecnológico y política industrial. Un estudio de las empresas innovadoras madrileñas*, Madrid, Civitas.
- Cajide, J. (1995): "Evaluación de la Reforma Educativa en Galicia", en R. Pérez Juste, M. Cristóbal Martín e B. Martínez Aznar (eds.), *Evaluación de profesores y reformas educativas*, UNED, Madrid, 359-398.
- (2000): "La investigación en el aula: el profesor investigador", en D. González González, E. Hidalgo Díez e J. Gutiérrez Pérez (coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 123-138.

- Carter, K. (1993): "The place of story in the study of teaching and teacher education", *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.
- Cheung, W. M., e Y. C. Cheng (1996): "Multi-level framework for self-management in school", *International Journal of Educational Management*, 10 (1), 17-29.
- Cheng, Y. C. (2001): "Quality assurance in education: internal, interface, & future", paper presented at *The European Conference of Educational Research*, Lille, France.
- Cochran-Smith, M., e S. L. Lytle (1999): "The teacher research movement: a decada later", *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.
- Cowie, M. (2000): "Talking heads: a critical analysis of the quality assurance relationship between secondary schools and an education authority", paper presented in *European Educational Research Conference*, September, Edinburgh.
- Creemers, B. (1996): "The school effectiveness knowledge base", en D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll e N. Lagerweij (eds.), *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*, London, Routledge.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana.
- Dempster, N., J. Sachs, G. Distant, L. Logan e C. Tom (1993): "Planning in primary schools: a national study in Australian schools", paper presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Norrköping, Sweden.
- Fairley, J., e L. Paterson (1995): Scottish education and the new managerialism, *Scottish Educational Review*, 27(1), 13-26.
- Fisher, D. C. (1994): *Measuring up to the Baldrige*, New York, American Management Association.
- Fotz-Gibbon, C. M. (1997): *The value added National Project*, London, SCAS.
- Freeman, Ch. (1975): *La Teoría económica de la innovación industrial*, Madrid, Alianza Universidad.
- Fenstermacher, G. (1994): "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching", en L. Darling-Hammond (eds.), *Review of research in education*, vol. 20, Washington, DC, American Educational Research Association, 3-56.
- Fullan, M. (1993): *Change forces*, London, Falmer Press.
- Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica (1999): *Relaciones de la empresa con el sistema público de I+D*, Madrid, autor.
- George, S. (1992): *The Baldrige quality system*, New York, Wiley.
- González Moreiras, J. (2000): "A calidade no sistema educativo: perspectivas actuais", en J. Cajide, M. Santos, e A. Porto (eds.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 145-150.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, D. H., e D. Hopkins (1991): *The empowered schools*, UK, Cassell.

- Hartley, D. (1994a): "Mixed messages in education policy: sign of the times?", *British Journal of Educational Studies*, 42 (3), 230-244.
- Headington, R. (2000): *Monitoring, assessment, recording, reporting and accountability: meeting the standards*, London, David Fulton.
- Heller, D. E. (ed.) (2001): *The states and public higher education policy: affordable, access, and accountability*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Herschbach, D. R. (1994): "Quality assurance in vocational education and training", en Torsten Husen e T. Neville Pstlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Elsevier Science, Ltd. Oxford, U.K, vol. 8, 4857-4865.
- Kemmis, S., e R. McTaggart (eds.) (1998): *The action research planner* (3ª ed.), Victoria, Australia, Deakin University Press.
- Koelman, J., e P. de Vries (1999): "Marketization hybrid organizations, and accounting in higher education", en B. Jongbloed, P. Maassen e G. Neave (eds.), *From the eye of the storm: higher education's changing institution*, Dordrecht, Kluwer.
- López Mejuto, M. M. (2000): "La Enseñanza Secundaria: problemática y perspectivas de futuro", en J. Cajide, M. Santos e A. Porto (eds.), *Calidade educativa y empleo en contextos multiculturales*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 87-92.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Ministerio de Educación, Servicio de Publicaciones, Madrid, 1990.
- LOCE: Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de decembro de 2002).
- Massey, A. (ed.) (1997): *Globalization and marketization of government service: Comparing contemporary public sector developments*, London, MacMillan.
- McBurnie, G. (1997): "The internationalization of higher education: The institutions respond", paper presented at the *Global Alliance for Transnational Education (Gate) Conference*, Washington, DC., 1997.
- Perán González, J. R., e J. M. Miguel Hernando (coords.) (2000): *La innovación en la gestión empresarial*, Valladolid, Cartif.
- Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (121/104). Aprobado polo Congreso dos Deputados na sesión realizada o día 31 de outubro de 2002.
- Raab, C. D., P. Munn, L. McAvoy, L. Bailey, M. Arnott e M. Adler (1997): "Devolving the management of schools in Britain", *Educational Administration Quarterly*, 33 (2), 140-157.
- Rao, C. P. (1998): *Globalization, privatization, and free market economy*, Westport, Quorum Books.
- Richardson, V. (1994): "Conducting research on practice", *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.
- Self, P. (2000): *Rolling back the market: economic dogma and political choice*, London, MacMillan.

- Senge, P. (1990): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, NY, Doubleday.
- Shavelson, R. J., e L. Towne (eds.) (2002): *Scientific research in education*, Washington, DC, National Academy Press.
- Slavin, R. E. (2002): "Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research", *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- SOEID (Scottish Office Education and Industry Department) (1997): *Setting targets: a strategy to raise standards*, Audit Unit, HM Inspectors of Schools, Edinburgh, HMSO.
- Srisa-an (2000): "Universities and the International Knowledge Enterprise", en G. Neave, *The universities' responsibilities to society*, Pergamon, Oxford, UK.
- Tenner, A. R., e I. J. Detoro (1992): *Total quality management*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Tymms, P. (1996): "Theories, models and simulations: school effectiveness at an impasse", en J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon e D. Jesson, *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*, London, Cassell.
- Vence Deza, X. (dir.) (1998): *Industria e innovación. O sistema de innovación e a política tecnolóxica en Galicia*, Vigo, Edicións Xerais.



José CAJIDE VAL, "Calidade educativa e avaliación", *Revista Galega do Ensino*, núm. 39, maio, 2003, pp. 57-79.

Resumo: A calidade educativa hai que vincularla na sociedade de hoxe coas funcións da escola no contexto internacional: dar resposta ás necesidades dos suxeitos a nivel individual, grupal e institucional, dentro dunha sociedade global na que impera a economía e a tecnoloxía. Así mesmo, convén incorporala dentro da realidade da comunidade máis próxima, o que levaría consigo a transformación das estruturas, a formación dos profesores, as innovacións na educación ou a aplicación da investigación. A avaliación concibida como un rendemento de contas ante a sociedade da efectividade na escola debería incluír outras perspectivas como o desenvolvemento intelectual, psicolóxico, social e profesional. Debemos rexeitar que a calidade se asocie exclusivamente con avaliación, pois calidade representa máis a cima dunha pirámide (na que as distintas pezas contribúen a engrandecer o todo) que pedras illadas que, aínda que son importantes, só representan parte dunha realidade.

Palabras chave: Calidade. Formación. Innovación. Investigación. Avaliación.

Resumen: La calidad educativa hay que vincularla en la sociedad actual con las funciones de la escuela en el contexto internacional: dar respuesta a las necesidades de los sujetos a nivel individual, grupal e institucional, dentro de una sociedad global en la que impera la economía y la tecnología. Asimismo, conviene incorporarla dentro de la realidad de la comunidad más próxima, lo cual llevaría consigo la transformación de las estructuras, la formación de los profesores, las innovaciones en la educación o la aplicación de la investigación. La evaluación concebida como un rendimiento de cuentas ante la sociedad de la efectividad en la escuela debería incluir otras perspectivas como el desarrollo intelectual, psi-

cológico, social y profesional. Debemos rechazar que calidad se asocie exclusivamente con evaluación, pues la calidad representa más la cima de una pirámide (en la que las distintas piezas contribuyen a engrandecer el todo) que piedras aisladas que, aunque son importantes, sólo representan parte de una realidad.

Palabras clave: Calidad. Formación. Innovación. Investigación. Evaluación.

Summary: Educative quality needs to be linked in present-day society to the functions of school in the international context: it must respond to the needs of people on individual, group and institutional levels within a global society where economy and technology are prevailing factors. Moreover, it should be involved in the reality of the nearest community. This would bring about the transformation of the structures, teacher training, educative innovations or the use of research. Evaluation, when understood as an output of the effectiveness of the school, should include other perspectives such as the intellectual, psychological, social and professional development. The sole association of quality with evaluation should be rejected, since quality is more the top of a pyramid (where the different parts help to enlarge the whole) than single stones which, however important, stand just for a part of a reality.

Key-words: Quality. Training. Innovation. Research. Evaluation.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 25-02-2003.

