

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE INGENIERÍA

MODELO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN COMO
HERRAMIENTA PARA CONSEGUIR EL
PARADIGMA DEL ÉXITO

Tesis doctoral presentada por Dña. *Gloria Zaballa Pérez*

Dirigida por la Dra. *Asunción Barredo Fuentes*

Bilbao, Enero de 1999

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Me siento incapaz de mencionar a todas las personas que directa o indirectamente han contribuido a la realización de esta tesis, ya que han sido muchos los que sin saberlo han aportado su granito para crear el modelo GOIEN. Además, según la estructura de la tesis, sólo tengo asignada esta página para los agradecimientos y no es cuestión de empezar de nuevo a repaginar y a imprimir.

Por eso, quiero agradecer a todos su valioso apoyo y en particular a:

José María Etxeberria, por orientarme, guiarme, animarme y ayudarme siempre que lo he necesitado, y sobre todo por ser como es.

Asunción Barredo, por su constancia y apoyo, por acompañarme en esta aventura, por sus consejos siempre acertados y sobre todo por su amistad.

A mis vecinas de despacho, por lo que les ha tocado sufrirme en los tres últimos meses, por venir todos los días a mi despacho para interesarse por los avances del trabajo, por su apoyo y sobre todo por su amistad y lealtad.

A los centros de educación, que han confiado en mí dejándome trabajar con ellos.

A mis amigos y amigas, por animarme y escucharme, por sufrir mis "largas e interesantes" conversaciones derivadas de la elaboración de este trabajo. Además, he de decir, que lo han hecho tan bien, que siempre ha parecido que no les aburría y que hasta les interesaba el tema. Por ello, prometo seguir entreteniéndoles con este tipo de conversaciones contándoles todos los avances al respecto.

A mis padres y abuelos, por hacerme más fácil la vida durante el periodo de elaboración de la tesis.

Gracias, y espero seguir contando con vuestro apoyo y amistad.

Resumen

Esta tesis presenta un modelo de gestión de calidad que ayuda a los centros de educación a responder a su nuevo entorno, dinámico y cambiante, a satisfacer sus nuevas necesidades y a caminar hacia la mejora continua de su organización. Es una potente herramienta para conseguir crear el ambiente necesario y generar el cambio de paradigma entre los miembros de la comunidad escolar de forma que se implante con éxito cualquier estrategia de calidad avanzada o innovación en el centro de educación. El punto vital del modelo GOIEN es el ser humano. Las personas y su participación, es el alimento principal para que el modelo se desarrolle con éxito. Los aspectos claves del modelo son la sensibilización, motivación, formación, comunicación, participación e información de todas las personas implicadas en la misión del centro.

Abstract

This Thesis introduces a quality management module that helps educational centres to face their new dynamic and changing environment, to satisfy their needs and evolve into the continuous improvement strategies. It is a powerful tool that creates the necessary environment to generate the change in paradigm needed in educational communities so as to successfully implement any innovation or advanced quality strategy in the centre. The main (and vital) object in the model proposed (GOIEN) is the human being. The people and their involvement in the project is the main input needed for the model to work properly and successfully. The key aspects of the model are sensibilization, motivation, training, communication, participation and information of all the people involved in the mission of the centre.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	1
1.1	MOTIVACIÓN E INTERÉS DEL TRABAJO	1
1.2	OBJETIVOS	4
1.3	METODOLOGÍA	5
2	ANTECEDENTES Y ANALISIS DE LAS SOLUCIONES EXISTENTES	11
2.1	CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO. LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	12
2.2	LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD PERMANENTE DE CAMBIO	13
2.3	LA EDUCACIÓN COMO SECTOR ESTRATÉGICO	15
2.4	EN BUSCA DE LA CALIDAD	18
2.5	BENEFICIOS DE LA APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN	22
2.6	CONCEPTO DE CALIDAD	22
2.7	MODELOS DE CALIDAD APLICADOS AL SECTOR INDUSTRIAL. UNA REFERENCIA	26
2.7.1	EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD	26
2.7.2	CONTROL DE LA CALIDAD	28
2.7.3	ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	29
2.7.3.1	La Norma ISO 9000	30
2.7.3.2	Diferencias entre los tres Estándares de Valoración	31
2.7.3.3	¿Por qué introducir un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en una organización?	33
2.7.4	CALIDAD TOTAL	34
2.7.4.1	Modelos de Gestión de la Calidad	35
2.7.4.1.1	Modelo Deming	36
2.7.4.1.2	Modelo Malcolm Baldrige	36
2.7.4.1.3	Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total	37

2.7.5	PRINCIPIOS DE LA CALIDAD TOTAL	38
2.7.5.1	Liderazgo	39
2.7.5.2	Orientación hacia el cliente	39
2.7.5.3	Participación de todas las personas.....	40
2.7.5.4	Aplicación de la Mejora Continua a todas las actividades de la organización	41
2.7.5.5	Gestión por procesos.....	43
2.7.5.6	Gestión con datos e indicadores	44
2.7.5.7	Trabajo en equipo	44
2.7.6	¿POR QUE CALIDAD?	44
2.8	ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN INTERNACIONAL DE LA GESTION DE LA CALIDAD EN CENTROS DE ENSEÑANZA	47
2.8.1	OBJETIVOS DEL ANÁLISIS	48
2.8.2	ALCANCE.....	49
2.8.3	DESARROLLO.....	50
2.8.3.1	Búsqueda de información.	50
2.8.3.2	Visitas a centros y universidades	50
2.9	RESULTADOS DEL ANÁLISIS	51
2.9.1	CURSOS DE FORMACION	51
2.9.1.1	Enseñanza Reglada	52
2.9.1.2	Enseñanza No Reglada	55
2.9.2	SISTEMAS DE CALIDAD EN CENTROS DE EDUCACION	59
2.9.2.1	Enseñanza Reglada	60
2.9.2.2	Enseñanza no Reglada	70
2.9.3	METODOLOGÍAS DE IMPLANTACION DE SISTEMAS DE CALIDAD EN CENTROS DE ENSEÑANZA	71
2.9.3.1	Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario.....	72
2.9.3.1.1	Evaluación de la enseñanza	74
2.9.3.1.2	Evaluación de la investigación.....	75
2.9.3.1.3	Evaluación de la administración y los servicios.....	75
2.9.3.2	Sandwell College: un ejemplo de implementación de la ISO 9002	75
2.9.3.3	Aplicación de la metodología de Deming en el entorno educativo: hacia un Sistema de Gestión Total de la Calidad.....	80

2.9.3.4 Solihull College	86
2.9.3.5 Hereward College of Further Education.....	86
2.9.3.6 Sheffield Hallam University	87
2.9.3.7 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	88
2.9.3.8 Calidad Total en la Educación Básica, Gobierno de Nuevo León. México.....	93
2.9.3.9 QUALITAS. Programa de Calidad en Educación del ITESM	97
2.9.3.10 OTROS MODELOS.....	100
2.9.3.10.1 CASO A.....	100
2.9.3.10.2 MODELO B.....	104
2.10 CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS	105
3 MODELO GOIEN PROPUESTO	107
3.1 MODELO GOIEN	108
3.1.1 FUENTES DE INFORMACION	108
3.1.2 DEFINICION DEL MODELO GOIEN	112
3.1.3 REPERCUSIÓN EN LOS ALUMNOS	117
3.1.4 IMPLANTACIÓN DEL MODELO GOIEN	118
3.1.5 CRONOLOGIA DE IMPLANTACION	119
4 LIDERAZGO INSTRUCTIVO Y COMPARTIDO	123
4.1 OBJETIVOS GENERALES	124
4.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	127
4.2 CONCEPTUALIZACIÓN	129
4.2.1 MARCO DE ACTUACION.....	129
4.2.2 DEFINICIÓN DE LÍDER Y LIDERAZGO.....	132
4.2.3 TEORÍAS ACERCA DEL LIDERAZGO: LOS ESTILOS "X" E "Y " DE MC.GREGOR	134
4.2.4 ESTILOS CLÁSICOS DE LIDERAZGO.....	137
4.2.5 ESTILO DE LIDERAZGO DE LIKERT	139
4.2.6 LIDERAZGO SITUACIONAL: UN MODELO QUE RELACIONA LOS ESTILOS DE LIDERAZGO CON EL NIVEL DE DESARROLLO DE LOS COLABORADORES	141

4.2.6.1	Estilos de liderazgo según Blanchard	141
4.2.6.2	Nivel de desarrollo de los colaboradores	142
4.2.6.3	Claves para utilizar el modelo de liderazgo situacional	143
4.2.7	LIDERAZGO EFICAZ	144
4.2.8	LIDERAZGO DE TRANSFORMACION	146
4.2.9	RESISTENCIA AL CAMBIO	147
4.2.10	LA MAGIA DEL EMPOWERMENT	151
4.3	MODELO OPERATIVO	155
4.3.1	DESARROLLO	156
4.3.1.1	Sensibilización del equipo directivo	156
4.3.1.2	Constitución equipo guía: comisión de calidad	157
4.3.1.3	Inicio del Proceso de Mejora Continua	160
5	MODELO DE GESTIÓN PARTICIPATIVO	165
5.1	OBJETIVOS GENERALES	165
5.1.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	170
5.2	CONCEPTUALIZACION	172
5.2.1	MEJORA CONTINUA	174
5.2.2	TRABAJO EN EQUIPO	177
5.3	MODELO OPERATIVO	187
5.3.1	DESARROLLO	191
6	AVANCE DIRIGIDO	203
6.1	OBJETIVOS	203
6.1.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	207
6.2	CONCEPTUALIZACIÓN	208
6.2.1	MISIÓN	209
6.2.2	VISION	212
6.2.3	VALORES	215
6.2.4	PLAN ESTRATEGICO	216
6.3	MODELO OPERATIVO	220
6.3.1	DESARROLLO	220

7. AVANCE PERSONALIZADO	223
7.1 OBJETIVO GENERAL	223
7.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	226
7.2 CONCEPTUALIZACIÓN	227
7.2.1 CARACTERÍSTICAS DE UN SISTEMA DE CALIDAD TOTAL.	
AUTOEVALUACION	231
7.2.2 SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.....	238
7.2.3 TIPOS DE CENTROS EDUCATIVOS	246
7.3 MODELO OPERATIVO	248
7.3.1 CALIDAD TOTAL. AUTOEVALUACION.....	249
7.3.2 SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.....	253
8 IMPLANTACIÓN DEL MODELO GOIEN	257
8.1 PRIMERA EVALUACION	258
8.2 SEGUNDA EVALUACIÓN	261
8.3 TERCERA EVALUACION	263
8.4 CUARTA EVALUACION	264
9 CONCLUSIONES	271
9.1 ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES ORIGINALES	271
9.2 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	275
BIBLIOGRAFÍA	277

<u>APÉNDICE A</u>	<u>315</u>
DIAGNÓSTICO DE LA SITUACION ACTUAL EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA	315
<u>APÉNDICE B</u>	<u>325</u>
RESULTADOS DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL PAIS VASCO	325
<u>APÉNDICE C</u>	<u>343</u>
ENCUESTAS DE EVALUACIÓN	343
ENCUESTA A LOS PROFESORES, PAS, ALUMNOS Y PADRES (ENERO 1996)	345
ENCUESTA A LOS PROFESORES, PAS, ALUMNOS Y PADRES (JULIO 1996)	349
ENCUESTA A LOS PROFESORES, PAS, ALUMNOS Y PADRES (JULIO 1997)	351

INDICE FIGURAS

Figura 2.1. Las tres esquinas de la calidad.....	24
Figura 2.2. Evolución de la Calidad.....	27
Figura 2.4. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad Total.....	36
Figura 2.6. Ciclo PDCA de Shewart.....	41
Figura 2.7. Estructura necesaria para la Implantación del modelo de calidad en el ITESM.....	90
Figura 2.8. Proceso de Implantación.....	101
Figura 3.1. Pirámide tradicional de educación y el paradigma del modelo COIEN....	113
Figura 3.2. Modelo GOIEN.....	114
Figura 3.3. Cronología de Implantación del modelo COIEN.....	120
Figura 4.1. Representación gráfica del módulo I.....	128
Figura 4.2. Conceptualización del termino líder.....	134
Figura 4.3 Relación entre personal del centro educativo y el tipo liderazgo	139
Figura 4.4 Curva modelo del liderazgo situacional.....	144
Figura 4.5. Relación entre el grado de madurez de los colaboradores y el tipo de liderazgo.....	145
Figura 4.6 Modelo de Implantación del modulo I.....	155
Figura 5.1 Bloques del módulo II.....	167
Figura 5.2. Compromiso de un equipo.....	169
Figura 5.3. Representación gráfica del módulo II.....	172
Figura 5.4. Mejora Incremental y representación de las estrategias KAIRU y KAIZEN.....	175

Figura 5.5. Actividades que se fomentan con el trabajo en equipo debido a los valores que fomenta.....	179
Figura 5.6. Alineamiento de equipos	180
Figura 5.7. Proyectos de mejora dispersados por el centro de educación	188
Figura 5.8. Modelo de implantación del módulo II.....	189
Figura 5.9. Despliegue de proyectos de mejora.....	192
Figura 5.10. Ciclo de Deming	195
Figura 5.11. Alternativas al finalizar un ciclo PDCA.....	199
Figura 6.1. Objetivos del módulo III.....	207
Figura 6.2. Representación gráfica del módulo III.....	208
Figura 6.3. Energías de los integrantes de un centro de educación	210
Figura 6.4. Eslabones hacia la visión del centro educativo.....	216
Figura 6.5. Proceso de Hoshin Kanri	218
Figura 6.6. Modelo de implantación del módulo III.....	220
Figura 7.1 Representación gráfica del módulo IV.....	227
Figura 7.2. Relación entre el modelo europeo de la calidad y el sistema de aseguramiento de la calidad	229
Figura 7.3. Normas ISO como primer paso hacia la calidad total.....	231
Figura 7.4. Modelo básico de calidad	232
Figura 7.5. Principales no conformidades por grupos organizativos.....	240
Figura 7.6. Proceso a seguir en el módulo IV	249
Figura 7.7. Componentes de la implantación de un sistema de calidad total.	253
Figura 7.8. Proceso de implantación de un sistema de aseguramiento de la calidad	255

INDICE TABLAS

Tabla 1.1. Estructura de la tesis.....	8
Tabla 2.1. Evolución de los Sistemas de Producción	27
Tabla 2.2. La familia de normas ISO 9000.....	29
Tabla 2.3. Modelos de Gestión de la Calidad Total.....	34
Tabla 2.4. Factores que influyen en la satisfacción del cliente	39
Tabla 2.5. Participación del personal.....	40
Tabla 2.6. Dos Visiones de la Calidad.....	44
Tabla 2.7. Proceso de Implantación del Sistema de Calidad en el ITESM	89
Tabla 2.8. Resultados del modelo de calidad en educación año 1996.....	93
Tabla 4.1. Postulados del comportamiento humano	136
Tabla 4.2. Correspondencia entre los estilos de liderazgo de Mc Gregor y los tradicionales.....	137
Tabla 5.1. Beneficios obtenidos con la Implantación del módulo II.....	171
Tabla 5.2. Diferencias entre gestión participativa y por objetivos.....	174
Tabla 5.3. Diferencias entre las estrategias KAIRU y la estrategia KAIZEN.....	175
Tabla 5.4. Herramientas útiles en la etapa PLAN.....	197
Tabla 5.5. Herramientas administrativas.....	198
Tabla 5.6. Herramientas útiles en la etapa DO.....	198
Tabla 5.7. Herramientas útiles en la etapa CHECK.....	199
Tabla 6.1. Ejemplos de valores a fomentar en un centro de educación	215
Tabla 6.2. Características de una organización antes y después del Hoshin Kanri....	219
Tabla 7.1. Educación según el TQM vs. Educación tradicional.....	225

Tabla 7.2. Características técnicas de los modelos de calidad.....	228
Tabla 7.3. Relación existente entre el modelo europeo de calidad y el sistema de aseguramiento de calidad	230
Tabla 7.4. Ventajas de las normas ISO 9000 y del modelo de calidad total aplicadas a un centro	231
Tabla 7.5. Aspectos de organización del centro que inducen los puntos de la norma ISO 9000 (AEN098).....	239
Tabla 7.6. Causas de las principales no conformidades.....	240
Tabla 7.7. Pasos a seguir para la Implantación de un sistema de calidad total.....	253
Tabla 8.1. Indicadores de la primera evaluación.....	261
Tabla 8.2. Indicadores de la segunda evaluación	263
Tabla 8.3. Indicadores de la tercera evaluación	266
Tabla 8.4. Resultados de las evaluaciones de profesores.....	267
Tabla 8.5. Resultados de las evaluaciones de alumnos.....	267
Tabla 8.6. Resultados de las evaluaciones de alumnos.....	268
Tabla 8.7. Evolución del nº de proyectos Implantados en los centros de educación	268
Tabla 8.8. Evolución del nº de proyectos Implantados en los centros de educación hasta el curso escolar 1997-1998	269
Tabla 8.9. Resultados de las evaluaciones de profesores hasta el curso escolar 1997-1998.....	270
Tabla 8.10. Resultados de las evaluaciones de alumnos hasta el curso escolar 1997-1998.....	270
Tabla 8.11. Resultados de las evaluaciones de padres hasta el curso escolar 1997-1998	270

1. INTRODUCCIÓN

A los que creen que el futuro de nuestro país se centra en la calidad de su educación.

1.1 MOTIVACIÓN E INTERÉS DEL TRABAJO

La presente investigación es el resultado de cuatro años de nuestro trabajo profesional en la implantación de Sistemas de calidad en el sector educativo del País Vasco. Se recogen en ella las Investigaciones más importantes de los autores que son considerados expertos en temas de calidad educativa. Son éstas y el contraste con la realidad del entorno de los centros educativos vascos los que han servido de base para la creación de un modelo propio de gestión de calidad educativa que hemos llamado GOIEN. Su implantación real nos ha servido para llegar a unas conclusiones que creemos que hacen avanzar el status quo científico en el tema de la gestión de los centros educativos desde el punto de vista de la mejora continua.

El Itinerario lógico de Investigación de los modelos de gestión de centros educativos utilizados hasta ahora, y su contraste con las Investigaciones más importantes de los expertos en esta materia, han constituido la plataforma para formular las hipótesis que constituyen el punto de partida de la Investigación. Creemos que la implantación del modelo GOIEN en el entorno vasco ha sido lo suficientemente extenso para llegar a las conclusiones que suponen la aportación de la tesis a esta área del conocimiento.

La parte más sustancial de estas hipótesis está relacionada con la realidad misma de la dinámica de los centros de educación cuando se enfrentan al proceso de implantación de la mejora continua de su organización y son los que se exponen a continuación.

En primer lugar, tenemos que subrayar la importancia del *contexto* social. El sistema educativo en general, y el escolar en particular, al ser un subsistema del sistema social, está afectado de igual manera por el continuo cambio que hoy en día experimenta la sociedad actual. Además, existe otra particularidad, el sistema social en el que está inmerso cada centro de educación es concreto y único, y afecta de forma diferente inexorablemente al dinamismo que se crea en el momento de intentar implantar un modelo de gestión de calidad.

En segundo lugar, creemos que la *complejidad* de cada centro de educación requiere un modelo de gestión integral. El modelo que se implante tiene que tener en consideración la existencia de las relaciones entre los procesos de diferente naturaleza que se producen en el seno de este tipo de organizaciones y que condicionan fuertemente, el éxito o el fracaso en la consecución de los objetivos de transmisión de valores, de enseñanza y de aprendizaje.

La educación y la formación son elementos de carácter estratégico para el progreso social y económico de las naciones y la *mejora de la calidad educativa se convierte en un objetivo fundamental*.

En tercer lugar, surge la importancia del *cómo* hacerlo, cómo adecuar el centro de educación a las exigencias de los nuevos tiempos. Cualquier cambio en el sistema educativo orientado hacia la mejora efectiva de la calidad pasa por la mejora de la gestión de la estructura a la que tales centros están vinculados. Aunque esta afirmación puede entrar en conflicto con las concepciones espontáneas del profesorado – el cual, por el carácter individual e independiente en el que se desarrolla su práctica cotidiana y por el significado depreciado y de corte burocrático que se suele atribuir al concepto de gestión, ésta tiende a infravalorarse en beneficio del currículo escolar – lo cierto es que esta gestión, entendida en el sentido antes mencionado, opera a un nivel de generalidad superior y a la vez próximo que influye decisivamente sobre la eficacia de una pluralidad de factores de carácter primario.

Si por uno u otro motivo se ignora, en términos prácticos, esa dimensión global, y a la vez local, del proceso de reforma educativa a la cual la idea de gestión de las organizaciones hace referencia, será difícil que una reforma curricular contribuya de un modo significativo al incremento de la calidad del sistema y, en consecuencia, a una mejor administración del *saber* como recurso principal ILOPE94I.

Hoy en día, un enfoque innovador que tenga como objetivo la mejora del funcionamiento de los centros de educación, con vistas a hacer de ella un instrumento efectivo de progreso social y económico, y una herramienta de modernización, tiene que inspirarse en un marco de conceptos y de procedimientos que desempeñe el papel de paradigma orientador y otorgue coherencia y fundamento a las acciones, a los planes, a las políticas y a las estrategias. Este marco debe servir de guía, permitir anticiparse al futuro y administrar los cambios con el fin de hacer de ellos oportunidades de mejora.

La gestión de calidad, y la filosofía de gestión de las organizaciones que la sustenta, por su perspectiva globalizadora, constituyen referentes adecuados para promover la mejora continua de las instituciones escolares al incluir conceptos, valores, principios y métodos que son perfectamente adaptables al ámbito educativo. Por ello, pensamos que la *gestión de calidad* es una herramienta que debe emplearse en los centros educativos para adaptarse a su nuevo entorno, con sus nuevas problemáticas y sus circunstancias.

Aunque dicha filosofía ha nacido en el mundo empresarial, cuando se compara de un modo sistemático el patrón de comportamiento de las escuelas eficaces con el correspondiente a las empresas de éxito, se descubre tal colección de analogías que resulta difícil sustraerse a la convicción de que, pese a sus evidentes diferencias, es mucho más lo que tienen en común que lo que las distingue. Lo que tienen en común las organizaciones es el ser humano situado en un contexto colectivo.

La Gestión de la calidad tiene que actuar como *motor de cambio* dentro del centro, ayudar a cumplir la misión de los centros educativos, a focalizar en la dirección correcta los esfuerzos de la organización, a promover el compromiso con la mejora, y a encaminar el centro educativo hacia la *mejora continua* proporcionándole un modelo de gestión global.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación ha utilizado como punto de partida las siguientes hipótesis.

En primer lugar, los modelos de calidad aplicados a la educación utilizados hasta el año 1995 no han sido concebidos como un proceso continuo, como procesos de implantación de modelos de calidad, sino como programas de calidad.

En segundo lugar, dichos modelos no están adaptados al sector educativo ni al tipo de centro en el que se aplica. Se han implantado siguiendo esquemas globales del mundo empresarial, utilizando un lenguaje empresarial y una metodología de empresa. Además, la aplicación de los modelos se ha realizado sin suficiente apoyo especializado en temas de educación y calidad, ni se han personalizado para cada centro educativo. Está claro que cada centro educativo tiene un entorno, unos objetivos concretos, unas características y por lo tanto está rodeado de unas circunstancias determinadas.

En tercer lugar, en la implantación del modelo de calidad no se ha tenido en cuenta el cambio cultural que debe producirse en la organización antes de implantar una estrategia de Calidad Total o Sistema de Aseguramiento de la calidad. Este cambio en la organización es necesario para crear una base adecuada y correcta, es decir, para generar un ambiente con unos comportamientos y actitudes en las personas que participen en la posterior implantación de cualquier estrategia de calidad. El ritmo de implantación no ha sido el correcto. En palabras coloquiales, "no se debe empezar la casa por el tejado".

En cuarto lugar, la implantación de los modelos de calidad no conlleva la creación de un canal de participación, que englobe a toda la organización, válido para todas las actividades y proyectos a desarrollar en la organización y no sólo para las derivadas del proceso de calidad. Además, el liderazgo que se ha empleado en dicha implantación ha sido el del equipo directivo, por lo que los integrantes del centro de educación han percibido las iniciativas al respecto como una nueva y feliz idea impuesta por dicho equipo.

Como conclusión, podemos decir que los modelos de gestión de calidad existentes para los centros de educación no son satisfactorios. Esto es debido, además de lo anteriormente expuesto, a que carecen de algunas características indispensables para crear el paradigma necesario y adecuado en el centro de educación de forma que se implante con éxito cualquier estrategia de calidad.

1.2 OBJETIVOS

Así pues, es patente la necesidad de proporcionar a los centros de educación un modelo de gestión de calidad para responder al nuevo entorno cambiante y satisfacer por tanto, las nuevas necesidades.

Nuestra Investigación va dirigida a la mejora de la calidad de la educación y para ello nos hemos marcado los objetivos que se exponen a continuación.

En primer lugar, definir un modelo de gestión de calidad para centros de educación que consiga detectar y corregir los déficits de las soluciones existentes, fomente un liderazgo compartido e instructivo, motive a los integrantes del centro a participar activamente en los proyectos del centro así como a los padres y a los alumnos. El modelo debe centrarse en las personas como núcleo del sistema de organización, motivándoles y liberando así toda su potencialidad. También debe servir para dirigir los esfuerzos de los integrantes del centro de educación hacia una dirección concreta, uniendo sus sinergias; para potenciar el trabajo en equipo y proporcionar una metodología de trabajo común en todos los proyectos que se desarrollen en el centro educativo. Además, el modelo definido debe actuar como *motor* dentro del centro de educación para que éste camine hacia la *mejora continua* de su organización.

El segundo objetivo es la implantación de este modelo en un contexto real, en diversos centros de educación del País Vasco. La evaluación de este proceso de implantación proporciona la información necesaria para definir las acciones correctivas, en función de las desviaciones detectadas en dicho proceso y así, poder perfeccionar nuestro modelo. El proceso de implantación del modelo también está inmerso en un proceso de mejora continua.

Por pequeña que sea la aportación que hagamos en la línea de la mejora de la calidad de la educación, será importante, debido al carácter estratégico del sector de la educación, motor del progreso social y económico de cualquier país.

1.3 METODOLOGÍA

En el proceso seguido para el desarrollo de esta tesis, podemos distinguir tres grandes apartados, que se presentan a continuación.

En primer lugar, *el estudio de las diferentes áreas de conocimiento implicadas en el problema, definición del problema y análisis de las soluciones existentes*. Para ello, hemos realizado un riguroso y amplio estudio del papel del sector educativo en el desarrollo de nuestra sociedad y de la necesidad de que los centros educativos, transmisores de un recurso estratégico, el conocimiento, se muevan en la misma dirección que su entorno, aplicando sistemas de gestión de calidad. Seguidamente, se analizan los sistemas de calidad más utilizados en el entorno industrial, como posible marco de referencia.

Además, para responder adecuadamente a la necesidad detectada, hemos llevado a cabo una amplia investigación a nivel internacional de las experiencias existentes en la aplicación de sistemas de calidad en centros educativos.

Dicha investigación comprende los aspectos de formación en calidad en los centros de educación, incluidas las universidades, los tipos de sistemas de calidad implantados y los procesos de implantación de los modelos de calidad en educación. Consta de dos partes diferenciadas. Por un lado, hemos realizado un análisis a nivel internacional, principalmente bibliográfico, documental, congresual, de las asociaciones existentes alrededor del tema de calidad en educación y, en bases de datos. Dado lo innovador del tema, no es extraño que nos hayamos encontrado con escasez de literatura pertinente. Por esta misma razón, hay una segunda parte en esta investigación, en la que hemos analizado los casos más relevantes "in situ", es decir, en el lugar en el que se estaban desarrollando.

El análisis de casos que se presenta creemos que es necesario para poder contar con suficiente amplitud de perspectiva. Así, nos ha permitido obtener una visión más amplia de las experiencias analizadas; conocer el entorno directo en el que están implantándose nos ha facilitado información adicional, muy valiosa, añadida a la que podemos encontrar en la literatura.

Dado que muchos de los modelos analizados son americanos o ingleses hemos realizado un análisis comparativo de estos sistemas de educación para ver si puede influir en el tipo de modelo utilizado y en los resultados obtenidos.

Este análisis no aporta muchas novedades, por lo que no se incluye en el desarrollo de esta tesis. Simplemente hemos concluido que el sistema de educación existente no tiene gran repercusión sobre el modelo aplicado. Si bien, en Inglaterra se están aplicando Sistemas de Aseguramiento de la calidad ya que su entorno social e industrial está dirigido en este sentido y en América están orientados los centros educativos hacia Sistemas de Calidad Total.

Hemos de destacar también, que hemos incluido en esta tesis el análisis de las experiencias desarrolladas hasta el año 1998. Nuestro interés por la mejora continua del modelo GOIEN nos ha obligado a estar inmersos en un proceso de 'benchmarking' continuo.

En segundo lugar, *la definición del modelo GOIEN propuesto*. Para realizar esta definición, hemos tomado como base la información obtenida principalmente de dos fuentes: la investigación derivada de las soluciones existentes, comentada anteriormente, y la investigación de la situación de la enseñanza en el PAIS Vasco en el año 1995. Hemos considerado necesario esta última, para definir el modelo adecuado y adaptado a los centros de educación de nuestro entorno, con sus

características y circunstancias, y así minimizar el posible rechazo por parte de los integrantes del centro o por el funcionamiento normal de nuestros centros. La hemos realizado mediante una encuesta dirigida a los directores de los centros de educación.

De esta forma, se analiza la situación de partida, la situación de los centros de educación con la que nos vamos a encontrar para implantar nuestro modelo GOIEN.

Con las conclusiones obtenidas de las investigaciones anteriores, se define un modelo de gestión de calidad en educación, como la herramienta para conseguir el paradigma del éxito y ayudar al centro educativo a dirigirse hacia la mejora continua de su organización.

La estructura de este modelo es modular; se compone de cuatro módulos: liderazgo instructivo y compartido, modelo de gestión participativo, avance dirigido y avance personalizado.

En tercer lugar, la *implantación del modelo GOIEN, obtención y presentación de los resultados obtenidos*. El modelo de gestión de calidad está implantado en diversos centros de educación del País Vasco a partir del curso 1995-1996.

Los resultados obtenidos en la implantación del modelo GOIEN en el contexto del País Vasco, demuestran cómo nuestro modelo de gestión de calidad es una herramienta útil para la gestión integral de los centros de educación y crea el paradigma necesario para que se implante cualquier estrategia de calidad o cualquier proyecto innovador dentro de los centros de educación.

Dado que el proceso de implantación del modelo también está inmerso en un proceso de mejora continua, hemos realizado un análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de la implantación y con las conclusiones obtenidas hemos establecido las acciones correctivas pertinentes.

La presente memoria se estructura en capítulos de la forma que se presenta en la tabla 1.1.

Modelo de gestión de calidad en educación GOIEN	
CAPÍTULO	CONTENIDO
Capítulo 1	Introducción.
Capítulo 2	Antecedentes y análisis de las soluciones existentes.
Capítulo 3	Modelo GOIEN.
Capítulo 4	Liderazgo instructivo y compartido.
Capítulo 5	Modelo de gestión participativo.
Capítulo 6	Avance dirigido.
Capítulo 7	Avance personalizado.
Capítulo 8	Implantación del modelo GOIEN.
Capítulo 9	Conclusiones.
Apéndice A	Encuesta realizada para analizar la situación de la enseñanza en el País Vasco.
Apéndice B	Resultados de la situación de la enseñanza en el País Vasco.
Apéndice C	Encuestas elaboradas para la evaluación del proceso de Implantación.

Tabla 1.1. Estructura de la tesis

El reto que tiene ante sí la sociedad, a fin de preparar al individuo en formación para adaptarse al panorama actual, es enorme y por tradición, por dedicación y por vocación, se espera que la educación contribuya más que ningún otro subsistema a la consecución de dicho fin [LOPEZ4].

2. ANTECEDENTES Y ANÁLISIS DE LAS SOLUCIONES EXISTENTES

El benchmarking bien utilizado es el mejor antídoto contra la complacencia y la preservación del estatus quo. Hubbard.

El dinamismo de las sociedades avanzadas afecta al sistema educativo y aconseja la necesaria transgresión de ese undécimo mandamiento señalado por McClure que prescribe: "Dejarás la escuela como ha estado siempre". Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en la conceptualización de los centros escolares en tanto que organizaciones y en sus prácticas de gestión, la Educación tendría serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos y contribuir substancialmente al progreso social y económico de nuestro país.

La importancia de la dimensión organizacional, la capacitación de su complejidad desde una perspectiva sistemática y la implementación de estrategias de gestión acordes con esa visión definen, sin lugar a dudas, una serie de factores críticos para la mejora de nuestro sistema escolar.

Este capítulo se estructura en tres grandes bloques. En primer lugar, se realiza una amplia reflexión sobre el papel del sector educativo en el desarrollo de nuestra sociedad, su importancia en el progreso de un país, la situación de la educación en el marco actual de cambio continuo y la actuación de este sector ante este nuevo entorno. Como resultado de este análisis, se detecta la necesidad de que los centros educativos, transmisores del conocimiento (recurso estratégico) se muevan en la misma dirección que su entorno, aplicando sistemas de gestión de calidad. Por

ello, en segundo lugar, se analizan los sistemas de calidad más utilizados en el entorno industrial. Este bloque refleja de forma resumida los sistemas de calidad aplicados en la industria, ya que existe una amplia bibliografía donde se pueden encontrar estos sistemas de manera muy detallada y creemos que el extendernos en este apartado no presenta un valor añadido a la tesis. En tercer lugar, y para responder adecuadamente a la necesidad detectada anteriormente, se lleva a cabo una amplia investigación a nivel internacional de las experiencias existentes en la aplicación de sistemas de calidad en centros educativos, que son escasos dado lo innovador del proceso.

2.1 CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO. LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La sociedad post-industrial ha traspasado, de hecho, el umbral de la llamada *sociedad del conocimiento* y avanza inexorablemente hacia una sustitución progresiva de la primacía de las materias primas por el predominio de la inteligencia y del conocimiento, en tanto que principales factores de progreso económico. Sirvan, a modo de ilustración los siguientes datos. A escala mundial la producción de software informático – producto puro de la inteligencia humana – constituye la principal fuente de valor añadido en el comercio internacional. Por otra parte, en la elaboración de chips – soportados en el desarrollo de la tecnología MOS (metal óxido semiconductor) – el costo de los materiales representa menos del 1% de costo total (GILD90). Tanto en su producción como en la de todos aquellos sistemas que tienen en el chip su componente fundamental, la sustancia más preciosa es el saber asociado a su concepción.

Por otro lado, la producción de semiconductores ha desplazado en importancia a la industria siderúrgica en el consumo mundial de capital que en 1987 alcanzaba en este sector, y dentro del área formada por los países de la OCDE, una cifra del orden de los siete millones de dólares (OCDE92). En resumen, en la época actual la *materia gris* está desplazando en importancia, a un ritmo vertiginoso, a la *materia prima* y tal circunstancia no puede dejar indiferente al mundo de la educación y a las expectativas individuales y sociales respecto de ella.

En coherencia con lo anterior, los informes internacionales ponen con insistencia el acento en el espectacular desarrollo de las industrias de la información y del saber y en el cambio rápido que se está produciendo en la vida económica, en la cual los conocimientos y las competencias de los individuos se están convirtiendo

en el primer factor de mejora de la productividad por delante de la maquinaria o del equipamiento (OCDE88). En este contexto, el concepto de educación – en su dimensión de garante social del proceso de transferencia de conocimiento – se revaloriza y la formación promovida pasa a desempeñar un papel clave como factor básico de la eficiencia de los procesos productivos, como estrategia irremplazable para la mejora de la competitividad. Además de constituir un servicio público que atienda uno de los más elementales derechos de la persona, la educación se convierte, pues, en un indudable instrumento potencial de progreso económico y social.

Por otra parte, la sociedad del conocimiento ha multiplicado los medios de hacer llegar al ciudadano información y saber sobre aspectos muy diversos, que eran en otros tiempos patrimonio exclusivo de los especialistas, y las industrias de la información han aprovechado eficazmente tal circunstancia. Ante tan amplias cantidades de información al alcance de la persona en una sociedad moderna, información que afecta a múltiples aspectos de su existencia, incluida la dimensión política y de participación en la vida colectiva, la educación debería capacitar al individuo para su estructuración, su análisis crítico y su discriminación efectiva, para la síntesis de lo esencial, para la construcción de una opinión fundada y para una selección, en fin, de aquella acorde con criterios basados en intereses personales y en valores bien establecidos.

2.2 LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD PERMANENTE DE CAMBIO

Las sociedades modernas se caracterizan por estar sometidas a procesos de cambio de naturaleza estructural, continuados y relativamente rápidos. La creciente influencia social del progreso científico-tecnológico, junto con el carácter abierto de las economías y el considerable aumento en el grado de internacionalización en las relaciones económicas y sociales, constituyen tan solo algunas de las causas que, junto con sus interacciones, permiten explicar ese estado de cambio permanente en el que estamos instalados. Tales procesos de cambio afectan directamente al individuo, a la vida económica y al empleo. Así, se estima que en un futuro próximo un ciudadano genérico se verá obligado a cambiar de profesión varias veces a lo largo de su vida activa (OCDE89).

En este nuevo panorama socioeconómico no sólo es el conocimiento específico, directamente vinculado al mundo del empleo, el que resulta realmente afectado sino que una buena formación básica constituye una garantía de adaptación a un entorno profesional de carácter dinámico. Aun cuando, desde el

actual contexto, resulta difícil prever con relativa precisión las exigencias de cualificación que serán requeridas en un futuro por el sistema productivo. Existe un cierto consenso a la hora de atribuir a la educación y a la formación iniciales un papel fundamental. Así, y sin poner en duda el interés de una formación práctica, se destaca la importancia creciente de los conocimientos teóricos, de las formas de pensamiento avanzado y de las competencias cognitivas de carácter general (OCDE89). Una valoración semejante ha sido efectuada por algunas empresas, tanto europeas como americanas, que están facilitando a sus empleados cursos de contenido semejante a los que podrían encontrarse en los niveles altos de la enseñanza secundaria o en los bajos de la universitaria (KAIR89). Según la revista *Training* el 30% de las empresas americanas con más de 10.000 empleados organizan programas de formación básica destinados a corregir las deficiencias heredadas del sistema educativo (MART90).

Los ingredientes de creatividad y de espíritu inventivo e innovador inducidos por una educación general bien orientada y eficazmente desarrollada constituyen elementos especialmente valiosos, al convertirse en instrumentos reguladores de dicho proceso de cambio ya que son herramientas intelectuales imprescindibles para la resolución de problemas complejos. Es sin duda la complejidad otra de las notas características de la sociedad del presente y del futuro. La multiplicidad de componentes de los sistemas sociales, su nivel de apertura, su heterogeneidad y la pluralidad de interacciones e interdependencias que se producen en su seno aportan a la complejidad una multidimensionalidad en sí misma.

En situaciones complejas la flexibilidad se convierte en un atributo de la organización del conocimiento y en una competencia de la persona absolutamente imprescindibles para poder gestionar estas situaciones con algunas posibilidades de éxito. La educación puede y debe intervenir para proveer al individuo de modos flexibles de organización del conocimiento y de hábitos personales de tolerancia y capacidad de adaptación haciéndolos, no obstante, compatibles con el mantenimiento de ciertos principios, de ciertos valores y de ciertos criterios que constituyen el núcleo de identificación del individuo como persona.

Asimismo, y en el plano puramente intelectual, la apertura hacia marcos no estrictamente deductivos y hacia la gestión de situaciones de incertidumbre constituyen orientaciones de la educación que podrían rendir un buen servicio tanto en el plano individual como en el colectivo, pues suponen la adaptación de aquella a las necesidades del ciudadano y del siglo XXI.

Otras competencias deseadas – cada vez más valoradas en el mundo del empleo – como la aptitud para la comunicación oral y escrita, la capacidad para el trabajo en equipo, la disciplina personal, un cierto sentido práctico, acompañado de

una buena capacidad de conceptualización, pueden y deben ser desarrolladas desde la educación obligatoria. Y en especial, una cierta aptitud para gestionar de forma relativamente autónoma su propia formación, lo que incluye no sólo las técnicas intelectuales precisas sino también las actitudes, la motivación o el gusto por aprender, por mantenerse al día (OCDE92).

Pero, como se ha indicado anteriormente, esa flexibilidad tanto intelectual como personal, que se propugna como cualidad del sujeto capaz de adaptarse eficientemente a entornos laborales, sociales y económicos francamente dinámicos, debe ir acompañada de referentes éticos, de valores y de principios que permitan al individuo retener los elementos fundamentales de identificación de la persona con una cultura, con una civilización, con unas creencias, en fin, de pensamiento y de acción.

El individuo que retenga un núcleo fundamental de su persona al abrigo de cambios sustanciales, estará en mejores condiciones de incorporarse activamente a los procesos de transformación social y económica, si ha sido capaz de adquirir esas competencias de flexibilidad que las circunstancias exigen.

El reto que tiene ante sí la sociedad, a fin de preparar al individuo en formación para adaptarse al panorama antes referido, es enorme y por tradición, por dedicación y por vocación, se espera de la educación que contribuya más que ningún otro subsistema a la consecución de dicho fin (LOPE94).

2.3 LA EDUCACIÓN COMO SECTOR ESTRATÉGICO

Durante mucho tiempo la educación ha sido considerada por sus propios protagonistas – sea de un modo explícito sea de un modo tácito – como algo situado al margen del sistema productivo. La preocupación por el conocimiento en sí, por la formación como persona del individuo y por su socialización han situado con frecuencia a la escuela en una especie de "torre de marfil" cuya pureza de fines y de objetivos compaginaba mal con el ámbito de lo económico. Introducir en el discurso propio de la educación metas relacionadas con la economía o apelar a posibles similitudes con el ámbito empresarial suscita, aun en la actualidad, reacciones de rechazo orientadas a conservar aquello que tradicionalmente ha constituido el mundo propio y peculiar de la escuela.

Sin embargo, por efecto del progreso al que la educación y la formación sin duda han contribuido son éstas quienes han invadido irremisiblemente el ámbito de lo económico de la mano de una revalorización del papel del hombre, de sus calidades, de sus cualidades y de sus competencias.

"Si organizamos la empresa como verdadero centro educativo - propone D. Victoriano Reinoso y Reino, Consejero Delegado de Unión Fenosa - tendremos la solución para incrementar las competencias profesionales, consiguiendo que las personas estén motivadas, sintiéndose responsables de su propio desarrollo, lo que a su vez es el mejor camino para obtener ventajas competitivas (REIN92)".

El concepto de *capital humano* - introducido por Theodor W. Schultz como conjunto de atributos cualitativos adquiridos por la población que son valiosos y pueden ser aumentados por medio de la inversión apropiada - nos remite a un factor considerado en la actualidad por empresas y por estados modernos como fundamental para el progreso económico. Según Schultz es *humano* porque está incorporado al hombre y es *capital* porque es fuente de satisfacciones futuras, de ganancias futuras, o de ambas cosas. Esta "humanización" de lo económico o de lo empresarial se hace patente en el hecho de que la educación y la formación constituyen, en este contexto, la inversión en capital humano por excelencia.

Por otra parte, la conexión entre la perspectiva global y la dimensión de lo individual o de calidad de vida resulta notoria. Sin desprestigiar, en absoluto, el valor de la educación como vía de formación moral del individuo y como fuente de satisfacciones profundas de la persona, lo cierto es que el proceso mediante el cual los individuos adquieren sus competencias y sus cualificaciones se advierte cada vez más como un factor determinante de su autonomía y de su prosperidad. Las perspectivas individual y social resultan finalmente solidarias y la educación se convierte, en la presente coyuntura, en un sector de interés estratégico para el progreso de los individuos y de las naciones.

El hecho de que por su propia naturaleza se trate de un sector, aunque clave, orientado hacia el futuro no merma, en absoluto, ni urgencia ni interés a las acciones a emprender.

Es enorme el esfuerzo de escolarización que se ha efectuado en la última década para satisfacer las demandas de la población, pero lo cierto es que, desde hace algún tiempo, escolaridad ha dejado de ser sinónimo de educación.

En este mismo orden de cosas, procede recoger aquí una cita extraída del discurso inaugural de John Dawkin – Ministro australiano del empleo, la educación y la formación profesional – efectuado con ocasión de la Conferencia Intergubernamental sobre educación y economía en una sociedad en cambio (OCDE89):

"Asegurar una educación de base de alta calidad es una condición *sine qua non* para la creación de una mano de obra cualificada y flexible. Nuestras escuelas aportan conocimientos teóricos y prácticos sobre los cuales deberán reposar todas las calificaciones y competencias que serán más adelante dominadas y desarrolladas. Consecuentemente y evitando, no obstante, caer en un proceso estrecho o rígido, debemos velar para que todos los jóvenes tengan acceso al tramo elemental y esencial del programa escolar. Tenemos un gran interés en conseguir que todos los niños aprendan y obtengan buenos resultados, y en garantizarles la posibilidad de recibir una formación complementaria y superior. El costo de un fracaso en este ámbito es demasiado elevado como para poder ser contemplado".

El desplazamiento de los objetivos de cantidad por los de calidad constituye un hecho cierto en los países más desarrollados, lo que explica el interés creciente por los estudios de evaluación comparativa, por la medida de la eficacia de esas maquinarias tremendamente pesadas y complejas que son los sistemas educativos y por el análisis de estrategias que puedan contribuir a una mejora real y eficiente de su nivel de funcionamiento. Y es que, en época de crisis económica, no se trata tan sólo de poner el acento en la eficacia, en tanto que capacidad para conseguir los objetivos y para producir resultados, sino también en la eficiencia, en cuanto rendimiento del sistema. Se trata, en definitiva, de sacar el máximo partido posible a los recursos disponibles, de optimizar las inversiones; en resumen, de gastar no *más* necesariamente, sino *mejor*.

Las reformas planteadas hasta ahora al respecto, aunque consideramos que, si están bien planificadas, podrían contribuir en alguna medida a esa deseada y deseable mejora de la calidad en el sector educativo, lo cierto es que hacen referencia a algunos aspectos de los procesos primarios, o de más bajo nivel de generalidad, que se dan en el seno de los sistemas educativos, es decir, a algunas dimensiones del *acto de clase*, cuya eficiencia resulta críticamente controlada – en el ámbito de la organización – por la eficiencia de otros procesos de nivel más alto que influyen decisivamente en aquéllos. El enfoque de una reforma de rendimiento satisfactorio ha de poseer, por tanto, un carácter más global; un enfoque que aborde la escuela – primaria, secundaria o terciaria –, en su calidad de organización humana que, como tal, ha de gestionar unas personas, unos recursos, unos procesos y unos resultados – junto con sus correspondientes interacciones – de un modo eficaz y eficiente.

Cualquier movimiento de mejora del sistema educativo orientado hacia la mejora efectiva de la calidad pasa, pues, por la mejora de la gestión de los Centros – como unidades independientes – y por la mejora de la gestión de la estructura a la que tales Centros están vinculados. Aunque esta afirmación puede entrar en conflicto con las concepciones espontáneas del profesorado – el cual, por el carácter individual e independiente en el que se desarrolla su práctica cotidiana y por el significado depreciado y de corte burocrático que se suele atribuir al concepto de gestión, tiende a infravalorar el papel de ésta en beneficio del currículo escolar – lo cierto es que la gestión, entendida en el sentido antes mencionado, opera a un nivel de generalidad superior y a la vez próximo e influye decisivamente sobre la eficacia de una pluralidad de factores de carácter primario.

Si por uno u otro motivo se ignora, en términos prácticos, esa dimensión global, y a la vez local, del proceso de reforma educativa a la cual la idea de gestión de las organizaciones hace referencia será difícil que una reforma curricular contribuya de un modo significativo al incremento de la calidad del sistema y, en consecuencia, a una mejor administración del saber como recurso principal. [LOPE94].

2.4 EN BUSCA DE LA CALIDAD

En el proceso de búsqueda de la calidad de nuestro sistema educativo – orientación formalmente declarada en el preámbulo y en el Título IV de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) – la preocupación por la gestión debería ocupar un lugar francamente desatacado. Las razones son diversas.

En primer lugar, en sistemas suficientemente complejos la calidad es una realidad emergente, producto no sólo de la actuación de cada uno de los elementos del sistema sino también, y muy particularmente, de sus interacciones. Por tal motivo, en este tipo de entornos una buena gestión – entendida ésta como un conjunto de procesos, de planes y de acciones de más alto nivel, desde un punto de vista organizativo, que controlan o afectan a la eficacia de los procesos de menor nivel de generalidad – se convierte en condición necesaria de la calidad. Dicho en otros términos, la mejora de la gestión resulta obligada si se desea conseguir la mejora de la calidad.

En segundo lugar, porque tal orientación resulta congruente con alguna de las tendencias actuales marcadas por organismos internacionales preocupados por la evaluación y por la calidad de la educación [OCDE92]. Así, los sistemas de indicadores de la educación – en tanto que instrumentos de evaluación comparada – han

atenuado el destacado interés de otros tiempos por las relaciones entre las *entradas* y las *salidas* del sistema educativo globalmente considerado para, asumiendo una perspectiva microanalítica, dirigir la mirada a lo que pasa en el interior de los Centros como unidades de gestión – entendida ésta en un sentido suficientemente amplio – con el fin de profundizar en las claves del éxito de procesos considerados como relativamente primarios con relación a una escala propia del sistema educativo en su conjunto.

En tercer lugar, porque en un entorno de trabajo como el educativo el factor humano lo es prácticamente todo: se trabaja entre personas, con personas y para personas. Por ello, la gestión de los recursos humanos – como componente fundamental de la gestión globalmente considerada – constituye un elemento capital en el desarrollo de cualquier política orientada hacia la mejora de la calidad del sistema.

Ante la complejidad de la escuela como subsistema social, un enfoque renovador pretendidamente eficaz que tenga como meta la mejora de su funcionamiento, con vistas a hacer de ella un instrumento efectivo de progreso social y económico y una herramienta de modernización, habrá de inspirarse en un marco de conceptos y de procedimientos que desempeñe el papel de paradigma orientador y otorgue coherencia a las acciones, a los planes, a las políticas y estrategias (LOPE94).

Además, teniendo en cuenta el principio de invarianza de corte epistemológico (LOPE93) que en este concepto podría formularse en los siguientes términos:

“Consideradas a un cierto nivel de generalidad, las claves del funcionamiento eficaz y eficiente de las organizaciones resultan invariantes bajo cambios en la naturaleza del objeto a que dichas organizaciones están orientadas”

de donde se deduce que se deben investigar modelos de éxito en la gestión de las organizaciones, analizarlos – prescindiendo de los detalles definidos por las características peculiares de cada tipo de organización – y traspasarlos a marcos que guíen el cambio hacia la excelencia de otras organizaciones no eficientes. Tomando este principio como básico, y creyendo en él, he estructurado el contenido de esta tesis.

Como conclusión, podemos afirmar que lo que tienen en común las organizaciones a las que nos estamos refiriendo es el hombre, el ser humano situado en un contexto colectivo; ese es el único invariante capaz, por sí solo, de confirmar o revocar la validez de lo desarrollado en los siguientes capítulos.

Los tiempos están cambiando

Los planteamientos de los Sistemas de Calidad aplicados al mundo empresarial gozan actualmente de una imagen de prestigio dentro del mundo empresarial y del apoyo tanto de gobiernos autonómicos, como del Estado español y de la Comunidad Económica Europea y América. Prueba de ello es que en torno a los planteamientos de la calidad se están creando asociaciones, fundaciones, clubes y premios tanto a escala estatal, europeo y americano.

Estar en ese camino es cuando menos un signo de distinción

Aunque la preocupación por la calidad, la excelencia o el trabajo bien hecho dentro del mundo educativo viene de lejos, la aplicación de los Sistemas de Calidad a este sector es todavía escasa. El planteamiento empresarial de estos sistemas se caracteriza por:

- Centrarse en la satisfacción del cliente tanto externo como interno y en el trabajo bien hecho (cero defectos).
- Obedecer a la necesidad de supervivencia en un mercado donde la libre competencia obliga no sólo a ofrecer productos de calidad, sino a establecer un sistema de relación entre proveedor y cliente para que estén más satisfechos con su empresa que con la de sus competidores.
- Se trata de atraer y ganar al cliente y el que no entra en este juego pierde el cliente y desaparece.

En el sector educativo se ha estado muy alejado de esa mentalidad. La educación se ha considerado como un bien, como un servicio público cuyo monopolio es competencia del Estado quien tiene la obligación de asegurar una formación común e igual a todos los ciudadanos. El profesor de la escuela pública es un funcionario que está al servicio del Estado y no tiene ninguna angustia existencial por la supervivencia de su empresa ni por su empleo. El profesor de la escuela privada tampoco ha estado demasiado preocupado ni inseguro por su puesto de trabajo.

Sin embargo, algo ha cambiado profundamente este esquema. Hay un mero elemento que está modificando de base esta visión del sector educativo. Se trata de las consecuencias del descenso de la natalidad, es decir, del descenso del número de alumnos y del excedente de profesores. Este hecho, está contribuyendo a un profundo cambio de mentalidad y de comportamientos. Está cambiando la prioridad en los referentes.

Hasta ahora la referencia para organizar el centro educativo era el *profesor* en su individualidad, o los *grupos de presión* dentro de la escuela con los que había que negociar, o el referente de la *comunidad educativa* con el que había que consensuar y llegar a compromisos, e incluso crear y aplicar un Proyecto Educativo en común. Todos ellos son referentes internos al propio centro. Estos referentes continúan estando presentes, pero hay una pregunta que se hacen los profesionales de la educación de forma prioritaria y que está imponiéndose: *¿Qué tenemos que hacer para mantener nuestro número actual de alumnos?*

En ese contexto existencial tienen difícil encaje los enfoques organizativos basados en el individuo, incluso en los grupos. Por ello, en este entorno actual es donde los planteamientos de los Sistemas de Calidad, de la búsqueda del cliente y de la satisfacción tiene posibilidades de concluir con éxito en los centros de enseñanza.

Además de las consecuencias del descenso de natalidad, hay otros planteamientos de los Sistemas de Calidad que favorecen el interés por el cambio y por la aplicación de Sistemas de Calidad a la educación (ZABA96):

- Recortes presupuestarios, por lo que hay que optimizar los recursos existentes.
- Expansión de los Sistemas de enseñanza superior (incremento en el número de estudiantes, campos de estudio, número de departamentos,...).
- "Apertura" de los centros ante un creciente interés por parte de la sociedad en saber qué hace y cómo lo hace.
- Creciente movilidad nacional e internacional de los estudiantes, profesores e investigadores desde la escuela primaria a la Universidad, asociaciones e Institutos de forma que se garantice que la enseñanza que se imparte en el centro sea de calidad, satisfaciendo las necesidades de los estudiantes, mercado laboral, profesorado, y otras personas integrantes del sistema.
- Reto de las nuevas tecnologías de comunicación, multimedia y en red.
- Aplicación de la LOGSE.

2.5 BENEFICIOS DE LA APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

Además, de conseguir adaptarse a la nueva situación de la sociedad, se obtienen otra serie de beneficios tanto cuantitativos como cualitativos (ZABA96):

- Permite que toda iniciativa de mejora del centro sea estudiada y se establezca el mecanismo adecuado para desarrollarse.
- Establece cauces de comunicación con los padres, factor muy importante en esta etapa de aprendizaje.
- Permite retroalimentación (feed - back) para el tratamiento de futuros problemas similares.
- Ayuda a la resolución de problemas concretos y normalmente puntuales de forma clara, sencilla y eficaz.
- Define una sistemática de acceso a materiales y nuevas técnicas de aplicación en el aula, para que puedan ser analizadas y aplicadas por el profesor en el aula, con un mejor aprovechamiento de su tiempo.
- Ayuda a adquirir unas destrezas y valores de gran utilidad para acceder a un mundo tan diferente como es el de la educación superior.

Independientemente del tipo de centro del que se trate, el alumno es una de las partes que resulta más claramente beneficiada. Pasa a ser una parte activa del proceso, participa más, se coordinan sus participaciones, se reflejan, revisan y se emplean en los centros, se concientiza de que es una parte del proceso educativo lo que contribuye a crear en él valores individuales y colectivos que ayudan a su desarrollo personal (ZABA96).

2.6 CONCEPTO DE CALIDAD

La palabra "calidad", del latín "qualitas", cuyo significado se puede definir como "lo que algo realmente es" o mejor "la naturaleza verdadera de un ser", tiene diversas acepciones según el contexto en que se utilice. Es uno de esos conceptos que los griegos denominaban "utópicos", ya que su significado queda mejor expresado - y se entiende mejor- cuando falta o escasea.

En varias publicaciones sobre evaluación de la calidad, aparece la conocida cita del libro de Robert Pirsig *Zen and Art of Motorcycle Maintenance* (1974), lo que confirma una vez más la dificultad para definir el término calidad.

La calidad... ya se sabe lo que es pero en el fondo no sabemos en qué consiste, lo cual es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, son de más calidad. ¡Pero al tratar de definir lo que es calidad, aparte de las cosas que la tienen, todo se esfuma! Y no queda nada de que hablar. Pero si no podemos definir lo que es calidad, ¿cómo podemos saber lo que es o como podemos siquiera saber que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces no existe a efectos prácticos. Pero, en realidad, sí que existe a todos los efectos prácticos. ¿En qué otra cosa se basan las notas escolares? ¿Por qué otro motivo iban las personas a pagar auténticas fortunas por algunas cosas y por qué iban a tirar otras a la basura? Es evidente que algunas cosas son mejores que otras... ¿pero qué es lo "mejor?" ... De modo que seguimos dándole vueltas al tema, dándole vueltas a nuestra mente y sin encontrar en qué basamos. ¿Qué demonios es calidad? ¿Qué es?

La pregunta de Pirsig se ha venido repitiendo con cierta regularidad en publicaciones sobre calidad en la enseñanza.

Los conceptos humanos, y en particular los conceptos científicos, son entidades complejas cuyo significado trasciende – por lo general ampliamente – el contenido de una breve definición para conectarse de un modo sustancial con otros conceptos o incluso con otros marcos conceptuales, o concepciones, que condicionan la atribución del significado que diferentes sujetos otorgan a un mismo término. Cabe por tanto una doble aproximación a los conceptos, una de carácter más global o filosófica y otra más operativa, orientada a su uso y aplicación.

En su acepción global, la idea de calidad nos remite a la idea de perfección, o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como buen clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen funcionamiento organizativo, alta consideración tanto interna como externa, elevada rentabilidad económica y social, etc,... Esta síntesis unificadora es fundamental en cuanto a materialización de la acción, donde se recoge el fruto de estrategias y programas elaborados a alto nivel: la actividad desarrollada ha de ser equilibrada, ya que conlleva a todos los aspectos que afectan a la excelencia.

Como significado operativo, si tenemos que elegir una, teniendo en cuenta la afirmación que dice que una definición es mejor cuanto más breve, elegiremos la dada por Juran que dice: "adecuación para el uso", en tanto que partiendo de un producto o servicio, expresa la calidad en términos de quien lo va a utilizar o usar.

La principal ventaja de las definiciones operativas de los conceptos estriba en que están orientadas a su uso; dado que, por lo general, llevan consigo la evaluación o la medida contribuyen decisivamente al progreso de las disciplinas. En el mundo de la gestión tal circunstancia ha sido destacada en los siguientes términos (BERR92):

"Si usted no puede definir (operativamente) calidad tampoco podrá medirla, y si no puede medirla, tampoco podrá lograrla. Y si no puede lograrla, el costo de la mala calidad continuará erosionando las posibilidades de tener un futuro rentable" (p.XIII).

La anterior definición de Juran, en términos empresariales prácticos se puede interpretar entendiendo la CALIDAD como la

Satisfacción de las necesidades del cliente

Esta es la razón de ser de cualquier empresa y la condición para mantenerse en el mercado. Este concepto de calidad representa un giro de 180° en los criterios de gestión vigentes en nuestras empresas hasta hace pocos años. La empresa en lugar de mirarse a sí misma, se orienta al mercado y al cliente. Es una consecuencia ligada al cambio acaecido en el mercado, pasando de uno de "vendedores" al actual de "compradores". Vamos a profundizar en los tres elementos principales de la definición:

- Satisfacer $\Rightarrow$ verbo transitivo y activo

Implica una acción, una labor activa que orienta y dirige las actividades y que supera los estrechos límites contractuales del "cumplimiento". No se limita al logro de unos determinados estándares, ni al respeto de unas determinadas normas, sean éstas internas o propias, del cliente o contrastadas por criterio de objetividad internacional.

Es una acción que está dirigida en este caso al cliente, cuyas necesidades van cambiando. Estas evolucionan cuantitativamente y, sobre todo, cualitativamente en el tiempo, de acuerdo a sus propias experiencias y expectativas. Lo que hoy satisface no es garantía de que lo haga en el futuro.

- Necesidades $\Rightarrow$ "escuchar al cliente"

Pueden ser expresadas o no expresadas, sobreentendidas o implícitas. El primer paso para satisfacer unas determinadas necesidades es conocerlas. Para identificar esas necesidades se debe escuchar al "cliente", reflejando sus necesidades tal y como las expresa. Un segundo paso es la conversión de esas necesidades o "características verdaderas" en "características sustitutivas" del producto y, posteriormente en requisitos internos del proceso (el QFD).

- Cliente $\Rightarrow$ rey y juez de la calidad

Representa el "receptor" de la calidad, debe ser considerado en singular, pues sus necesidades variarán de uno a otro, y es el verdadero juez de nuestra calidad. Simplemente, si el cliente no queda satisfecho, no habremos entregado "calidad".

En la definición anterior, no se ha mencionado el componente coste, pero es un elemento integrante de la misma. El producto no podrá satisfacer al cliente si el precio es excesivo. Calidad y coste son dos caras de la misma moneda.

La calidad, por tanto, no es sólo calidad producida sino también, y sobre todo, calidad percibida. La óptica del destinatario se convierte así en la referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene y lo que no la tiene. Así, la palabra calidad se proyecta hacia el exterior y no es el resultado de visiones "internas" siempre parciales y subjetivas. Podemos añadir que la calidad se mide por la interacción entre tres componentes (Figura 2.1):

- El producto
- El usuario y cómo usa el producto, lo que espera del producto
- El servicio, las instrucciones de uso, formación del cliente

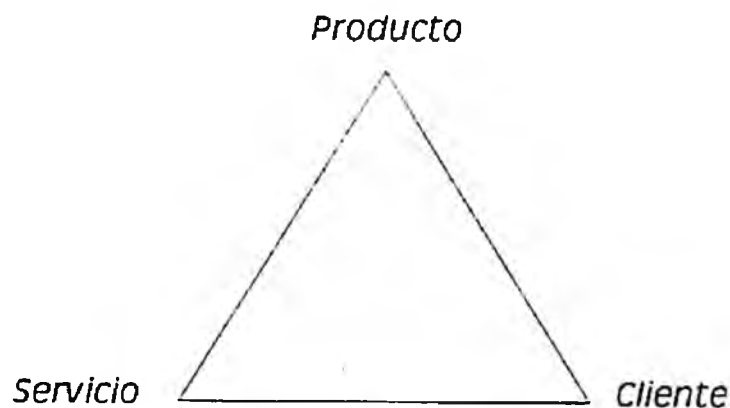


Figura 2.1. Las tres esquinas de la calidad

El vértice superior del triángulo no determina la calidad por sí mismo. Recordemos un viejo poema japonés:

*"Es la campana la que suena,
Es el martillo el que suena,
¿O es cuando se juntan los dos cuando suenan?"*

2.7 MODELOS DE CALIDAD APLICADOS AL SECTOR INDUSTRIAL. UNA REFERENCIA.

2.7.1 Evolución de la Calidad

La calidad ha experimentado un profundo cambio hasta llegar a lo que hoy conocemos por Calidad Total, como sinónimo de sistema de gestión empresarial para conseguir la satisfacción de los clientes, los empleados, los accionistas y de la sociedad en su sentido más amplio.

En el contexto de las empresas industriales desde comienzos del siglo, y tal vez antes, se entendía la calidad como

"el grado en que un producto cumplía con las especificaciones técnicas que se habían establecido cuando fue diseñado" (1).

Posteriormente fue evolucionando el concepto de calidad, que la norma UNE 66-001 define como:

"la adecuación al uso del producto o, más detalladamente, el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren su aptitud para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas" (2).

Más recientemente el concepto de calidad ha trascendido hacia todos los ámbitos de la empresa y así la Europea Foundation for Quality Management la define como:

"todas las formas a través de las cuales la empresa satisface las necesidades y expectativas de sus clientes, sus empleados, las entidades implicadas financieramente, y toda la sociedad en general" (3).

Esta última definición engloba conceptualmente a la segunda, y ésta a su vez a la primera.

En paralelo con esta evolución han ido también progresando los mecanismos mediante los cuales las empresas han gestionado o administrado la calidad.

Inicialmente, se hablaba de Control de Calidad (1) como departamento o función responsable de la Inspección y ensayo de los productos para verificar su conformidad con las especificaciones. Estas inspecciones se realizaban en un comienzo masivamente al producto acabado y, más tarde, se fueron aplicando durante el proceso de fabricación.

Shewart desarrolló en los años 20 la metodología conocida como Control Estadístico de Procesos cuyo objetivo no es verificar el producto durante el proceso productivo sino "dominar" éste, de manera que tengamos garantía de que el producto que estamos fabricando está acorde con las especificaciones.

En la década de los años cuarenta, el Ministerio de Defensa de los EE.UU. dio un impulso al desarrollo y utilización de las técnicas de Control de Calidad basado en métodos estadísticos, al incorporar cláusulas sobre el control de calidad en todos los contratos con los proveedores, desplegando además amplias actividades formativas, en las que el profesor Deming tuvo una intervención destacada.

En 1946 se constituyó en EEUU, la American Society for Quality Control (A.S.Q.C.) para promover la difusión de las técnicas de CONTROL DE calidad en el país. En ese mismo año, Deming viajó por primera vez a Japón, entrando en contacto con expertos en estadística de ese país. También en 1946, se fundó el JUSE (Japanese Union of Scientists and Engineers).

En los años 50, y en consonancia con la definición (2) surgió el término "Quality Assurance" que podemos traducirlo como Garantía o Aseguramiento de la Calidad y que engloba al "conjunto de actividades planificadas y sistemáticas, necesario para dar confianza de que un producto o servicio va a satisfacer los requisitos establecidos". Este modelo está teniendo gran divulgación en los últimos años debido a que numerosas empresas están aplicando y pidiendo a sus proveedores que apliquen las normas de la serie ISO 9000 que definen los requisitos de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Posteriormente, y con relación a la definición (3) han surgido términos como TOC (Total Quality Control), TOM (Total Quality Management), CWQC (Company Wide Quality Control) y otros que podríamos traducir, eliminando pequeños matices entre ellos y simplificando, como Calidad Total.

En la figura 2.2 se presenta gráficamente la evolución de la calidad a lo largo del siglo actual, desde sus orígenes hasta hoy en día. Para completar el esquema, en la tabla 2.1. se representa la evolución de los Sistemas de Producción, concepto de calidad y etapas de la gestión de calidad.

Estas tres etapas del concepto de calidad han sido respuestas a la evolución en los últimos años de los sistemas de la producción. Estos han evolucionado desde la producción en masa hasta la producción ajustada (lean production).

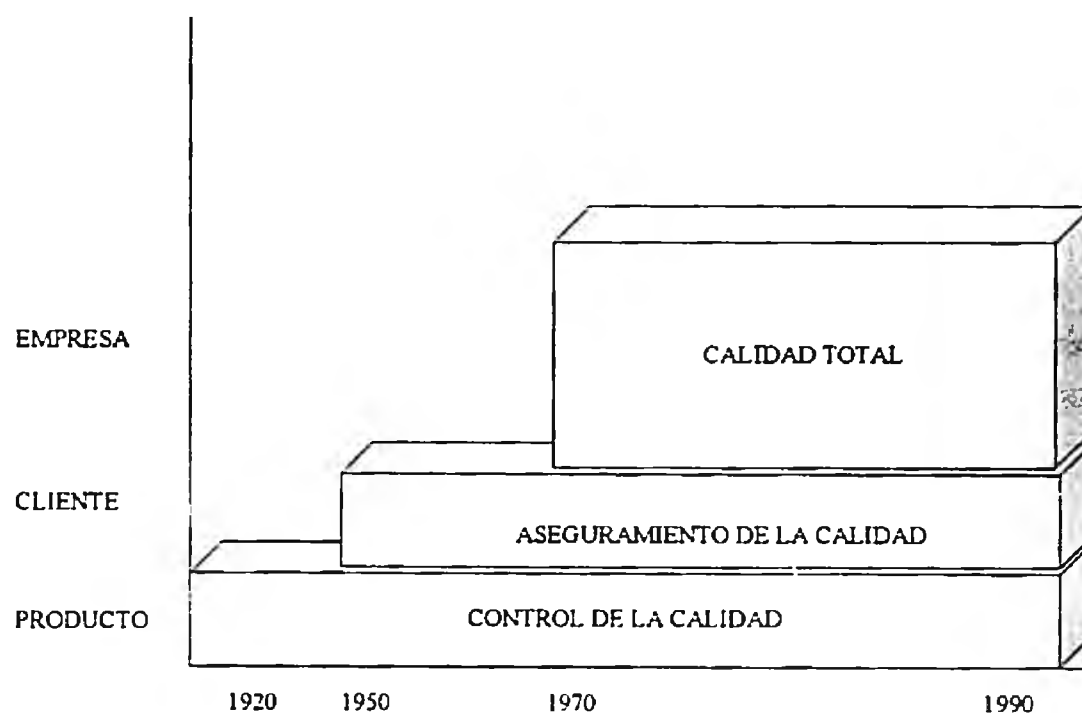


Figura 2.2. Evolución de la Calidad

Evolución	Años 20	Años 70	Años 90
Sistemas de producción	En masa		Ajustada
Concepto de calidad	Conformidad con especificaciones	Satisfacción de las necesidades de los clientes	Satisfacción del cliente, de los empleados, accionistas y sociedad
Etapas de la gestión de la calidad	Control de calidad	Aseguramiento de la calidad	Calidad Total

Tabla 2.1. Evolución de los Sistemas de Producción

2.7.2 Control de la Calidad

El control de la calidad es el conjunto de técnicas y actividades de carácter operativo, utilizadas para verificar los requisitos relativos a la calidad del producto o servicio.

Surge a principios del siglo XX, momento en el que el Taylorismo definía una clara división de funciones y separación entre la planificación y la ejecución en la empresa, en consecuencia una diferenciación entre las personas que ejecutan tareas y las que controlan.

El segundo gran hito de este siglo fue "la línea de montaje" desarrollada por Henry Ford. Este sistema requería que las piezas utilizadas en la línea fueran intercambiables y por tanto deberían cumplir unos requisitos mínimos.

Introdujo las tolerancias que deberían cumplirse y era necesario el control final de las mismas. Se impuso el concepto de inspección aplicada a todos los productos terminados.

Posteriormente, hacia 1930, se introduce la estadística (planes de muestreo) a la inspección, reduciendo los costes al evitar controlar el 100% de las piezas. Diversos análisis dictaminaron que realizando controles intermedios en el proceso, se evitaba procesar un producto que ya llevaba implícito el defecto por el cual se iba a rechazar al final. Por ello, se pasó de la inspección final del producto acabado al control de calidad en las diferentes fases del proceso.

A continuación se vio que suponía un menor coste y era más fiable controlar el proceso que el producto. Si se lograba tener bajo control los parámetros del proceso que consiguen que el producto salga siempre bien, no sería necesario controlar el producto. Por este motivo se difundió la herramienta "control estadístico del proceso".

2.7.3 Aseguramiento de la Calidad

El aseguramiento de la calidad es el conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio va a satisfacer los requisitos dados sobre la calidad.

Siguiendo el proceso de simplificación y reducción de costes del control de calidad, los grandes "compradores" se dieron cuenta que para garantizar que sus proveedores les enviaran los productos cumpliendo unas especificaciones, era necesario que organizaran y documentaran todos aquellos aspectos de su empresa que pudieran influir en la calidad del producto que les suministraban. Todo ello debía estar sistematizado y documentado, y por ello empezaron a obligar a sus proveedores a garantizar la calidad.

2.7.3.1 La Norma ISO 9000

ISO 9000 es una serie de estándares internacionales para sistemas de calidad. Especifican las recomendaciones y requisitos para el diseño y valoración de un sistema de gestión, con el propósito de asegurar que los proveedores proporcionen productos y servicios que satisfagan los requisitos especificados. Estos requisitos especificados pueden ser requisitos específicos del cliente, que los proveedores se comprometen a proporcionar en ciertos productos y servicios, o pueden ser requisitos de un mercado concreto determinados por el proveedor.

En la tabla 2.2 aparecen los estándares ISO 9000 y sus documentos asociados.

Norma	Documentos
ISO 9000 - 1	Estándares de aseguramiento de calidad y gestión de calidad - líneas de actuación para selección y uso
ISO 9000 - 2	Líneas de actuación para la aplicación de ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003
ISO 9000 - 3	Líneas de actuación para la aplicación de ISO 9001 al desarrollo, suministro y mantenimiento del software.
ISO 9001	Sistemas de calidad - Modelo para aseguramiento de calidad en diseño / desarrollo, producción, instalación y servicio pos-venta
ISO 9002	Sistemas de calidad - Modelo para aseguramiento de calidad en producción e instalación
ISO 9003	Sistemas de calidad - Modelo para aseguramiento de calidad en inspección final y pruebas
ISO 9004 - 1	Gestión de calidad y elementos del sistema de calidad - Líneas de actuación
ISO 9004 - 2	Gestión de calidad y elementos del sistema de calidad - Líneas de actuación para servicios

Tabla 2.2. La familia de normas ISO 9000

ISO 9000 no es un estándar de producto. No contiene ningún requisito con el cual un producto o servicio tenga que cumplir. En los estándares ISO 9000 no existe ningún criterio de aceptación de producto, por lo que no puede inspeccionar un producto en función del estándar. Sin embargo, puede comprobar si un producto en concreto tiene un cierto registro, una identidad trazable en los planos correspondientes, sus condiciones de inspección, etc... pero cualquier no conformidad es con el sistema de calidad, no con el producto.

La presencia o ausencia de un registro, un documento o un nivel de Inspección no altera las características de un producto.

Los productos no pueden cumplir los estándares ISO 9000, las organizaciones si

El sentido de publicar tres estándares separados, ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003 con requisitos casi idénticos en las partes que tienen en común, es que se utilizan para dos propósitos completamente diferentes. Los tres estándares pueden usarse tanto como estándares de valoración o como estándares contractuales. Al decir que se posee el registro ISO 9002, se está declarando que no se tiene capacidad de diseño o servicio o que, si se tiene no está certificada.

2.7.3.2 Diferencias entre los tres Estándares de Valoración

Aunque en los aspectos que tienen en común los estándares ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003 son virtualmente idénticos, hay algunas diferencias sutiles dignas de destacar.

- ISO 9002 difiere de ISO 9001 como sigue:
 - ✓ En ISO 9002 la responsabilidad de dirección excluye pruebas y monitorización de los procesos diseño y de servicio post-venta, y excluye las revisiones de diseño de la lista de actividades de verificación.
 - ✓ En ISO 9002 se excluye el control de diseño
 - ✓ Las auditorías de calidad internas en ISO 9002 excluyen un requisito para que éstas sean un sistema consistente de auditorías de calidad internas documentadas y planificadas.
 - ✓ La formación en ISO 9002 se limita a producción e instalación.
 - ✓ ISO 9002 excluye el servicio post-venta.
- ISO 9003 difiere de ISO 9002 en:
 - ✓ Excluye el asegurar que la política se comprenda, etc,...
 - ✓ Los requisitos se limitan a aquellos que se aplican a inspecciones y pruebas, y no al trabajo que afecta a la calidad.
 - ✓ No existe requisito de auditoría interna.

- ✓ El sistema de calidad se limita a describir las inspecciones y pruebas sobre los productos hasta su terminación
- ✓ No existe ningún requisito puro de revisión de contrato, compras, acciones correctivas y auditoría de calidad interna
- ✓ Se excluyen los requisitos para identificar y controlar los cambios de documentos, y para identificar el estado de revisión
- ✓ Se excluyen todos los requisitos de inspección y prueba, excepto para pruebas e inspección final
- ✓ Los requisitos de equipos de inspección, medida y prueba se limitan a la calibración, y los controles de calibración se limitan a registros y seguimiento de estándares conocidos.
- ✓ No existe ninguna disposición que permita concesiones, y no existe ningún requisito para registrar las no conformidades
- ✓ Los requisitos de manipulación, almacenamiento, embalaje y distribución se limitan a protección de la calidad e identificación después de la inspección y prueba final
- ✓ Los requisitos de registros de calidad se limitan registros de productos. Se excluyen los registros de la efectividad del sistema, así como los requisitos para recopilación, indexación, archivo, almacenamiento y disposición de los registros de calidad
- ✓ Los requisitos de formación excluyen la identificación de las necesidades de formación y los registros.

Como conclusión, un método prudente de actuación es diseñar su sistema de calidad para cumplir los elementos aplicables de ISO 9004, y luego solicitar la certificación frente al estándar de valoración apropiado ante un Organismo de Certificación Acreditado.

ISO 9000 sólo es un modelo, no una especificación definitiva, y que por tanto hay que adaptarlo a la empresa dependiendo de su actividad.

2.7.3.3 ¿Por qué introducir un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en una organización?

David Hole expone en su libro "ISO 9000. Manual de sistema de calidad" las ventajas que se obtienen al instalar un sistema de calidad que cumpla ISO 9000 (HOLE94). El modelo ISO 9000 de un sistema de calidad se construye sobre el principio de prevención de no-conformidad en todas las etapas de la cadena de producción. Si se llevan a cabo las tareas adecuadas desde el primer momento, entonces no habrá pérdidas, los costes serán mínimos y el beneficio máximo. El beneficio siempre es el resultado de lo que se hace en la empresa, de manera que reduciendo el error, las acciones remediadoras y las pérdidas, se gana tiempo, recursos y se maximizan los beneficios.

Un sistema de calidad efectivo:

- Reducirá la necesidad de apagar fuegos, liberando a los directores de las constantes intervenciones en las operaciones de negocio. ¿Cómo? Proporcionando al personal los medios para controlar sus propias operaciones.
- Proporcionará los medios para permitir que las tareas adecuadas se identifiquen y especifiquen de forma que se alcancen los resultados correctos. ¿Cómo? Planificando de antemano el trabajo y estableciendo procedimientos, estándares y líneas de actuación que ayuden al personal a seleccionar las cosas correctas que hacer.
- Proporcionará los medios que documenten la experiencia de la empresa de forma estructurada, lo que proporcionará una base para la educación y formación del personal y la mejora sistemática del funcionamiento. ¿Cómo? Proporcionando un conjunto autorizado de prácticas documentadas que reflejen el negocio y que continuamente se revisen y mantengan.
- Proporcionará los medios para identificar y resolver problemas y prevenir su recurrencia. ¿Cómo? Instalando medidas para detectar desviaciones de prácticas y especificaciones, descubriendo las causas de las desviaciones y planificando e implementando acciones correctivas.
- Proporcionará los medios para permitir al personal realizar las tareas bien desde el principio. ¿Cómo? Proporcionando los recursos, formación, instrucciones y controles adecuados.

- Proporcionará pruebas objetivas para demostrar la calidad de sus productos y servicios, y para demostrar que sus operaciones están bajo control a los evaluadores, a los representantes de los clientes. ¿Cómo? Identificando, elaborando y manteniendo registros de las operaciones fundamentales.
- Proporcionará datos que puedan utilizarse para determinar el funcionamiento de los procesos de operación, productos y servicios, y para mejorar el funcionamiento de su negocio y la satisfacción del cliente. ¿Cómo? Mediante la recopilación, análisis y revisión de los registros generados por el sistema.

ISO 9000 es la aplicación del sentido común mediante un sistema de gestión estructurado, que proporciona productos y servicios que, continuamente satisfacen las necesidades del cliente. Esto requiere el compromiso, implicación y participación de la alta dirección para que funcione efectivamente.

2.7.4 Calidad Total

La Calidad Total es una sistemática de gestión a través de la cual la empresa satisface las necesidades y expectativas de sus clientes, de sus empleados, de los accionistas y de toda la sociedad en general, utilizando los recursos de que dispone: personas, materiales, tecnología, sistemas productivos, etc..

A partir de los años 50 y con motivo de una serie de conferencias de Deming y Juran, discípulos de Shewhart, dirigidas a empresarios japoneses organizadas por la JUSE (Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros), se desencadena el desarrollo de las principales teorías sobre la Calidad Total de autores japoneses: Ishikawa, Taguchi, Ohno, etc.,...

Japón había salido mal parado de la Segunda Guerra Mundial y debía recuperarse. No disponía de recursos propios excepto las personas y su materia gris. Este fue el foco de cultivo.

Las limitaciones impuestas a Ohno, directivo de Toyota fueron: rigidez laboral (no podía despedir a nadie), carencia de dinero (ausencia de capital que además era caro, no podía comprar máquinas modernas), limitación de mercado (no podía exportar), etc.. Estas limitaciones forzaron a su creatividad a buscar soluciones centrando su actividad en:

- Buscar la colaboración de las personas, ya que no podía prescindir de ellas, formándolos para que trabajaran mejor en la consecución de los objetivos de la empresa. Les hace responsables de ello.

- Enfocar la empresa al cliente. Búsqueda sistemática y exhaustiva de todo lo que no añade valor al cliente (despilfarro). Pone a trabajar a todas las personas, ya formadas y motivadas en eliminarlo.

Los resultados que obtuvo a lo largo de los años han sido espectaculares: se puede ver en la competitividad de sus empresas. Las metodologías y herramientas que inicialmente se aplicaron al entorno de la producción han trascendido a todos los ámbitos de la empresa, dando lugar al modelo de gestión que se conoce como Calidad Total.

2.7.4.1 Modelos de Gestión de la Calidad

El desarrollo de la Calidad Total a escala internacional ha dado lugar a la aparición de varios modelos de Gestión de Calidad Total. Estos modelos están preparados para servir como instrumento de autoevaluación para las organizaciones. Los organismos encargados de la gestión de estos modelos utilizan como elementos de difusión de los mismos la entrega anual de unos "Premios a la excelencia de la gestión".

Las organizaciones que utilizan estos premios se ven *beneficiados* ya que es como someterse a una autoevaluación para:

- establecer una referencia de calidad para la organización
- detectar áreas fuertes y débiles en la organización
- conocer el camino de la mejora continua en los aspectos que conforman el modelo

Los tres modelos de Gestión de Calidad Total más difundidos se presentan en la tabla 2.3.

Modelo	Fecha creación	Organismo que lo gestiona
Deming	1951	JUSE (Japón)
Malcolm Baldrige	1987	Fundación para el Premio de Calidad Malcolm Baldrige (EE.UU)
E.F.Q.M.	1989	European-Foundation for Quality Management (Europa)

Tabla 2.3. Modelos de Gestión de la Calidad Total

Todos tienen en común que son modelos dinámicos, que van evolucionando y adaptándose a los cambios que se producen en el entorno.

2.7.4.1.1 Modelo Deming

Recoge la aplicación práctica de las teorías japonesas del Control Total de la Calidad (TQC o Control de la Calidad en toda la empresa (CWQC).

El principal objetivo de la evaluación es comprobar que mediante la implantación del control de calidad en toda la compañía, se hayan obtenido buenos resultados. El enfoque básico es la satisfacción del cliente y el bienestar público.

Este modelo recoge diez criterios de evaluación representados en la figura 2.3.

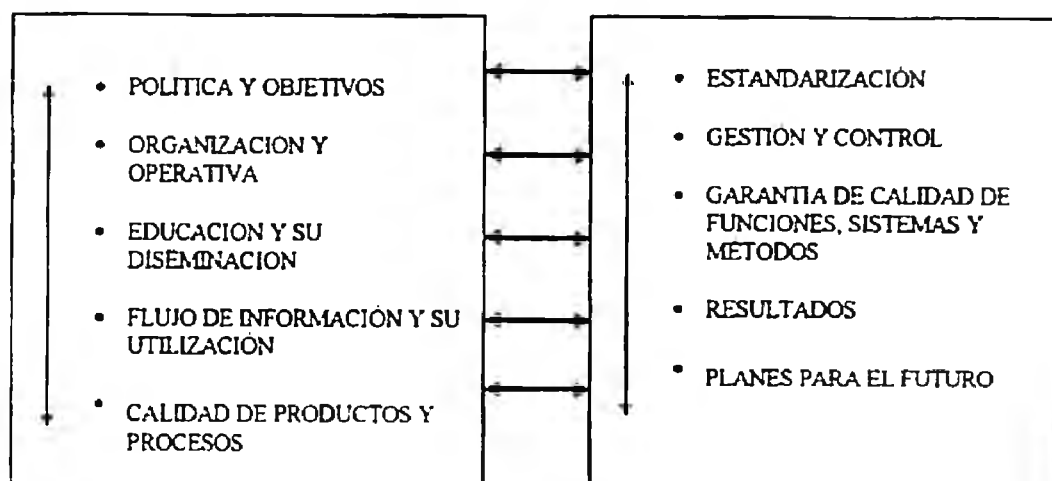


Figura 2.3. Criterios del Modelo Deming

2.7.4.1.2 Modelo Malcolm Baldrige

Se crea en Estados Unidos en el momento en el que la invasión de productos japoneses en el mercado estadounidense precisa de una respuesta por parte de las organizaciones de este país. En la creencia de que la Calidad Total es necesaria para que las organizaciones puedan competir en el mercado internacional, surge el Premio Nacional de la Calidad Americano.

La misión de este premio es:

- sensibilizar al país y a las Industrias, promocionando la utilización de la Calidad Total como método competitivo de gestión empresarial
- disponer de un medio de reconocer formal y públicamente los méritos de aquellas firmas que los hubieran implantado con éxito

Los siete criterios en los que se basa este premio son liderazgo, dirección de la calidad de los procesos, desarrollo y dirección de las personas, planificación y estrategia de la calidad, información y análisis, satisfacción del cliente, resultados de calidad y operativos.

2.7.4.1.3 Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total

Reconociendo el potencial para la obtención de una ventaja competitiva en Europa a través de la aplicación de la Calidad Total, catorce empresas en Europa crearon la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad Total (EFQM) en 1988. Actualmente, cuenta con más de 500 miembros.

En la figura 2.4 se representa el Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total.

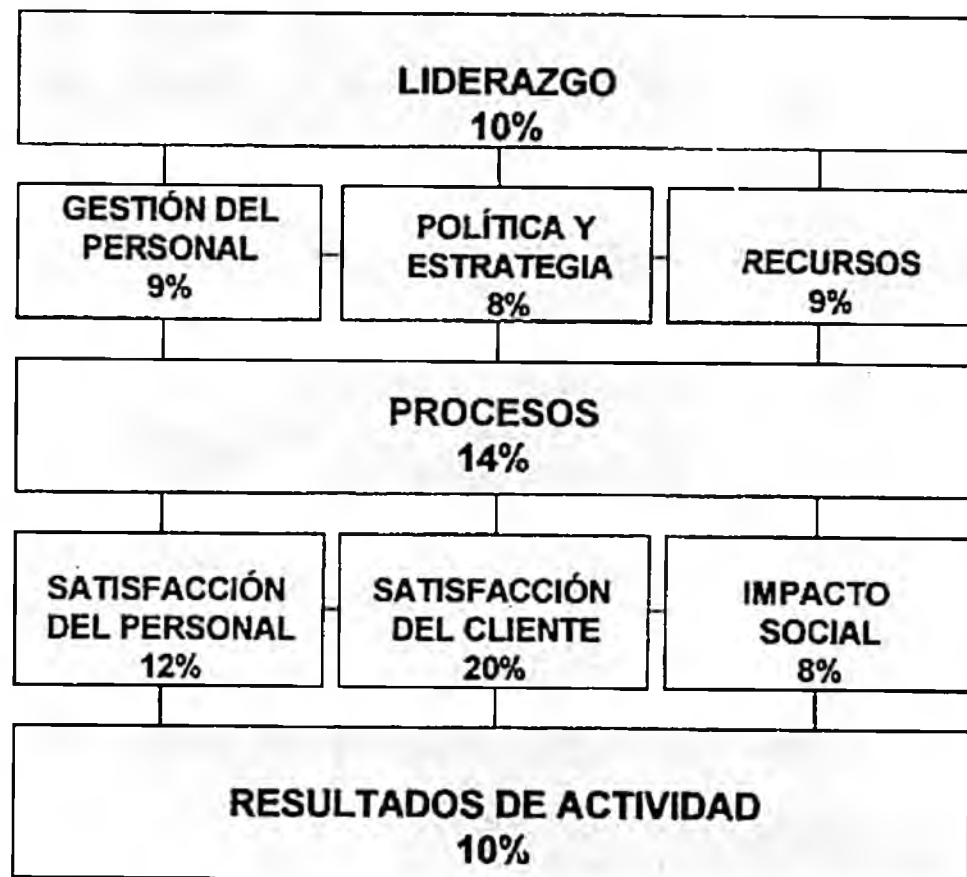


Figura 2.4. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad Total

Esta fundación tiene una doble misión:

- Apoyar a las empresas europeas en su gestión para acelerar el proceso de convertir a la calidad en un elemento decisivo para obtener una ventaja competitiva global
- Estimular y ayudar a todos los estamentos de Europa Occidental a participar en actividades tendentes a mejorar la calidad y promover la cultura de calidad

Los criterios en los que se basa este modelo son: liderazgo, gestión del personal, política y estrategia, recursos, procesos, satisfacción del personal, satisfacción de los clientes, impacto en la sociedad, resultados del negocio.

Los *Agentes del Modelo Europeo* reflejan cómo actúa la organización. Se requiere información sobre la excelencia del enfoque utilizado y el grado de aplicación de dicho enfoque (verticalmente, a través de todos los niveles de la organización y horizontalmente a todas las áreas y actividades).

Los *Resultados en el Modelo Europeo* tratan de lo que ha alcanzado la organización y de lo que está alcanzando.

Deben tratarse en términos de:

- lo conseguido realmente por la organización
- los propios objetivos de la organización
- los resultados de los competidores (si fuera posible)
- los resultados de aquellas organizaciones "mejores de la clase" (si fuera posible)

2.7.5 Principios de la Calidad Total

La concepción actual de la calidad responde a la aportación de diferentes teorías surgidas a lo largo del siglo XX. Hoy en día la Calidad Total es el compendio de las "mejores prácticas" en el ámbito de la gestión de las organizaciones, a las cuales denominamos Principios de la Calidad Total. Estos principios son de validez universal, para cualquier tipo de organización. La Calidad Total está en continua evolución y estos principios se van modificando y matizando con el paso del tiempo. En los siguientes apartados analizaremos cada uno de estos principios.

2.7.5.1 Liderazgo

La Calidad Total es una estrategia porque trata de dirigir y coordinar acciones para conseguir la competitividad empresarial o la mejora de la eficiencia de la organización, según los casos, ahora y en el futuro.

No es un programa de actividades, ni una técnica o un conjunto de herramientas. Tampoco es un sistema. Es una estrategia, y como tal implica ponerla en práctica de forma que todas las decisiones y actuaciones sean resultado de dicha estrategia.

En este sentido, el papel de la Dirección en el proceso hacia la Calidad Total es el lograr que esta estrategia de gestión se despliegue por toda la organización, asumiendo el liderazgo del proyecto para conseguir que se integre en la cultura de la organización.

Esta cultura debe transmitirse de arriba a abajo, siendo el primer requisito necesario que la Dirección demuestre en sus propias actuaciones su compromiso con la Calidad Total.

Además, el Directivo deberá ser el facilitador de todos los medios necesarios: comunicación, formación, apoyo, tiempo, recursos,...

2.7.5.2 Orientación hacia el cliente

Todos en la empresa deben actuar guiados por el punto de vista del cliente. Peter Drucker

La gestión empresarial ha estado basada hasta ahora en la búsqueda de la competitividad en el interior de la organización, considerándose la eficiencia de la producción como la principal fuente de ventaja competitiva. Como consecuencia de ello, las variables coste y precio han sido de vital importancia en la gestión.

Frente a este planteamiento estratégico surge el modelo de gestión de Calidad Total que hace trabajar a toda la organización en la búsqueda de la satisfacción del cliente. Esta satisfacción del cliente depende del valor percibido en el producto o servicio con respecto a las expectativas que tenía. El lograr una mayor satisfacción del cliente se podrá conseguir bien mejorando el producto o servicio prestado o bien generando expectativas más realistas.

$$\text{Satisfacción del cliente} = \text{Valor percibido} / \text{Expectativas}$$

Sin embargo, la satisfacción del cliente no es estática sino dinámica: evoluciona a lo largo del tiempo por diversas causas. Son las organizaciones excelentes, obsesionadas por satisfacer a sus clientes, quienes a largo plazo consiguen su fidelidad.

Hay tres factores fundamentales que influyen directamente en la satisfacción del cliente que se presentan en la tabla 2.4.

Factor	Ejemplo
Producto o servicio	Diseño, calidad en las materias primas, fiabilidad...
Ventas y Post-venta	Publicidad, devoluciones, plazo, precio....
Cultura	Valores que la organización proyecta consciente o inconscientemente,...

Tabla 2.4. Factores que influyen en la satisfacción del cliente

Es importante que la organización recoja información de los clientes en dos momentos diferentes: a priori, sus necesidades y a posteriori, el grado en que ha conseguido satisfacerlas.

La satisfacción debe corresponder tanto a todos los clientes, tanto al cliente interno como al externo.

- Externo: todas las personas en la organización deben ser conscientes del hecho de que fuera de los muros de la compañía hay clientes que sólo volverán a comprar si están satisfechos con el producto o servicio.
- Interno: cada uno tiene un cliente interno: el siguiente departamento o la siguiente persona en el proceso. Este cliente interno también tiene expectativas y debe ser satisfecho.

Es el cliente y solamente el cliente quien al final determinará nuestro éxito o fracaso como Compañía. Servir al cliente es la responsabilidad de cada empleado de Rank Xerox. Joseph C. Wilso, Presidente Xerox Corporation (1966-1971).

2.7.5.3 Participación de todas las personas

Se pasa del concepto inicial de la calidad entendida como responsabilidad del Director del departamento de calidad a la Calidad Total como responsabilidad de todas las personas de la organización.

La cultura de Calidad Total incorpora el concepto de cliente interno. Cada persona de la organización posee sus propios proveedores y clientes tanto en el interior como en el exterior de la organización.

Todas las personas en su actividad diaria, realizan múltiples acciones que pueden aportar o no valor al cliente. Por tanto, todas las personas deben participar en el proceso de mejora. Su implicación debe fomentarse tanto al nivel de grupo como a título individual. En la tabla 2.5 se describen ejemplos de participación a diferentes niveles.

Participación	Ejemplo
Individual	Promover la comunicación ascendente en aspectos como propuestas, sugerencias,... El individuo debe sentirse orgulloso de lo que hace y suministra al cliente interno y externo
En grupo	En grupos de trabajo departamentales e interdepartamentales, participando en la mejora continua y aportando valor al cliente, eliminando desperdicios, resolviendo problemas.

Tabla 2.5. Participación del personal

2.7.5.4 Aplicación de la Mejora Continua a todas las actividades de la organización

Toda organización está inmersa en un sistema o cadena de valor. Directamente se relaciona con sus proveedores y clientes, pero es evidente que las debilidades de cualquiera de los eslabones de la cadena repercute negativamente en otros elementos de la misma. Esta cadena se presenta en la figura 2.5.

Las debilidades de cualquiera de los eslabones de la cadena repercute negativamente en otros elementos de la misma.

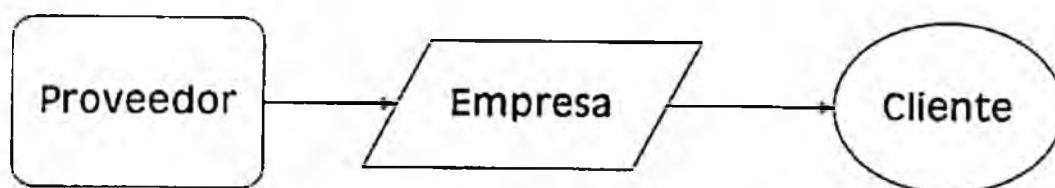


Figura 2.5. Cadena cliente - proveedor

La Calidad Total no se puede alcanzar si no se actúa sobre todo el sistema para que mejore. Todas las actividades de la organización deben ser objeto de mejoras ya que así se beneficiarán los clientes, proveedores y en definitiva la propia organización.

Shewart definió la mejora continua como un ciclo de cuatro fases PDCA (Plan - Do - Check - Act) que se presenta en la figura 2.6.

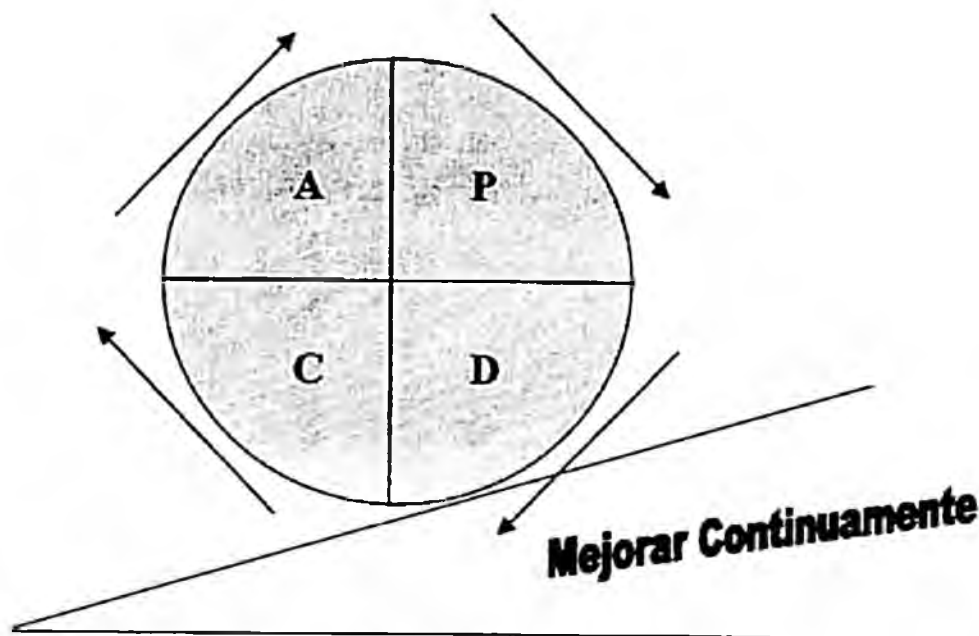


Figura 2.6. Ciclo PDCA de Shewart

Si aplicáramos el ciclo PDCA a todas las actividades de la organización, los resultados en poco tiempo se verían mejorados de forma sustancial.

- Planificar

Planificar o preparar a fondo es la parte más importante y compleja del ciclo, dependiendo el resto de ésta. Se diferencian a su vez varias subfases:

- ✓ Identificación o definición del área a mejorar
- ✓ Observación y análisis, si es posible "In situ" del tema: toma de datos
- ✓ Definición y selección de acciones de mejora
- ✓ Establecimiento de objetivos a alcanzar
- ✓ Establecimiento de indicadores de calidad

- **Hacer**

Hacer lo que se ha decidido en la fase Plan. Se diferencian a su vez varias subfases:

- ✓ Preparación exhaustiva y sistemática de lo previsto
- ✓ Aplicación controlada del plan
- ✓ Verificación de la aplicación, si es necesaria documentalmente

- **Comprobar**

Verificar los resultados, comparándolos con los objetivos marcados. Se diferencian a su vez varias subfases:

- ✓ Verificación de los resultados de las acciones emprendidas, controlando los indicadores o parámetros previstos
- ✓ Confrontación con los objetivos

- **Ajustar**

Decidir lo que hay que mantener y lo que hay que corregir. Se diferencian a su vez varias subfases:

- ✓ Estandarización y consolidación
- ✓ Comunicación con los interesados
- ✓ Preparación del siguiente estadio del plan, con nuevos objetivos, acciones, responsables y plazos

2.7.5.5 Gestión por procesos

La organización es un conjunto de procesos que generan productos o servicios. Estos procesos son normalmente interdepartamentales o interfuncionales.

La gestión óptima de estos procesos se caracteriza por perseguir la eficacia y eficiencia de los mismos.

Frente a la tradicional gestión de la organización por funciones o departamentos estancos, se impone la necesidad de la gestión por procesos para adaptarse mejor a las necesidades de los clientes y por tanto, mejorar la competitividad de la organización.

La gestión por procesos consta de los siguientes pasos:

- Identificar los procesos fundamentales de la organización
- organizar los procesos
- nombrar los responsables o propietarios de los procesos y los equipos de mejora
- revisar los procesos
- establecer acciones y objetivos de mejora sobre estos procesos

2.7.5.6 Gestión con datos e indicadores

... debe gestionar y tomar decisiones en base a datos y no a opiniones. Esto supone un cambio importante en la forma de proceder de muchas personas de las organizaciones. Los datos suelen requerir un esfuerzo para transformarlos en información útil o en indicadores que nos permitan tomar decisiones de una manera acertada (herramientas de calidad).

2.7.5.7 Trabajo en equipo

Un equipo eficaz es mucho más potente que la suma de los potenciales individuales de cada una de las personas que lo constituyen.

Un modelo de gestión de Calidad Total es un modelo global de gestión de toda la empresa.

2.7.6 ¿Por Qué Calidad?

Hemos visto que el concepto de calidad ha evolucionado desde la inicial calidad del producto a la Gestión de la Calidad Total como vehículo para la estrategia de competitividad de la empresa. Se habla de calidad en toda la organización orientada al cliente. En la tabla 2.6 se presentan las principales diferencias entre la visión actual de la calidad y la tradicional.

CONTROL DE LA CALIDAD (visión tradicional)	GESTIÓN DE LA CALIDAD (nueva visión)
Productividad y calidad están en conflicto, son conceptos contrapuestos. La calidad es cara.	Las mejoras de la productividad se consiguen a través de mejoras de calidad. La calidad es rentable.
Hacer calidad es cumplir las especificaciones y las normas.	Hacer calidad significa satisfacer a los clientes.
La calidad se mide por los rechazos, defectos, etc...	La calidad se mide por la satisfacción del cliente y la mejora continua del proceso y del producto.
La calidad se consigue mediante la inspección	La calidad se incorpora en el diseño y se previene con medidas eficaces de control del proceso. Autocontrol.
Se permiten defectos en tanto se cumplan unos mínimos niveles de calidad	No se permiten defectos siendo erradicados en el origen.
Los operarios hacen la mala calidad.	La calidad es de la organización y se incorpora a todas las funciones. La dirección es responsable de la calidad.
Las relaciones con los proveedores están orientadas al coste y a corto plazo.	Los proveedores son extensiones de las empresas orientados a la calidad y al largo plazo.

Tabla 2.6. Dos Visiones de la Calidad

El entorno actual tiene unas características específicas que en muy poco se parecen a las reinantes en la pasada era de la II Revolución Industrial. Hoy las empresas están sometidas a dos tipos de presión, una externa y otra interna.

- Presión externa:
 - ✓ exigencia de los clientes: el mercado demanda cada vez mayores niveles de calidad fruto de los avances sociales y tecnológicos, no sólo en el momento de la compra sino durante toda la vida del producto.
 - ✓ aumento de la competencia: cada vez existen menos barreras a productos y servicios procedentes del exterior y los costes de manufactura no pueden ser trasladados al cliente.
 - ✓ requisitos legales: el consumo en masa ha hecho evolucionar a los Gobiernos hacia el establecimiento de normas para evitar la degradación del medio ambiente, favorecer el reciclaje, evitar la contaminación, tratamiento de residuos,...

- Presión Interna:

- ✓ coste de los equipos: cada vez se utiliza más tecnología y esta es cara.
- ✓ coste de la no calidad: la no calidad y sus factores asociados, tales como la inspección además de mostrarse ineficaces resultan caros.
- ✓ potencial de las personas: el aumento del nivel de educación hace que, por un lado las personas sean más "inconformistas" con la aceptación de posturas pasivas y por otro ofrecen todo un potencial intelectual a la empresa.

La empresa de hoy en día debe hacer frente a estas presiones, adoptando la forma más eficaz de gestionarse. Actualmente, se considera la forma más eficaz de gestión empresarial la orientación hacia la Calidad Total.

El aumento de la competencia ha traído también un cambio en la ecuación del beneficio. El precio de venta viene dado por el mercado y corresponde al valor que el comprador le asigne. No se debe confundir valor y coste. Si el beneficio es necesario para asegurar la supervivencia de la empresa, la única variable que nos queda en las empresas donde poder actuar es en el coste. Reducir costes es la fuente de beneficios.

ANTES : Precio de venta = coste + beneficio

AHORA: Beneficio = precio de venta - coste

Si se aplica el concepto de calidad, ateniéndonos solo a su definición, podemos afirmar que mejorar la calidad supone aumentar los costes, por un lado, y descender la productividad, por otro.

Pero debemos darnos cuenta, que al mejorar la calidad, disminuyen los defectos, ajustes, reprocesados y dependencia de la inspección, con lo que se consigue una mejora en la productividad (algunos autores, hablan de la "fábrica oculta" para expresar esa parte de las actividades que generan coste pero no valor, es decir, esas actividades que son puro desperdicio). Además, desde la fase de diseño, se estará respondiendo de una manera más eficaz a las demandas de los clientes, con lo que producirán menos reclamaciones y aumentará la cuota de mercado. Por ello, se dice que la Calidad es rentable.

*"La mejora verdadera no resultará de una imitación superficial de unas técnicas aisladas. No se consigue una verdadera innovación sin SABER ¿POR QUÉ?"
(Shigeo Shingo).*

2.8 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN INTERNACIONAL DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS DE ENSEÑANZA

A lo largo de este capítulo ha quedado demostrado la necesidad de que el sector educativo debe moverse en el mismo sentido que su entorno, el cual está inmerso en la dinámica de implantar sistemas de calidad. Además de por esta razón, existen también otras causas, las cuales se exponen a continuación. Los centros de enseñanza han experimentado en los últimos tiempos un notable crecimiento a nivel internacional, aunque no tanto en España y en la Comunidad Autónoma Vasca. Este crecimiento se refiere tanto al aumento del número de estudiantes como al de departamentos e, incluso, al aumento de nuevos centros de enseñanza. Este aumento notable requiere cada día recursos mayores tanto económicos como humanos.

Por tanto, es natural esperar que los centros de enseñanza demuestren su capacidad para ofrecer programas de calidad que respondan a las aspiraciones de los estudiantes, a las aspiraciones del mercado en constante cambio y a las aspiraciones de la propia sociedad.

Por otra parte, dado el cada vez mayor coste que la enseñanza supone para la sociedad en general, es necesario y exigible la aplicación de sistemas de gestión de la calidad en dichos centros de enseñanza de forma que se pueda ofrecer una enseñanza de calidad al menor coste posible.

Al acometer la problemática de la calidad en los centros de enseñanza nos encontramos con dos cuestiones que sin ser opuestas y excluyentes una de otra es necesario matizar:

- CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.
- Podría equipararse a lo que en la industria se llama calidad de producto, que se plasmaría en la formulación de planes de estudios actualizados que satisfagan las demandas del mercado laboral, las necesidades del estudiante y de la sociedad en general (se traduciría en el conjunto de asignaturas necesarias y su impartición así como el rendimiento del alumno para alcanzar un objetivo determinado que demanda el mercado).

- CALIDAD EN LA ENSEÑANZA.

Podría equipararse a lo que en la Industria se define como sistemas de gestión de la calidad, que se referiría a la aplicación de conceptos o técnicas de la moderna gestión de la calidad de tal manera que se puedan implantar sistemas de gestión de la calidad en centros de enseñanza.

Los dos conceptos son diferentes, aunque están interrelacionados entre sí, englobando el concepto de "gestión" al de "producto", ya que es lógico esperar que si un centro de enseñanza aplica un sistema de gestión de calidad, en dicho sistema se analizará concienzudamente el plan de estudios, dado que es una parte fundamental de la enseñanza que se imparta, y por consiguiente, deberá ser un plan de estudios de "calidad".

De igual forma un centro de enseñanza que tenga un plan de estudios de calidad, sin darse cuenta, está empezando a cuestionarse uno de los temas más importantes de lo que constituye un moderno sistema de gestión de la calidad.

Debido a la importancia que ha adquirido la calidad como factor de competitividad en la última década (Sistemas de Gestión de Calidad, TOM, Herramientas Estadísticas,...) se detecta cada vez más una mayor necesidad por parte de la sociedad en general, y de las empresas en particular, de personal formado en estas disciplinas.

2.8.1 Objetivos del análisis

El objetivo de este estudio es la realización de un análisis de la situación internacional de la Gestión de Calidad en Centros de Enseñanza. Los sistemas de calidad surgieron del mundo industrial y estaban diseñados para implantarse en él, por lo que para aplicarlos al sector educativo se debe realizar una adaptación de los mismos. En este análisis se trata de conocer las experiencias existentes al respecto para así responder "bien a la primera" a la hora de implantar sistemas de calidad en los centros de nuestra sociedad. De esta forma, nos aseguramos que los esfuerzos encaminados hacia la implantación de un sistema de calidad en un centro de educación, son realizados en la dirección correcta.

El estudio de las teorías, experiencias, problemas, aciertos y desaciertos en la implantación de sistemas de calidad, servirá de amplia y fundamental base teórica para el desarrollo del modelo que se propone. Por otra parte, minimizará las posibilidades de error a la hora de desarrollar el modelo adecuado para los centros de enseñanza de nuestro entorno.

Usando la terminología de calidad, se puede decir que hemos aplicado la técnica del BENCHMARKING, es decir, investigar la situación Internacional de la gestión de calidad en centros de enseñanza más avanzados, para tomarlos como referencia y crear así un know-how propio, punto vital para el éxito del modelo a desarrollar.

Comprende los siguientes aspectos:

- Estudio de los diferentes programas de formación en calidad impartidos en diversos centros de enseñanza a nivel Internacional:
 - ✓ enseñanza reglada
 - ✓ no reglada
- Análisis de los Sistemas de Calidad Implantados en centros de enseñanza a nivel Internacional.
 - ✓ enseñanza reglada
 - ✓ no reglada
- Metodologías de implantación de sistemas de calidad en centros de enseñanza a nivel internacional

2.8.2 Alcance

Se han seleccionado para el estudio los países más representativos que proporcionen una visión de la situación a nivel Internacional y que además por referencias bibliográficas podían aportarnos mayores experiencias. Estos son España, Europa (Gran Bretaña, Países Bajos,...), América y Japón.

Los tipos de formación impartida sobre los que se ha recogido información son:

- Formación Reglada (colegios, universidades,...)
- Formación no Reglada (Instituciones, asociaciones,...)

2.8.3 Desarrollo

La investigación desarrollada comprende las siguientes fases:

2.8.3.1 Búsqueda de información.

Se ha realizado a través de diversas fuentes que se presentan en la bibliografía (bases de datos, revistas y artículos, libros y congresos, instituciones y asociaciones, universidades,...). Como resultado de esta primera fase, se ha obtenido una gran cantidad de información cuyas conclusiones se exponen en el apartado de resultados del análisis (2.9).

2.8.3.2 Visitas a centros y universidades

Una imagen vale más que mil palabras

Dado lo innovador, importante, y las repercusiones que el desarrollo de un excelente modelo de aplicación de gestión de la calidad en educación puede tener, decidimos que era necesario e imprescindible conocer "in situ" el funcionamiento real de los sistemas de calidad en centros de enseñanza más representativos que aparecían en la investigación bibliográfica, los cuales tenían ya una cierta experiencia por estar implantados durante un período de tiempo más o menos largo.

Estas visitas nos permitían conocer de cerca no sólo lo positivo de las experiencias, sino también los errores, fallos a la hora de iniciar el proceso, ventajas e inconvenientes, dónde están actualmente, hacia dónde van,....., es decir, me daba respuesta a muchos de los interrogantes que nos habían surgido al conocer y descubrir documentalmente la situación a nivel internacional. Dentro de las visitas a centros y universidades que tenían ya implantado un sistema de calidad o amplia experiencia en el área, una vez analizados los diferentes sistemas educativos, elegimos Inglaterra como primer país a visitar porque su sistema educativo es bastante similar al español y además está muy avanzado en esta área. Visitamos y analizamos las experiencias de los siguientes centros:

- Solihull College
- Hereford College of Further Education
- Sandwell College of Further and Higher Education
- Sheffield Hallam University

Una vez efectuado el análisis de casos, decidimos que era necesario completar la investigación con experiencias orientadas a sistemas de gestión de calidad total, ya que en Inglaterra todas las experiencias (excepto Sheffield College) estaban orientadas a sistemas de aseguramiento de la calidad, como se verá posteriormente.

Por ello, se visitaron los casos existentes en Monterrey, México, por ser un lugar de referencia en todas las publicaciones de calidad en educación como el centro más grande que está trabajando en el área de calidad desde 1991 y con un sistema de calidad implantado desde 1995. Han obtenido excelentes resultados.

Las siguientes experiencias que analizamos muy de cerca fueron las existentes en México:

- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM. Ganadores del Premio Nacional de Calidad 1996 de México. Realice la auditoría externa del sistema de calidad del ITESM.
- la iniciativa del Gobierno de Nuevo León en centros de enseñanza. 5 centros de enseñanza de diferentes niveles educativos, sociales y económicos.

2.9 RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Se presentan en tres bloques correspondientes a:

- Cursos de formación
- Sistemas de calidad en Centros de Educación
- Metodología de Implantación de Sistemas de Calidad

2.9.1 Cursos de Formación

Hoy en día se considera la calidad en todo el mundo como uno de los factores principales de competitividad. Es por ello que cada vez más aumenta la demanda por parte del mercado de personal formado en gestión y técnicas de calidad. Dada que esta necesidad surgió en la industria, es en los centros de enseñanza no reglada, más cercanos a la industria, en donde más abundan los cursos de formación de calidad.

Así en todo el mundo existen asociaciones (ASQC, AECC, EOQ, JUSE,...) y otras Instituciones que plantean una oferta completa en cuanto a formación en calidad. Sin embargo, dado el alto coste que supone el formar en temas de calidad a los profesionales una vez concluidos sus estudios reglados, ya que la profundización en estos temas de calidad debe ser muy completa y asumida como parte integral de la forma de trabajar e incluso de pensar de los profesionales, los centros de enseñanza reglada están comenzando a introducir estos temas en sus propios planes de estudio, a nivel de cursos postgrado, seminarios y asignaturas aisladas de algunas carreras superiores.

Por último cabe reseñar una diferencia notable en cuanto a la oferta de formación se refiere entre Estados Unidos de América y Europa, siendo en el primero más amplia y variada.

2.9.1.1 Enseñanza Reglada

Consideramos aquí la enseñanza impartida desde las escuelas primarias hasta las universidades.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

La oferta de formación en los Estados Unidos es abundante y variada en lo que se refiere a Facultades y Universidades. En la gran mayoría de ellas se pueden estudiar algunos cursos relacionados con la calidad tales como Ingeniería de Calidad, Gestión de Calidad, Estadística, Control de Calidad,...

Además de esto es posible obtener una titulación oficial tanto a nivel de graduado como posgraduado. Estas titulaciones comprenden certificados, diplomas, titulaciones superiores, masters y doctorados. Así, en la Universidad Wisconsin (Wisconsin) se puede obtener la Titulación Superior en Calidad y se pueden cursar masters o hacer el doctorado en Gestión de la Calidad, en la Universidad de Colorado se puede obtener certificados en Gestión de la Calidad, y un Master en Administración de Empresas con fuerte contenido en Mejora Continua de la Calidad, en la De Paul University (Illinois) se puede obtener certificado en Gestión de Calidad en Fabricación y en Gestión de Calidad en Organizaciones de Servicios,...

En cuanto a la enseñanza secundaria y primaria, por referencias en algunos artículos nos consta que se han introducido conceptos de calidad en algunas de las asignaturas, tratándose principalmente temas relacionados con la mejora continua y las herramientas de la calidad.

EUROPA

En Europa la oferta de formación de calidad en Universidades es menor que la que se puede encontrar en Estados Unidos. Aun así en todos los países de Europa se pueden encontrar Masters o cursos relacionados con el tema.

Tomando como ejemplo representativo a Gran Bretaña podemos encontrar desde cursos y seminarios en Calidad hasta certificados, diplomas, titulaciones superiores y masters relacionados con el tema.

Así, se puede obtener un diploma, titulación superior o master en TQM en la University College of Salford, titulación superior en Aseguramiento de la Calidad o master y doctorado en Gestión de la Calidad y Costes de la Calidad en la Universidad de Stirling (Escocia), y cursos y seminarios en TQM, Gestión de la Calidad y Calidad de la Gestión en Bradford University.

Asimismo cabe destacar la existencia de un Master Europeo en Gestión de la Calidad en el que participan 7 países (Dinamarca, Alemania, Grecia, Italia, Suiza, Reino Unido e Irlanda). Este Master está apoyado por la European Foundation for Quality Management (EFQM).

En el caso de la enseñanza primaria y secundaria, no existe una enseñanza generalizada en cuanto a temas de calidad se refiere, aunque se están iniciando algunas acciones como es el caso del Reino Unido en el que existe una propuesta por parte del Institute for Quality Assurance (IQA) para enseñar calidad en un nivel básico y medio en las escuelas primarias y secundarias respectivamente.

JAPÓN

En Japón, existe una carrera de Ingeniería media (4 años) enfocada a mejora de la calidad, mantenimiento, sistema de Implantación de Sistemas de Calidad entre otros temas. En el resto de las carreras se tratan algunas asignaturas relacionadas con el tema.

Se han realizado varios intentos de ampliar esta información a través de contactos con organismos japoneses, contactando primero con la JUSE (sin obtener ninguna respuesta) y a continuación con la Embajada española en Japón, que nos ha transmitido la dificultad de obtener esta información del Ministerio de Educación Japonés, con lo que no ha sido posible ampliar lo que ya se conocía. Aun así, y a través de la propia Embajada, se tiene conocimiento de la existencia de un número muy elevado de masters muy especializados, basados alguno de ellos en el tema de calidad.

ESPAÑA

La oferta de formación en España es algo menor que en los países más avanzados de Europa, aunque se pueden encontrar cursos y seminarios en algunas Universidades. Hasta la fecha no se puede obtener ninguna titulación superior relacionada con la calidad, aunque sí pueden obtenerse titulaciones de Postgrado relacionadas con la calidad, como el Master en Calidad Total que se obtiene en la Universidad Politécnica de Madrid, reconocido por la EFQM (European Foundation for Quality Management) y por la EOQ (European Organization for Quality), en el que participan siete Universidades Europeas (impartiéndose en cada Universidad una especialidad distinta, siendo Madrid la que imparte el Master de Calidad Total).

En cualquier caso se ha podido constatar la existencia creciente de asignaturas que contienen algunas nociones relacionadas con la calidad en algunas carreras técnicas superiores. Tal es el caso de la Facultad de Ingeniería y la ESTE, ambas facultades de la Universidad de Deusto, Escuela Técnica superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación de Bilbao, La Escuela Superior de Ingenieros Industriales de San Sebastián (Universidad de Navarra) y la Eskola Politeknikoa de Mondragón.

También existen algunos cursos de verano impartidos por las Universidades en las que se tratan algunos módulos de calidad, como es el caso de los cursos de verano de la Universidad del País Vasco en San Sebastián, acerca de Calidad Total: Herramientas y Gestión de la Calidad en Educación.

En cuanto a la enseñanza primaria y secundaria no se ha podido constatar la existencia de enseñanza en concepto de calidad hasta este año escolar, salvo en algunos Institutos de Formación Profesional, como el Instituto de F.P. Escuela de Gestión de Elbar y la Eskola de F.P. de Mondragón. En la Escuela de Gestión de Elbar existe una especialidad dedicada al Control de la Calidad. Esta especialidad surgió ante las necesidades de las empresas.

En el País Vasco, aprovechando la puesta en marcha de la nueva formación profesional, y en concreto de los ciclos formativos, con su nueva concepción organizativa y funcional, así como de currículo, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación por medio de la dirección de Formación Profesional ha optado por incluir un nuevo módulo profesional titulado Calidad y Mejora Continua en todos los títulos de formación profesional que se van a implantar en el País Vasco (curso 98-99). Este módulo está orientado a la adquisición de conocimientos técnicos de gestión de calidad y al compromiso personal con la calidad para intervenir con eficacia en planes y acciones de mejora.

Los objetivos de este módulo son que al finalizar el alumnado sea capaz de:

- Analizar el concepto y significado de calidad y su evolución histórica con especial referencia al sector o ámbito profesional referente del título.
- Analizar normas aplicables al aseguramiento de la calidad, sus funciones y aspectos más característicos, relacionándolas con su actividad o ejercicio profesional.
- Participar en proyectos o acciones de mejora continua de la calidad en los procesos o funciones significativas relacionadas con su ámbito o sector profesional.

2.9.1.2 Enseñanza No Reglada

La enseñanza no reglada la imparten una serie de asociaciones, instituciones, centros, consultorías,... de cara a potenciar la formación en calidad.

La oferta existente es mucho más abundante que en el caso de la enseñanza reglada.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Estados Unidos junto con Japón, es uno de los países pioneros en cuanto a formación en calidad se refiere, ya que es en este país donde surgieron algunos de los primeros "gurús" de la calidad (Deming; Juran, Crosby,...) Esto dio lugar al nacimiento de importantes y prestigiosas instituciones/centros en el tema de la calidad, como pueden ser Juran Institute, Deming Institute, ASQC, Goal/QPC,...

Estas y otras instituciones/centros ofrecen una amplia gama de cursos de formación (además de actuar como consultoras muchas de ellas) que se ajustan a las necesidades particulares de las empresas, realizando muchas de ellas una importante labor de investigación en cuanto a la aplicación de técnicas y modelos de calidad a las empresas. Además de esto, se pueden conseguir certificaciones para profesionales de calidad a través de alguna de estas instituciones, como es el caso de las certificaciones para inspectores Mecánicos, Auditores de Calidad, Ingenieros de Calidad, Técnicos de Calidad e Ingeniero de Fiabilidad por medio de la ASQC.

EUROPA

Existen numerosas asociaciones/instituciones/centros que ofrecen cursos de formación, seminarios, masters,... en calidad.

La oferta de formación, abarca todos los temas relacionados con la calidad, desde los conceptos más básicos de control estadístico, 7H, hasta cursos de Ingeniería de calidad y gestión estratégica de la calidad.

Entre éstas se encuentran todas las asociaciones nacionales para la calidad con sus correspondientes delegaciones territoriales que ofrecen este tipo de cursos adecuándolos a las necesidades de su entorno.

Junto a este esquema ha surgido la Organización Europea para la Calidad (EOQ), que se encarga de fomentar y promocionar la calidad a nivel europeo, siendo una de sus actividades la preocupación por la formación en calidad y la coordinación de las diferentes asociaciones nacionales para la calidad.

La EOQ entiende que la cualificación del personal de calidad desempeña un papel importante, por ello se está esforzando en conseguir el reconocimiento mutuo de las cualificaciones y de los certificados de personal de calidad a nivel europeo. Para ello, está tratando de introducir tres grados de cualificación y certificado que son: Profesional de Calidad de la EOQ, Director de Sistemas de Calidad de la EOQ y Auditor de Calidad.

Las asociaciones para la calidad de algunos de estos países europeos están en contacto con centros de enseñanza superior como es el caso de Gran Bretaña en el que algunos centros de enseñanza superior ofrecen cursos aprobados por la IQA (Institute of Quality Assurance).

JAPÓN

Japón cuenta con algunas de las mayores y más prestigiosas organizaciones para la investigación, consultoría y formación en calidad.

Un factor clave de estos cursos es que, cuando se imparten en empresas, sigue un sistema de calidad en la educación consistente en que todos los empleados de la empresa desde la alta dirección hasta los operarios reciben formación en métodos de mejora continua.

Algunas de estas asociaciones son la JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers), la JSA (Japan Standards Association), la JMA (Japan Management Association Group), Central Japan Quality Association.

ESPAÑA

En España al igual que en los demás países europeos, existen asociaciones, centros tecnológicos, instituciones y consultorías que imparten cursos sobre calidad.

La oferta de formación ofrecida por estos centros es amplia y variada abarcando desde cursos, seminarios, Jornadas, masters,...

A modo de ejemplo podemos citar alguno de estos cursos ofrecidos por estas asociaciones, como son: Master en Ingeniería y Gestión de Calidad organizado por el Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa de Valencia (IMPIVA), Master en TQM organizado por Know How Business College, Curso Avanzado de Gestión de Calidad organizado por la Fundación Vasca para el Fomento de Calidad, Master en Gestión de Calidad así como diversos cursos y seminarios por la Escuela de Organización Industrial (EOI), Master de Gestión de la Calidad en la empresa además de otros cursos y seminarios por el Institut Català de Tecnologia (ICT) (en colaboración con la Universidad Politécnica de Barcelona), los diversos cursos, seminarios, así como el Master en Dirección de la Producción (en relación con la Eskola Politeknikoa de Mondragón).

Las Asociaciones que han surgido alrededor de la calidad (Euskalit -antes FVFC -, Club Gestión de Calidad, AECC, AENOR) presentan una amplia oferta de cursos sobre temas de calidad, desde los más básicos en forma de módulos independientes hasta más completos en forma de master o diplomas. Organizan foros, Jornadas de puertas abiertas, congresos, premios y demás actividades alrededor del tema de calidad.

La misión del Club Gestión de Calidad es:

"Contribuir a aumentar el nivel de competitividad de las organizaciones españolas, promoviendo la implantación de sistemas de gestión de calidad total, que estén basados en el Modelo Europeo de Excelencia, fomentando prioritariamente intercambios de experiencias".

Además, este Club coordina el funcionamiento de equipos de trabajo para estudiar y desarrollar un tema en profundidad, con la participación e intercambio de experiencias y conocimientos de las organizaciones asociadas.

Actualmente, entre los grupos existentes, se encuentran los siguientes:

- Capítulo *personas*: estudian los temas de comunicación interna y formación.
- Capítulo *liderazgo*: han elaborado una guía práctica para establecer y desplegar la política y estrategias de una compañía u organización.
- Capítulo *procesos*: han elaborado una guía para implantar un sistema de calidad en línea con la norma ISO 9000.
- Capítulo *Universidades*: está compuesto por un grupo de universidades españolas, entre ellas, la Universidad de Deusto, y su misión es "Fomentar la gestión de la calidad total en la universidad, tomando como referencia el Modelo Europeo de Excelencia, para contribuir a dinamizar su proceso de mejora continua mediante el intercambio de experiencias innovadoras". Podemos decir que este grupo actualmente es muy activo, está desarrollando varios temas importantes, entre ellos, elementos motivadores en la universidad y habilidades genéricas que deben tener los licenciados de hoy en día. Este último tema tiene como objetivo detectar las necesidades actuales que las empresas demandan de los licenciados en cuanto a habilidades y destrezas, para que la universidad responda adecuadamente formando a sus alumnos con esas habilidades y destrezas. De esta forma, se facilitará la incorporación de los alumnos de la universidad al mercado laboral.

En el País Vasco, funciones similares a las del Club Gestión de Calidad las desarrolla Euskalit, cuya misión es:

"Promocionar la cultura de la Calidad Total en todos los ámbitos de la sociedad, con el fin último de contribuir al desarrollo, competitividad y bienestar de nuestra comunidad".

Estas dos entidades, Euskalit y Club Gestión de Calidad, promocionan la Gestión de Calidad Total.

Por otro lado, la entidad española que fomenta la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad es AENOR. Su misión es:

"AENOR, entidad española, privada, independiente, sin ánimo de lucro, reconocida en los ámbitos nacional, comunitario e Internacional tiene como propósito contribuir mediante el desarrollo de las actividades de normalización y certificación, a mejorar la calidad de las empresas, sus productos y servicios, así como proteger el medio ambiente y, con ello, el bienestar de la sociedad".

2.9.2 Sistemas de Calidad en Centros de Educación

La calidad en la enseñanza se ha convertido en un foco de atención en los últimos años. Algunos de los factores que han contribuido a ello son:

- Recortes presupuestarios, por lo que hay que optimizar el uso de fondos públicos.
- Expansión de los sistemas de enseñanza superior (incremento en el número de estudiantes, campos de estudio, número de departamentos,...).
- "Apertura" de los centros ante un creciente interés por parte de la sociedad en saber qué es lo que están haciendo y cómo lo hacen.
- Creciente movilidad nacional e internacional de los estudiantes, profesores e investigadores.

Por todo ello, las instituciones que se dedican a la enseñanza superior tienen que hacer frente a la necesidad de mostrar a la sociedad su razón de ser, calidad y responsabilidad.

Además, está la adecuación de la Universidad a la demanda del estudiante. La mayor o menor adaptación de la Universidad a las necesidades de los alumnos es un aspecto que en cierta medida determina la calidad de los estudios que se imparten en los centros.

Junto a esto, está el hecho de que la calidad en la enseñanza está condicionada en gran medida por el estado con el que el alumno accede a la misma, es decir, por la calidad de las enseñanzas medias. Si la "materia prima" está en mal estado, el producto no será de la mejor calidad.

Todas estas consideraciones hacen cobrar fuerza a la idea de aplicar un Sistema de Calidad en Centros de Enseñanza, desde la escuela primaria a las Universidades, Asociaciones e Institutos, de forma que se garantice que la enseñanza que se imparte en el centro sea de calidad, satisfaciendo las necesidades de los estudiantes, del mercado laboral, del profesorado, etc.

Podemos distinguir tres grandes líneas dentro de los Sistemas de Calidad Implantados en estos Centros:

- *Sistemas de evaluación de la calidad*, que pueden ser considerados como el paso preliminar a la implantación de futuros sistemas más completos. Aquí es importante el uso de indicadores que permitan avanzar hacia la mejora continua.
- *Sistemas de Aseguramiento de la Calidad*, una certificación ISO-9000.
- *Sistema de Gestión Total de la Calidad*.

En lo que a esto se refiere, cabe destacar que las diferencias entre Europa y Estados Unidos son considerables, estando Estados Unidos más avanzado en el tema, al encontrarse en la fase de Sistemas de Gestión Total de la Calidad, mientras que en Europa se encuentran en una fase de Evaluación de la Calidad y de Aseguramiento de la Calidad (certificaciones siguiendo la ISO-9000). Esto es debido a las distintas necesidades de los centros propiciadas por un entorno y una cultura diferente.

2.9.2.1 Enseñanza Reglada

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Los Sistemas de Gestión Total de la Calidad (TQM) han calado hondo en este país en todos los niveles de la enseñanza, desde la escuela primaria hasta la Universidad. Esto ha sido debido a la competencia existente entre los distintos centros de enseñanza, a su búsqueda por ser competitivos y ofrecer una enseñanza de mayor calidad, y el éxito obtenido por estos modelos de gestión en la Industria privada.

La aplicación de TQM en la enseñanza ha proporcionado grandes mejoras en los centros, proporcionando mayores satisfacciones tanto a los estudiantes como al personal de los centros (profesores, administrativos, etc).

En lo que se refiere a la enseñanza primaria y secundaria, la mayoría de los distritos se encuentran en una de las primeras etapas de la implementación de TQM. Sin embargo, cabe destacar que algunos de ellos llevan utilizando los principios de TQM y sus herramientas durante más de tres años. Entre estos, destacamos por su importancia y por el éxito obtenido a Mount Edgecumbe High School en Alaska, George Westinghouse Vocational and Technical High School en NEW YORK, Millcreek Township School District en PENNSYLVANIA y Peterdbrg Public School en VIRGINIA.

Como complemento a estas implantaciones se pueden encontrar algunas propuestas para implantar un proceso de mejora continua. Tal es el caso de Verel R. Salmon, con sus 24 puntos a seguir, basados en los 14 Deming, para caminar hacia la mejora continua.

Al igual que en la enseñanza preuniversitaria, las universidades se han hecho eco de las ventajas que proporcionan las ideas de TQM en la enseñanza y una gran mayoría de las universidades se encuentran en una fase de implementación de TQM, bien en el conjunto de la universidad o bien en una parte de ella (administración, algún departamento aislado,...). Entre estas, cabe destacar por su importancia y el éxito obtenido a Rochester Institute of Technology en NEW YORK, Oregon State University en OREGON y Fox Valley Technical College en WISCONSIN.

Por último hay que señalar que las ideas de la Calidad Total han calado también en los países limítrofes a los Estados Unidos, como es el caso de Canadá y México, en los que hay varias universidades que han implantado sistemas de Calidad Total. Tal es el caso de Concordia University, University of Quebec y Université de Sherbrooke en CANADA, y en el ITQSM Campus Monterrey (Monterrey Institute of Technology) en México.

EUROPA

En Europa conviven los métodos "tradicionales" de gestión de calidad, que son los que se utilizan en la mayoría de los países, con los "nuevos" métodos de gestión de la calidad, puestos en práctica principalmente en Francia, Países Bajos y el Reino Unido. Estos modelos de gestión se basan en la evaluación de la calidad desde distintos puntos de vista y realizada por distintos entes, contrastando con los sistemas de gestión total de la calidad (TQM) implantados en Estados Unidos. No obstante hay que mencionar la existencia aislada de alguna universidad o colegio europeo en los que se han aplicado los sistemas de TQM, como es el caso de la University of Stirling y de University of Bradford's Management Centre, ambas en Gran Bretaña, de Aarhus School of Business en Dinamarca, de la Linköping University en Suecia y de los colegios Gymnasium Bern-Kirchfeld en Bern, Suiza y Anne Frank of Druento Public Elementary School en Turín, Italia.

a) Métodos "tradicionales"

Dentro de estos métodos encontramos dos líneas tradicionales de la enseñanza superior en Europa: la tradición continental y la tradición británica. Considerando la tradición continental, la educación superior ha venido siendo una actividad controlada por el Estado en la mayoría de los países. Su primera y probablemente característica más importante, es que el control estatal

funciona a través de controles "previos". El objetivo general e implícito es emplear la enseñanza superior en el país de modo efectivo en beneficio del gobierno y de la economía nacional. Este objetivo es el resultado de que el gobierno sea el principal, y a veces el único, proveedor de fondos de la enseñanza superior. Los principales mecanismos de control de calidad referido a los factores en enseñanza superior están relacionados con la institución (dotación, presupuesto), personal docente y estudiantes. El proceso de la enseñanza se controla por medio de los procedimientos de aprobación de nuevos programas de estudios o nuevas entidades de enseñanza superior y a través de prescripciones detalladas del programa y los exámenes.

Existe también un control a posteriori de la aplicación de las prescripciones gubernamentales con relación al proceso educativo, llevada a cabo por una inspección gubernamental. Por último, el producto (los graduados) se controla a priori y a posteriori mediante el establecimiento de criterios (priori) y la aplicación de exámenes adicionales (posteriori).

Estas formas de control gubernamental han asegurado que el nivel y la calidad de la enseñanza superior en Europa sea bastante homogénea.

Considerando la tradición británica, el control del estado es mucho menor que en el continente, teniendo las instituciones de enseñanza superior un poder y una autoridad mayor, siendo las mismas universidades las que tienen la libertad de escoger a su propio personal en las condiciones que ellos estimen adecuadas, seleccionar a sus estudiantes, diseñar su propio programa, conceder su propia titulación universitaria creando sus propias formas de evaluar la calidad.

El mecanismo más importante para el mantenimiento colectivo de los niveles de calidad es el de los examinadores externos, que son docentes con experiencia, de gran reputación en el área de conocimiento en el que se van a realizar los exámenes, procedentes de otras instituciones de enseñanza superior, que informan sobre el trabajo realizado por los estudiantes determinando si es de calidad comparable a los niveles de otros centros.

b) "Nuevos" métodos

No hay muchos países que empleen estos nuevos métodos, aunque muchos de ellos tienen planes a este respecto. Los países en los que se han puesto en práctica estos "nuevos" métodos para la gestión de calidad de la enseñanza desde antes de 1992 son Francia, Países Bajos y el Reino Unido. Una característica de estos nuevos métodos es que tratan no solamente de ofrecer un control estatal, sino de dirigirse especialmente a mejorar la calidad de la enseñanza superior.

Francia

El Comité Nacional de Evaluación (CNE). Este Comité fue creado en 1985 por el Presidente de la República y una Ley del Parlamento. Es un organismo gubernamental pero sólo rinde cuentas al Presidente, de manera que es independiente del Primer Ministro, del Ministro de Educación y de otros organismos ejecutivos, constituyendo una nueva clase de autoridad administrativa, siendo independiente de las Instituciones de enseñanza superior que evalúa, lo que le permite actuar de una forma objetiva. Este comité esta formado por diecisiete miembros (de los cuales once vienen del ámbito universitario) elegidos por el Presidente de la República cada cuatro años.

El procedimiento de Evaluación de calidad de CNE comprende dos partes, evaluaciones a escala de Institución y revisiones disciplinarias horizontales. El CNE realiza evaluaciones sobre la educación, la Investigación y la gestión a nivel de Instituciones, argumentando que la Investigación y la enseñanza son actividades primarias independientes de las Instituciones de enseñanza superior. También examinan otros aspectos como el entorno en que se lleva a cabo la enseñanza y la investigación.

Las evaluaciones se realizan previa invitación, aunque el CNE tiene derecho a realizar todas las evaluaciones que desee. El CNE pasa por todas las Instituciones aproximadamente cada ocho años. Cada evaluación da como resultado un Informe sobre la Institución en el que se hacen recomendaciones a los gestores de la misma. Todo el procedimiento, desde que se hace la invitación hasta que se presente el Informe, dura alrededor de un año.

La segunda parte del procedimiento consiste, en primer lugar, en Informes (confidenciales) de autoevaluación realizados por las Instituciones a visitar. En segundo lugar, el CNE, la Institución correspondiente y el gobierno, recogen datos estadísticos (que no tienen por qué ser indicadores de rendimiento). Con estas dos fuentes y una visita al lugar, un comité externo emite dictámenes cualitativos, que trabajan de una manera horizontal, examinando todos los cursos en un amplio sector disciplinario.

Países Bajos

Evaluación de calidad coordinada por las organizaciones sectoriales. Las relaciones entre las Instituciones de enseñanza superior y el Ministerio de Educación y Ciencia han cambiado después de 1985. Las Instituciones de enseñanza deberán demostrar a la sociedad (al gobierno) que ofrecen una enseñanza de gran calidad, a cambio de un mayor grado de autonomía económica y de gestión. La responsabilidad de la evaluación de la calidad

ha quedado en manos de las organizaciones que agrupan las Instituciones de enseñanza superior: la Asociación de Universidades colaboradoras en los Países Bajos (VSNU) y el Consejo de Instituciones Superiores de Formación Profesional (HBO). El procedimiento de Evaluación de calidad entró en funcionamiento en 1989. El consejo HBO inició un proceso parecido en el sector no universitario en 1990.

El procedimiento de evaluación de la VSNU se basa en el comité visitante, que analiza todos los programas de estudio en un área de conocimiento concreto (más por los campos disciplinarios que por las instituciones). Esto es un ciclo fijo de seis años, e incluye todos los programas de estudio. Previo a esto, y para preparar la visita del comité, cada programa de estudio participante prepara un Informe de autoevaluación. Este informe está abierto, aunque deberá incluir una serie de temas prefijados de cara a la lista de comprobación por parte de la VSNU. Esta lista contiene datos reales que se necesitan, y no es una lista de indicadores de rendimiento ni de requisitos mínimos. Los propios objetivos del programa de estudio constituyen el punto de partida. El comité visitante recoge las mismas comprobaciones de todos los programas de estudio que han participado antes de comenzar su recorrido por el país.

Las visitas del comité a cada programa son de dos a tres días, durante los cuales hablan con representantes de todos los grupos de interés de la facultad, incluyendo los estudiantes. Los temas sobre los que se discuten se extraen de la autoevaluación, de visitas anteriores, de otros conocimientos en el área y de lo que pueda surgir durante la visita. Al finalizar la visita, el presidente emite su opinión sobre la calidad del programa de estudios y posteriormente, el comité escribe el informe final que contiene una parte general sobre los temas de estudio y otra parte centrada en los programas individuales de estudio.

Tanto el informe presentado por el comité como las conclusiones extraídas de la autoevaluación, sirven para introducir mejoras en los programas de estudio. El informe preparado por el comité lo leen también agentes externos como el IHO (Inspección de la Enseñanza Superior), que escribe a su vez un Informe sobre los comités visitantes. El Ministerio de Educación y Ciencia no interviene en el proceso aunque ha dejado claro que puede establecer acciones a medio o largo plazo,

Cabe destacar el Modelo para la Evaluación de la Calidad en Centros de Enseñanza desarrollado en Holanda en 1992. Este modelo es una aplicación de los criterios de evaluación del modelo EFQM a la Gestión de la Calidad en los centros de enseñanza.

Además de todo esto, hay que destacar los trabajos realizados para la mejora de la calidad por el Twente Quality Centre University of Twente. El objeto de este proyecto de calidad es cambiar la cultura de la universidad dirigiéndose hacia una orientación enfocada al cliente.

Reino Unido: dos modelos y nuevos desarrollos

En el Reino Unido se han desarrollado dos modelos de gestión de calidad, uno aplicado a la enseñanza superior no universitaria, politécnicos y escuelas secundarias y otro aplicado a la enseñanza superior universitaria.

Relacionado con el primer modelo, estaba el Consejo Nacional de Titulaciones Académicas (CNAA), que controlaba la calidad de enseñanza de este sector de la enseñanza junto con la Inspección de su Majestad (HMI). El CNAA era una corporación creada por el gobierno, que actuaba de forma independiente, que concedía graduaciones y cuyos títulos se reconocían al mismo nivel que los de las universidades. Este consejo validaba a priori los cursos propuestos por escuelas y politécnicos y los revisaba cada cinco años.

Estos comités basaban su visita en una detallada información escrita sobre la estructura y el contenido del curso, formas y métodos de enseñanza, evaluación de los estudiantes, así como de los recursos disponibles. En los frecuentes casos de censura, se comenzaba una nueva ronda basada en una propuesta enmendada. Además de esto, el CNAA tenía que aprobar el nombramiento de examinadores externos.

La revisión de los cursos efectuada por el comité (cada cinco años) se completaba con una revisión de los mecanismos operativos de la propia institución para asegurar el nivel de sus cursos. A partir de 1990, la CNAA acreditó a ciertos politécnicos para que pudiesen validar sus propios cursos (grado y postgrado) mediante un procedimiento de vigilancia de los procedimientos de gestión de calidad institucional que incluían sistemas de inspecciones internas anuales e indicadores de rendimiento público.

Este consejo dejó de existir a principios de 1993, siendo sustituido por el Consejo de Calidad en la Enseñanza Superior (HEQC) que será mencionado posteriormente.

En cuanto a la enseñanza universitaria se refiere, la gestión de calidad en la misma vino determinada por el Informe Reynolds (en el que se fijaban unos criterios para los sistemas de calidad internos, que había que introducir en las universidades obligatoriamente) y por el Informe Jarrat (punto central de la discusión de los indicadores de rendimiento y del papel que desempeñaban para la financiación en función de la calidad).

En 1991 se introduce la Unidad de Auditoría Académica (AAU) con el fin de contrarrestar el riesgo de que la Inspección de su Majestad extendiese su control a las universidades.

Los métodos de la AAU vienen determinados por los procedimientos CNAA (expuestos anteriormente), las intervenciones financieras y la gestión total de calidad. La auditoría de calidad de la AAU se realiza para comprobar si los sistemas de gestión de calidad de la universidad son suficientes y, siguiendo la pista a algunos ejemplos, ver cómo funcionaban en realidad. No se evaluaba la calidad de la enseñanza superior sino la calidad total (la AAU tomó prestadas las ideas de satisfacción del cliente-estudiante y empresario, la formación de las enseñanzas, y la idea de que la calidad de la enseñanza superior depende de la totalidad de las actividades desempeñadas por la institución).

El procedimiento de evaluación se basaba principalmente en una verificación "in situ" por el equipo de auditores, que duraba unos tres días. Previamente había sido recibida información escrita de la universidad acerca de sus sistemas de evaluación de calidad, además de ejemplos de la aplicación de estos sistemas si era requerido. La AAU procedía a la evaluación en base a una lista de comprobación basada en las buenas prácticas existentes. Con estos documentos junto con la información recogida de la visita a la institución, se preparaban los informes para la universidad con mayor o menor confidencialidad dependiendo del caso. El informe se publicaba sólo si ése era el deseo de la universidad.

Toda esta organización en el Reino Unido ha sufrido diversos cambios a partir de 1991. Como ha sido mencionado anteriormente, se crea el Consejo de Calidad de la Enseñanza Superior (HEQC) con una División de Auditoría de Calidad en la que se ha incluido la AAU, que sustituye a la CNAA, aplicando también sus procedimientos a todas las enseñanzas superiores.

Además de esto, los Consejos Financieros existentes (UFC-Consejo financiero universitario y PCFC-Politécnicos y consejos financieros de las facultades) se han transformado en tres nuevos consejos, uno para Gales, otro para Escocia y otro para Inglaterra. Con todo esto, las instituciones dedicadas a la enseñanza superior serán auditadas por una agencia (HEQC, de forma parecida a la desaparecida AAU) y evaluadas por otra (Consejos Financieros).

Junto con todo lo expuesto en estas líneas, también hay centros de enseñanza superior en Europa (concretamente en el Reino Unido), que han apostado por un sistema de gestión del tipo Aseguramiento de la Calidad, y lo han logrado alcanzando la consiguiente certificación según la Norma ISO-9000. Estos centros son Sandwell College of further and Higher Education,

Solihull College (ambos en las West Midlands), South Glamorgan TEC en South Glamorgan, South Tyneside College en Tyne and Wear y Hereward College (centro de enseñanza superior para minusválidos en Coventry).

Por último, también en el Reino Unido hay una serie de centros de educación superior reconocidos como Centros Excelentes por la IQA (Institute of Quality Assurance), los cuales poseen una infraestructura necesaria para ser un centro de calidad, junto con una buena organización y poseen una valoración de la educación.

Japón

Al igual que hemos comentado previamente, pese a los esfuerzos realizados contactando primero con la JUSE y después con la Embajada Española en Japón (al no obtener respuesta de la JUSE), no se dispone de ninguna información al respecto. La embajada nos ha comunicado que han notado un cierto recelo por parte de las instituciones a la hora de proporcionar información de este tipo.

España

En España se ha detectado una creciente concienciación en la necesidad de aplicar Sistemas de Gestión de Calidad en la enseñanza, con el desarrollo en principio de sistemas de evaluación para ser introducidos en las instituciones, tanto en el caso de la enseñanza como en el de la investigación. Existen en España en varios centros de enseñanza sistemas de evaluación de calidad para el personal docente en el plano individual.

En un principio, la evaluación de la calidad la ha organizado la propia universidad como un procedimiento interno (siguiendo una orden gubernamental) aunque el éxito de la misma es discutible. Desde 1989 ha estado presente en casi todas las universidades. Dicha evaluación la lleva a cabo el personal docente a un nivel individual, siendo el fin de esta evaluación la mejora de la eficacia de su labor. La evaluación se realiza con la información obtenida del propio personal docente, de los agentes universitarios y de los agentes externos. El proceso se realizaba por ciclos de cinco años, de forma que por cada tramo evaluado positivamente, se percibe un incremento salarial. Pero ante la falta de criterios fiables, casi todo el profesorado era evaluado positivamente, convirtiéndose el sistema en un modo de premiar la antigüedad en el puesto de trabajo.

Una parte de la evaluación la organiza la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEPI), que pertenece a un comité Interministerial sobre ciencia y tecnología I+D.

Para evitar esta problemática, se desarrollaron planes para ampliar las actividades de evaluación. El Consejo de Universidades ha tomado las riendas de la evaluación, iniciando el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario.

Este programa experimental está orientado a conseguir una mejora y un aseguramiento de la calidad, y se basa en el principio de evaluación institucional (evaluación global incluyendo la enseñanza, la investigación, los servicios prestados a la sociedad y la gestión de la institución). La base de dicho procedimiento es la autoevaluación complementada por revisiones del exterior llevadas a cabo por profesionales experimentados previamente informados por indicadores de calidad de las autoevaluaciones. La autoevaluación finaliza con la presentación de un informe, que será propiedad de la institución evaluada. Una información resumida de la situación de la institución deberá proporcionarse al público.

Actualmente, está en marcha el denominado Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades impulsado por el Consejo de Universidades.

Al margen de este proyecto, se encuentra la Propuesta de metodología para implantar un Sistema de Calidad en la Educación Universitaria de la UNED, Plan para la Mejora de la calidad en la UNED.

Una de las primeras universidades que empezaron a actuar es la Universidad de Barcelona, la cual desarrolló un programa piloto de Gestión de la Calidad, inicialmente aplicado en el ámbito administrativo. Dicho plan piloto comenzó en el segundo trimestre de 1992, y estaba enfocado a la Gestión de la Calidad y a la mejora continua, constando en principio de cinco partes: Formación inicial, Enfoque clientes, Procesos críticos, Grupos iniciales de trabajo y Plan a cinco años.

Dicha experiencia fue importante, suponiendo un gran cambio en lo que se refiere a la calidad de enseñanza y la gestión de la misma, introduciendo un concepto hasta ahora nuevo en las universidades españolas aunque conocido en Estados Unidos: el concepto estudiante-cliente.

Para concluir con la calidad en la enseñanza superior en España, podemos decir que hoy en día casi todas las universidades están introduciéndose en el camino de la calidad, en un área o en otra, bien con el Plan Nacional de Calidad o de forma individual. Ya se ha comentado antes (apartado 2.9.2.1) que incluso existe un grupo de trabajo de universidades coordinado por el Club Gestión de Calidad para promover la implantación de sistemas de calidad total dentro de la Universidad. Este grupo se reúne cada dos meses en una universidad diferente y aun con los problemas de desplazamiento

que esto supone es uno de los grupos más estables dentro del Club, lo que demuestra el interés de la universidad por estos temas.

Cabe destacar también la actuación de la universidad de Deusto al respecto. Esta universidad está gestionando todos los proyectos que surgen como consecuencia del Plan Trienal aplicando un modelo de gestión de mejora continua, definiendo cada objetivo concreto de una facultad como un proyecto de mejora. Así, en la actualidad hay 60 grupos de trabajo desarrollando proyectos según la metodología PDCA. Este modelo facilita el desarrollo de los proyectos de mejora y el seguimiento del Plan Trienal, utilizándose las herramientas necesarias para ello. Además, dentro de esta universidad existe una experiencia piloto en la Facultad de Ingeniería, que está implantando un Sistema de Calidad Total según el Modelo de la EFQM, adaptándolo a las características de esta Facultad.

Con relación a la enseñanza no universitaria, en 1996 se propuso un "Plan piloto de calidad en la Formación Profesional" por parte del Foro Gipuzkoa XXI, consistente en la implantación en un centro de un sistema de calidad, de forma que se reúnan las condiciones necesarias para asegurar una educación de calidad. Aunque este plan se inició al principio en cuatro centros de Gipuzkoa, actualmente este plan está extendido a diversos centros de Formación Profesional de la comunidad Autónoma del País Vasco.

Paralelamente, existían otras iniciativas como la de Euskalit que en el curso 1995-1996 pusieron en marcha un programa para la implantación de sistemas de calidad total en centros educativos del País Vasco. En 1997, treinta y un centros estaban formando parte de la experiencia o habían estado participando en ella.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación y Ciencia está llevando a cabo desde el curso 1996-1997, una serie de iniciativas para mejorar la gestión y fomentar la autonomía de los centros públicos no universitarios. Concretamente ha puesto en marcha cuatro líneas de trabajo: definición e implantación de planes anuales de mejora en colegios e institutos, adaptación y publicación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad a los centros, aplicación de la Gestión de la Calidad en la Administración educativa periférica y formación en el ámbito de calidad dirigida a candidatos a directivos escolares, directores en ejercicio y administradores de la educación. El desarrollo de un Plan Anual de Mejora conlleva la idea de pacto entre la Administración y aquellos centros que se decidan a mejorar de forma ordenada y sistemática. El Ministerio se implica de un modo singular con estos centros, proporcionándoles apoyo técnico y económico en función de la naturaleza del plan.

En el curso 1997 - 1998, 587 centros educativos públicos han aplicado Planes anuales de Mejora y 16 centros han aplicado con carácter experimental el Modelo Europeo a su gestión.

Podemos decir que en el año 1998, muchos centros de educación están sensibilizados con el tema de calidad, y bien de forma autónoma, en agrupaciones, con asesores externos o en una de las citadas iniciativas están moviéndose en el camino de implantar sistemas de calidad.

2.9.2.2 Enseñanza no Reglada

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Estados Unidos cuenta con una serie de instituciones (Organizaciones pioneras en cuanto a temas de calidad se refiere. Estas organizaciones (GOAL/QPC, ASQC, Juran Institute, etc) han traído las enseñanzas japonesas al mundo occidental, desarrollando cada una un modelo de implantación de sistemas de calidad basado en TQM, mejora continua, etc., que es el que utilizan para implantar los sistemas de calidad en otros centros y/o empresas.

EUROPA

Se constata un interés claro por parte de los centros que imparten formación no reglada sobre los Sistemas de Gestión de la Calidad, aunque hasta la fecha no hay gran cantidad de centros que tengan un sistema implantado, aunque sí hay varios que lo están comenzando. Por otra parte, y al igual que sucede en la enseñanza reglada, parece ser que la tendencia está en los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad, y por consiguiente en lograr la certificación ISO-9000, frente a la implantación de un Sistema de Gestión Total de la Calidad, que es considerado como algo posterior. Entre las Asociaciones que tienen implantados un Sistema de Gestión de la Calidad encontramos al Institute of Quality Assurance (IAQ) en el Reino Unido, que posee la certificación ISO-9000.

También se puede encontrar algunas empresas privadas que imparten cursos de formación que están certificadas y poseen la ISO-9000.

JAPON

Según lo mencionado para la educación reglada.

ESPAÑA

España se encuentra en una situación inicial en cuanto a la Implantación de sistemas de calidad, pero existen actualmente numerosas iniciativas al respecto y experiencias piloto. Tal es el caso de la Escuela de Organización Industrial (E.O.I.) de Madrid que lleva un año trabajando con Grupos de Mejora en Áreas de Gestión de la Calidad. Hay formados tres grupos en las áreas pedagógicas, logística y de Comunicación y Promoción, centrándose principalmente en temas de coordinación y documentación. Por otra parte, consultoras que imparten algunos cursos de formación, han sido certificados por AENOR según la Norma ISO-9000.

Junto a esto cabe destacar la actuación del centro IRAUNKOR, que está dentro de la Eskola Politeknikoa de Mondragón, el cual lleva tiempo utilizando las herramientas de la calidad (técnicas de resolución de problemas, etc.) para la mejora de las actividades realizadas por el centro. Ha conseguido la certificación ISO 9001 para la actividad de formación continua mediante el diagnóstico de necesidades y el diseño, preparación e impartición de cursos según catálogo y bajo demanda y la asistencia en la implantación de los contenidos transferidos.

La Fundación para la formación Técnica en Maquina – Herramienta (Elgolbar, Gipuzkoa) también ha conseguido la certificación ISO 9001 en las siguientes actividades: el diseño y la formación reglada de bachillerato tecnológico de grado medio y ciencias sociales; los ciclos formativos de grado medio: familia profesional de administración y producción mecánica; ciclos formativos de grado superior: familia profesional administración, producción mecánica y mantenimiento y servicio a la producción.

2.9.3 Metodologías de implantación de Sistemas de Calidad en Centros de Enseñanza

A lo largo del estudio, se han detectado diferentes metodologías en lo referente a la Implantación de Sistemas de Gestión de Calidad.

Dichas metodologías pueden resumirse en tres tipos.

1. *Sistemas de Evaluación de la Calidad* en centros de enseñanza, que pueden ser considerados como el paso preliminar a la implantación de futuros sistemas más completos. La importancia en estos sistemas es el uso de Indicadores que permiten caminar hacia una mejora continua.

2. *Sistemas de Gestión de Calidad en centros de enseñanza basados en la ISO-9000.* Este esquema corresponde a sistemas de aseguramiento de la calidad., en el que las mayores mejoras provienen de una nueva estructura organizativa que posibilite la mejora de la calidad. Este sistema predomina fundamentalmente en Europa.
3. *Sistemas de Gestión Total de la Calidad en centros de enseñanza.* Estos sistemas traducen las metodologías de Gestión Total de la Calidad a las particularidades de los centros de enseñanza. Destacan en estos sistemas los indicadores de funcionamiento que posibilitan la mejora continua, que es en lo que se basa este tipo de sistema. Este tipo de sistema predomina en Estados Unidos fundamentalmente.

A continuación se presentan casos concretos de implantación de cada uno de estos sistemas.

2.9.3.1 Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario

Este programa fue la primera iniciativa dirigida a las universidades para evaluar la calidad de las mismas. Los resultados de este programa , con sus pros y contras, han dado lugar al actual Programa Nacional de la Calidad que se está desarrollando actualmente en las universidades. Aunque es una experiencia pasada y del mundo universitario, consideramos adecuado analizar este caso por ser la primera actividad al respecto puesta en marcha en las universidades.

Fue llevado a cabo por el consejo de universidades con un grupo de universidades y trataba básicamente de establecer mecanismos de evaluación para las instituciones universitarias, que permitan mejorar la calidad del servicio que prestan, aumentar su efectividad y hacer más eficiente la totalidad del sistema de educación superior español. A continuación describimos las ideas básicas sobre el proceso así como una descripción de los mecanismos del programa experimental que fueron utilizados para la evaluación de la enseñanza, la investigación y los servicios en las universidades.

Este programa piloto evaluaba la enseñanza, la investigación y la gestión de las instituciones universitarias. Para la enseñanza se eligió como unidad a evaluar la titulación, para la investigación el área de conocimiento y para evaluar la organización y la gestión la unidad a utilizar fue la universidad globalmente. El consejo de Universidades era el responsable del proyecto y nombró un Comité Técnico, constituido por miembros del consejo y expertos en evaluación, que

organizaban el programa elaborando los productos para la evaluación, preparando la documentación y homogeneizando el proceso entre las diferentes universidades participantes.

Un hecho importante del programa era que establecía explícitamente como objetivo de la evaluación la mejora de la calidad de la Institución, invitando por tanto a la comunidad universitaria a participar activamente en el proceso con ideas y con soluciones, para lo que utilizaba como mecanismo central del proceso la autoevaluación. Para llevar a cabo este estudio se creó en cada universidad un Comité de Evaluación que era el responsable interno del proceso de evaluación. Dicho comité, siguiendo las indicaciones y el proyecto elaborado por el Comité Técnico, realiza el auto estudio y elabora un informe sobre cada unidad evaluada en su universidad. Este comité recoge la información necesaria recurriendo a los alumnos, profesorado y responsables académicos y administrativos. Este auto estudio será contrastado por un Comité Externo, que visitará la unidad evaluada, entrevistándose con las partes implicadas (profesores, personal no docente, gestores y alumnos). Las características y criterios de este modelo de evaluación son los siguientes:

- Doble propósito de la evaluación: asegurar la calidad y conseguir mejoras.
- La evaluación debe estar centrada en la Institución, y debe constar de aspectos internos (autoevaluación) y externos (visitantes externos).
- Las medidas de la calidad utilizadas deben ser consensuales, y tanto de carácter general como referidas metas de los programas.
- El sistema de evaluación debe hacerse regular y cíclicamente. La evaluación debe ser global, y todas las unidades tienen que ser evaluadas en cada ciclo.
- El proceso debe tener consecuencias: los planes de la institución deben ser afectados por la evaluación.
- Los equipos externos de revisión deben estar constituidos por colegas experimentados, elegidos sin sesgos.
- Los resultados detallados de las visitas y de los estudios deben ser confidenciales y propiedad de la Institución evaluada, aunque una información resumida de la situación de la Institución, obtenida del proceso de evaluación, debe proporcionarse al público.

Un aspecto muy importante de este programa piloto era el conseguir que el sistema de evaluación sea introducido de tal modo que se evitara el rechazo del mundo académico y que se cuente con su colaboración de buen grado. Hay que destacar que éste era un programa piloto experimental y en principio no obtuvo todos los resultados esperados. Por ello, con la experiencia de su aplicación se definió el Programa Nacional de Calidad, en el que actualmente están implicadas casi todas las universidades y está obteniendo unos resultados positivos.

Es fundamental hacer entender a toda la comunidad universitaria la importancia de este programa para la mejora de la calidad de enseñanza.

2.9.3.1.1 Evaluación de la enseñanza

La evaluación de la enseñanza ha estado precedida por experiencias que se centraban principalmente en la evaluación del profesor, aunque desde este programa se insiste en evitar colocar al profesor como centro de cualquier procedimiento evaluativo, evitando situarle como cabeza de turco de la calidad de la educación universitaria.

La evaluación de la enseñanza se realiza a través de un protocolo que constituye el instrumento base para la realización del autoestudio que han de elaborar las unidades evaluadas.

A continuación se presentan los puntos básicos que recoge cada uno de los apartados de dicho protocolo:

Metas y Planificación de la enseñanza:

metas y objetos, planificación.

Los ingresos al sistema:

alumnos, profesorado, plan docente (plan de estudios, organización de la enseñanza, recursos docentes, servicios de gestión académica, clima y cultura de la titulación).

El proceso de enseñanza:

metodología docente, actuaciones específicas, evaluación de los aprendizajes, mecanismos de seguimiento y evaluación de docencia.

2.9.3.1.2 Evaluación de la Investigación

La actividad investigadora constituye uno de los rasgos definitorios de la tarea universitaria y su situación determina, en buena medida, la calidad de la institución.

Los conceptos seleccionados para esta evaluación son:

- Recursos científicos
- Producción científica
- Presencia científica

2.9.3.1.3 Evaluación de la administración y los servicios

Aquí se considera la existencia de una serie de funciones instrumentales como la gestión económico-financiera, la de recursos humanos, la de alumnos y la patrimonial, y por otro lado las funciones complementarias, en las que se incluye el servicio de biblioteca, de documentación, comunicaciones, deportes, actividades culturales,... La unidad objeto de evaluación es la universidad en su conjunto.

Se ha adoptado una aproximación que trata de evaluar la universidad desde las diferentes perspectivas que poseen sus usuarios, que son la del ciudadano, alumno, administración pública comunidad universitaria, profesorado, personal de administración y de servicios y la de la sociedad en general.

Esto se completa con un estudio del proceso de toma de decisiones en el que no se analiza lo que se decide sino cómo se decide en cuanto a quién lo decide, cuándo lo decide, para qué lo decide y cómo lo decide.

2.9.3.2 Sandwell College: un ejemplo de implementación de la ISO 9002

Sólo 18 meses después del inicio de su proyecto de Aseguramiento de la Calidad, Sandwell College of Further Higher Education consiguió el estatus de firma registrada con la BS 5750, constituyendo el primer colegio público en U.K. (y tal vez en el mundo) en conseguir la certificación ISO 9002.

Su manual de procedimientos, la buena práctica existente dentro del colegio, los datos que tenían almacenados y la formación recibida por el personal contribuyó a desarrollar una preocupación por la calidad dándoles la oportunidad de discutir y adaptar los procedimientos del modelo.

Antecedentes

Sandwell College of Further and Higher Education surgió en Septiembre de 1986 como resultado de la fusión entre el West Bromwich College of Commerce and Technology y el Warley College of Technology.

El colegio ofrece un amplio rango de cursos para estudiantes a tiempo total y parcial. Estos cursos van desde titulaciones en áreas tecnológicas y de negocios, y cursos profesionales en áreas tales como la contabilidad. Además de esto, hay un extenso programa en cuanto a clases nocturnas, cursos cortos y seminarios se refiere, para hacer frente a la demanda de los requerimientos especiales de formación de la industria de la zona.

El colegio ofrece:

- cursos para gente con especiales necesidades educativas, bien a tiempo parcial o tiempo total, y está buscando continuamente formas de integrar a estos estudiantes con los demás.
- educación y formación a 23.000 estudiantes cada año, cubriendo un rango de edad desde 14 a 80 años. Emplea 520 profesores a tiempo completo y más de 300 a tiempo parcial.

Desarrollo del modelo de aseguramiento de la calidad

El 1 de Noviembre de 1989 se creó la Unidad de Garantía de la calidad. La unidad estaba formada por 3 personas, ninguna de las cuales tenía experiencias previas de la Norma ISO o de Aseguramiento de Calidad, aunque tenían gran experiencia en otras iniciativas de gran importancia en el colegio.

El proyecto en sí surgió por iniciativa del Dr. David Collins, Vice-Principal en el colegio, y Roy Baldwin, del Directorado de Educación y Formación de Empresas. El apoyo de los Rectores del colegio al Dr. Collins, fue uno de los factores determinantes del éxito del proyecto.

- **Objetivo, Alcance y "Producto"**

El primer objetivo del proyecto fue establecer la aplicabilidad de la norma BS 5750 en toda la institución.

Sin embargo, en un principio, se limitó el alcance del proyecto al área de previsión de educación y formación, mirando específicamente a aquellos factores y actividades que tuvieran un impacto directo en la calidad de la educación y formación.

A pesar de que el proyecto debería ser pragmático y basarse en la buena práctica existente, había que tratar algunos importantes aspectos filosóficos en las primeras fases del proyecto. El más importante de ellos era conseguir una definición clara de cuál era el *producto* del colegio.

Después de mucho discutir, y tras consultar a Rod Ruston de la BSI, se decidió que el producto era el *valor añadido* al estudiante en el proceso de educación o formación, en términos de habilidad (destreza) desarrollada, conocimientos adquiridos, experiencia ganada o el incremento de confianza en sí mismo y desarrollo personal.

- **Interpretación de la Norma**

Desde el comienzo del proyecto se detectó la necesidad de traducir e interpretar el lenguaje y los conceptos de la norma BS 5750 desde un concepto de fabricación a otro relacionado con la Educación Superior. Con este fin se tradujeron los 18 capítulos de la norma BS 5750 parte 2 al contexto de la educación.

La traducción y la interpretación de la norma por parte de Sandwell, junto con North East Worcestershire College, Yarsley Quality Assured firms, el Department of Employment, Doncaster Enterprise, la Association of British Chambers of Commerce y otras, fueron trasladadas a un documento por Rod Ruston de la BSI, publicado en Mayo de 1991, con el título de: "BS 5750: Guidance notes for application to education and training".

Se consideró en esta etapa como evidente por la Unidad de Garantía de Calidad que cualquier sistema de gestión de la calidad debería enfocarse principalmente en el funcionamiento de los grupos de curso.

Así, todos los procedimientos y registros desarrollados deberían centrarse en la impartición de educación y formación por el personal académico (dedicación completa o parcial), y deberían enfatizar la planificación, desarrollo, revisión y evaluación del proceso educativo.

- **Desarrollo de Procedimientos**

Inicialmente, los directores del proyecto pasaron mucho tiempo juzgando la buena práctica existente y los procedimientos existentes en el colegio, y evaluando en que extensión cubrían los requerimientos de la norma BS 5750.

Esto condujo el desarrollo de borradores de los manuales de procedimientos de calidad, y se pidió a los grupos de curso que los considerasen, en esta etapa inicial, para modificarlos si lo veían necesario para satisfacer los requerimientos del tipo de curso particular del que son responsables.

Los buenos procedimientos ya existentes y los registros adecuados fueron alentados como sustitutos para aquellos designados por la Unidad de Garantía de Calidad, y de esta forma fueron aprobados y se les garantizó un estatus adecuado. De esta forma, los procedimientos de calidad crecieron rápidamente a partir de la buena práctica existente y de los requerimientos de los responsables de los cursos.

Únicamente hizo falta introducir una o dos hojas adicionales en el manual de procedimientos aplicado a la Norma. Todos los demás procedimientos y documentos fueron incluidos porque ya eran práctica para la educación y formación.

Al cabo de tres meses con el proyecto, la Unidad de Garantía de Calidad había desarrollado una buena interpretación de la norma, se habían tenido importantes sesiones de concienciación con el personal y grupos pequeños, explicándoles como se podía aplicar la norma para ellos, así como muchas oportunidades para preguntar y discutir sobre el tema, modificando si fuera necesario, los manuales.

El proyecto tomó vida la primera semana de Septiembre de 1990, y se entregó al equipo responsable de cada curso un manual de procedimientos, para que trabajase de acuerdo con él.

- **Auditorías Internas**

Se formó como auditores internos a 30 voluntarios surgidos del colegio, y realizaron su primera auditoría interna en Noviembre de 1990. Esta primera auditoría no siguió el modelo que se estableció más tarde, pero fue un buen ejercicio para ver hasta qué punto se habían utilizado los procedimientos, y guardando los registros.

Se realizó una segunda auditoría interna en Marzo de 1991, que ya se parecía a la que realizaría la BSI. El resultado de la segunda auditoría fue el tema principal en la Reunión del Comité para la Gestión de la Calidad, observándose que la gran mayoría del personal seguía los procedimientos y guardaba los registros adecuadamente.

Las auditorías internas fueron importantes por varias razones, como el aumento de la concienciación del personal de que la calidad estaba allí y no había que perderla, concentró las mentes de todos los responsables en seguir los procedimientos y almacenar los registros, y alentó a la gente que en un principio no se lo había tomado en serio.

- **Auditoría por BSI**

La auditoría se llevó a cabo el 22 de Abril de 1991, con una rigurosa inspección del Sistema de Calidad y los procedimientos en los 6 campus y en las 34 escuelas. Los auditores determinaron lo que querían ver, demostrando que sabían lo que querían.

De entre las menores discrepancias que encontraron los auditores, dos tercios fueron corregidas antes de que los auditores se marchasen, y las que faltaban, fueron corregidas para el siguiente día de trabajo.

Así, el personal que había temido lo peor cuando se anunció la auditoría, se sentía francamente feliz y orgulloso de haber probado la calidad de la gestión de sus cursos. Todo el mundo coincidió en valorar la auditoría como una experiencia positiva.

Conclusiones

Es el primer colegio en conseguir la certificación BS-5750.

Sin embargo, el sentimiento en el colegio es que todavía queda mucho por hacer y mejorar, tanto en el sistema como en los procedimientos. El alcance del proyecto se puede extender a servicios como la guardería, biblioteca y servicios de apoyo al estudiante, ya que son áreas que aunque no tienen un impacto directo en la calidad de la educación, sí lo tienen de una forma indirecta.

Por último, hay que destacar los beneficios obtenidos por el colegio debidos a la implantación del sistema de aseguramiento de la calidad:

1. Se ha desarrollado una estructura directiva flexible, que permite al personal trabajar con flexibilidad dentro de un sistema estructurado.
2. Se posee un sistema de registros que permite operaciones más efectivas y controladas.
3. Se ha desarrollado una cultura de calidad donde todos los asuntos que afectan al servicio que ofrece el colegio están constantemente reflejados en agendas oficiales y extraoficiales.

Este sistema de aseguramiento implantado sirvió al centro para unificar y estructurar la forma de trabajo de los campus que se unieron para formar el Sandwell College of Further and Higher Education. Es decir, era el sistema adecuado a aplicar para conseguir ese objetivo concreto y además era el momento oportuno, el de la fusión. Hay que destacar también que este proceso causó la baja de varios profesores que rechazaron el sistema, y para evitar que después de haber sido realizado el esfuerzo, este sistema no se mantuviera, incluyeron en el contrato una cláusula por la que el empleado se comprometía a mantener el sistema implantado realizando el trabajo que esto supone.

El proceso seguido para obtener la certificación tuvo éxito, siendo el adecuado para implantar un sistema de aseguramiento de calidad. No obstante hoy en día, este proceso es más fácil, ya que al ser una experiencia pionera tuvieron que ir solucionando los problemas según se les presentaban, sin referentes educativos y sin poder prevenir esos problemas. Además, una ventaja añadida actualmente es que ya existe la normativa ISO 9000 adaptada al sector educativo, trabajo muy laborioso y que tuvieron que realizar en el mismo centro.

El principal problema del modelo es que es un modelo cerrado, que no tiene objetivo de mejora continua del centro. Este tipo de sistema de aseguramiento de calidad como punto de partida del modelo es adecuado para resolver problemáticas específicas o para centros concretos en circunstancias específicas; no es adecuado para aplicar como primer paso a la hora de implantar un sistema de calidad en todo tipo de centro de educación ni para propiciar la motivación necesaria al principio para que el centro camine hacia dinámicas de calidad.

2.9.3.3 Aplicación de la metodología de Deming en el entorno educativo: hacia un Sistema de Gestión Total de la Calidad

Antecedentes

Durante los últimos años, Petersburg Public School se ha movido de una estructura organizativa altamente centralizada hacia un sistema de gestión total de la calidad, en la que la filosofía dominante consiste en una toma de decisión compartida y en la que se pone más énfasis en una gestión enfocada a la escuela. Este cambio ha sido guiado por la filosofía de Deming, que matiza que todas las personas relacionadas con la organización, tanto interna como externamente, deberían participar en la definición del nivel de productos y servicios que se necesitan y decidir cómo lograr esa calidad.

Cuando la filosofía de Deming se aplica a organizaciones educativas se obtiene un camino para el reforzamiento del personal y la mejora educativa. Muchos modelos basados en la enseñanza han fracasado porque se pasó muy poco tiempo desarrollando la estructura teórica previa a la implantación. En Petersburg se dedicó alrededor de un año a este proceso. La misión de la escuela, sus objetivos y expectativas fueron desarrollados por el consejo de la escuela y la dirección ejecutiva con la participación de profesores, padres, estudiantes y personajes destacados de la vida pública y económica. Los catorce puntos y su traducción a la educación, así como el área de actuación:

1. Establecer constancia de propósito

Todos los recursos están orientados al desarrollo de los estudiantes. Todos los programas que utilizan recursos críticos se encaminan sistemáticamente y aquellos que no contribuyen a los logros de los estudiantes son eliminados. Los estudiantes, padres, personal no docente, profesores, administrativos, miembros del Consejo del colegio y la comunidad comparten el conocimiento de los resultados deseados, y una creencia consistente en que estos resultados pueden ser conseguidos. Hay un deseo de medir el progreso y de modificar la estrategia a corto plazo para lograr los objetivos a largo plazo.

2. Adoptar la nueva filosofía

Una nueva filosofía para asegurar la calidad en educación se ha adoptado dentro de la división de enseñanza. Esta filosofía es la transformación a una nueva forma de pensar y planificar para el aprendizaje del estudiante. Se niega la idea de que los estudiantes no puedan aprender en los niveles superiores si están bajo las condiciones adecuadas de aprendizaje y profesorado.

3. Cesar la dependencia en la inspección masificada

Concentración en una nueva filosofía que enfatiza el movimiento desde la identificación de los fallos del estudiante hasta la prevención de estos fallos a través de una mejora continua. No se va a esperar nunca más hasta el final de año para medir el progreso del estudiante. La valoración del progreso se realiza diariamente. Se entiende que se está de acuerdo sobre los varios significados de "resultados".

4. No considerar el coste como la base de un negocio

La inversión en calidad incluye todos los segmentos del proceso educativo. A largo plazo, la calidad produce menores costes. Ahora, se elige, usa y se evalúan las instalaciones, libros de texto, tecnologías y otros recursos relacionados con la enseñanza sobre una evidencia estadística del éxito del producto particular y sobre medidas aceptadas de los resultados.

5. Mejorar constantemente cada sistema

El colegio cree que la mejora no es un proceso de una sola vez. Existe un potencial para mejorar en cada paso tomado para crear o evaluar los programas y servicios de la escuela. Implantar un compromiso para mejorar constantemente sistemas necesita una visión a largo plazo. Se identifican barreras continuamente y se buscan soluciones para mejorar los procesos.

6. Instituir la formación en el trabajo

La División de Educación está constantemente alerta de los cambios en la demanda y en los requerimientos. Se utilizan un amplio rango de recursos internos y externos para el desarrollo de todo el personal de la división, a nivel de gestión, profesional y técnico. Los recursos son orientados hacia la consecución de la realización del estudiante. Las escuelas del distrito deben ofrecer a todos sus empleados la formación en liderazgo en calidad, medidas, análisis, métodos de resolución de problemas y autoevaluación. Se cree que el servicio interno debe ser una parte integral de los planes de mejora de la escuela.

7. Instituir el liderazgo

La función de la dirección no es decir a las personas lo que tienen que hacer sino conducir a las personas en la dirección adecuada. Se enfatiza la calidad del programa total en lugar de las conductas individuales. Las evaluaciones son programadas, sistemáticas y formativas.

8. Eliminar miedos y eliminar barreras que priven a los trabajadores de sentirse orgullosos de su trabajo

Respeto por la dignidad humana de los demás. Se cree que una de las mejores formas de ayudar a las personas a adquirir una buena imagen de sí mismo es no hacer nada que le hiera. Eliminar el miedo. Se anima el no amenazar, la comunicación bidireccional sobre resultados de calidad entre todos los niveles de la organización.

9. Eliminar miedos y eliminar barreras entre departamentos

La División de Educación está comprometida a reconstruir y alimentar un ambiente en el cual la confianza y el respeto puedan ser aplicados a lo que se dice, oye, lee y escribe. Se eliminan las barreras a través de la solución de los problemas por medio del trabajo en equipo, combinando los esfuerzos de personas pertenecientes a diferentes áreas de la escuela.

10. Abandonar los eslóganes

La División de Educación no quiere que los empleados busquen excusas y explicaciones. El personal del colegio debería esforzarse siempre por mejorar continuamente; sin embargo, no se pueden resolver todos los problemas del sistema escolar al mismo tiempo. El único eslogan es : " Nuestros Estudiantes son Nuestro Futuro".

11. Eliminar metas y objetivos numéricos

Se pone más interés en el progreso individual de cada estudiante que en objetivos numéricos globales, lo que demuestra el compromiso a largo plazo de la División de Educación. Todos los profesores están activamente involucrados en la identificación de problemas, diseño de programas, planificación, presupuestos y selección de material.

12. Promover la educación y la automejora y estructuración de la dirección para lograr la transformación

Un completo conocimiento del pasado, la capacidad para valorar los sucesos que han conducido al presente y la habilidad para prever futuras necesidades y requerimientos, demanda una metodología empresarial. Se cree que el desarrollo de habilidades conceptuales es un ingrediente crítico en el camino desde las prácticas tradicionales de gestión hacia las prácticas en gestión total de la calidad.

13. Estructuración de la dirección para lograr la transformación

Los líderes educativos deben moverse hacia procesos en los que se tienda hacia la prevención. Llevará muchos años el corregir las deficiencias logrando la total transformación. Cada uno en el sistema (inspector, oficina central, directores, profesores, personal no docente, alumnos, padres, socios de la comunidad) es responsable de introducir la transformación. Se cree que dicha transformación debe ser una evolución y no una revolución.

Durante este mismo período de tiempo se desarrollaron planes de mejora para cada una de las escuelas, en los cuales los directores y su personal desarrollaron un plan de mejora a cinco años sistemático y consistente.

Desarrollo del modelo

Hasta la fecha actual, la mejora obtenida en el sistema ha sido considerable. Los resultados académicos han mejorado significativamente, aunque se espera avanzar más al respecto, y el fracaso escolar se ha reducido por encima del 50%.

Esta metodología ha creado una atmósfera para la creatividad individual, crecimiento intelectual y satisfacción personal. Los profesores y el personal del centro están capacitados para contribuir con su mejor esfuerzo a ofrecer una educación de calidad a los estudiantes. Se valora el trabajo en equipo a todos los niveles.

Dos de las escuelas elementales del distrito de Petersburg, A. P. Hill y Walnut Hill, son dos ejemplos excelentes de esta transformación que se está produciendo.

En Walnut Hill, los procesos de toma de decisión compartida tienen lugar a través de varios comités, equipos y proyectos tales como el Curriculum Advisory Board (CAB), Communications/Public Relations Team, Coordinators of the Volunteers In Our School Program (VIP), Faculty Cultural Arts, Child Study Committee, and Crisis Intervention Team.

Estos valiosos comités son sólo unos pocos entre los muchos caminos de comunicación entre profesores, personal no docente y administrativos. Estos caminos son medios para aunar con la dirección en la formulación de metas y objetivos para un crecimiento positivo.

El VIP es un claro ejemplo de lo que puede suceder cuando a los miembros de una organización se les da la oportunidad para contribuir plenamente. Es una "asociación" no sólo de profesores, administradores, etc.,... de Walnut Hill, sino también de la comunidad local.

La directora Brenda Spencer lo describe como una asociación entre personas de empresas, cargos locales y otros individuos concienciados, y el colegio. Este grupo se creó para mejorar la afectividad de los profesores, del aprendizaje de los alumnos, requiriendo la plena cooperación de la dirección, profesorado y demás personal. Lo que es más, el compromiso de la comunidad local ayuda a hacer este programa verdaderamente efectivo. Cada profesor "tiene" al menos un socio entre la comunidad. Este "socio" apoya y esponsoriza al profesor dándole servicios, suministros y tiempo. El VIP es un modelo real de la Gestión basada en la escuela.

Y los alumnos de Walnut Hill están de acuerdo. Una encuesta reciente de los alumnos de 5º grado encontró que encontraban su colegio como un lugar excelente para aprender debido a la frecuente ayuda y apoyo que reciben de la familia escolar, por la variedad de oportunidades para tener éxito, por la participación y presencia de sus padres, y por que adquirirían un natural sentido de orgullo por ellos mismos, sus logros y su colegio.

Por otra parte, Leon Hairston, director de A.P. Hill Elementary School, declara que "cada aspecto de los planes en los últimos tres años ha enfatizado la creencia de Deming de que una relación de cooperación y de apoyo se obtiene involucrando a todos (padres, profesores, estudiantes, administradores y comunidad) en el proceso de decisión.

De acuerdo con el Sr. Hairston, el liderazgo en A.P. Hill Elementary School ha sido compartido por todos los miembros de su plantilla. Se logró constancia en el propósito a través de reunirse el personal varias veces para revisar la declaración de su misión, para elegir los objetivos y metas para los próximos años y para crear una guía que incluye objetivos de funcionamiento y los resultados deseados por los estudiantes.

La declaración de la misión refleja claramente una creencia de que todos los estudiantes pueden y deben aprender.

Sus objetivos incluyen la mejora de los resultados en los exámenes, mayor autoestima de los estudiantes y una creciente participación de los padres.

La guía ha identificado técnicas para ser enseñadas en cada curso. Dicha guía fue construida con la ayuda de la oficina central de apoyo instruccional al personal.

Las nuevas ideas y habilidades se aceptan con facilidad, hay un gran sentimiento de "pertenencia" al colegio y se apoyan mutuamente entre ellos.

<i>Calidad Total no se logra a través de un edicto de la Dirección</i>

"La calidad es trabajo de cada uno, aunque debe ser conducida por la dirección". W. Edwards Deming

Conclusiones

De todas formas, no todo es coser y cantar, como promulga el popular dicho. Algunos de los obstáculos encontrados son una percepción negativa del público (la comunidad) así como una disminución de los recursos financieros, aunque no son exclusivos de Petersburg. Aun así, el número de estudiantes ha crecido considerablemente, los resultados académicos han mejorado, el fracaso escolar se ha reducido drásticamente, y la comunidad ha reconocido que la viabilidad económica está directamente relacionada con la calidad de educación que reciben los estudiantes.

Así pues, la filosofía de Deming para la gestión ha tenido un valor incalculable para Petersburg como proceso para desarrollar productividad e incrementar la moral entre todos los involucrados en el proceso educativo.

Este modelo tiene aspectos muy positivos como son la importancia que se da a la participación de los profesores, estudiantes, padres y la integración de la comunidad local en el sistema. Apoyan y reconocen el trabajo en equipo y potencian el liderazgo. Las deficiencias que presenta son que no existe un modelo de gestión orientado hacia la mejora continua en todos los ámbitos del centro, que sea capaz de canalizar toda iniciativa de mejora y que cree la base necesaria para ir hacia sistemas de calidad más evolucionados. No obstante, han hecho un gran esfuerzo adaptando los 14 puntos de Deming al sector educativo.

2.9.3.4 Solihull College

Centro certificado en el área referente a los cursos de formación continua que ofertaban a diferentes empresas del sector industrial. Estas empresas tienen implantado un sistema de Aseguramiento de la Calidad para poder ofertar los cursos con una ventaja sobre sus competidores, a la vez que aseguran que sus cursos cumplieran con las expectativas de los asistentes.

En su entorno, para presentar una oferta de cursos a un concurso público, uno de los requisitos es tener la certificación ISO, por lo que este centro se puso a trabajar al respecto.

Además, optó por la certificación como el camino para distinguirse de sus competidores, aumentando el valor añadido de su oferta y convirtiéndose así en un proveedor referencia de clase I, es decir, preferencial.

De nuevo, observamos que este modelo es adecuado para cumplir el objetivo de este centro en ese momento y que el proceso seguido fue adecuado (como 2.9.3.2). Por lo tanto, tiene las mismas ventajas y desventajas que el modelo aplicado en el punto 2.9.3.2.

2.9.3.5 Hereward College of Further Education

Hereward College tiene como objetivo convertirse en el mejor colegio residencial y no residencial que ofrece un curriculum que ofrezca oportunidades para el desarrollo personal, académico, social y profesional de individuos con una discapacidad grave física o sensorial.

Centro para discapacitados físicos y sensoriales. Centro certificado según ISO 9000. La principal razón para implantar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el centro fue la necesidad de proporcionar un servicio Integral para el estudiante que acudía allí por sus necesidades especiales, y además garantizar a los padres que sus hijos iban a estar bien atendidos no sólo a nivel escolar sino también a nivel médico, rehabilitación, alojamientos,...es decir, todos los servicios complementarios que el alumno precisa.

Para llevar a cabo el proyecto de certificación se creó un equipo de Gestión de Calidad del Centro. Dentro de este proyecto, una de las cuestiones más importantes que este sistema les proporcionó fue el definir un documento en el que se expone lo que el alumno tiene derecho a esperar de Hereward College. Este documento es igual que un contrato que firman el alumno, los padres y el director del centro.

Cuando algún estudiante, delegado o miembro de la comunidad tenga alguna queja en cuanto a la educación o cualquier otro servicio del centro, puede realizar una queja informal a cualquier miembro del personal del centro y solicitar una entrevista con el cargo pertinente. Se obtiene una respuesta inmediata.

Si no está satisfecho con la respuesta recibida, existe un procedimiento formal de queja, procedimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Una de las principales ventajas de la implantación del Sistema de Calidad es que tienen todas las formas de actuación procedimentadas, es decir, que tienen descrito cómo actuaría un miembro de la comunidad ante una situación determinada, sea cual sea el alumno y la persona del centro. Esto era algo que les estaba dando problemas por el tipo de alumnos que tiene en el centro, ya que había sentimientos de marginación y de preferencias.

Este modelo es aplicable como primer paso en centros de educación especial por la seguridad que puede ofrecer a los padres la educación que reciben sus hijos.

2.9.3.6 Sheffield Hallam University

Esta universidad está trabajando con técnicas de Calidad Total TQM para la resolución de problemas tanto en el área Industrial como en el de la enseñanza.

Dentro de estas técnicas, las más usadas son, las que ayudan a diagnosticar un problema, aquellas que ayudan a medir un problema y aquellas que ayudan a resolver el problema.

Diagnóstico del problema/resolución del problema

Se utilizan en los "círculos de calidad". Son grupos no jerárquicos que se reúnen de forma voluntaria para discutir aspectos de la mejora de la calidad. Los métodos que utilizan habitualmente son: brainstorming, técnica del grupo nominal y análisis del campo de fuerza.

Medición de problemas

Las técnicas que utilizan para conocer la dimensión del problema incluyen: pareto, las tablas de posición, distribución de frecuencias, histogramas, diagramas de dispersión y gráficas de dimensión.

Esta universidad ha empezado a trabajar con los círculos de calidad, para detectar problemas, medirlos e intentar establecer un plan de acción para solucionarlos. Hasta ahora se ha dedicado más a la formación en temas de calidad y a tratar problemas utilizando las herramientas de calidad. No existe un modelo de calidad definido.

2.9.3.7 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Antecedentes

Con el nombre de QINTEC se conoce el programa de calidad total del Campus de Monterrey del Sistema ITESM. Las siglas QINTEC, que significan "calidad hacia el Interior del ITESM, Campus de Monterrey" se derivan de la Q del latín qualitas; del IN, hacia el interior, y TEC, del ITESM, Campus Monterrey.

La gestación de este programa empezó en septiembre de 1991, con el fin de dar base estructurada al compromiso formal con la mejora continua expresado en la misión del ITESM. Con QINTEC se ha buscado capacitar a directivos del Campus como facilitadores y desencadenar procesos de mejora continua a todos los niveles y en todas las áreas de actividad de la organización, tanto académicas como administrativas como de apoyo. La calidad como filosofía y herramienta de trabajo en el CAMPUS Monterrey no era algo novedoso. Hace más de cincuenta años, Don Eugenio Garza Sada(1943), líder del grupo de empresarios que fundaron el ITESM, expresó lo siguiente:

"Tengo la intención de fundar una escuela de alta calidad académica que forme muy buenos ingenieros y técnicos. Me parece que es posible, si contamos con una organización apropiada, planes de estudio comparables a los mejores, un profesorado dedicado a tiempo completo y el apoyo económico que requiere una escuela para iniciarse".

Desarrollo del Modelo de Calidad

A continuación se expone el proceso seguido por esta universidad para llegar hasta donde están hoy en día, siendo uno de los más importantes centros sino el más importante, que lleva trabajando desde 1991 en calidad, con un modelo de calidad y con una estructura definida para tal efecto:

A partir de 1985, el Tecnológico de Monterrey inicia un proceso de planificación que permite al paso del tiempo definir conceptos importantes en cuanto a su operación, a su estructura organizacional y a su visión del futuro⁽¹⁾, siendo producto de este esfuerzo su misión, sus estrategias y su visión para el siglo XXI.

Para el logro del nivel de enseñanza y calidad establecidos en la misión del ITESM, se adopta la filosofía de Mejoramiento Continuo.

En 1991, el Comité Consultivo toma la iniciativa de dar una estructura formal a la estrategia de mejoramiento continuo contemplada en la misión del ITESM.

Se solicita el apoyo del Dr. Daniel Meade Monteverde, del Centro de Calidad de la División de Graduados e Investigación, para coordinar el desarrollo del programa de Calidad Total, y se integra un equipo con jóvenes profesores y alumnos de postgrado.

El objetivo del programa es:

"Diseñar e implantar un proceso de mejoramiento continuo en las áreas académica, administrativa y de apoyo del Campus Monterrey, que estimule el desarrollo en el personal y la comunicación interna para entender, satisfacer y exceder las expectativas de sus clientes en el contexto de la misión del Sistema ITESM".

En el curso 1992-1993 se definió el modelo para la gestión del programa QINTEC y empezó la formación a los facilitadores. Se utilizó la técnica denominada "Historia de éxito", que se aplicó en un área piloto para identificar los elementos de diseño del programa.

Posteriormente, se evaluó el modelo piloto de mejora continua para desarrollar el esquema integral que propiciara la gestión del programa hacia todo el campus. Dicho modelo está orientado hacia la comunidad, a través de una relación dinámica entre el estudiante y las áreas académica, administrativa y de apoyo en un compromiso común hacia el logro de la excelencia.

Las estrategias fundamentales de operación de este proceso son la gestión participativa, la Integración horizontal, y la alineación vertical sustentada en el liderazgo académico.

Las fuerzas motrices del modelo QINTEC son la autoevaluación permanente, la formación continua y el despliegue de estrategias consistentes con la misión, visión y valores de la institución.

En base al modelo se inicia la primera fase de formación en algunas áreas y se despliega el Programa de Formación de Facilitadores en todas las divisiones y direcciones del CAMPUS.

En el curso 1994, con el propósito de identificar de manera formal las áreas de oportunidad para la mejora se utilizó como instrumento el proceso de autoevaluación basado en los criterios del Premio Nacional de Calidad, el cual se aplicó en todas las divisiones y direcciones del campus.

Los resultados de dicho proceso y la formación de facilitadores contribuye a generar proyectos de mejora en la Institución para el logro continuo de la excelencia académica.

En 1995, se consolidó el programa QINTEC. Con el fin de estimular el compromiso de todas las divisiones y direcciones del CAMPUS, decidieron adoptar el modelo del Premio Nacional de Calidad.

En 1996, como se ha comentado anteriormente, el ITESM ganó el Premio Nacional de Calidad. A partir de entonces, además de seguir con su programa QINTEC, se está estableciendo un programa de aseguramiento de la calidad en base a la Norma ISO 9000.

En la tabla 2.7 se presenta la secuencia del proceso.

Periodo	Actividad
1985	Definición de la Misión, Visión y Estrategias.
1991:	Programa de Mejora Continua QINTEC
1992 - 1993	Modelo para la gestión del Programa QINTEC Y Capacitación a Facilitadores
1994	Autoevaluación
1995	Consolidación del Programa QINTEC
1996 hasta hoy	Hacia Aseguramiento de la calidad

Tabla 2.7 Proceso de implantación del Sistema de Calidad en el ITESM

Estructura y funciones de los responsables del programa QINTEC

Para poder implantar adecuadamente el modelo de calidad, se creó una estructura para que al principio actuara de motor y después el sistema pudiera caminar sin esfuerzo, por su impulso inicial, como algo natural y no algo impuesto. En la figura 2.7. Se presenta la estructura creada para la implantación del modelo de calidad.

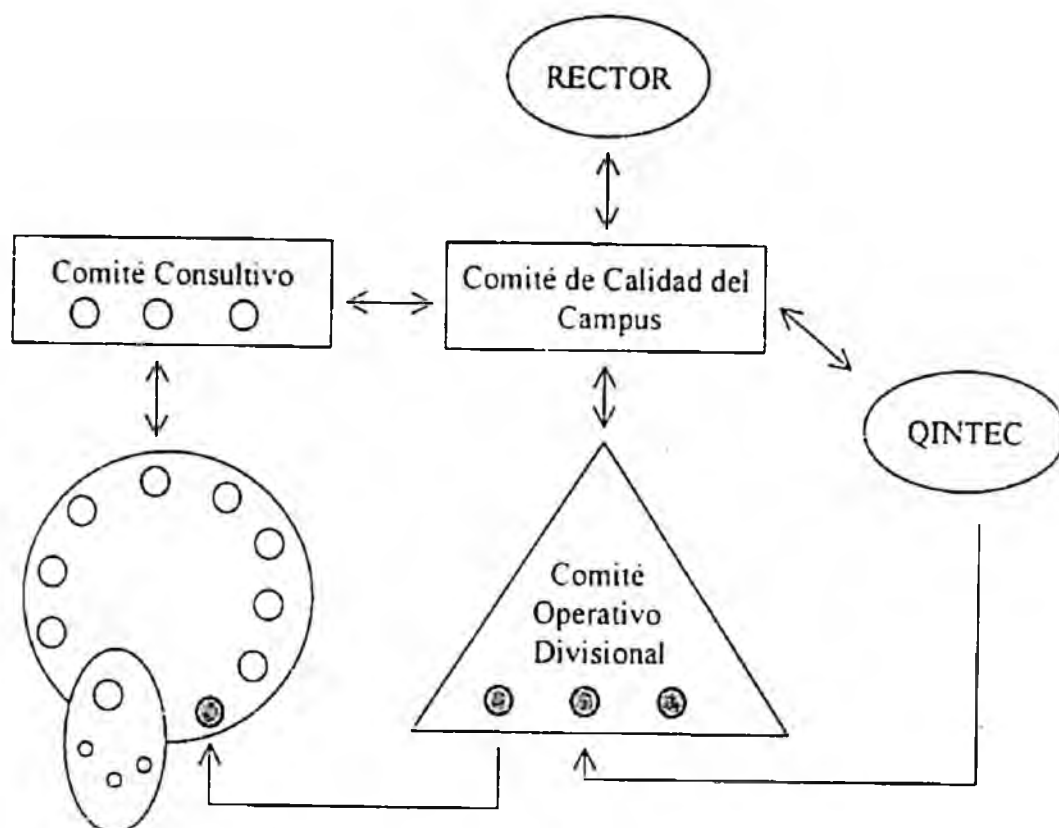


Figura 2.7. Estructura necesaria para la implantación del modelo de calidad en el ITESM

Dentro de esta estructura el coordinador general es el Comité de Calidad del Campus (CCC) cuya misión es:

**Coordinar las actividades de calidad del campus Monterrey, promoviendo las áreas de oportunidad identificadas en la autoevaluación para participar ventajosamente en el Premio Nacional de Calidad y aprovechar este esfuerzo, como plataforma para ser una Institución educativa que cuente con el certificado ISO 9000*.*

Las funciones que realizan los responsables del Programa son:

- **Rector del Campus**
Es responsable del liderazgo del Programa de Mejora Continua del Campus.
- **Comité de Calidad del Campus**
Define y coordina las estrategias de calidad, su implementación y el aseguramiento de la Mejora Continua.
- **Comité Consultivo**
Coordina las actividades de los facilitadores en la implementación de las estrategias de calidad dentro del Programa de Mejora Continua en su división/dirección.
- **Comité Operativo Divisional**
Despliega las estrategias de calidad en su división /dirección y documenta el proceso de implantación con el apoyo de los facilitadores.
- **Equipo QINTEC**
Proporciona asesoría técnica al CCC y apoya al COD en sus funciones.
- **Facilitadores (directores de departamento, carrera, centros)**
Coordina el despliegue e implantación de las estrategias de calidad en su departamento.

Las principales dificultades y problemas en la implantación de este sistema de calidad en el entorno académico, es la resistencia al cambio. Una vez eliminada esta resistencia (por convencimiento) las posibilidades de éxito son extraordinarias, dado que se cuenta con una "masa pensante", creativa y de un elevado nivel educativo que es capaz de lograr la fusión entre la calidad y la educación con una sinergia de gran impacto (MEAD95).

Una de las principales causas del éxito de este modelo es que el liderazgo fue fuerte desde el comienzo, existe un grupo de personas dedicadas al seguimiento del modelo en la institución, un sistema de reconocimientos y una orientación hacia la mejora continua.

2.9.3.8 Calidad Total en la Educación Básica. Gobierno de Nuevo León. México

Antecedentes y desarrollo del modelo

En 1994 la secretaría de educación del Gobierno de Nuevo León, analizó varias experiencias de aplicación de la calidad en la educación y con el apoyo de directores de las quince escuelas más exitosas de Nuevo León, los criterios de "El Premio Nacional de Calidad" y del "Premio Nuevo León a la Calidad" desarrolló el Modelo Nuevo León de Calidad Total en la Educación Básica para diagnosticar las áreas de oportunidad de mejora.

Como metodología de trabajo en equipo se aplicó un Modelo de Administración con Calidad, que se fundamenta en experiencias en el ramo Industrial y de servicios, basadas en el Modelo de Planeación de Calidad del Instituto Juran y del Modelo de Calidad para áreas administrativas aplicado en el grupo Cydsa (1987 a 1991).

El Modelo Nuevo León de Calidad Total en la Educación Básica, implica la formación de un Consejo de Calidad Integrado por el director de la escuela, maestros y padres de familia.

El consejo dirige e impulsa el esfuerzo de mejora, define la misión visión valores y el análisis de servicio al cliente. Así mismo se elabora un diagnóstico de la problemática de la calidad de la escuela, del cual se postulan proyectos que son implementados y evaluados por equipos de trabajo que incluyen a padres de familia o por los Consejos Técnicos o de Academias.

En agosto de 1994 se capacitó a doscientos cincuenta directivos con un curso de sesenta horas y a doscientos cincuenta docentes con un curso de treinta horas.

De forma voluntaria ciento once escuelas piloto se iniciaron en la aplicación del Modelo de Calidad Total realizando reuniones de seguimiento mensual con directores e inspectores en donde las escuelas más avanzadas exponían sus casos y los resultados.

En el siguiente curso escolar se intensificó la capacitación en calidad a docentes, secretarías e Intendentes de las escuelas en calidad, alcanzando un total de 3,190 días-hombre-Instrucción en cinco cursos diferentes de ocho horas de duración.

En enero de 1996 se desarrolló una estrategia para la implementación masiva en el estado de Nuevo León, adecuando los materiales de capacitación y utilizando ejemplos de las escuelas piloto.

Esta estrategia consta de una serie de talleres de trabajo en los cuales un grupo de cinco escuelas de una zona escolar recibe capacitación en el Modelo y Herramientas Básicas de Calidad y sesiones de seguimiento y asesoría cada tres meses contando con el apoyo de un consultor en calidad.

Esta respuesta responde a la necesidad de implementar el programa a gran escala y a facilitar su seguimiento y apoyo al concentrar esfuerzos por zona territorial.

Resultados

Según los datos recogidos en agosto de 1996 se cuenta con 664 escuelas inscritas y capacitadas en el programa de las que 25 son escuelas de educación especial, 153 preescolar, 383 primarias y 103 secundarias.

En mayo de 1996 se realizaron unas auditorias en las escuelas piloto obteniendose los siguientes resultados que se presentan en la tabla 2.8

Resultado	%
Escuelas Piloto consejos de calidad formados	85%
Consejos de calidad con programas de mejora	81%
Maestros participando en proyectos de calidad	97%
Padres de familia participando en proyectos de calidad	55%
Proyectos de calidad terminados por escuela	1,84
Proyectos de calidad en proceso por escuela	3,0
Clasificación de proyectos:	
• Mejoras materiales	31,2%
• Académicos	45,3%
• Administrativos	7,6%
• Ecología y Salud	15,8%

Tabla 2.8. Resultados del modelo de calidad en educación año 1996

Ventajas

Los docentes de las escuelas participantes en las reuniones mensuales de seguimiento y presentación de casos expresaron los siguientes beneficios:

- Mayor sentido de orgullo del maestro sobre su trabajo.
- Mejor armonía en la comunidad educativa.
- Mejores relaciones directivos-maestros-padres de familia-alumnos.
- Mejores resultados de Hábitos y valores por compromiso en vez de uso de la autoridad oficial.
- Disminución de la dispersión académica de los grupos.
- Mejor aprovechamiento y eficiencia terminal.

Conclusiones

Como consecuencia de que la Calidad Total ha estado inicialmente identificada con las actividades de manufactura y debido a la falta de ejemplos de aplicación en ambientes más cotidianos y generalistas enfrenta prejuicios y actitudes erróneas que dificultan la aceptación de los maestros a la aplicación de estos conceptos en sus actividades de trabajo.

Se ha podido comprobar que la primera vez que los maestros reciben un curso de calidad, donde se les plantea la posible aplicación de estos conceptos a la educación, nace una resistencia a ello debido a que se debe cambiar la idea preconcebida de que la calidad pretende:

- Robotizar a la gente, es decir, preparar a alumnos en serie
- Implantar la cultura japonesa sobre la cultura mexicana
- Lograr aportaciones económicas de los padres de familia
- Enseñar a los maestros a dar clases, Es decir ser otra corriente pedagógica
- Estandarizar a los alumno y la forma de enseñar
- Satisfacer al cliente pida lo que pida
- Aprender bien a la primera

También se ha constatado que en las escuelas públicas muchos de los proyectos están relacionados con mejoras materiales, y muy pocos se corresponden con proyectos propiamente pedagógicos.

En el entorno social existente, concretamente, hay un gran deseo por parte de los directivos de las escuelas y sociedades de padres por obtener mejoras públicas de las escuelas en vez de mejoras en el desempeño escolar. Este paradigma debe ser destruido para poder enfocar así los esfuerzos a obtener un mejor aprovechamiento académico.

También es necesario intensificar la participación de padres de familia para aumentar la capacidad de la escuela en la implementación de un mayor número de proyectos de mejora.

Actualmente, están desarrollando la estrategia de aplicar estos enfoques implantados en zonas concretas, nivel zona, a todo el estado y entre escuelas de diferentes turnos y un mismo edificio, para descubrir las áreas de oportunidad de mayor beneficio potencial.

Entre las grandes carencias de este sistema es la falta de liderazgo y la formación adecuada. Por ello es necesario la concienciación de un liderazgo más participativo del director con los maestros y sobre todo con los padres de familia estando dispuesto a compartir tareas de dirección específicas con estos últimos. La formación de calidad debe estar adaptada al sector educativo, utilizando un lenguaje adecuado para el sector educativo, para minimizar posibles rechazos a la aplicación del modelo.

Uno de los grandes aciertos que hemos podido constatar es el asesoramiento externo con reuniones mensuales. Utilizando un simil, este asesoramiento externo es como la gasolina para el coche aunque el motor esté en el mismo centro, lo que les hace seguir con la implantación del modelo despacio pero sin pausa.

Aspectos de mejora

Analizado este caso extendido a un gran número de centros de educación, podemos destacar las siguientes recomendaciones para implantar un sistema de calidad en centros de educación:

- Fomentar un liderazgo participativo por parte del director.
- Intensificar la participación de padres de familia como promotor de los esfuerzos de calidad.

- Enfocar los esfuerzos de la comunidad educativa al trabajo pedagógico en vez de mejoras de materiales.
- Impartir la formación en calidad adecuada al mundo de la educación, no con terminología industrial.
- Formalizar un modelo de gestión de mejora continua para canalizar todas las iniciativas y mejoras, ya que si no se propician mejoras aisladas.

2.9.3.9 QUALITAS. Programa de Calidad en Educación del ITESM

Qualitas es un programa del ITESM que tiene como misión:

"Promover y apoyar la implantación de sistemas de calidad en las escuelas, a fin de elevar el nivel educativo del estudiantado y de eficientizar los procesos administrativos de las mismas".

Objetivos

Los principales objetivos de QUALITAS son los que se enumeran a continuación:

- Enfatizar la importancia de la calidad dentro de las Instituciones educativas
- Capacitar a las Instituciones educativas en conceptos básicos de calidad
- Fomentar y apoyar la implantación de un sistema de calidad en las Instituciones educativas
- Fomentar un mejor desempeño de las escuelas, a través de la incorporación de la calidad en todas sus actividades

Area de actuación

El programa QUALITAS, tal como se establece en su misión, está orientado hacia las instituciones educativas específicamente a las de nivel de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria ya sean públicas o privadas, a nivel local y a nivel nacional. Dentro de las instituciones educativas, el programa trabaja con los directores, profesores y coordinadores administrativos. Se considera de suma importancia que el director forme parte del equipo que se capacitará y desarrollará el sistema de calidad en la escuela.

Desarrollo del modelo

Para lograr su misión QUALITAS ofrece un sistema integral orientado a los directores, maestros y coordinadores, de los niveles básico, medio básico y medio superior el sistema comprende:

- Capacitación en conceptos básicos de calidad
- Paquete educativo
- Establecimiento de un convenio entre QUALITAS y la escuela
- Asesorías personalizadas en el área de calidad
- Servicios de videoteca y biblioteca

La forma de actuar, es decir, el modelo operativo para la aplicación del modelo está compuesto por los siguientes pasos:

- QUALITAS capacita al director, maestros y coordinadores de la escuela
- Se firma un convenio entre la escuela y QUALITAS
- La escuela lleva a cabo capacitación interna y formación de equipos de trabajo
- La escuela genera e implementa proyectos contando con el programa de seguimiento de QUALITAS
- La escuela comienza a mejorar

Descripción del paquete educativo

La descripción del paquete educativo para su correcta implantación y toda la documentación que QUALITAS ofrece es la siguiente:

- Manual de la Institución

Tiene como objetivo dar a conocer el "por qué" del programa Qualitas; cómo se involucran los alumnos, padres, maestros y la institución en la implantación de un programa de calidad.

- Manual del profesor

Tiene como fin último proporcionar elementos al profesor para enseñar y aplicar la calidad en el aula.

- Manual de implantación

Tiene como objetivo definir las diferentes fases a seguir para iniciar un modelo de calidad en una institución educativa.

- Manual de padres de familia

Tiene como objetivo servir de guía para que los padres se apoyen en temas de calidad familiar y se involucren en la educación de sus hijos.

- Libro de texto

En este libro se exponen las nociones básicas de calidad que se pueden manejar como apoyo a los conocimientos de calidad a aplicar en la institución.

Conclusiones

En la aplicación de este modelo se pueden encontrar las mismas deficiencias que en el caso anterior, a lo que hay que añadir que este programa tuvo menos tasa de éxito, ya que muchos centros abandonaron el programa porque una vez formado el director debía ser éste el que formara al personal de su centro, algo muy difícil.

Con todo, gracias al seguimiento realizado por personal de QUALITAS, que suplía las deficiencias de la labor del director, es decir, que transmitía los conocimientos necesarios para el desarrollo del programa a los integrantes del centro, se consiguió involucrar a 34 centros.

Por esto último, se vuelve a comprobar la importancia que tiene la existencia de un seguimiento o asesoría externa, de forma que los centros se sientan acompañados en todo momento durante el camino hacia la consecución de sus objetivos.

2.9.3.10 OTROS MODELOS

A continuación se analizarán otros dos modelos de calidad que se utilizan en nuestro entorno cercano, y que se ha decidido denominar caso a y b por discreción.

2.9.3.10.1 CASO A

Aunque se va a analizar un caso concreto, este modelo es utilizado por varias asociaciones de centros educativos con mínimas diferencias entre ellos.

La experiencia se inició en 1995 y se extiende a 24 centros de enseñanza, entre públicos y privados. El marco conceptual que utilizan para desarrollar el programa de calidad es el Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total desarrollado por la EFQM. Según los organizadores del programa eligieron este modelo porque:

- Los principios de gestión en que está basado son "universales", es decir, aplicables en cualquier tipo de organización.
- Está elaborado como fruto del esfuerzo de numerosos expertos europeos que lo revisan desde su praxis.
- Su difusión y empleo crece exponencialmente en la Comunidad Europea
- Es accesible tanto económica como intelectualmente.

Desarrollo del modelo

El programa presenta las siguientes características:

- Formación del director del centro.

Los directores deben asistir obligatoriamente a las sesiones formativas siendo aconsejable que además viniesen acompañados por otro miembro del equipo directivo si es posible. Ellos hacen especial énfasis en que se les iba requerir un esfuerzo considerable ya que creen que no hay aprendizaje sin esfuerzo.

- Compromiso del director del centro.

Los directores deben transmitir a sus equipos directivos los conceptos y técnicas aprendidas en las sesiones formativas y liderar su aplicación al centro.

- **Implantación.**

En primer lugar deben ser los equipos directivos quienes trabajasen y madurasen los conceptos. En una segunda fase, los deben transmitir al resto de las personas del centro.

- **Programa plurianual.**

Los resultados no se ven a corto plazo, sino que para observar cambios significativos es necesario unos años. Se establecieron grupos constituidos por unos 10 centros.

Proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje tiene la siguiente secuencia de actividades:

- Asistencia del director del centro y otro directivo a una sesión formativa
- Transmisión por parte del director y colaborador al resto de su equipo directivo de los conocimientos adquiridos
- Realización por el equipo directivo de una serie de actividades para la aplicación en el centro de lo aprendido y envío de un Informe resumen al órgano coordinador
- Reunión de todos los directores y colaboradores del grupo para la puesta en común de sus experiencias (entre 2 y 6 meses después de realizada su formación)
- Ampliación de la experiencia en cada centro
- Segunda puesta en común de las experiencias (6 mese más tarde)

Cada ciclo de este tipo tiene una duración variable (de 2 a 6 meses) dependiendo de la naturaleza del tema tratado.

Fases del programa

1. Autoevaluación

se efectúa por el equipo directivo de cada centro utilizando como referencia el modelo europeo de la EFQM. Para ello se utiliza como ejemplo uno de los casos prácticos que describe la EFQM.

2. Áreas de mejora

se compendian y estructuran las áreas de mejora resultado de la autoevaluación, y se planifican las actividades necesarias para afrontarlas. Las áreas de mejora en los grupos que realizan la primera autoevaluación suele ser: Indicadores, estrategia y planificación, gestión por procesos y comunicación interna.

Después de desarrollada la fase 2 durante un año, se aconseja volver a realizar la autoevaluación, repitiendo el ciclo sucesivamente.

En la figura 2.8 se refleja el proceso del programa de Implantación.

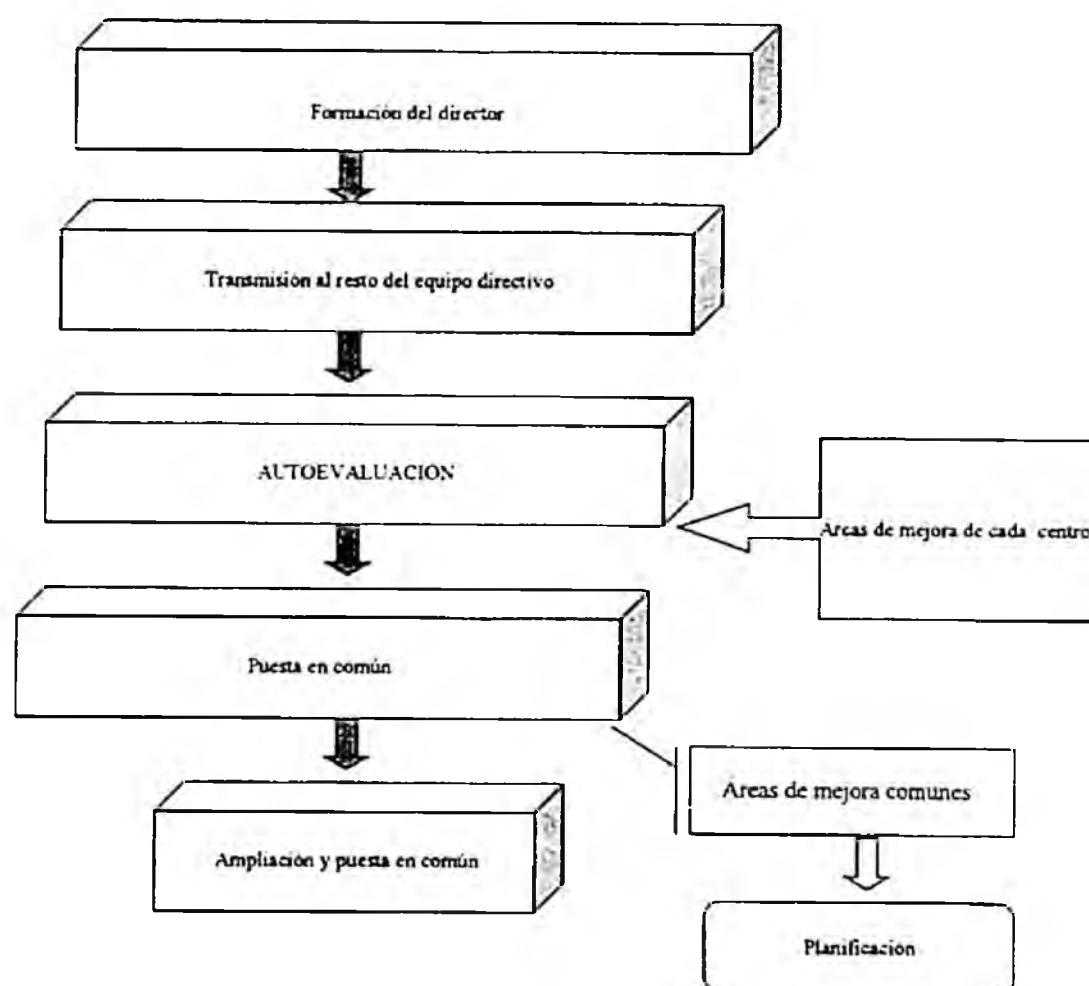


Figura 2.8. Proceso de implantación

Programa futuro

El programa que se inicia el año 1999 se ha modificado y consta de tres fases:

- Sistemas básicos de la gestión de la calidad total donde se realiza una descripción básica del modelo europeo, del sistema de indicadores y de la gestión de procesos.
- Sistematización de la gestión de procesos donde se hace una extensión de la gestión de procesos y proceso de mejora de la satisfacción de empleados.
- Mejora Continua donde se lleva a cabo el desarrollo de la mejora continua y la primera autoevaluación de los centros.

Conclusiones

Encuestados el 60% de los directores de centros que participaron en este programa, se han obtenido las siguientes conclusiones:

- El curso de formación requiere mucho esfuerzo ya que además del tiempo que supone (incluidos desplazamientos), se ha utilizado una terminología no adaptada al mundo educativo, sino totalmente industrial.
- Es difícil aprender con la autoevaluación de una empresa no educativa, ya que tienen otros valores, otras especificidades. Los ejemplos industriales supone un nivel de abstracción importante.
- Es imposible transmitir por parte del director sólo todos los conocimientos al resto de integrantes del centro, la formación no la puede realizar el director.
- Es difícil evaluar la propia institución desde una óptica que no dominan, a través de eventos, funciones y procesos que nunca han sido contemplados desde ese punto de vista.
- Resulta difícil encajar este punto de vista en el proceso y en la filosofía tenida hasta ahora.
- Ha sido muy complicado, ya que se han tratado de cubrir las necesidades de centros que son muy diversos y precisan de asesoría y ayuda en grado diferente. Se debe contar con apoyo externo en cada centro.

En este modelo, un punto muy positivo es la puesta en común de las experiencias, ya que sirve para enriquecerse mutuamente dentro de los integrantes del grupo. Ahora bien, este enriquecimiento debe utilizarse para descubrir la problemática de otros centros, ver cómo realizan ciertas actividades, cómo tienen estructurado ciertos programas, pero esto no quiere decir que las áreas de mejora que se planifiquen según el modelo deban ser las comunes, ya que cada centro tiene sus prioridades y circunstancias.

Algunas asociaciones han mejorado este modelo, realizando una adaptación del Modelo europeo de Excelencia a la educación. Esta adaptación se llevó a cabo por el Instituto de Técnicas Educativas de la CECE y el Club Gestión de Calidad (1997) contando con la colaboración de personal del Ministerio de Educación, CECAP, Fomento de Centros de Enseñanza y Escuelas Familiares Agrarias. El documento se titula: "Guía de autoevaluación. Centros Educativos o formativos no universitarios." 1997. Esto facilita la autoevaluación de los centros por varios motivos, siendo el más importante el lenguaje utilizado en el mismo.

2.9.3.10.2 MODELO B

Este modelo presenta la metodología utilizada en unos centros que siempre se han caracterizado por ser los más innovadores y actualizados. La implantación de su programa de calidad pasa por las siguientes fases:

- Elaboración de misión y visión del centro
- Establecimiento de áreas y procesos
- Determinación de indicadores
- Seleccionar áreas para trabajar
- Evaluar y generalizar

Si analizamos la secuencia anterior, podemos decir que es un proceso de mejora continua, así que como aplicación del ciclo PDCA es correcta. Con la aplicación de este modelo se incorporan mejoras en el centro poco a poco. No se potencia el liderazgo por lo que si se quiere ir más allá en la implantación de sistemas de gestión de calidad, habrá que empezar por ello, no se facilita la participación, no hay suficiente formación ni coordinación.

La formación es industrial y no hay apoyo externo que actúe como motor, así que con el día a día van dejando de lado el desarrollo del programa.

2.10 CONCLUSIONES DEL ANALISIS

1. FORMACIÓN EN CALIDAD.

El panorama de formación en temas de calidad es bastante diferente entre los ESTADOS UNIDOS y EUROPA, en cuanto a la enseñanza reglada se refiere.

En el tema de formación en Estados Unidos, la oferta de formación es mayor que en Europa abarcando un mayor abanico de edades, ya que se imparte desde la enseñanza primaria hasta la Universidad y cursos de postgrado. En Europa, la oferta para cursos previos a la universidad es puntual (algunos centros en el Reino Unido), y para la universidad y cursos de postgrado, más reducida que en los Estados Unidos.

La oferta de formación en España es algo más reducida que en Europa y prácticamente se reduce a cursos de postgrado, aunque es posible encontrar algunas carreras universitarias con bastante contenido en temas de calidad. También es posible encontrar algún curso especializado en el tema de calidad a nivel de formación profesional.

2. SISTEMAS DE CALIDAD.

En cuanto a Sistemas de Calidad aplicados a centros de enseñanza, cabe destacar la existencia de tres tipos:

- Sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza impartida
- Certificación según la Norma ISO - 9000
- Sistemas de Gestión de la Calidad Total (TQM)

Los Sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza se pueden considerar como el paso previo a la implantación de cualquiera de los otros dos sistemas, evaluando la calidad a través de una serie de parámetros preestablecidos, que podrían asimilarse al control de calidad en la Industria, constituyendo una primera toma de contacto con la mejora de la calidad en la Industria, constituyendo una primera toma de contacto con la mejora de la calidad que nace de una preocupación de los propios Centros o de la Administración.

Los otros dos tipos son dos corrientes diferentes que se dan en Europa (Certificación según la Norma ISO-9000) y en los Estados Unidos (Sistemas de Calidad Total-TQM). Así, en Europa se tiende a Sistemas de Aseguramiento de la Calidad mientras que en Estados Unidos se tiende a sistemas de Gestión de la Calidad Total, lo que no quiere decir que no se puedan encontrar experiencias de aplicación de cualquiera de los otros sistemas en ambos lugares, cosa que de hecho ocurre.

No podemos decir que uno de estos sistemas sea mejor que el otro, ya que pueden complementarse. En los dos sistemas se parte del mismo punto, esto es, de la definición del producto y del cliente. Pero a partir de aquí aparece la diferencia entre ambos, ya que los sistemas orientados a la certificación se fijan a partir de ahora en el Sistema de Calidad en su globalidad, ofreciendo considerables mejoras organizativas y estructurales, proporcionando un mejor conocimiento del trabajo por parte de los empleados, dando por supuesto que se caminará hacia la mejora continua de procesos individuales, a través de la resolución de problemas, trabajo en equipo, etc... logrando importantes mejora en plazos relativamente cortos, aunque se pierde la globalidad del sistema.

3. MODELOS DE IMPLANTACIÓN.

En cuanto a la forma de implantar un programa de calidad, la mejor forma en educación es *aprender haciendo* (MEAD96). Algunos esquemas empleados para iniciar programas de calidad en instituciones educativas han sido: prueba y error, dos pasos para adelante y uno para atrás (preparen, fuego y apunten). El modelo que se presenta en los siguientes capítulos está guiado por la filosofía de apunten, preparen y fuego.

Generalizando, podemos decir que hay dos modelos de implantación principalmente: en cascada y burbuja.

- Cascada.

Los niveles directivos de la organización generan un plan maestro para la implantación de un programa de calidad con la ayuda de una empresa de calidad (no específica de calidad en educación) o después de asistir a algún curso de calidad, para crear una visión y un programa de trabajo. Los departamentos se involucran en un proceso de educación y formación y se inician proyectos pilotos. El despliegue hacia el resto del centro continua y los equipos de mejora continua se integran en el proceso. Las ventajas de este modelo es que genera un gran entusiasmo y compromiso a través de un liderazgo visible de alto nivel, a pesar que el personal académico no tolera la presión de seguir un sistema de trabajo específico. Las desventajas que tiene este modelo, recordando que "Calidad es una filosofía, no un programa", es que se puede interpretar como un programa dictado desde arriba y se percibe como algo que tiene principio y fin, se considera una moda, polariza a los empleados, se percibe como la única manera de hacer las cosas cuando en realidad un plan de mejora continua requiere estar bajo constante revisión y modificación.

- **Burbuja**

La clave para la implantación exitosa del programa de calidad se encuentra en programas pilotos voluntarios de éxito, lo que constituyen mejoras aisladas sin un modelo de gestión que canalice todas las mejoras y que esté orientado a la mejora continua. Las ventajas de este modelo son : la resistencia se minimiza debido a que el convencimiento es voluntario, no se siente la imposición del programa, evita el síndrome de "una sola forma de hacer las cosas bien". Entre las limitaciones de este modelo están la escasa visibilidad del compromiso de la alta dirección, si es que existe, la percepción de que los proyectos puntuales no tienen suficiente empuje para generar un despliegue transversal en la organización y si los proyectos piloto que se generan son en áreas administrativas, tiende a crearse la sensación de que al funcionar bien en áreas no académicas, es una evidencia de que no tiene validez en el ambiente académico.

4. CAUSAS POR LAS QUE NO HAN TENIDO ÉXITO LOS MODELOS APLICADOS.

Una vez analizados "in situ" los modelos de calidad que se están aplicando al sector educativo¹, hemos podido constatar que las principales causas por las que no han obtenido éxito o los resultados esperados son:

- ✓ Falta de liderazgo adecuado
- ✓ Formación fuera del centro y no adaptada al sector educativo
- ✓ Formación sólo del director
- ✓ El director debe formar a los integrantes del centro
- ✓ Falta de asesoramiento externo, de acompañamiento en el largo caminar del día a día
- ✓ No existe un modelo de gestión orientado a la mejora continua que envuelva y canalice todas las oportunidades de mejora, es decir, integral.
- ✓ No se adapta el modelo de calidad al tipo de centro, ni a las características, orientación y necesidades del centro de educación.

¹ En el caso de que el modelo se esté aplicando en un colectivo de centros educativos, se han realizado entrevistas con los directores implicados

- ✓ No existe suficiente participación de los profesores.
- ✓ El ritmo de implantación de los modelos de calidad, no ha sido el adecuado.

No obstante, hay que reconocer que han realizado un gran trabajo y esfuerzo por tratar de adaptar los sistemas de calidad al mundo educativo, quizás el más difícil y sin cuya experiencia no podríamos seguir trabajando para conseguir un modelo de calidad generalista para los centros de enseñanza, y que no se sienta que es algo impuesto desde el mundo empresarial, sino algo natural para la mejora del centro educativo.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes de hoy constituyen el futuro de mañana, por lo que hay que hacer todo lo posible para darles la enseñanza adecuada de forma que satisfagan las necesidades de toda la sociedad (empresas, padres, estudiantes, profesores,...).

Hay que empezar a mejorar la enseñanza desde el estamento más bajo, ya que, dependiendo de cómo vengamos preparados, tendrán más o menos éxito en las etapas posteriores.

Además, una buena experiencia con los Sistemas de Calidad en la educación, ayudará a los estudiantes a entender dicha filosofía, facilitando su vivencia e implantación en su futuro trabajo.

El modelo propuesto es un modelo que requiere un compromiso de la dirección apoyado en un plan flexible de implantación utilizando programas piloto y promoviendo un cambio en la cultura de trabajo individual. En las primeras etapas se cuenta con la ayuda de una persona externa muy específica al centro para que ofrezca formación y los conocimientos técnicos necesarios para que el proceso se vaya desarrollando con éxito. Este esquema posee las ventajas del modelo cascada y del modelo burbuja.

3.MODELO GOIEN PROPUESTO

"En el aula motivamos a nuestros estudiantes para que investiguen teorías alternativas, prueben hipótesis, desarrollen estrategias de aprendizaje y utilicen habilidades de pensamiento. QUIZAS HA LLEGADO EL MOMENTO DE PONER EN PRÁCTICA LO QUE ENSEÑAMOS". GOAL/OPC

El contexto en el que han de desarrollarse los centros educativos es cada vez más complejo como hemos analizado en el capítulo anterior. La progresiva configuración de las sociedades avanzadas como sociedades del conocimiento está incrementando estas expectativas, tanto individuales como sociales, con respecto a la educación y a la formación, justo en un momento en el que se están depositando en la institución escolar responsabilidades que en tiempos pasados eran asumidas por la familia (LOPE98). Por otra parte, la implantación de la reforma educativa, ha cambiado en muchos casos la vida de los centros al incidir en una mayor diversificación de las edades, de enseñanzas y de problemáticas que han de administrar los centros de educación. En estas circunstancias es preciso impulsar una concepción de la gestión más amplia y potente, capaz de aumentar la satisfacción de los profesionales en su labor y, al mismo tiempo, de facilitar el logro de las metas, los fines y los objetivos de la educación en los centros docentes.

3.1 MODELO GOIEN

3.1.1 Fuentes de información

Hasta ahora hemos analizado los modelos de calidad aplicados al sector educativo, las soluciones y las iniciativas que existen al respecto. La investigación descrita en el capítulo anterior es la principal fuente de información que hemos utilizado para definir y desarrollar nuestro modelo, y sus conclusiones se han presentado anteriormente. Pero no podemos obviar que cada caso analizado está enclavado en un contexto concreto y en un marco sociocultural diferente.

Por esta razón, y para asegurarnos que el modelo de gestión de calidad que iba a ser definido, encajara perfectamente en los centros de educación de nuestro entorno y nuestra realidad, minimizando así las posibilidades de fracaso y de rechazo, para definir nuestro modelo, hemos utilizado otra fuente de información tan importante como la descrita anteriormente. Hemos realizado un análisis de la situación actual de la enseñanza en nuestra sociedad cercana. El objetivo de este análisis es que el modelo resultante sea aquel que se adapte perfectamente a nuestros centros de educación, responda a sus necesidades prioritarias y que pueda integrarse fácilmente en el funcionamiento diario del centro.

Este estudio se ha llevado a cabo mediante una encuesta que se presenta en el apéndice A. Esta encuesta va dirigida a los directores de centros de educación no universitarios ó directores de estudios.

El contenido de la encuesta tiene como objetivo recoger información sobre las prioridades de los centros educativos, determinar su problemática actual y futura, medir el impacto que tiene esta problemática en la falta de participación del profesorado, analizar la coordinación del centro, comprobar si existe escasez de tiempo, analizar qué actividades realizan orientadas a la promoción del centro, analizar las principales dificultades para implantar acciones de mejora, averiguar los conocimientos ó experiencias que tienen en el tema de calidad y la fórmula que consideran acertada para implantar un sistema de calidad en su centro especificando el tipo de ayuda o el asesoramiento que encajaría perfectamente en el funcionamiento diario de su centro de educación y que sería aceptado por el personal del centro.

Para la recogida de información se realizó de forma personal a cada centro, con una visita personal y una entrevista con el Director del Centro ó Director de estudios.

Este método cuesta más trabajo que hacerlo por correo o teléfono, ya que es necesario un primer contacto telefónico para poder concretar una entrevista con el director, motivar al director para que dedique un tiempo, adaptarse a la disponibilidad del director, los desplazamientos, tiempo de dedicación, y otra serie de pasos. No obstante, se ha elegido esta metodología, mucho más costosa que la recogida de información telefónica o por correo, porque creemos que la información que así se obtiene es más enriquecedora, ya que no sólo obtienes las respuestas analíticas de una encuesta sino que analizas la situación real del centro, su problemática, formas de actuación, y otros aspectos que no se presentan directamente en la encuesta bien porque no estaba contemplada una determinada situación como pregunta directa ó porque no se había creído que era importante a priori. Esta retroalimentación y la información que se añade a las preguntas de la encuesta es muy importante. Por último, esto también te permite ir completando el formulario en cada centro y modificándolo dependiendo del tipo de centro y de sus circunstancias. Se trata de, basándonos en una encuesta tipo, adaptarla a cada centro en caso de que fuera necesario, para obtener así la mayor información posible.

Para completar el estudio, también se envió la encuesta por correo; algunas veces realizando una llamada telefónica previa para explicarle el objetivo de la misma y otras veces con el envío de la encuesta solamente. La encuesta se realizó a 69 centros del País Vasco (6 de ellos por correo). Los resultados se presentan en el apéndice B y las conclusiones principales se exponen a continuación.

1. Con relación al funcionamiento del centro:

- No existen unos canales de comunicación y coordinación establecidos.
- Es difícil cambiar la cultura organizacional, ya que existen muchos hábitos adquiridos.
- No existe una metodología de trabajo, prima el trabajo individual sobre el trabajo en equipo.
- Existen fallos de planificación y coordinación, por no existir una sistemática de trabajo adecuada, ni una forma de trabajo propia ó estilo del centro.
- No existen mecanismos de seguimiento de los proyectos puestos en marcha ó innovadores del centro.
- Con los instrumentos de gestión utilizados no desarrollan el proyecto de centro.

2. Con relación al **personal** del centro:

- Lograr la motivación de las partes integrantes del centro es uno de los objetivos en los que coinciden los centros.
- Se valora tener un personal formado y un plan de formación.
- No existe un objetivo común de centro (por lo menos consensuado y escrito), ni una meta dirigida.

3. Con relación a las estrategias de **calidad**:

- La falta de conocimientos en el área de calidad y el tiempo libre para dedicarse a emprender nuevos proyectos son los principales inconvenientes para implantar un sistema de calidad.
- No tienen un conocimiento adecuado de las estrategias de calidad, pero sin embargo todos creen que les ayudarían a mejorar el centro. Los directores que disponían de mayores conocimientos del área de calidad, eran los que más valoraron la implantación de estas metodologías en el centro.
- Los centros que han tenido alguna experiencia en el área de calidad, están desilusionados ya que han aplicado programas estándar del mundo industrial, sin adaptarlo a su organización. Además, en estas experiencias no tenían asesoramiento personalizado ya que el director era el único responsable de la implantación del proyecto en su centro teniendo que convencer al personal.
- La mejora de la calidad de la enseñanza es su mayor preocupación. El 100% considera que mejorar no es sólo un objetivo sino una necesidad para mantener el prestigio del centro.
- Las prioridades de los centros están en la línea de mejorar, controlar y evaluar el funcionamiento del centro.
- Para implantar un sistema de calidad en su centro, preferirían un asesoramiento continuo y personalizado, una persona/s externa, especialista en calidad en educación, que conozca suficientemente el centro, pero que no forme parte de él para no perder la objetividad.
- El 100 % de los casos cree que la calidad otorga imagen y capacidad distintiva a su centro.

Algunas de las frases transcritas y que merece la pena que tengamos en mente a la hora de definir nuestro modelo son:

"Los métodos de calidad son de dudosa eficacia en un ámbito donde queda poco que inventar".

"La filosofía de calidad pertenece a la industria y "es una moda que se olvidará pronto", con un lenguaje demasiado técnico y que responde a los valores del mundo empresarial. Si tiene alguna utilidad en la educación, ésta se limita a las escuelas de negocios".

"Todos los que nos han hablado de calidad, también lo han hecho de clientes, proveedores, procesos, y eso en un centro escolar no existe ó es muy difícil de extrapolar al mundo educativo".

"El alumno será siempre alumno. Independientemente de si lo llamamos cliente ó no".

Ante estos resultados, hemos podido constatar que es necesario un modelo de gestión de calidad en los centros de educación para mejorar su funcionamiento y facilitar así que cumplan sus objetivos.

Comparando los datos referentes al rechazo de los profesores con otras investigaciones realizadas en otro entorno y más actuales, podemos observar que no difieren mucho. Según Head y Lehman, 1994, las principales razones que alegan los profesores para criticar los programas de calidad son las siguientes:

- El limitado tiempo disponible para impartir los contenidos del programa no les permite distraer la atención en otros asuntos.
- La consideración del alumno como cliente significaría complacencia absoluta, lo que es negativo para la calidad de la docencia.
- Su implantación es costosa en un momento en que los recursos escasean y deberían destinarse a los programas académicos ya existentes.
- Los responsables superiores exhortan a los profesores a participar en los programas de calidad, pero no incorporan los principios de calidad en sus propias actividades.
- Los responsables superiores ignoran las opiniones del profesorado en la implantación de programas de calidad dentro del ámbito académico, lo que no crea un clima de cooperación para el cambio.

El desinterés de los profesores se manifiesta de múltiples formas: abandonan los talleres de formación, reciben con apatía las reuniones de orientación, insisten en que están ocupados en proyectos de mayor prioridad y otras manifestaciones IREY98].

En palabras de Moss Kanter: "cuando los programas de calidad total fracasan, se debe a que están organizados como programas, a que no tienen relación alguna con la estrategia empresarial, a que se aplican de manera rígida y restringida y a que se espera que aporten transformaciones milagrosas a corto plazo sin que la alta dirección tenga que mover un dedo".

3.1.2 Definición del modelo GOIEN

Tomando como base la información obtenida de las dos fuentes de información, la Investigación Internacional del capítulo 2 y los resultados del análisis de la situación de la enseñanza, hemos definido el Modelo de Gestión de Calidad GOIEN. Es un modelo genérico, aplicable a cualquier centro de educación y formación ya que es capaz de adaptarse a los diferentes tipos de centros existentes y diversidad de circunstancias.

Es un modelo orientado hacia las personas, ya que los centros de educación son organizaciones de vocación humanista que trabajan con personas y para personas, por lo que solo un modelo con esta orientación podría ser asumido por esta clase de organizaciones, por lo general, reacias a aceptar referentes vinculados al mundo empresarial.

Las características que definen la filosofía del modelo son:

- la importancia de las personas en las organizaciones
- la calidad como responsabilidad individual
- el trabajo bien hecho como exigencia de esa responsabilidad y como fuente de satisfacción personal
- la participación, la colaboración y el trabajo en equipo como elementos fundamentales de la organización.

El citado modelo combina, de forma ponderada, el interés por las personas con la importancia de los procesos y los resultados, y se beneficia de una invarianza de escala, esto es, puede ser aplicado a centros de cualquier propósito y de cualquier tamaño. Existe una tipología muy diversa de centros docentes que van

desde escuelas unitarias del medio rural hasta institutos de educación secundaria de más de dos mil alumnos; o desde centros de educación infantil, centros de educación especial hasta conservatorios de música. De ahí la necesidad de disponer de un referente de validez general.

La misión del Modelo GOIEN es:

Ayudar a los centros de educación a caminar hacia la mejora continua de su organización, facilitándoles la metodología necesaria, fomentando el trabajo en equipo y contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los integrantes del centro, así como a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Este modelo se apoya, ante todo, en la generación de un cambio cultural en el seno de las organizaciones. Pero los cambios culturales no se producen de un modo espontáneo sino que se asemejan a formas de aprendizaje colectivo en las que aflora la resistencia a la sustitución de los esquemas anteriores por nuevos esquemas de comprensión y de acción. Apoyándonos en la metáfora del aprendizaje individual, para facilitar que éste tenga éxito es preciso conectar las nuevas ideas ó la nueva situación con el marco anterior de actuación. En la figura 3.1 se representa el cambio de paradigma que se pretende obtener en la pirámide de la educación con la aplicación del modelo GOIEN. Además, tenemos que ser conscientes de que los cambios culturales en las organizaciones son procesos lentos. Este modelo también pretende crear el paradigma necesario para que se pueda desarrollar de una forma acertada la mejora de calidad de los centros de educación.



Figura 3.1. Pirámide tradicional de educación y el paradigma del modelo GOIEN

El modelo GOIEN, como factor de innovación de carácter organizativo y metodológico, consta de cuatro pilares básicos ó módulos:

- *Liderazgo instructivo y compartido* (Módulo I)
- *Modelo de gestión participativo* (Módulo II)
- *Avance dirigido* (Módulo III)
- *Elección de uno de los referentes existentes* (Módulo IV)

Aunque estos módulos se desarrollan ampliamente en los capítulos posteriores, haremos una breve referencia de cada uno a continuación. El modelo se representa gráficamente en la figura 3.2.

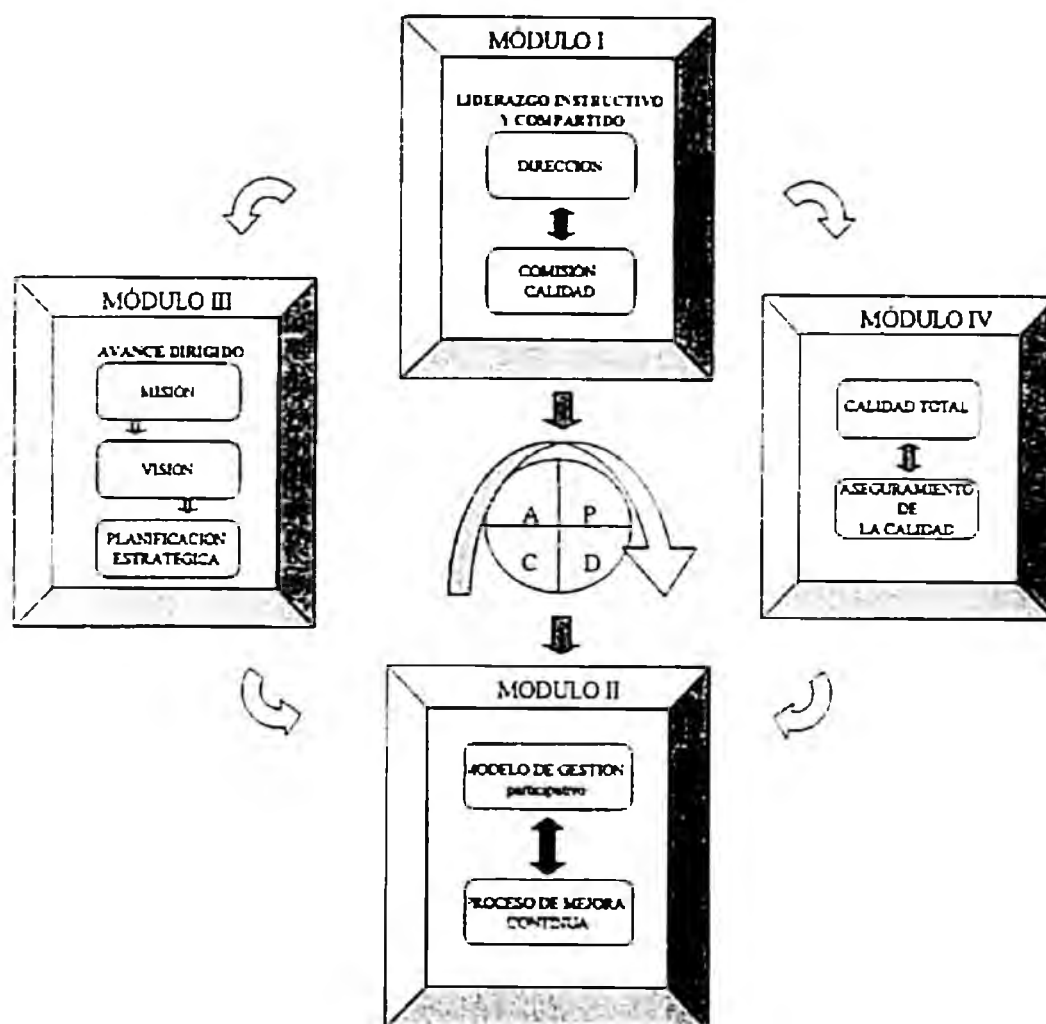


Figura 3.2. Modelo GOIEN

- Liderazgo instructivo y compartido (llegado a avance dirigido).

El papel de un liderazgo efectivo que conduce a la organización hacia los objetivos que le son propios, la preocupación por las personas que se convierten en el eje de la organización, una cultura compartida que otorga fuerza a los compromisos individuales y les orienta en una misma dirección y, finalmente, el dominio de sus respectivas áreas de actividad, constituyen unos pilares fundamentales en los que reposa la excelencia de los centros de educación como una organización que es. El liderazgo debe ser compartido dentro de la organización.

- Modelo de gestión participativo.

Debe existir una metodología de trabajo definida en y por el centro, cuyas bases fundamentales sean el trabajo en equipo, la igualdad, participación y la orientación hacia la mejora continua. Este modelo debe aplicarse a la gestión de todo el centro, los procesos habituales y los generados como consecuencia de la implantación de un proyecto innovador. Debe ser el único canal de gestión del centro, el envolvente de toda su gestión y el motor del modelo GOIEN. Además, será el medio para canalizar todas las participaciones de los integrantes del centro de educación. Todas las actividades y proyectos que surjan como consecuencia de los módulos I, II y III se gestionarán a través del modelo definido en este módulo.

- Avance dirigido.

Principalmente se define la misión, visión y planificación estratégica del centro. Todas estas definiciones surgen de la base, es decir, de todas las personas integrantes del centro de educación, y no como algo impuesto por la dirección. Cada persona del centro aporta su granito para sentirse realmente identificado con la misión y visión del centro y comprometerse así a trabajar para conseguirlas en los próximos años.

- Elección de uno de los referentes existentes.

Cada centro tiene unas características diferentes, está rodeado de unas circunstancias específicas y por lo tanto tiene unos intereses concretos. Por esto, teniendo en cuenta las líneas existentes en el área de calidad actualmente (Calidad Total y Sistema de Aseguramiento de la Calidad) debe aplicar una u otra según su situación dirigiendo hacia ahí los esfuerzos. No sirve de nada enfocar los esfuerzos en una dirección concreta, si no es la dirección adecuada ni la que necesita el centro en ese momento. Se debe adaptar al tipo de centro. Por ello es importante, orientar al centro en la dirección acertada y en la que realmente le vaya a beneficiar.

La puesta en marcha de este modelo de gestión de calidad supone la participación de todos los integrantes de la organización a largo plazo: alumnos, padres y profesores.

Los módulos I y II, liderazgo instructivo y compartido y el modelo de gestión participativo respectivamente, tienen por objetivo producir el cambio cultural necesario en la organización para que posteriormente se puedan implantar con éxito los módulos III y IV, avance dirigido y personalizado, así como cualquier otro proyecto innovador.

El modelo ayuda al proceso de planificación estratégica y sirve como enlace entre los objetivos generales a alcanzar y la forma de ponerlos en práctica. Es un enfoque coherente y estructurado para la mejora de la gestión, evidencia áreas de mejora, representa un modelo de gestión basado en hechos y no en opiniones, ayuda al mejor conocimiento del centro y su entorno, es un medio para integrar mas a las personas en la gestión y en los resultados, fomenta un estilo de gestión participativo y el trabajo en equipo.

Los objetivos específicos principales son:

- Facilitar un modelo de gestión para mejorar la calidad de los centros de educación y la coordinación de los elementos que lo conforman, tanto personales como materiales.
- Orientar a los centros de educación hacia la mejora continua proporcionando la metodología necesaria.
- Crear el paradigma necesario para que se implante con éxito cualquier estrategia de calidad y proyecto innovador.
- Crear una conciencia eficaz de trabajo en equipo, dirigiendo los esfuerzos de los integrantes del centro en la misma dirección.
- Establecer los mecanismos para que la comunicación sea fluida y existan los canales necesarios de comunicación.
- Evaluar las diferentes áreas de funcionamiento que forman parte de la actividad del centro.
- Fomentar la participación de los integrantes del centro, consiguiendo el compromiso del personal del centro.

- Establecer una metodología de trabajo adecuada y estable para generalizarla a todos los aspectos del centro, así como a la resolución de cualquier problema.
- Acercar la dinámica del centro a las técnicas de evaluación y control en la gestión de los centros educativos.
- Ayudar a crear el marco necesario para un adecuado desarrollo curricular.
- Facilitar el cumplimiento de las prioridades y objetivos de cada centro de enseñanza, a solucionar problemas puntuales y prevenir su aparición posterior.
- Colaborar en la mejora del nivel de enseñanza y de sus profesionales extendiendo la cultura de la calidad.

3.1.3 Repercusión en los alumnos

El mundo del trabajo ha evolucionado mucho, pasando de un modelo industrial tradicional (en el que se basaba el sistema educativo actual) al modelo de la información. En el nuevo modelo, los conocimientos constituyen el recurso estratégico, mientras que el motor está representado por la mente humana. Los trabajadores deben poseer aptitudes de aprendizaje a lo largo de toda su vida para poder seguir el ritmo de los cambios rápidos y constantes que tienen lugar en las sociedades de todo el mundo. Además, la escritura, la comunicación oral y las aptitudes sociales son condiciones esenciales para la resolución de problemas en equipo. Asimismo, las aptitudes de razonamiento complejo son necesarias para innovar y crear nuevos métodos para hacer las cosas. La autoestima es imprescindible si se quiere sacar el máximo provecho de cada persona en una empresa. La autoestima también debería ayudar a tratar a las demás personas con integridad y respeto, para así poder aprovechar las capacidades de cada miembro de la sociedad. Todas estas aptitudes y habilidades deben aprender los jóvenes mientras están en la escuela. Dichas aptitudes se aprenden con la experiencia y la participación en el seno de un sistema en el que los alumnos son personas responsables de su propio aprendizaje (BALE97).

Con la implantación de este modelo, independientemente del tipo de centro del que se trate, el alumno es una de las partes que resulta más claramente beneficiada. Hasta ahora se ha intentado su integración en el centro a través de organismos como el Consejo Escolar o la participación en diversas actividades de gestión del centro, la novedad del modelo GOIEN es que el alumno deja de ser un

sujeto pasivo para convertirse en parte activa del proceso de su educación, participando en ella como evaluador y aportando datos que se emplean como base para la mejora continua del centro. El alumno participa más, se coordinan sus participaciones, se reflejan, revisan y se emplean en los centros, se conciencia de que es una parte del proceso educativo lo que contribuye a crear en él valores individuales y colectivos que ayudan a su desarrollo personal.

3.1.4 Implantación del modelo GOIEN

La implicación de las personas en el proceso de implantación es lo principal y fundamental. Cuando uno empieza a aprender y practicar con los métodos, los sistemas de gestión y las herramientas de la calidad recibe un cierto impacto. Para implantar gestión de calidad hay que empezar por el director mismo, la dirección debe estar convencida, pero hay que implicar a las personas de la institución en la gestión, las personas deben sentir que la calidad, también les es útil en su trabajo y como personas. Los integrantes del centro sentirán que avanzan sólo si empiezan a percibir cambios profundos en sus paradigmas, en su forma de ver las cosas, si perciben cambios en el comportamiento, cambios en la comprensión y en la implicación de las personas. Y es que calidad no es un simple cambio de mensaje, no se busca seguir haciendo lo mismo, solo que llamándole de otra forma. El proceso avanza en la medida en que crece la "implicación de las personas" de la institución, si se percibe que las personas no sólo opinan sino que son, quieren ser y se sienten parte del proceso. El proceso de implantación del modelo GOIEN está compuesto por los modelos operativos que describen los procesos de implantación de cada módulo.

De acuerdo con lo que dice Lacunza: "Entre las máximas propias del modelo propugnado por la calidad total está el de eliminación del despilfarro. En una empresa de intangibles como la educativa eso se traduce por hacer participar toda la inteligencia del colectivo implicado en la misión de la organización, es decir, volvemos al concepto de la participación: este es el filón para la mejora de sistema y procesos. Mínimamente son dos los requisitos que se deben dar en nuestras organizaciones: comunicación y participación" (LACU97), con la implantación del modelo GOIEN se crea un ambiente de trabajo positivo dentro de la organización, que influye en el desarrollo de la actividad diaria en el centro de educación. Otra de las ventajas que se logran es el de la comunicación, ya que la aplicación del modelo proporciona un lenguaje común aplicable a todas las áreas de la organización y todas las personas.

Además, el modelo comporta una metodología fundamental que se aproxima a ese modo de hacer típico de la ciencia moderna. La existencia de procedimientos de seguimiento de proyectos, basados en informaciones empíricas medibles, es

compartida por la metodología científica y por ese procedimiento fundamental de mejora continua conocido como ciclo de Deming. Quizás, por ello se haya llegado a afirmar que, en una organización de calidad, los empleados trabajan como científicos; y es que ese modo de hacer permite explicar el progreso tanto de las ciencias experimentales como de las organizaciones que aplican programas de calidad.

3.1.5 Cronología de implantación

Uno de los factores que más atenta contra los programas de calidad es el tiempo ó siendo más precisos, la impaciencia de los responsables y potenciales beneficiarios. Este modelo requiere un período largo de implantación para que se puedan obtener los resultados esperados. Adaptando una idea de Kamarkar referida al sistema Justo a Tiempo, quisiéramos que también este modelo "como todas las buenas revoluciones, está produciendo revolucionarios que no saben cuando parar" (KAMA89). Por eso, el problema del tiempo es decisivo para que este sistema de gestión consiga los efectos positivos esperados.

Según un presidente de una importante corporación ganadora del Premio Baldrige, "las empresas han de prever un plazo de entre cinco y siete años antes de alcanzar la categoría de empresas de calidad total(...). Como el cambio es revolucionario, hace falta tiempo para que la gente lo acepte" (EHRE94).

El modelo GOIEN es cíclico, y para obtener los primeros resultados es necesario completar por lo menos una vez el ciclo.

Como todos los modelos de calidad, los mayores beneficios se obtendrán cuando este ciclo se complete varias veces y no se perciba en el centro que se sigue ningún modelo de gestión de calidad para trabajar, sino que se perciba como la forma habitual, natural y propia del centro de educación.

La planificación estimada está calculada contando con una dedicación de dos horas semanales y en base a cursos lectivos. Esta dedicación estará apoyada por el asesor externo especializado que se describe en el módulo 1, para que el proceso no se pare en ningún momento, por lo menos debido a causas técnicas del modelo. Aunque esta persona juega un papel importante en los dos primeros módulos, en los siguientes, el tercer y cuarto módulo, puede ser más débil su labor sin la necesidad de tener que estar presente en todas las sesiones e incluso solo llevar un seguimiento cada dos meses.

En caso de que el centro dedique un tiempo diferente a dos horas semanales, tendrá que adaptarse la planificación a dicha dedicación. En la figura 3.3 se presenta la cronología de Implantación del modelo GOIEN.

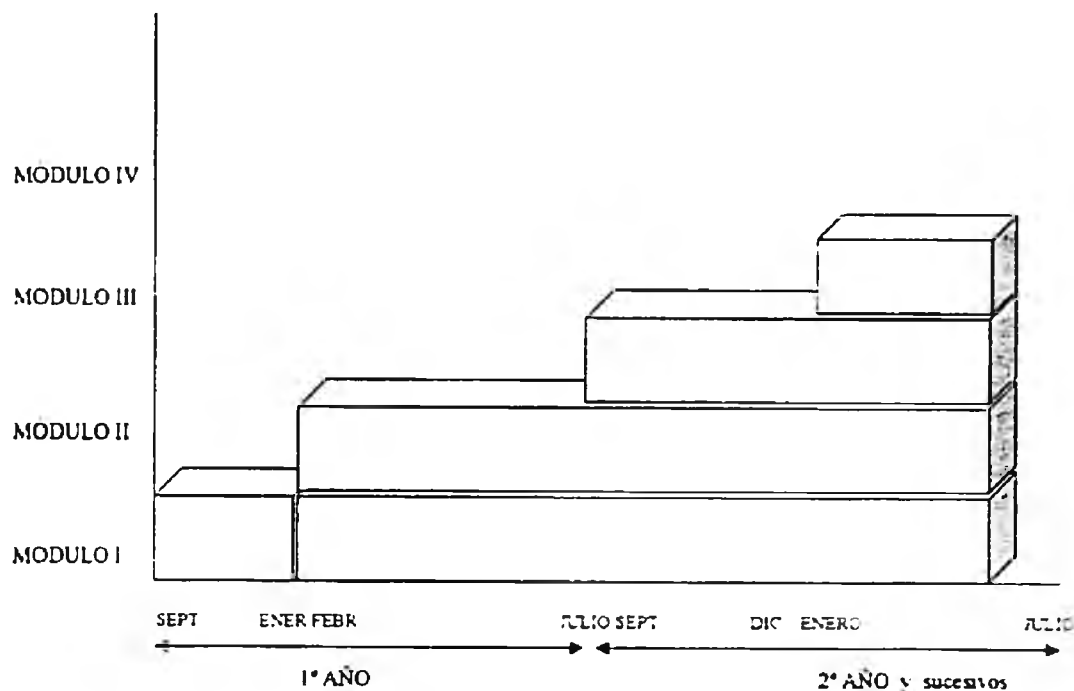


Figura 3.3. Cronología de implantación del modelo GOIEN

Las acciones a realizar en cada curso lectivo son:

- Primer curso lectivo.

Objetivo: motivar a los Integrantes del centro a participar en el proceso familiarizándolos con las técnicas de calidad adaptadas a la educación y demostrándoles cómo pueden servirles de ayuda en su trabajo diario.

Además, se debe conseguir el liderazgo compartido. Cada persona debe ser responsable de su calidad personal y de servicio. También se pretende que los Integrantes del centro asimilen el modelo de gestión participativo tomando su metodología como forma sistemática de gestionar todas las actividades del centro.

Se implantarán según los modelos operativos el módulo I y el módulo II. El módulo I durante los primeros cuatro meses, es decir, de septiembre a diciembre. En enero se empezará con la implantación del módulo II. El liderazgo compartido y el modelo de gestión participativo deben estar presentes siempre en el centro, por lo que, aunque este periodo se

centre en su implantación, estos módulos deben continuar implantados a lo largo de todo el proceso

- Segundo curso lectivo.

Objetivo: Seguir reforzando la metodología del modelo de gestión participativo como propia del centro desarrollando toda nueva iniciativa ó proyecto bajo dicho modelo. También se pretende definir la estrategia del centro y dirigir al centro siguiendo la línea más adecuada para sus intereses y características.

Se implantará el módulo III, donde se define la estrategia del centro. Todos los proyectos que surjan como consecuencia, se gestionarán con el modelo definido en el módulo II. El proceso de definición de la estrategia puede llevar desde septiembre a enero, y a partir de aquí, se deben poner en marcha los proyectos derivados de la estrategia definida.

La implantación del módulo IV se puede hacer también en este curso, dedicando tiempo exclusivo para ello a partir de Febrero, cuando ya se hayan puesto en marcha algunos proyectos derivados de la implantación del módulo III.

El proceso debe continuar durante un año más por lo menos para obtener los resultados deseados, establecer el modelo como estilo propio ó metodología del centro de educación y que se pueda afirmar que el modelo GOIEN está totalmente establecido y asumido como modelo de gestión de calidad del centro, sistemática de trabajo o forma de trabajo habitual.

4. LIDERAZGO INSTRUCTIVO Y COMPARTIDO

"El reto de los líderes académicos¹ es fomentar un ambiente organizacional que valore la amplitud y no solamente la profundidad". M.J.Stahl & G.M. Bounds. Competing Globally Through Customer Quorum, 1991

4.1 OBJETIVOS GENERALES

Todas las teorías de calidad coinciden en que para que se implante con éxito un sistema de calidad debe existir un compromiso por parte de la dirección. Deming y Juran señalan que la gestión es la causante de al menos el 85% de los problemas de la empresa y que el 15% o menos lo causan los trabajadores.

Esta misma afirmación, también podemos encontrar en el primer capítulo del libro básico sobre reingeniería de Hammer y Champy, hablan del "Compromiso de la Dirección", un concepto que sin duda forma parte del liderazgo de la organización.

Por otra parte, una encuesta reciente señala que solo un 30% de los proyectos de Calidad Total sobrevivía al cabo de tres años. La primera causa del fracaso de estos programas es la falta de liderazgo sostenido y la segunda la escasa participación y sensibilización del personal (BENG97).

¹ La frase original hace referencia a los líderes universitarios

En el caso que nos ocupa, en el capítulo 3 hemos podido comprobar que la falta de un liderazgo adecuado es una de las principales causas del fracaso a la hora de implantar un sistema de calidad en educación.

Si hacemos uso de una de las 7 herramientas de calidad, el diagrama de Pareto, en el que analicemos los factores importantes para implantar con éxito un Sistema de Calidad en una organización (ley 80:20 pocos vitales, muchos triviales), podemos decir que el compromiso de la dirección, el liderazgo y la participación como los factores vitales y por ello tienen una importantísima repercusión en el proceso de implantación de un Sistema de Calidad.

Estos factores merecen especial atención, ya que de ellos depende el éxito o no del resto del proceso. Para asegurarnos el cumplimiento de estos tres factores, el objetivo global de los dos primeros módulos del modelo es favorecer la existencia de un liderazgo compartido, adecuado, consiguiendo el compromiso de la dirección y fomentar la participación de los integrantes de la organización en el futuro desarrollo del modelo, construyendo así, una sólida base, para poder avanzar adecuadamente e involucrar al máximo número de integrantes del centro.

Lo que hasta ahora es una simple declaración de intereses, debe convertirse en realidad, por lo que en la implantación de este módulo, además de tener especial cuidado, dedicaremos el tiempo que sea necesario. Es mejor hacerlo poco a poco, sin imposiciones, asimilando el cambio en la forma de desarrollar nuestra actividad diaria como algo natural, como algo que realmente no es un cambio sino una evolución para trabajar mejor y más cómodamente.

El refranero español, que es muy sabio, dice que "no por mucho madrugar, amanece más temprano", y como siempre tiene razón.

LIDERAZGO

Este liderazgo debe:

- basarse en predicar con el ejemplo y mantener una alta credibilidad dentro del centro.
- demostrar que no pide nada que no sea capaz primero de hacer él. Se recomienda que comiencen por transformar sus entornos más cercanos, incorporando la metodología adecuada en su forma de trabajar diaria.

En ocasiones, los empleados son escépticos respecto de la capacidad y voluntad de la dirección para hacer realidad el estilo participativo y abierto que necesita la implantación de un programa de calidad.

Muchos dirigentes temen perder el control con esta nueva forma de hacer las cosas. Se echan abajo las parcelas o cotos cerrados y la vieja estructura jerárquica, lo que sin duda no se consigue sin resistencia.

Está claro que la solución más adecuada para casi todos los problemas de un centro y lo que hay que hacer para mejorar el funcionamiento de un centro, la tienen las propias personas que trabajan en el mismo, por lo que es necesario liberar todo el potencial de esas personas. Esto último se consigue si existe un liderazgo compartido e Instructivo (y transformacional).

El estilo de liderazgo necesario es el que trata de equilibrar producción y capacidad de producción, que las personas no sólo "hagan" sino que ganen en "capacidad de hacer". Se trata de cambiar el paradigma de liderazgo del tipo "tirar del carro", muy común en la enseñanza por un paradigma del tipo "compartir la marcha".

Por ello, debe ser compartido por un grupo de personas que actúe de motor, y en este caso, estará formado por la dirección y por una comisión de calidad.

La dirección del centro debe actuar como un general que encabeza a sus tropas. Tiene que estar en primera fila y no en la retaguardia. Las personas que participan directamente en calidad llaman a esto "estar en primera fila".

La implantación de un modelo de calidad educativo requiere de la movilización de toda la institución y de un liderazgo académico participativo (MEAD97).

La responsabilidad de este líder es crear el ambiente para poder implementar adecuadamente cualquier cambio en la organización, e implantar un sistema de calidad supone un verdadero cambio de aptitudes, valores, es decir, un cambio en la forma de trabajar. Por esto, es muy importante que nuestro liderazgo sea instructivo, es decir, que se base en el ejemplo y la persuasión. Normalmente los equipos directivos de los centros de educación no tienen ninguna posibilidad de éxito si se dedican a "mandar". Es necesario que el esfuerzo del personal del centro sea discrecional, es decir, realizado porque se quiere, basado en la voluntariedad y la convicción y no en el temor. Nuestra implantación debe basarse en la parte alta de la famosa pirámide de las necesidades humanas, que se refiere al reconocimiento al trabajo y la autorrealización como personas.

COMPROMISO DE LA DIRECCIÓN

Deming, en su libro, habla de forma repetida sobre la necesidad de la "constancia en los propósitos" y éste es el primero de sus catorce puntos. El proceso no funcionará sin dicha constancia.

La calidad en educación fracasará sin un sincero compromiso por parte de la dirección² de realizar el cambio (SCHA97).

Además, este compromiso tiene que demostrarse públicamente. Los libros de historia contienen muchos relatos de generales que deseaban la victoria pero que no estaban dispuestos o no eran capaces de participar en la batalla. Todo director de un centro educativo que no esté dispuesto o sea incapaz de luchar por la calidad no debería unirse a dicho proyecto.

Según Thornberry, el "coraje" de los dirigentes para decidir a dónde quieren ir y comprometerse con ello es esencial para una correcta implementación de la estrategia. En sus palabras: "Si uno no tiene el coraje de confiar en sus propias convicciones, entonces será muy difícil que otros crean en ellas" (THOR97).

PARTICIPACIÓN

Aunque este apartado se presentará en detalle en el capítulo siguiente, simplemente indicaremos que se avanza más en el proceso si más personas participan en el mismo. Por ello, debemos fomentar la participación de las personas al máximo.

4.1.1 Objetivos específicos

Se presentan a continuación los objetivos específicos de este módulo:

- establecer un liderazgo instructivo y participativo, como herramienta para conseguir la base necesaria para progresar adecuadamente hacia el desarrollo con éxito del modelo.

² Hemos cambiado la palabra "administración" por "dirección"

- Confirmar el compromiso de la dirección "El factor clave para la mejora de la calidad es el compromiso decidido por parte de la dirección" (LACU97).
- Favorecer el cambio de actitudes del personal de la organización (motor: la comisión de calidad).
- Crear la tensión dinámica creativa como mecanismo para estimular la mejora continua.
- Fomentar la participación.
- Estimular la comunicación interdepartamental, entre las diferentes áreas y órganos del centro
- Afianzar la base adecuada para el desarrollo exitoso del modelo.
- Involucrar a todo el personal del centro y motivarles para participar en el desarrollo del proceso.
- Crear cultura de calidad y organizacional de aprendizaje.
- No imponer la incorporación de cualquier persona al proceso de implantación de un sistema de calidad en el centro, sino que se debe convencer de los beneficios de incorporarse al proceso.
- Los rechazos no se deben castigar, sino convertir en admisiones convenciendo a las personas.
- Convencer con realidades y con cambios personales en la forma de actuar de los líderes.
- Formación aplicada. Formación para la acción.

Podemos decir que hay 5 palabras muy importantes en este primer módulo, que se tienen que potenciar consiguiendo un liderazgo adecuado, es decir, que tienen que nacer y crecer como consecuencia de aplicar un liderazgo adecuado y que tienen que recaer y repercutir sobre todos los miembros del centro educativo:

- ✓ Sensibilización
- ✓ Motivación
- ✓ Participación
- ✓ Comunicación
- ✓ Formación

En palabras de Moss Kanter: "cuando los programas de calidad total fracasan, se debe a que están organizados como programas, a que no tienen relación alguna con la estrategia empresarial, a que se aplican de manera rígida y restringida y a que se espera que aporten transformaciones milagrosas a corto plazo sin que la alta dirección tenga que mover un dedo" (KANT94).

El módulo del modelo que se desarrolla en este capítulo, se representa gráficamente en la figura 4.1.



Figura 4.1. Representación gráfica del módulo I

4.2 CONCEPTUALIZACIÓN

"Las organizaciones son construidas mediante la reunión de personas en torno a los valores. Ser un líder es, por lo tanto, ser un empresario de valores".
Greenfield (1986)

La responsabilidad de un líder es crear el ambiente ideal para poder implementar el sistema de calidad. En un centro educativo, el liderazgo ejercido tiene unas características especiales, aunque no por ello, tiene otra función diferente. Vamos a realizar una reflexión sobre el liderazgo en los centros educativos, para pasar a analizar el marco conceptual de referencia.

4.2.1 Marco de actuación

Las características de una dirección escolar eficaz se corresponde ampliamente con las propias del liderazgo en las organizaciones, lo que nos remite, de nuevo, a la validez empírica de nuestro particular principio de invarianza (citado en el capítulo 2; epígrafe 2.4.) y de sus consecuencias. El decisivo papel que desempeña el liderazgo en los procesos de cambio en las organizaciones ha sido, asimismo, analizado en entornos escolares. El trabajo más completo se debe a MILES (MILES7; BEAR92) y fue efectuado sobre una amplia muestra de escuelas secundarias ubicadas en medios urbanos que habían conseguido materializar con éxito un proceso de cambio. Cabe destacar el decisivo papel, directo o mediado, del liderazgo como factor causal operando en esa compleja red de actividades y de expectativas que subyace a la, en apariencia, "rutinaria" vida escolar. El liderazgo efectivo actúa sobre la visión, el sistema de recompensas, el reparto de autoridad y las redes externas de influencia y de formación para aunar la voluntad del personal y estimular sus iniciativas de modo que éste se implique ampliamente en el desarrollo del programa que culminará con el cambio cultural u organizativo deseado.

La resistencia, la capacidad para enfrentarse a los diferentes problemas surgidos en el proceso de cambio poniendo en juego las estrategias de resolución que sean necesarias, o la capacidad para institucionalizar la visión, implantándola en las estructuras y en los procesos de la organización a fin de que aquella alcance de forma efectiva a las actividades clave de la escuela, constituyen otros de los factores directamente influenciados por el liderazgo y que contribuyen al éxito en el proceso de mejora de la calidad en las escuelas.

Así, la actuación del líder en un centro de educación es muy importante por las funciones que puede desempeñar, es capaz de mover todas las potencialidades humanas de su colectivo en la misma dirección, para implantar cualquier cambio minimizando los rechazos (cambio como puede ser la implantación de un modelo de calidad en el centro).

LIDERAZGO EN EDUCACIÓN

La importancia del liderazgo en educación radica, en parte, en la necesidad de que el propio sistema, las instituciones educativas y las aulas logren el clima propicio para la satisfacción de los individuos y de la sociedad en general que, en definitiva, recibe el producto educativo. Pero, además asistimos a un doble fenómeno que suscita nuestra reflexión sobre la función de liderazgo en el ámbito educativo.

Por una parte, parece hoy fuera de duda que la educación no es patrimonio exclusivo de las instituciones escolares o académicas. Bien o mal, hoy es fácil ver en la educación, una influencia a cargo de diversas instancias manifiestas o no, es decir, educación formal y no formal (BLOOBSI).

Pero es precisamente esta concurrencia múltiple de fuentes educadoras la que está reclamando de modo creyente una función de liderazgo a cargo de las instancias educadoras formales: "La educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos; pero adquirirá una mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándola a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente" (MEC94).

El ejercicio del liderazgo en educación posee, obviamente, rasgos y características típicas del ejercicio de este rol en cualquiera de los ámbitos de actividad humana; pero, además de ello, la atención a las tareas especificadas de carácter educativo reclama que se tenga en cuenta su peculiaridad en este campo.

El ejercicio supremo de la función directiva se ha asignado, por ley, al Consejo Escolar del centro. Como órgano de gestión institucional con representación socio-política de la comunidad educativa a él se atribuye la supervisión de la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes (Ley 8/1985 de 3 de julio: 42.1).

Sin perjuicio de ello, la dirección técnica colegiada en los centros escolares se asigna al equipo directivo, en el que se integran los órganos unipersonales responsables del funcionamiento de tales centros: se trata, pues, de un equipo profesional constituido a partir de la participación técnico especializada dentro del ámbito de la propia institución educativa. En este equipo se integran el director, el jefe de estudios, el secretario o administrador (este último en centros de educación secundaria), el jefe del departamento de actividades complementarias, y el jefe de residencia (cuando lo haya).

Aunque las funciones a desempeñar por el equipo directivo no aparecen en nuestro actual ordenamiento jurídico-educativo definidas sistemáticamente, las referencias parciales que se proponen permiten, en definitiva, agruparlas en torno a las siguientes áreas de gestión (GENT94): producción de resultados, gestión económica, organización de recursos humanos, investigación y desarrollo y tratamiento administrativo.

Cuando el director de la Institución se caracteriza por un auténtico liderazgo educativo, es más fácil que todo el equipo directivo llegue a constituir un grupo homogéneo orientado hacia este tipo de liderazgo (KERR 77), y que se extienda a los restantes profesores del centro. La importancia del liderazgo ejercido por el director del centro se manifiesta a través de su intervención en aspectos como los siguientes (MORT 93): adscripción de profesores, protección del centro de agentes externos perjudiciales, dedicación a la mejora de la Institución, apoyo a los profesores y adquisición de recursos para el centro, elección de cuándo implicar o no a otros miembros de la comunidad educativa en las decisiones, y tratamiento considerado a todos los miembros del centro y la comunidad educativa.

Dentro de un enfoque de calidad institucional, la actuación profesional del director debe orientar las diversas tareas que lleve a cabo hacia un objetivo fundamental, cual es la disposición y aprovechamiento de recursos personales, materiales y funcionales para el logro de cada vez mejores resultados educativos en las máximas condiciones posibles de satisfacción de los miembros de la comunidad escolar y educativa.

Se vuelve a confirmar la importancia del líder en el centro para el funcionamiento del mismo, aunque hay que tener en cuenta que este liderazgo está centrado en el director del centro, y dependiendo de su comportamiento el centro camina mejor o peor y dirige sus esfuerzos en uno u otro sentido. Por esto, decimos en el modelo de calidad propuesto que es necesario que el director del centro esté totalmente convencido y motivado de que es necesario y beneficioso caminar hacia la mejora continua, ya que con su actuación impregnará al resto del personal del centro y de ello dependerá el éxito o fracaso de la implantación del modelo de calidad.

Una vez analizado el papel del director del centro, como líder del mismo –por imposición– y la repercusión que éste tiene en los procesos y cambios que se desarrollan en el centro, vamos a analizar los tipos de liderazgo que se pueden presentar.

4.2.2 Definición de líder y liderazgo.

Un punto de partida útil es clarificar los conceptos de "líder" y "liderazgo". El enorme número de significados que se pueden dar a estos términos, es a menudo motivo de preocupación. Creemos que no existe una acepción que sea la "correcta" y que las diferencias en cuanto a la definición reflejan contextos y perspectivas diferentes.

Centrándonos en el significado de la raíz lingüística de la palabra Inglesa "lead" o "leader", encontramos múltiples acepciones, entre las cuales destaca: "conducir, guiar, dirigir, dirigente,... o jefe". Si nos basamos en los numerosos trabajos de investigación que se han desarrollado sobre el tema de liderazgo, más de 5000, entenderemos por qué existen numerosas definiciones al respecto. Algunas de ellas son:

- Liderazgo es el ejercicio de la autoridad y de la toma de decisiones.
- Líder es la persona que guía o ayuda a ir, o a aquel que es seguido por otros [HAWK96].
- Liderazgo es el proceso de influir en las actividades del grupo, para establecer y alcanzar metas.
- Liderazgo "consiste en el análisis racional de unos hechos y situaciones en base a los cuales se fijan los objetivos; en el desarrollo sistemático de las estrategias necesarias para alcanzarlos; en la aportación de los recursos precisos; en la planificación, organización, dirección y control idóneos de las actividades encaminadas a conseguir los objetivos; y por último, en la motivación y recompensa de los colaboradores que realizan el trabajo" según T. Lewitt.
- "Liderazgo es muchas cosas. Es hacerse visible cuando las cosas se tuercen e invisible cuando van bien; es formar un equipo leal en la cumbre que hable más o menos con una sola voz; es escuchar cuidadosamente gran parte del tiempo, hablar a menudo de modo alentador y reforzar las palabras con hechos creíbles; es ser duro cuando es necesario y en ocasiones es el puro uso del poder..." [PETE75].

Centrándonos en nuestro trabajo el líder que necesitamos en los centros educativos para provocar el marco necesario para la implantación con éxito de un modelo de calidad, facilitando además que se supere la barrera entre base y dirección, así como fomentar la participación y crear el ambiente necesario debe ser:

- aquella persona capaz de liberar la energía interior de otros seres humanos, para que estos voluntariamente se esfuercen hasta alcanzar sus propias metas del modo más eficaz y confortable posible. Su potencialidad liberadora lo convierte, por tanto, en el servidor de sus seguidores, en cuanto que asume la misión fundamental de ayudar a éstos a superar los obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la consecución de los objetivos propios y compartidos [PREE89].

- aquel individuo capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección; pero para ello, debe contar en todo momento con la aceptación voluntaria de sus seguidores y con la participación libre y colaborativa de éstos en la definición y consecución de objetivos favorables al grupo (GENT95). En la figura 4.2 se refleja una conceptualización del término líder.

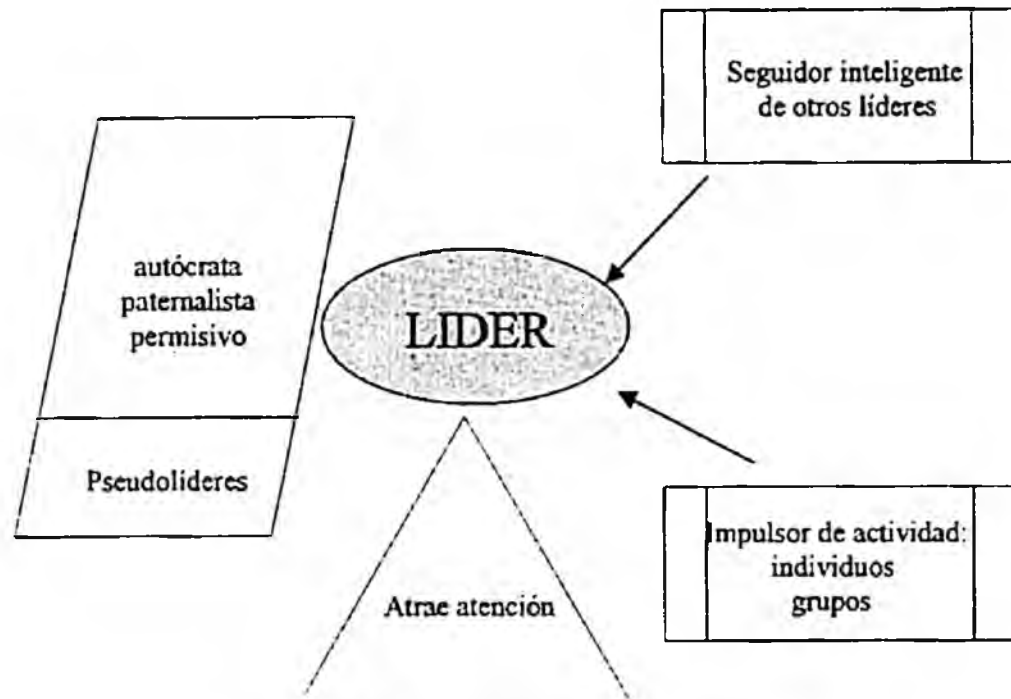


Figura 4.2. Conceptualización del término líder

4.2.3 Teorías acerca del liderazgo: los estilos "X" e "Y" de Mc.Gregor

Existen numerosos investigadores que están centrando su trabajo en la investigación del ambiente cultural de cada organización, para establecer unos principios sobre los que se configura un directivo. Esta aproximación humanista pretende armonizar los intereses de la organización con la realidad personal del individuo. Este aspecto dio lugar a una primera teoría sobre liderazgo postulada por Douglas Mc.Gregor. Este autor elabora una teoría surgida a partir de una clasificación de dirigentes en función de sus estilos de liderazgo, en su libro "El lado humano de la organización".

Destaca dos tipos de ambientes laborales, basados exclusivamente en dos comportamientos humanos extremos:

- Estilo "X", basado en un estilo autoritario, y que se asienta en una concepción del hombre como un perezoso, a quien hay que coaccionar y estimular económicamente, para que rinda en el trabajo.

Implica unas técnicas directivas limitativas basadas en la aplicación rígida y estricta de la autoridad; y nuevas formas de supervisión y control para modificar comportamientos del grupo.

- Estilo "Y", en el que el individuo ejerce el control y la dirección de sí mismo en sus esfuerzos por lograr los objetivos de la organización.

Implica traspasar la responsabilidad y el control a los colaboradores sobre sus propios trabajos; lo cual, incrementará sus niveles de motivación y de integración, facilitando una comunicación más fluida y obteniendo unos rendimientos superiores. La aceptación de esta teoría no niega la eficacia de la autoridad, pero incluye una flexibilidad en su aplicación.

Aunque no es objeto de esta exposición analizar las bases del comportamiento humano sobre los que se asienta cada estilo, en la tabla 4.1 se citan algunos postulados de ellos.

Como conclusión, el estilo "X" presupone una constricción al desarrollo de la madurez del grupo, provocado por un liderazgo asfixiantemente autoritario. Por el contrario, el estilo "Y" supone que un líder democrático favorece esa madurez progresivamente, permitiendo a los individuos enfrentarse a responsabilidades crecientes, y fomentando sus aportaciones personales.

Si nos centramos en el entorno escolar, y si además queremos que se potencien al máximo las potencialidades individuales de cada individuo, que se fomente la motivación de los integrantes de los centros, la participación, está claro que el estilo de liderazgo que se debe ejercer en este caso es el "Y". Un líder no puede dejar de ejercer la autoridad, ni declinar la responsabilidad de lo que ocurre en su organización (McGregor), por lo que tenemos que tener en cuenta el líder, aun decantándose por los supuestos del estilo "Y", se requiere de la actuación autoritaria en determinadas circunstancias.

Además, el personal que trabaja en un centro educativo pertenece al grupo Y, son personas que quieren contribuir, hacer cosas interesantes y ser reconocida.

POSTULADOS DEL ESTILO "X"	POSTULADOS DEL ESTILO "Y"
Las personas son por naturaleza, vagas y prefieren no hacer nada	Las personas son, por naturaleza, activas, fijan metas y disfrutan en su empeño
Trabajan, en general, por recompensas económicas y por razón de su estatus	Buscan diversas satisfacciones en el trabajo: orgullo en el desempeño, sensación de contribuir, estímulos ante nuevos retos,...
La fuerza principal que las mantiene en sus tareas es el temor a que las despidan	La fuerza principal que las mantiene productivas en sus tareas es el deseo de alcanzar sus metas personales y sociales
Las personas, aunque maduras, dependen por naturaleza de los líderes	Maduran, aspiran a la independencia, la autorrealización, y la responsabilidad
Esperan ser dirigidas desde arriba y no quieren pensar por su cuenta	Son capaces de autodirigirse
Necesitan que les digan cosas, que se las demuestren, y que se las adiestren en los métodos apropiados para el trabajo	Comprenden y se interesan por su trabajo, pueden idear y mejorar sus propios métodos para hacerlo mejor
Necesitan supervisores que las vigilen estrechamente y puedan corregir sus errores	Necesitan tener la sensación de que se las respeta, y son capaces de asumir responsabilidades y de corregirse a sí mismas
Se preocupan poco por aquello que no se refiere a sus intereses materiales inmediatos	Procuran dar sentido a su vida identificándose con países, comunidades,...
Necesitan instrucciones específicas acerca de qué hacer y cómo hacerlo; las cuestiones de política más general no son cosa suya	Necesitan captar el significado de las actividades a las que se dedican, y tienen apetencia de conocimientos
Aprecian que se las trate con cortesía	Ansían respeto de sus congéneres
Están naturalmente separadas en categorías; las exigencias del trabajo son diferentes de sus actividades en momentos libres	Están naturalmente integradas; cuando el trabajo y la diversión están netamente separados, ambos se deterioran
Se resisten al cambio; prefieren seguir por el camino ya andado	Se cansan de lo rutinario y prefieren disfrutar de experiencias nuevas
Las tareas son fundamentales y hay que hacerlas; las personas se eligen, se adiestran y se adaptan a ellas	Las personas son fundamentales y buscan autorrealizarse. Las tareas tienen que proyectarse, modificarse y adaptarse a las personas
Las personas están condicionadas por la herencia, y sólo aprenden en la niñez y juventud; de adultas permanecen estáticas	Crecen y evolucionan constantemente; nunca es demasiado tarde para aprender.
Necesitan que las "inspiren", las empujen o las arrastren	Necesitan que las dejen en libertad, que las estimulen y las ayuden

Tabla 4.1. Postulados del comportamiento humano

4.2.4 Estilos clásicos de liderazgo

Relacionando la efectividad del liderazgo con un más adecuado enfoque directivo ligado a criterios organizativos, aparecen otras clasificaciones que incluyen un número mayor de graduaciones, fluctuando entre el autoritario y democrático de McGregor, centrando principalmente su atención en los grupos y la organización. Es el caso de los autores Kurt Lewin, Lippitt y White. Así, tenemos la definición de los estilos de liderazgo tradicionales orientados fundamentalmente hacia criterios organizativos, como la precisión de hacer cumplir el reglamento, o el alcance de la concentración de poder de un líder.

Los estilos tradicionales se clasifican en:

- *Autoritario*. El poder de decisión está centralizado, ayudado de un aparato de dirección escalonado jerárquicamente, con total poder decisorio. La estructura jerárquica exige una estricta delimitación de competencias, con una clara y estricta separación entre toma de decisiones y realización de las tareas.
- *Burocrático*. No existe una personalidad de líder dominante y superior, sino que las decisiones las toman autoridades cualificadas.
- *Persuasivo*. Asume obligaciones para con sus dirigidos, emplea su autoridad en convencer de sus ideas a los demás, utilizando su influencia personal con el grupo, y flexibilidad para resolver las situaciones de conflicto y su habilidad para negociar.
- *Carismático*. Carisma quiere decir "don de gracia", es decir, lo recibido de la providencia para conducir a otros seres humanos por la fuerza personal innata, por la irradiación de valores personales. Basa su liderazgo en la aceptación completa del grupo, pide a sus seguidores iniciativa y cooperación desinteresada, exige respeto hacia la opinión de otros.

Comparando esta clasificación de estilos de liderazgo clásicos con los de McGregor podemos establecer la correspondencia que se presenta en la tabla 4.2.

McGregor	Tradicionales
Estilo "X"	Autoritario Burocrático
Estilo "Y"	Persuasivo Carismático

Tabla 4.2. Correspondencia entre los estilos de liderazgo de Mc Gregor y los tradicionales

Al igual que McGregor, podemos reducir los estilos de liderazgo de la clasificación anterior a dos: autoritario y democrático.

- El estilo autocrático y el burocrático conllevan un comportamiento autoritario, que centra su interés en la realización de las tareas a llevar a cabo. Líder orientado a la tarea: dice al grupo lo que debe hacer y cómo hacerlo, aplicando su autoridad.
- El estilo persuasivo y carismático consideran como prioritario las relaciones humanas o la orientación hacia las personas, lo cual conlleva un comportamiento democrático del líder. Líder orientado a las personas: comparte sus responsabilidades de liderazgo con sus seguidores, involucrándolos en la planificación y ejecución de las actividades, gracias a una actuación persuasiva.

Siguiendo con la afirmación de que el personal de un centro es del tipo Y, el tipo de liderazgo que se debe ejercer es el persuasivo y carismático, que gracias a su carácter persuasivo involucra al personal del centro en la implantación de un modelo de calidad o el proyecto que desee. Cuando en el modelo propuesto, decimos que el liderazgo debe ser instructivo, las bases del mismo son predicar con el ejemplo y la persuasión.

Reacciones del grupo según los estilos de liderazgo aplicados

Las conductas grupales se ven condicionadas por la personalidad de quien ostenta el liderazgo, la utilización del poder, o como ejerce sus sutiles influencias.

Ante un estilo autoritario: se observan comportamientos que pueden catalogarse como síntomas de frustración. La relación de los miembros del grupo entre sí es claramente difícil, no llegando a desarrollarse una auténtica conciencia grupal. El rendimiento colectivo es relativamente alto al principio, pero disminuye a la larga, como consecuencia de la frustración creciente y de las posteriores reacciones defensivas que se generan.

Ante un estilo democrático: las relaciones recíprocas de los miembros del grupo se muestran como buenas. Del mismo modo, la relación ante el dirigente, al que se le mira como un igual, es en general satisfactoria. Existe una conciencia de grupo fuerte y se refleja en expresiones que hacen mención al colectivo, no al individuo. El rendimiento inicial es algo inferior al inicial de los grupos dirigidos por un líder autoritario, aunque el trabajo desarrollado muestra una mayor originalidad, atribuible a la posibilidad de expresar libremente las ideas y estimular la creatividad.

En nuestro caso, el colectivo del centro se comportaría como el segundo caso, creando un pilar fuerte para seguir con el proceso, consiguiendo un buen clima laboral y el cambio de paradigma necesario.

En la figura 4.3 se presenta la relación entre las características del personal del centro educativo y el tipo de liderazgo a aplicar.

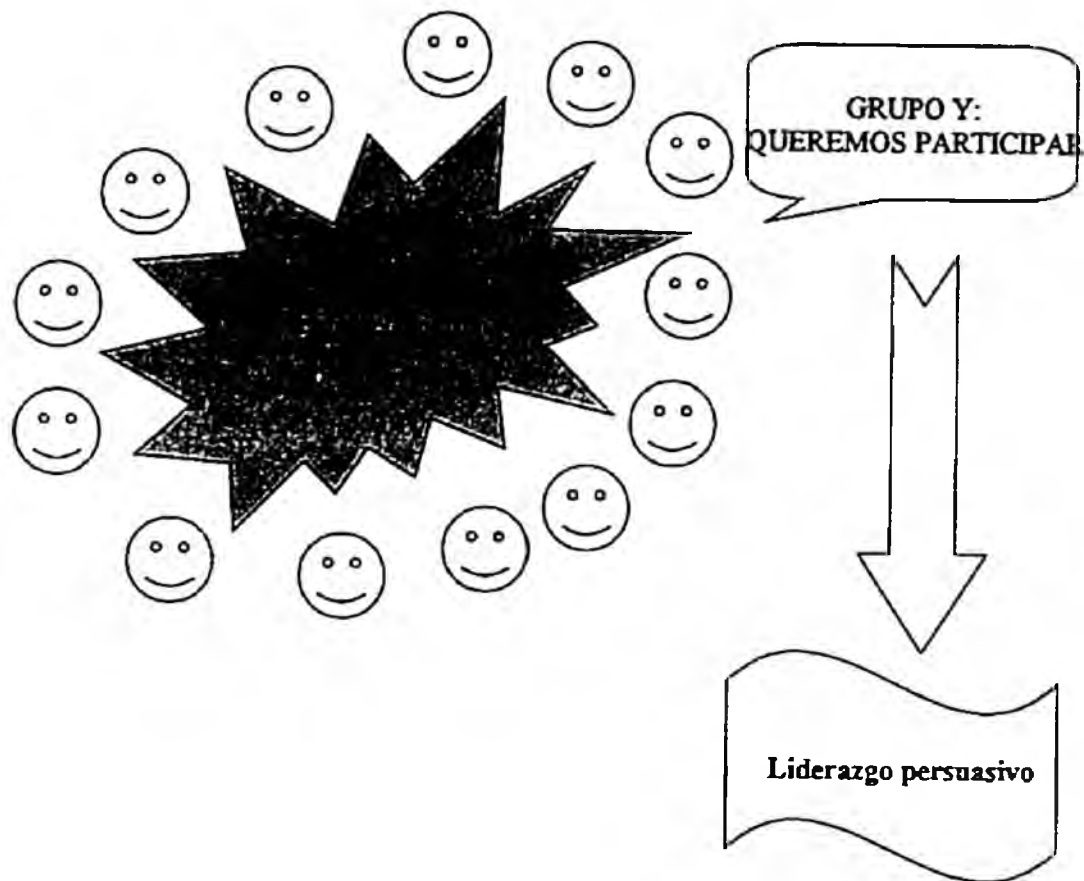


Figura 4.3 Relación entre personal del centro educativo y el tipo liderazgo

4.2.5 Estilo de liderazgo de Likert

Rensis Likert considera, al igual que McGregor, que la conducción de recursos humanos de la empresa, es la misión más importante, ya que todos los planes de futuro dependerá de la calidad y del nivel de integración y de motivación de su personal.

Likert establece cinco sistemas:

- *Estilo autoritario-explotador*: Fuertemente jerarquizado y autoritario. Las decisiones se toman en la cúspide y se utiliza la presión para conseguir las metas, con un sistema muy rígido de disciplina y control.
- *Estilo autoritario-benevolente*: Emplea alabanzas y castigos (reales o posibles), cuando las tareas no se cumplen.
- *Estilo consultivo*: Sus medios de dirección son las alabanzas, los castigos ocasionales y, alguna que otra vez, la admisión del personal en el trazado de planes, objetivos y controles.
- *Estilo participativo*: Las decisiones se toman en grupo, y la responsabilidad de las mismas se reparte en toda la organización. La dirección confía en sus colaboradores y les reconoce sus acciones. Existe buena relación entre los mandos y colaboradores y la información fluye satisfactoriamente por toda la organización. Se da una identificación y un apoyo hacia los objetivos de la empresa.
- *Liderazgo adaptativo*: Todas las investigaciones en el ámbito del liderazgo persiguen el ideal de encontrar un estilo perfecto de comportamiento para el liderazgo. Lo más útil, parece ser considerar un estilo adaptativo del líder a las particularidades de sus colaboradores, dependiendo de las circunstancias. No se trata de considerar la existencia de un buen liderazgo, sino cuál resulta más eficaz para cada situación particular.

Algunos autores, como Fiedler, sostienen que el estilo adecuado de dirección para cada circunstancia (fluctuando entre el autoritario y democrático), depende de factores como los colaboradores, el nivel de desarrollo organizativo y el poder del propio directivo.

En nuestro caso, el entorno educativo, y para conseguir nuestro objetivo, que es la implantación de un modelo de calidad, la aplicación del estilo participativo es el más adecuado. Este tipo de liderazgo satisfacer las necesidades que lleva implícito la implantación de dicho sistema. Es decir, su aplicación asegura a largo plazo el éxito de la mejora continua y la mayor implicación de los integrantes del centro.

4.2.6 Liderazgo situacional: un modelo que relaciona los estilos de liderazgo con el nivel de desarrollo de los colaboradores

Fue desarrollado por Kenneth Blanchard (1982). Este modelo está basado en el principio de la flexibilidad. Expone que no existe un estilo de liderazgo bueno o malo en sí mismo, sino que la bondad o maldad dependen del nivel de desarrollo de los subordinados. Por tanto, el líder eficaz debe adaptar su estilo a cada uno de sus colaboradores en cada situación.

4.2.6.1 Estilos de liderazgo según Blanchard

Blanchard define los estilos de liderazgo en base a la relación entre la cantidad de dirección y control (comportamiento directivo) que ofrece un líder y la cantidad de apoyo y estímulo (comportamiento de apoyo) que da a sus colaboradores.

- Comportamiento directivo es la medida en que un líder define el rol del subordinado y le especifica qué hacer, cuándo hacerlo, cómo hacerlo y supervisa de cerca los resultados.
- Comportamiento de apoyo es la medida en que un líder escucha, motiva, demanda sugerencias e implica a los subordinados en el proceso de toma de decisiones.

Combinando estos dos tipos de comportamiento, se pueden obtener cuatro estilos diferentes de liderar a sus subordinados:

- *Estilo control:* utilización de un elevado nivel de comportamiento directivo y un bajo nivel de comportamiento de apoyo.
- *Estilo supervisión:* utilización de ambos tipos de comportamiento, dirección y apoyo, de manera intensa. El líder reconoce los avances que se producen en el rendimiento del subordinado y solicita sugerencias.
- *Estilo participación:* utilización de un elevado nivel de comportamiento de apoyo disminuyendo el comportamiento de dirección. Toma las decisiones conjuntamente con sus colaboradores y apoya los esfuerzos que estos realizan.
- *Estilo delegación:* el líder disminuye su nivel de intervención, delegando la toma de decisiones.

Si analizamos nuestro caso de estudio, a la clasificación realizada por este autor, podemos comprobar que una vez más el tipo de liderazgo adecuado es el participativo, aunque más exactamente estaría entre el participativo y el de delegación.

Se verá más adelante que es útil emplear la herramienta empowerment, que no es otra cosa que la capacidad de delegar funciones en nuestros colaboradores.

Cuanta más participación demos a nuestros empleados y más delegación, se sentirán más reconocidos y esto repercutirá en su comportamiento futuro en la organización, caminando satisfactoriamente en la misma dirección que los objetivos del centro.

4.2.6.2 Nivel de desarrollo de los colaboradores

En la aproximación situacional del liderazgo, el nivel de desarrollo de los colaboradores se establece en función de dos factores: competencia y dedicación.

Blanchard define la competencia como el conjunto de habilidades, conocimientos y experiencia que una persona tiene para realizar una actividad concreta. La dedicación viene determinada por el nivel de motivación y confianza que esa persona tiene en relación a esa misma actividad.

De la combinación de los diferentes niveles de dedicación y competencia surgen cuatro niveles de desarrollo:

- Nivel de desarrollo 1: personas con alto nivel de dedicación junto con un bajo nivel de competencia.
- Nivel de desarrollo 2: personas con niveles bajos tanto de competencia como de dedicación.
- Nivel de desarrollo 3: personas con niveles media alta de competencia y dedicación variable (cuando tiene éxito se siente altamente motivado y cuando tropieza pierde la motivación).
- Nivel de desarrollo 4: personas con alto nivel de competencia y dedicación.

Relación entre los estilos de liderazgo y los niveles de desarrollo

- D1 : CONTROL

La persona que se encuentra en esta situación precisa básicamente ser dirigido, que le especifiquen con claridad que es lo que debe hacer y cómo. Sin embargo, teniendo en cuenta su elevado nivel de motivación, no es necesario realizar un gran esfuerzo para estimularlo.

- D2 : SUPERVISIÓN

La persona que se encuentra en esta situación sigue necesitando un alto nivel de dirección, además de una motivación necesitando es estimulado mediante la felicitación y la demanda de opinión respecto a la manera de realizar su trabajo.

- D3: PARTICIPACIÓN

La característica que sobresale es la falta de confianza. La competencia se acerca a niveles elevados por lo que el comportamiento de dirección debe disminuir. Se debe mantener un buen nivel de apoyo mediante el reconocimiento de los buenos resultados y la involucración de la persona en la toma de decisiones.

- D4: DELEGACIÓN

La responsabilidad de la realización de los planes de acción, el desarrollo del proyecto y la capacidad de decisión recaen en el colaborador que ha alcanzado el nivel adecuado para hacerlo.

En la figura 4. 4 se presenta la curva modelo del liderazgo situacional.

4.2.6.3 Claves para utilizar el modelo de liderazgo situacional

La clave está en conocer el nivel de desarrollo de los colaboradores en una situación determinada y, a partir de ahí, seguir la "curva del modelo".

La capacidad para diagnosticar con rigor los niveles de madurez del personal, y de seleccionar posteriormente un comportamiento de liderazgo acorde con estas proposiciones, parece ser una valiosa aportación al repertorio del líder de escuela.

En el entorno escolar, puede haber una gran diversidad entre los miembros del personal en términos de madurez, de modo que hará falta comportamientos diferentes para las distintas personas. Determinados miembros del personal pueden tener distintos niveles de madurez para determinadas tareas. Es más, los niveles de

madurez irán cambiando de año en año según el personal vaya adquiriendo madurez profesional psicológica.

Generalizando, en un centro escolar, los integrantes del centro tienen un nivel de desarrollo alto. Por ello, el líder debe permitir la participación mayor del personal y disminuir su nivel de control. El líder debe actuar sin apenas supervisión, dejando que cada persona libere su potencial (PREES), delegando y favoreciendo la automejora.

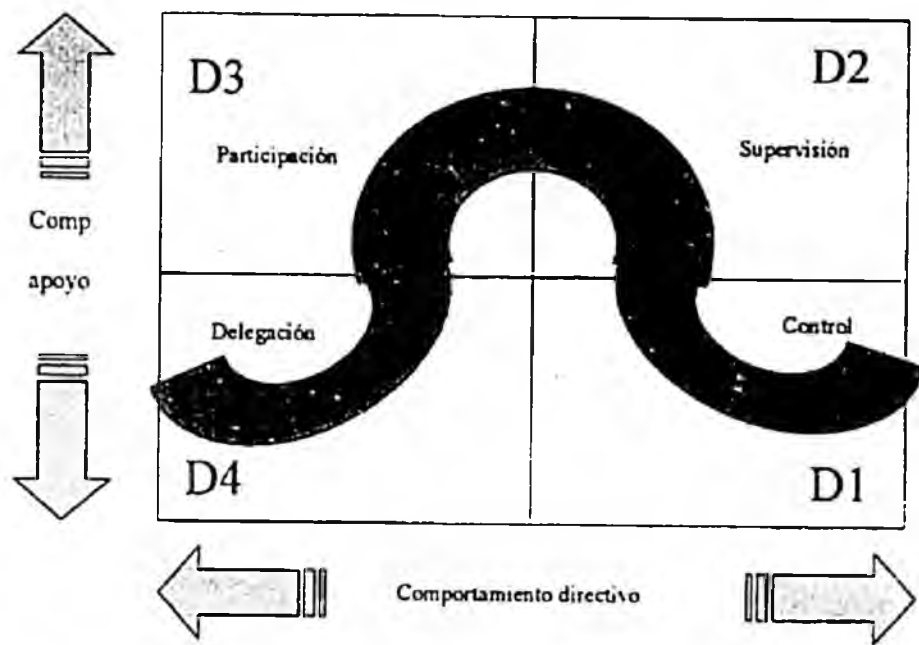


Figura 4.4 Curva modelo del liderazgo situacional

4.2.7 Liderazgo eficaz

El estilo de liderazgo eficaz es el que se adapta al grado de madurez del equipo y lo potencia (esto supone formar al equipo para la delegación).

Hersey y Blanchard han relacionado el líder orientado a la tarea y el líder orientado a las personas con la madurez del equipo de colaboradores, definiendo cuatro tendencias de liderazgo y afirmando que la eficacia de cada una dependerá de la madurez del equipo de colaboradores.

Estos autores definen la madurez como la capacidad (competencia) y el deseo (motivación) de una persona para asumir la responsabilidad de dirigir su propia actividad.

Según este criterio, pueden encontrarse 4 grados de madurez:

- M1: personas que ni quieren autodirigirse ni tienen competencia para ello.
- M2: quieren autodirigirse pero no pueden hacerlo. Les falta competencia técnica.
- M3: pueden asumir responsabilidades pero no quieren hacerlo.
- M4: pueden y quieren asumir responsabilidades.

En la figura 4.5 se presenta la relación entre el nivel de desarrollo de los colaboradores y el tipo de liderazgo aplicar.

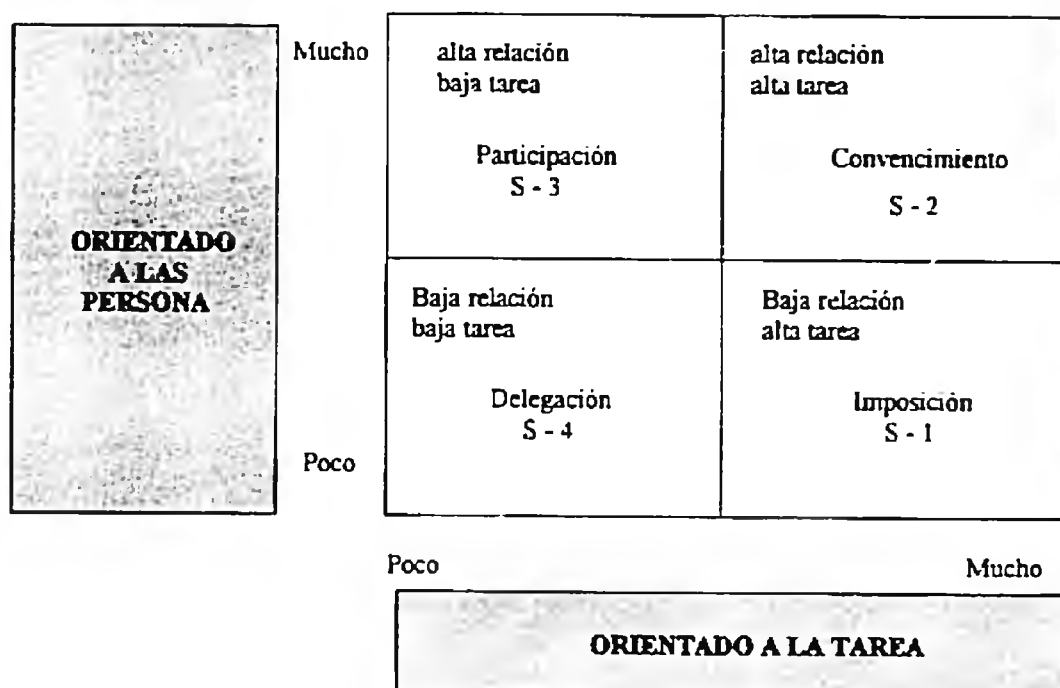


Figura 4.5. Relación entre el grado de madurez de los colaboradores y el tipo de liderazgo

- Estilo S1: "IMPOSICIÓN"

El líder dedica mucho tiempo a decir lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, dedicando poco tiempo a prestar apoyo psíquico y establecer relaciones amistosas. Para los autores mencionados este es un estilo válido cuando el grupo de colaboradores es poco maduro M1.

- **Estilo S2: "CONVENCIMIENTO"**

El líder debe vender ideas sobre cómo han de hacerse las cosas en lugar de imponerlas. Trata de convencer con ejemplos, lógica,... El comportamiento directivo del líder compensa la falta de destreza y el estilo más cercano y amistoso, levanta la moral del grupo y lo mantiene unido.

- **Estilo S3: "PARTICIPACIÓN"**

El líder dedica su tiempo a establecer un buen clima de trabajo y poco a indicar qué hay que hacer y cómo. En la medida en que el jefe se centre más en escuchar que en hablar, pone los medios para cambiar la disposición negativa de un grupo potencialmente competente. La negativa a actuar puede deberse a algún tipo de resistencia o a un problema de motivación.

- **Estilo S4: "DELEGACIÓN"**

La labor del líder se limita a la coordinación del trabajo, pudiendo dedicar más tiempo a tareas de planificación y representación.

Esta teoría se basa en las mismas premisas que el apartado anterior, con las aportaciones del autor Hersey a las contempladas por el autor Blanchard.

4.2.8 Liderazgo de transformación

James Mc Gregor Burns (1987) fue quien hizo esta importante distinción en su estudio sobre liderazgo y seguidores. Según Burns, el líder es transaccional en la mayoría de los casos, es decir, simplemente cambia una cosa por otra: seguridad y una atmósfera agradable a cambio de la dirección, satisfacción de los padres y alumnos en el caso de un director y profesorado.

El líder de transformación, además de responder a las necesidades de sus seguidores continuos buscando las necesidades potenciales de ellos e intenta satisfacerlas e implicarlos en el proceso. La consecuencia del liderazgo de transformación es una relación de estímulo recíproco y superación que convierte al seguidor en líder y al líder en agente moral.

El director de un centro de educación que es un líder de transformación, puede garantizar un compromiso sustancial por parte de los profesores, en cuanto a tiempo y energía, para cambiar las actitudes de alumnos y padres con respecto a la escuela en una comunidad donde previamente había bajos niveles de resultados académicos.

Algunas ilustraciones de un liderazgo de transformación (BEAR92) son las siguientes:

- El director lleva a cabo acciones para cambiar las actitudes de la comunidad con respecto a la escuela.
- El director ve la escuela como un centro de aprendizaje para toda la comunidad.
- El director persigue el compromiso por parte del profesorado a dedicar su tiempo y energía a cambiar actitudes de la comunidad hacia la escuela.
- El director involucra a los miembros de la comunidad en todas las actividades de la escuela.

La política de la escuela es determinada por un grupo de representantes de padres, profesores, estudiantes y de la comunidad en general.

Por esto, al definir el tipo de liderazgo a aplicar, decíamos que debe ser instructivo, pero además transformacional. Es decir, el grupo de personas que lleve el liderazgo, debe ejercerlo de tal forma que sea capaz de transformar los comportamientos de los integrantes del centro con el ejemplo, por convicción y no por imposición. La nueva forma de actuar debe verse como algo innato, natural, no como una forma de actuar nueva que ha surgido momentáneamente por la implantación de un modelo de calidad.

4.2.9 Resistencia al cambio

"No es suficiente que cada quien haga su mejor esfuerzo, es primero necesario saber lo que hay que hacer: se requiere de cambios drásticos y el primer paso de esta transformación es aprender a cambiar". W. Edwards Deming, Out of Crisis

Como ya se sabe, a muchas personas no les gusta el cambio, a menos que sean ellos quienes lo dirigen. Cuando se les impone el cambio, tiene mucho menos atractivo. Uno de los mejores ejemplos del malestar que provoca el cambio en los seres humanos es también uno de los más sencillos.

Eric Hoffer, 1963, el filósofo-estibador, iniciaba su libro, *The Ordeal of Change*, con esta historia:

"Allá por 1936, pasé buena parte del año recolectando guisantes. Comencé a principios de enero en el Valle Imperial y fui yendo hacia el norte, recolectando guisantes según maduraban, hasta que recogí los últimos guisantes de la estación, en junio, cerca de Tracy. Entonces me dirigí a Lake County, donde por primera vez iba a recolectar judías. Y todavía me acuerdo lo vacilante que me sentía la primera mañana cuando estaba a punto de encaminarme a los campos de judías. ¿Sería capaz de recolectar judías incluso el cambio de guisantes a judías tenía en sí elementos de temor".

Se ha escrito mucho sobre las razones de por qué las personas se resisten al cambio. De hecho, esta resistencia probablemente tiene fuentes tanto personales como empresariales.

No cabe duda que la implantación de un modelo de calidad presenta un cambio en la forma de trabajar de la organización y, en nuestro caso, del centro escolar.

En el terreno personal la resistencia al cambio se produce por los siguientes motivos:

- Homeostasis: los organismos tienen una tendencia natural a mantener la estabilidad y la consistencia. Necesitamos un sentimiento de seguridad y confianza.
- Hábitos: todos preferimos lo conocido.
- Percepción selectiva: cada segundo de nuestra vida, nuestros sentimientos se ven bombardeados por tantos estímulos que tenemos que ser muy selectivos con los que aceptamos. Pero este proceso selectivo puede llegar a un extremo en el que rechazamos todas las nuevas ideas y mantenemos actitudes fijas hacia las personas y el trabajo.
- Dependencia: Tenemos preferencia por valores pasados creyendo que son apropiados para todas las circunstancias actuales o futuras.
- Regresión: Consiste en una búsqueda de seguridad psicológica en el pasado.

Las principales fuerzas que dificultan el cambio dentro de una organización son:

- **Normas:** Incluyen los acuerdos consensuados sobre cómo se debe vestir, hablar, trabajar y comportarse en público.
- **Intereses creados:** dentro de las organizaciones se crean feudos que posteriormente se convierten en fuentes de poder y prestigio. Hay una renuncia natural a abandonar el poder.
- **Rituales y tabúes:** procedimientos que habitualmente están establecidos por razones válidas. Sin embargo, con el tiempo, pueden degenerar en sistemas rígidos, obsoletos o incluso irracionales.
- **Rechazo a los extraños:** es el síndrome de lo "no-inventado-aquí", las personas se aferran a las viejas relaciones porque se sienten más cómodos y confiados con ellas que con las nuevas.

Para hacer cambios se necesita la comunicación de información pertinente que pueda personalizarse. Las personas se resisten menos al cambio si están bien informadas y participan en el proceso de cambio. En los famosos experimentos de Hawthorne que se llevaron a cabo en la fábrica de General Electric en Hawthorne, Illinois, en la década de 1920 demostraron que la participación de los empleados genera respuestas positivas al cambio.

La mayoría de las veces la dirección dedica muy poco tiempo a convencer a sus empleados, ya que quieren hacer progresos rápidamente con el nuevo plan. Para que un cambio se produzca sin rechazos, todo el personal al que le afecte dicho cambio debe tener la oportunidad de poder analizar con detenimiento dicho cambio, descubrir las consecuencias que tendrá para ellos y el tiempo necesario para considerar y aceptar las razones fundamentales que les han dado. Se les debe convencer de que el cambio tiene probabilidades de ser un éxito y que a largo plazo los resultados serán beneficiosos para ellos y para la organización.

Deal y Kennedy (1982) nos presentan siete ingredientes para facilitar un cambio:

1. **Poner a un verdadero líder a cargo del cambio:** para hacer grandes cambios se necesitan personas con una gran visión, tenacidad, convencimiento y que acepten la posible necesidad de hacer esfuerzos extras personales.

2. Reconocer las amenazas externas reales: debe demostrarse que la amenaza externa afecta a la supervivencia de todos.
3. Interesar a los empleados en los rituales de la transición: si los empleados están interesados en el proceso de transición, encontrarán maneras de superar el óbito de lo viejo y aprender de primera mano los valores de lo nuevo. Los rituales de transición se convierten en una cultura temporal.
4. Proporcionar formación en los nuevos valores y modelos de comportamiento: la mejor formación es la formación en el trabajo. Trabajar con los nuevos procesos brinda oportunidades para formar a sus empleados en los nuevos valores, comportamientos y lenguaje que necesitarán para funcionar con la nueva cultura.
5. Traer expertos externos: los colaboradores externos pueden utilizar una "magia" propia. Suelen ser buenos para calmar las tensiones ya que no están involucrados en ellas emocionalmente.
6. Crear símbolos tangibles de las nuevas orientaciones: los cambios estructurales -tales como nuevas relaciones de dependencia y nuevas responsabilidades- señalan que la unidad pronto se moverá en nuevas direcciones y confirman que la dirección ha tomado en serio el cambio.
7. Tratar inmediatamente el tema de la seguridad de los puestos de trabajo: El personal no podrá hacer frente a un cambio si se siente vulnerable.

Según lo analizado hasta ahora en este apartado, para superar la resistencia al cambio, las personas implicadas deben estar informadas totalmente de ello, se les debe comunicar todo el proceso a realizar y se les debe motivar a participar en dicho cambio. Asimismo, también hemos confirmado con estos autores que el cambio se debe hacer convenciendo y no imponiendo.

Todas estas características se ponen de manifiesto con el liderazgo instructivo y compartido, así como en el modelo de calidad desarrollado en este trabajo: información, comunicación, participación delegación, predicar con el ejemplo, convicción. Estas son algunas de las características del modelo desarrollado, y que teóricamente deben facilitar el cambio cultural del centro escolar.

Por ello, en los centros escolares donde se va a implantar el modelo de calidad propuesto, con el liderazgo que promovemos, se consigue condimentar una situación en el que encajan los siete ingredientes que Deal y Kennedy proponen, ingredientes que facilitan el cambio que implica la implantación de un modelo de calidad.

Cuando un centro dirige sus esfuerzos hacia la mejora continua, esto conlleva un cambio de actitudes del personal del centro y un cambio en la forma de trabajar, no tanto operativamente sino con una sistematización del proceso de mejora continua.

Un sistema de gestión de calidad aplicado a un centro educativo conlleva, ante todo un cambio cultural, porque el propio fundamento de dicho sistema de gestión de las organizaciones radica en una cultura peculiar y consolidada que orienta las acciones individuales y colectivas, que otorga fuerza a los compromisos y moviliza una buena parte del potencial profesional y personal almacenado en cada uno de sus empleados(LOPE94). Este tipo de cambio es, sin duda alguna, el más eficaz y el que proporciona resultados más estables, pero es también el más difícil de conseguir.

El cambio de normas asumidas, de valores compartidos y de actitudes comunes orientado hacia la mejora no será, desde luego, espontáneo sino que ha de responder a un plan en el que se opere sobre aquellos factores que se sabe influyen decisivamente tanto en la generación de una cultura organizativa como en su transformación(HUNT93).

Este plan debe incorporar al menos:

- Compromiso de los niveles jerárquicos más elevados. Sin esto no hay cambio cultural posible.
- Liderazgo adecuado.
- Definición explícita de los valores, creencias y objetivos que caracterizan la cultura del centro.
- Sistema de recompensas que apoye el cambio deseado y debilite las resistencias, motivando a los individuos.
- Revalorización de la formación como mecanismo de mejora tanto del individuo como del propio centro.

4.2.10 La magia del empowerment

Y siguiendo con el argumento de que el encaminarse hacia un proceso de mejora continua, provoca un cambio, ¿por qué no utilizar todas las herramientas que nos faciliten ese cambio?

Para el cambio de actitudes del personal, se debe potenciar el uso de la herramienta de EMPOWERMENT. Se puede definir como el arte sutil de transformar las actitudes de las personas en las organizaciones, con el fin de que los intereses de ambos (personas y organizaciones) se unan, mediante la potenciación del desarrollo del individuo personal y profesionalmente, creyendo en él, dándole la oportunidad de demostrarlo y ayudándole a la mejora continua de su autoestima y sus resultados.

Es una forma de involucrar más a las personas de la organización. En un centro educativo, por su carácter independiente, cada persona tiene en su puesto de trabajo una cierta capacidad de decisión. Es importante aprovechar este valor añadido del tipo de trabajo que se desempeña y potenciarlo.

Se debe potenciar a la persona para que tenga los conocimientos, la información y la capacidad de decidir a todos los niveles. Significa implicación, responsabilización e identificación con los objetivos del centro escolar, de su lugar de trabajo.

Así, conseguiremos que los integrantes del centro se impliquen en la gestión de forma plena, con su mente y su corazón.

Hay siete palabras clave que nos guían por el camino del empowerment:

- Trato

Existe una alta correlación entre las actitudes de los clientes y las actitudes de los empleados de una empresa. Lo que ejerce mayor impacto en el empleado es cómo le trata su jefe, y lo que ejerce mayor impacto en un cliente es la relación que se establece con el empleado que hace de "interface" entre la empresa y él. Lógicamente, las actitudes tienden a contagiarse. Peter Drucker afirmaba: Trata a tus empleados como si fueran voluntarios.

- Propiedad

Se trata de conseguir que el empleado pase de actuar en base a los criterios establecidos en la descripción de su puesto de trabajo a proceder pensando que él es el propietario y por tanto responsable de su puesto de trabajo. Este cambio de actitud supone un paso gigantesco en la conducta de las organizaciones, ya que ésta depende de la de todos sus componentes. Si cada persona actúa como un miembro activo en la organización, pensando constantemente en cómo mejorar lo que hace cada día, bien mediante la puesta en marcha de pequeñas innovaciones o a través de auténticas revoluciones en la forma tradicional de desempeñar su puesto, los esfuerzos se multiplican.

A lo largo de un incontable sin fin de años, los directivos se han encargado de pensar, los mandos medios se han ocupado de hablar, comunicando lo que los directivos pensaban, y el resto de empleados se ha encargado de ejecutar lo que los directivos decidían.

No es fácil hacer que la persona asuma la mejora continua de la noche a la mañana. La mejora continua es un valor y no puede ser impuesto a las personas. Las personas tienen que interiorizarlo, y para ello se necesita tiempo y una actitud adecuada, receptiva y positiva.

Actualmente, que la única constante es el cambio, y que la velocidad de cómo afrontar el mismo es un factor diferenciador del éxito de las organizaciones y de su grado de competitividad, contar con un elemento humano capaz de asumir y dominar los cambios con la rapidez que se producen es un reto constante al que debemos dar un puesto de protagonismo en la lista de prioridades que tenemos que tener en cuenta, si queremos mantener siempre a la organización en un puesto de cabeza.

- Autoliderazgo

Liderar a las personas para que sean capaces de liderarse a sí mismas. No se trata de potenciar líderes heroicos sino de buscar líderes que deseen hacer de cada persona un héroe para sí mismo y para los demás. Sólo así es factible pasar de una relación de dependencia a una relación de independencia. Conseguir que cada uno sea su propio líder es la mejor manera de mantener un constante reto de la inteligencia, la creatividad, el ánimo y el compromiso de las personas.

Es, en definitiva, el mejor modo de que la excelencia sea alcanzable, aprovechando al máximo el potencial humano, que es único e irrepetible.

- Feedback

Es el elemento más vivo, y por lo tanto humano, y útil, y por lo tanto práctico, de cualquier sistema que tenga por objetivo el desarrollo de las personas dentro de la organización. Permite que siempre puedan mostrar en la organización las cualidades de que han sido dotadas.

Es una forma fácil de ayudar a las personas a que sean ellas mismas dando lo mejor que tienen.

- Comunicación

Es necesaria e imprescindible que la comunicación fluya fácilmente y que exista un sistema de comunicación adecuado para tal fin.

- Medios

La organización ha de estar dispuesta a invertir. En muchas ocasiones, grandes proyectos relacionados con hacer que las personas asuman mayor involucración, compromiso y responsabilidad sobre tareas que tienen asignadas fracasan por la falta de medios. Empowerment tiene que ver con autorizar y posibilitar. Autorizar es el elemento humano que ha de hacer factible que la persona perciba que realmente tiene poder para tomar una serie de iniciativas inherentes a su función en la organización. Posibilitar consiste en hacer que las utopías que a veces parecen implicar objetivos especialmente ambiciosos o difíciles de cuantificar se conviertan en realidad poniendo a disposición de los empleados los medios oportunos para llevarlos a cabo. Es necesario hablar de tres medios fundamentales:

- Físicos

Aquellas herramientas que la persona necesita para modificar y avanzar en la forma de hacer sus tareas habituales, sean del tipo que sean.

- Tiempo

Cada persona debe contar con tiempo para participar en tareas que impliquen su participación en asuntos de mayor responsabilidad en cuanto a toma de decisiones.

- Conocimiento

Se deben facilitar los medios para mejorar las habilidades de las personas y su nivel de formación, para aprovechar todo su potencial. También es clave la información para hacer que el empleado sienta que realmente es tomado en cuenta.

Además de estos medios, existen otros aspectos importantes para que el empowerment se implante con éxito:

- Dirección: las personas necesitan saber cuáles son las áreas clave de la organización, los objetivos y cómo se miden éstos.
- Apoyo: la persona requiere una casi constante aprobación de las decisiones que toma y las tareas que acomete, además de ser constantemente empujada y estimulada en las mismas.

En un centro escolar, debemos saber aprovechar la capacidad intelectual de nuestros colaboradores y dotarles de la autonomía necesaria para lograr, en la organización, un paso más allá de la simple delegación.

La práctica del empowerment no es completa sin el trabajo en equipo. La formación y capacidad para trabajar en equipo es la base para conceder autonomía y poder a los empleados (PRIC94). En el modelo propuesto, puede utilizarse esta herramienta con toda su potencialidad, ya que uno de los pilares del mismo es el trabajo en equipo.

Además, se deben vencer las barreras mentales, el estereotipo del jefe "yo mando" y los empleados "yo hago lo que me ordenan".

¡Es hora de cambiar ya!

4.3 MODELO OPERATIVO

El modelo de implantación se presenta gráficamente en la figura 4.6.

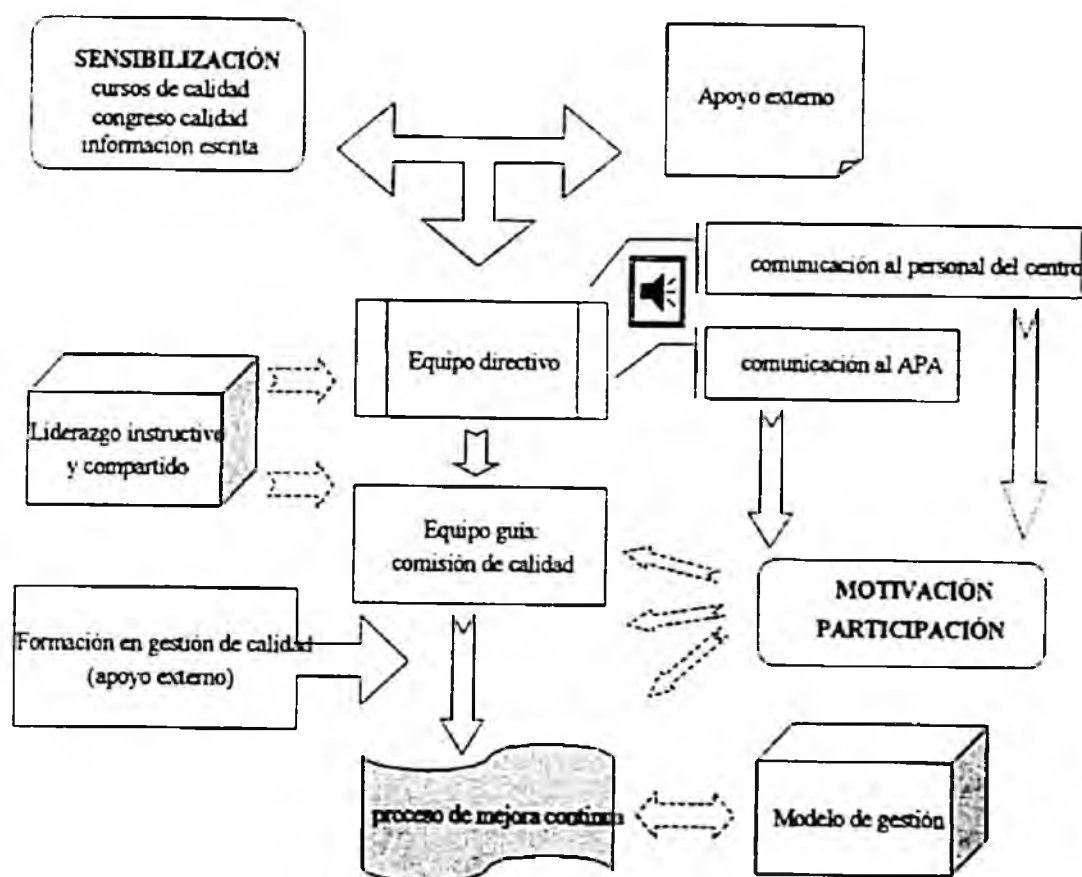


Figura 4.6 Modelo de implantación del módulo I

4.3.1 Desarrollo

Las fases en las que se desarrolla este módulo son las que se desarrollan en los siguientes apartados.

4.3.1.1 Sensibilización del equipo directivo

Objetivo: Difusión de la cultura de la calidad al equipo directivo, motivación y sensibilización.

El origen de la aplicación de un modelo de calidad en educación surge como consecuencia del interés del director, algún miembro de la dirección o persona del centro por el tema de calidad, es decir, este es el desencadenante o la chispa necesaria para implantar un Modelo de Calidad en el centro de educación. La experiencia me confirma que generalmente esta chispa se produce cuando algún miembro del centro educativo asiste a algún congreso de calidad, curso de calidad en educación, conferencias sobre el tema, lecturas de artículos o simplemente por los diálogos con otros compañeros del sector. Es común oír: "me han dicho los del centro XXXX, que están haciendo algo de calidad, igual es interesante...".

Esta chispa por mínima que sea, debe recogerse para formarla de tal manera que sea capaz de producir una fogata intensa.

Así que, una vez que un miembro del equipo directivo está sensibilizado, éste debe transmitirlo al equipo directivo para que se embarquen en este viaje. Por ello, es muy importante hacerlo bien y con el personal adecuado. Contando con un apoyo externo especializado en sistemas de calidad en educación, debe ser capaz de motivar a sus compañeros. Estas palabras tan bonitas: "sensibilización" y "motivación", son vitales en este momento.

Hay que ir paso a paso, pero con pasos firmes. El apoyo externo debe ser capaz de ayudar a transmitir la cultura de la calidad y los beneficios de implantar un sistema de calidad con experiencias reales de centros de educación.

Para ello, corresponde al Director del centro educativo (ó persona sensibilizada) concentrar sus esfuerzos en ejercer un liderazgo que facilite la transmisión de los conceptos de calidad y mejora continua.

Características del apoyo externo

Deben ser personas especializadas en sistemas de calidad en educación, con un amplio conocimiento del sistema educativo. Una de las principales características que debe tener para obtener éxito es conocer el sistema educativo, hablar un lenguaje educativo, y que sean capaces de adaptar toda la filosofía de calidad al entorno en el que están, términos de educación.

Este apoyo externo podría bloquear el proceso, si no cumple dichas características.

Se da por supuesto que deben tener gran experiencia en calidad en empresa, y una gran experiencia en calidad en educación. No es válido una sin la otra.

Hasta aquí hemos definido con la ayuda de quién realizar la campaña de sensibilización, pero ¿cómo hacerlo? La forma adecuada es utilizar una de las reuniones del equipo directivo, para que se capte como un proceso intrínseco al centro, no algo externo.

Para reforzar esta campaña, se puede proponer organizar un seminario de unas dos horas donde se les acerque a experiencias reales y a los temas de calidad.

Funciones del director

- Servir de catalizador y de facilitador de medios, tiempo y espacio necesarios para permitir que el proceso funcione.
- Reconocimiento: animar, por medio de palabra y hechos, los esfuerzos realizados por las personas que participen en el proceso.

Podemos considerar como un claro criterio de terminación del proceso, el no conseguir un total compromiso por parte de la dirección en este punto.

Confirmar el compromiso de la dirección "El factor clave para la mejora de la calidad es el compromiso decidido por parte de la dirección" (IACU97).

Como resultado de esta fase, se debe tener al equipo directivo totalmente comprometido.

4.3.1.2 Constitución equipo guía: comisión de calidad

Objetivo: definición del equipo humano que coordinará y apoyará a la institución en la aplicación de estrategias de calidad.

Una vez cubierta la etapa anterior, es decir, tenemos al equipo directivo comprometido y decidido a iniciar el proceso. El éxito del proceso depende de la participación de los integrantes del centro y de las comunidades asociadas.

¿A quién más informar?

- *A la asociación de padres.*

Esta comunicación se realiza para que se involucren en el desarrollo del proceso en el momento necesario. Su implicación puede ser desde un principio formando parte de la comisión de calidad, o en los proyectos de mejora que surjan a lo largo del desarrollo. Esta comunicación debe realizarse también en una reunión, no simplemente por carta ya que con esta última forma sólo se informaría del proceso que se va a iniciar en el centro de sus hijos, pero no se establece la comunicación para su posterior integración.

- *A los profesores.*

Se realizará en una reunión del claustro, con el objetivo que tenía la reunión del equipo directivo.

- *A los alumnos.*

Este colectivo va a estar directamente implicado en la implantación del modelo de calidad, como cliente que es, y parte interesada. Unas veces se le pedirá opinión con encuestas, otras veces se le pedirá colaboración activa, participación, según la situación. Por ello, no podemos dejar la actividad de información cuando se les vaya a pedir colaboración, sino se debe informar desde el principio del proceso de implantación. Bien es verdad, que se puede retrasar hasta que esté formada la comisión de calidad, aprovechando la ocasión para que elijan un representante si quieren participar en ella.

Es conveniente también que esté presente el apoyo externo especializado, propiciando la primera toma de contacto. Para fortalecer esta campaña, se pueden preparar carteles con el tema de calidad y mejora continua, y de igual forma que con el equipo directivo, se puede organizar un seminario de formación de 2 horas, tampoco más, exponiendo o conociendo experiencias concretas.

Así como en la etapa anterior era imprescindible que todo el equipo directivo estuviera motivado, en esta fase nos daremos por satisfechos si logramos motivar a un número de personas suficiente para formar la comisión de calidad, ya que a priori contaremos con el rechazo de algunos grupos de personas.

Como hemos citado anteriormente, es importante que estén animadas a iniciar el proceso un grupo entre 4 y 6 personas que formarán la comisión de calidad, ya que será el motor (junto a la dirección) que con un liderazgo instructivo y compartido debe ir convenciendo al resto del personal, predicando con el ejemplo y consiguiendo pequeños éxitos.

La gestión de calidad debe ser el barco al que se suban cada vez más viajeros, viajeros que se hayan comprado ellos el billete, no que se lo hayamos regalado. Se dice que la calidad es un viaje sin billete de vuelta, sabes cuando inicias el viaje, pero no terminas nunca,...

En la comisión de calidad debe estar presente un miembro de la dirección y el asesor especializado (en las primeras etapas). Los demás miembros deben ser voluntarios, entre los que se pueden encontrar miembros de la dirección, profesores o representantes de las asociaciones de padres y de alumnos.

Dentro de la comisión de calidad, debe elegirse un coordinador de calidad, que debe tener preferiblemente las siguientes aptitudes:

- Debe creer en el proceso y tiene que estar familiarizado con la filosofía, las herramientas y las técnicas de calidad. Es más importante que la persona tenga plena confianza en el proceso que tenga muchos conocimientos de calidad, ya que esto último son conocimientos que se pueden adquirir y lo primero es cuestión de actitud ante el cambio.
- Debe tener aptitudes para dirigir. Tiene que saber lo que se necesita y actuar en consecuencia.
- Ha de ser un excelente orador, tener facilidad para redactar y gran perspicacia.
- Debe ser conciliador y difundir confianza y respeto.
- Ser capaz de delegar poder y responsabilidad.

Funciones del Coordinador de Calidad

- Fijar el rumbo que tomará el movimiento de calidad en el centro, con el asesoramiento de la comisión de calidad
- Fijar el camino a seguir y continuar
- Encabezar la comisión de calidad
- Estar al día en temas de calidad
- Convocar y coordinar las reuniones de calidad
- Informar puntualmente a la dirección
- Elevar a la dirección las propuestas de la comisión de calidad

Funciones de la Comisión de calidad

- Encabezar el movimiento de calidad en el centro, con el asesoramiento adecuado
- Guiar los esfuerzos de los equipos de trabajo
- Unir sinergias para conseguir el resultado deseado
- Coordinar los procesos de calidad, impulsando la implantación del programa de calidad en el centro
- Transmitir al resto de la comunidad la cultura de calidad, motivándolos a participar de forma activa
- Ser el canal de comunicación para informar sobre los avances del proceso de calidad

Es necesario poner especial énfasis en la comunicación, ya que es un aspecto clave para el éxito de todo el proceso, sobre todo al inicio en lo que respecta a saber comunicar la intención de la dirección, las directrices del programa, los participantes y las acciones que se van a llevar a cabo. También es verdad que los responsables de calidad han de ser prudentes para no generar demasiadas expectativas que después no se cumplan y generen frustración. Se debe ser lo más realista posible teniendo en cuenta la situación del centro.

4.3.1.3 Inicio del Proceso de Mejora Continua

Objetivo: conseguir la familiarización de la comisión de calidad con los conceptos, metodologías y herramientas de calidad, creando así un equipo que trabaje en la misma dirección, de forma coordinada y participativa.

Formación

Los expertos aseguran que la formación previa es un factor crítico, determinante, para el éxito de cualquier programa de calidad.

Esta formación debe ser específica para calidad en educación, ya que aquí radica parte del éxito del proceso. En esta formación no deben aparecer términos que normalmente están presentes en los sectores empresariales, ya que hemos comprobado en la investigación realizada en capítulos anteriores, que muchos fracasos de los modelos aplicados eran debidos a la formación que se impartía, poco cuidada al respecto, genérica y sin un vocabulario adaptado al sector educativo.

Aquí juega de nuevo un papel importante el apoyo externo, y la capacidad y profesionalidad que tengan para adaptar el lenguaje empresarial al educativo.

Teniendo en cuenta que el ámbito de la enseñanza tiende más hacia el conocimiento que hacia la acción, en la formación impartida se debe cambiar de paradigma, el planteamiento debe ser: Formación para la Acción. No es válido adquirir conocimiento solamente, sino que se deben adquirir y poner en práctica para que esta formación cumpla sus objetivos.

Otra característica de esta formación es que siempre que sea posible se debe impartir en el propio centro, otra vez para reforzar psicológicamente a los participantes que es un proceso interno del centro, y para conseguir una total personalización de la formación. Esta última condición es aconsejable, no imprescindible. Imprescindible es que la formación se imparta utilizando un lenguaje educativo.

Se ha desarrollado un manual completo de calidad en educación totalmente adaptado a centros educativos, en el que todos los ejemplos se basan en situaciones del mundo de la educación y con la exposición de casos reales. Este manual se utiliza como herramienta de formación en gestión de calidad en los centros educativos. Esta herramienta está estructurada en módulos cuyo índice se expone a continuación de la metodología aplicada para que sea *"formación para la acción"*.

Metodología

Activa y participativa, con el desarrollo de ejercicios prácticos aplicados a la educación en todos los módulos que componen el programa. Esta metodología facilita la puesta en común y reflexión de la problemática encontrada en los distintos centros asistentes.

El dominio de las técnicas de mejora de la calidad es un proceso complejo, sobre todo cuando se trata de resolver problemas transversales. Por eso, se sugiere practicar primero la metodología con problemas sencillos para aprehender la técnica y después abordar los más complejos con flexibilidad.

La formación y entrenamiento no deben verse como un fin en sí mismo, ni evaluar su éxito en términos del número de participantes (HUBB94).

Índice

- Gestión de calidad en educación

Objetivo: plantear los principios de la calidad y su aplicación en el sector educativo, descubrir por sí mismos el por qué de calidad en educación.

- ✓ Principios de calidad en educación
- ✓ ¿Qué es calidad en educación?
- ✓ ¿Qué no es calidad en educación?
- ✓ El cambio hacia la calidad

- Modelos de calidad en educación

Objetivo: representar de forma conceptual y visual los aspectos, áreas y modelos más importantes aplicados a los centros educativos. Analizar las áreas y procesos más relevantes de los centros educativos y reflexionar sobre la experiencia de diversos centros en los que se ha implantado dichos modelos.

- ✓ Planificación estratégica: misión, visión, valores
- ✓ Modelos de Calidad Total
- ✓ Profundización del modelo de calidad total de la EFQM
- ✓ Sistema de aseguramiento de la calidad

- **Comunicación efectiva. Equipos de mejora**

Objetivo: analizar el proceso de comunicación para saber sobre qué tenemos que actuar para mejorarlo y potenciarlo; establecer los modos de participación existentes; normas para establecer reuniones efectivas ; comprender la importancia del trabajo en equipo como método de trabajo que aumenta la satisfacción personal, mejora el clima laboral y crea una cultura de cooperación definiendo los pasos a seguir para la realización del mismo.

- ✓ El proceso de comunicación
- ✓ Barreras en la comunicación: comunicación eficaz
- ✓ Sistema de calidad como mejora de la comunicación
- ✓ Trabajo en equipo
- ✓ Reuniones eficaces

- **Herramientas y metodologías de calidad**

Objetivo: describir las herramientas de calidad, como conjunto de técnicas gráficas para la identificación, análisis y solución de problemas. Aplicación en ejemplos concretos y reales, que sirvan de base para comprobar su viabilidad en el centro.

- ✓ Las siete herramientas básicas (7H)
- ✓ Las siete nuevas herramientas
- ✓ Otras herramientas

- **Identificación de clientes y usuarios**

Objetivo: Identificar los clientes y usuarios de la comunidad educativa, con el fin de detectar las áreas de oportunidad más importantes para establecer un plan de calidad que mejore substancialmente la satisfacción de sus necesidades.

- ✓ ¿quién es el cliente? Cliente interno y externo
- ✓ Ciclo de servicio
- ✓ Convenio cliente-proveedor
- ✓ Identificación de necesidades

- **Elaboración del Plan de Calidad**

Objetivo: Tomando como base las necesidades del cliente, anteriormente investigadas, realizar un análisis de las mismas para definir cuales son nuestras fuerzas y habilidades, amenazas y oportunidades, relacionadas con las áreas de oportunidad del centro.

- ✓ Análisis de fuerzas y debilidades. Areas de oportunidad
- ✓ Aplicación del ciclo PDCA de Deming
- ✓ Despliegue de un plan de calidad: modelo de implantación

- **Mejora de procesos para la gestión de centros**

Objetivo: capacitar a los asistentes a identificar y gestionar los procesos de su centro educativo, aplicando la metodología y empleando las herramientas apropiadas.

- ✓ La gestión por procesos como evolución de la gestión funcional tradicional
- ✓ Gestión por procesos
- ✓ Gestión de los procesos multifuncionales
- ✓ Gestión de las actividades y tareas
- ✓ Enfoques en la mejora de centros de formación
- ✓ Herramientas para la gestión de procesos en las instituciones educativas
- ✓ Procesos en un centro de educación: procesos críticos
- ✓ Implantación de la gestión de procesos en el centro educativo

"El creciente nivel de especialización de los profesores³ ha provocado un aislamiento natural, con el consecuente deterioro de la comunicación transversal con otras disciplinas. El reto de los líderes universitarios es fomentar un clima organizacional que valore la amplitud y no solamente la profundidad, si es que la universidad ha de responder con éxito a los retos sociales que depara el siglo XXI" (CGTH91).

³ La cita original hace referencia a los profesores universitarios

5. MODELO DE GESTIÓN PARTICIPATIVO

"...los métodos que nos trajeron hasta aquí, no necesariamente serán los mismos que nos ayudarán a seguir adelante, en el camino de la mejora continua.....". R. Rogai

5.1 OBJETIVOS GENERALES

En un programa de gestión de calidad se puede considerar el enfoque al cliente como el "por qué", la mejora continua como el "qué" y el trabajo en equipo como el "cómo", al que deben añadirse la gestión de procesos, el liderazgo y el llamado empowerment (DEAN94; EVAN94). A lo largo de los capítulos anteriores hemos reflexionado ampliamente sobre el "por qué", por lo que ahora debemos centrarnos en el "qué" y "cómo", trabajo que desarrollaremos en este capítulo.

Cualquier programa de calidad o de mejora debe empezar por institucionalizar los mecanismos indispensables, que permitan a la innovación y a la mejora desarrollarse de forma continua y no esporádicamente (BENG97).

El modelo de calidad GOIEN tiene como pilar básico el modelo de gestión participativo basado en un proceso de mejora continua, sobre el que se apoyan los demás módulos. Aunque los módulos posteriores tienen una secuencia de actividades diferente dependiendo de sus objetivos, la forma de llevar a cabo las acciones desencadenantes de las actividades es utilizando este modelo de gestión. Es el motor de todo el modelo, dinamizador de la mejora continua en el centro educativo y que como su nombre indica es *mejora continua*, con un principio pero sin un final.

El proceso de mejora continua debe ser la forma de trabajar dentro del centro educativo, a través de la cual todos sus integrantes se comprometen, día a día a conseguir la mejora personal y de la Institución.

Si entre los postulados o máxima propia del modelo de calidad esta el de "eliminación del despilfarro", en una empresa de intangibles como la educativa eso se traduce por hacer participar toda la inteligencia del colectivo implicado en la misión de la organización, significa participación, este es el filón para la mejora de los sistemas y procesos. En nuestros centros de enseñanza deben darse dos requisitos: comunicación y participación.

Los objetivos principales que se pretenden con este módulo son en primer lugar que se implante un modelo de gestión participativo, en el que se le invite a participar a todo el personal, en el que tengan cabida todas las iniciativas que se propongan en el centro de educación independientemente del área a la que afecte y de la persona que la realice. Este modelo de gestión participativo debe canalizar todas las propuestas de mejora o innovación del centro de educación. En segundo lugar, y dado que la base de este módulo es el proceso de mejora continua, se pretende que todos los integrantes del centro entren en la dinámica de mejora continua empezando por ellos mismos, por las actividades que realizan día a día. Con pequeñas mejoras irán adquiriendo la cultura de la mejora continua. En tercer lugar, para que el proceso de mejora continua tenga éxito, la forma de trabajo que debe fomentarse es el trabajo en equipo. Esta forma de trabajo es la necesaria para mejorar continuamente en el centro y para que las personas participen y se impliquen en el proceso.

En la figura 5.1 se representa gráficamente los tres bloques básicos que fomenta este módulo.

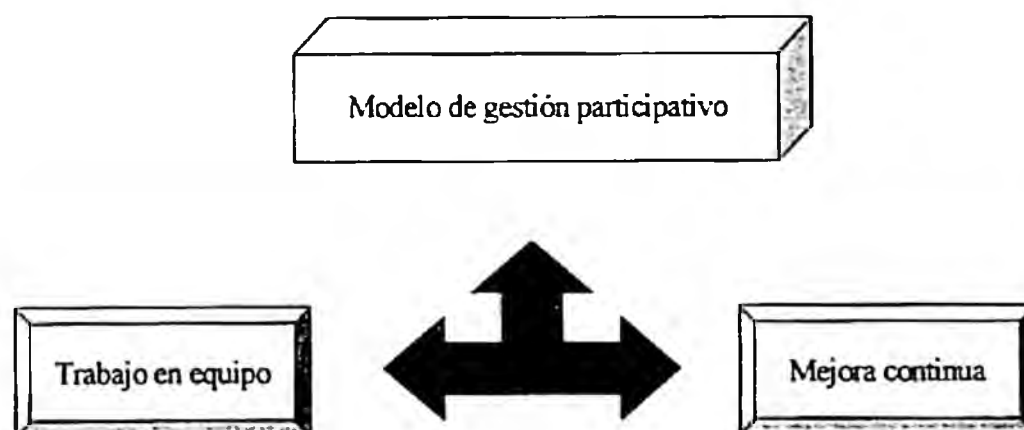


Figura 5.1 Bloques del módulo II

GESTIÓN PARTICIPATIVA

Hay que tener en cuenta que las organizaciones de los centros educativos son muy planas y tienen un personal de muy alta cualificación. Esto nos da unas ventajas e inconvenientes. La desventaja de tener un personal muy cualificado es que todo el mundo es capaz de cuestionar coherentemente cualquier decisión y esto hace muy difícil lograr una visión compartida. La ventaja es que cuando esa visión se comparte las posibilidades de delegación en otras personas son enormes. También nos resulta más difícil tomar decisiones, se debe consultar más. Pero hay una ventaja clara y es que todo lo que se percibe como interesante se extiende rápidamente. Así pues, debemos buscar modos de gestión participativos, delegar, dar oportunidades a la gente para intervenir y asumir responsabilidades para poder sentirse orgullosos de su trabajo. Se obtiene una participación inteligente.

Además, quienes estén más cerca del problema deben participar en la solución (empowerment). Los profesores son un grupo de personas altamente cualificadas y dedicadas a las que durante siglos se les ha dicho cómo tenían que trabajar. Y los que se lo dicen son burócratas, políticos, padres, empresarios, alumnos y catedráticos, muchos de los cuales hace más de veinte años que no han estado nunca en un aula de la escuela. Ha llegado el momento de que participen ellos mismos en la reforma del proceso educativo.

MEJORA CONTINUA

El paradigma del modelo propuesto es la mejora continua. Dicho en otros términos significa que nadie debe conformarse con lo que ha logrado, no importa lo bien hecho que parezca. En palabras de Bonser, "La mejora continua no es una meta a alcanzar. Es un viaje, no un destino; es un proceso sin fin" (BONS92). El mejor sistema se vuelve inadecuado con el tiempo, por eso la superación debe ser permanente. El modelo apuesta por una mejora incremental y sostenida, donde lo importante es el perfeccionamiento a largo plazo que se consigue en el día a día de la actividad del centro. Se trata en definitiva de hacer cosas simples pero haciéndolas bien y mejorar gradual y constantemente (HAYE82). De todos modos, esta línea no excluye la introducción de cambios radicales cuando son necesarios y justificados, dado que ambas líneas se complementan en la búsqueda de la mejora continua.

"Hazlo mejor, méjoralo incluso aunque funcione bien ¿por qué? porque si no lo haces, no podrás competir con los que sí lo hacen" (LIMA186)

TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo es la manera más productiva de implementar y manejar el cambio en una organización (KANT83; RUNK 88).

Los equipos deben tener un objetivo común, por lo que desarrollarán dirección, impulso y compromiso al trabajar para formar un propósito significativo. La disciplina de los equipos nos dice que para que un equipo real se forme debe haber un propósito de equipo que sea distintivo y específico para el equipo y que requiera que sus miembros logren algo más allá de los productos finales individuales.

En la figura 5.2 se presenta la incidencia del propósito común en un equipo.

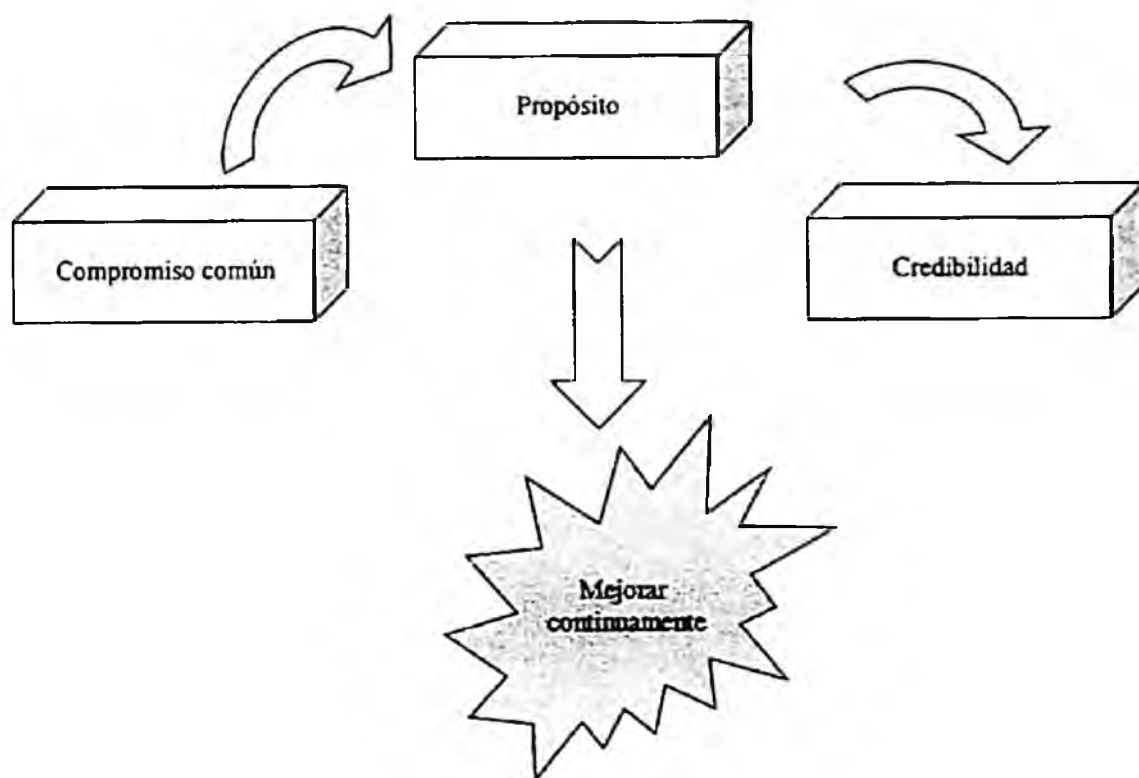


Figura 5.2. Compromiso de un equipo

Además, en nuestro caso particular, el trabajo en equipo, equipos docentes principalmente, aporta unas consecuencias añadidas. Por una parte, ayudarán a superar la barrera entre la base y la dirección, ya que se ofrece la oportunidad de intervenir en la mejora del centro. Por otra parte, en la educación, la integración de equipos ha hecho importantes contribuciones tanto a la efectividad del profesor como a la realización del estudiante.

Con el trabajo en equipo queremos fomentar a través de todos los niveles de la organización: mejor desarrollo en el trabajo, eficiencia en la toma de decisiones, eficiencia y flexibilidad en la resolución de problemas, mejora en el sistema de Información - comunicación, unir sinergias para conseguir un objetivo común y promover la participación e Integración del personal del centro en el proceso de mejora continua.

"Lo más importante que hay que recordar acerca de equipos, es que su organización constituye un proceso prolongado y difícil, no una solución rápida que pueda cambiar a una organización en unas cuantas semanas" (FORT90).

5.1.1 Objetivos específicos

Aunque es un proceso a largo plazo, se obtienen mejoras, aunque sean invisibles, desde el primer momento ya que se traduce en una mejora continua en todo el quehacer organizacional. De todas formas, debemos tener en cuenta que es un proceso continuo, para toda la vida del centro educativo, no sirve con aplicar esta filosofía este año y olvidarnos de ella el siguiente curso lectivo, ya que entonces se habrá dado no un paso hacia atrás, si no que se habrá condenado el proyecto al fracaso definitivo, ya que se habrán frustrado las ilusiones de las personas que se han implicado en el proyecto y que difícilmente volverán a implicarse en otro similar.

"La calidad toma mucho tiempo, toma mucha paciencia.....El error más grande que puede suceder en calidad es el querer ver resultados a corto plazo" (MEAD96).

Los objetivos específicos que obtenemos con la implantación del modelo de gestión participativo son:

- Implantar una estrategia de dirección que unifique y oriente los esfuerzos hacia la mejora continua
- Diseñar una estructura que garantice la administración y permanencia del propósito
- Fortalecer la cultura organizacional a través de un cambio educativo hacia la calidad
- Establecer sistemas para medir el cumplimiento de los requisitos de calidad
- Implantar procesos de análisis y medición de problemas

- Establecer sistemas de seguimiento, comunicación y reconocimiento a los resultados de calidad
- Fomentar la participación en la implantación del modelo de calidad
- Fomentar el trabajo en equipo como herramienta de trabajo natural para mejorar
- Aplicar metodologías para realizar proyectos de mejora trabajando en equipo
- Evaluar de forma proactiva el propio aprendizaje y el proceso de enseñanza aprendizaje
- Adoptar actitudes de compromiso con la mejora en la calidad personal y profesional

Los beneficios que obtenemos se presentan en la tabla 5.1.

Cuantitativos	Cualitativos
Elevación de los niveles de satisfacción de los alumnos, del personal del centro, de los padres y del entorno	Actitud flexible para la mejora de la organización. Adopción de actitudes de mejora personal
Aumento en la participación de los profesores	Mayor compromiso de todos por la calidad. Compromiso con la mejora continua
Optimización de los procesos de trabajo	Disposición favorable para aplicar la metodología de calidad
Optimización de recursos	Escucha activa. Participación activa
Número de mejoras del centro mayor	Desarrollo del liderazgo compartido
Mayor participación de los padres en el centro	Métodos de trabajo en equipo
Mayor participación de los alumnos	Mejor clima laboral
Potenciación de la relación con el entorno	Mayor integración al trabajo en equipo y mejor comunicación

Tabla 5.1. Beneficios obtenidos con la implantación del módulo II

Si tenemos en cuenta las afirmaciones de los siguientes autores, "Para cambiar los comportamientos hay que cambiar el sistema" (FUSC94) y "La mayoría de los problemas asociados a la calidad se deben al sistema y no a las personas" (DEM196), podemos concluir que estas ideas son fáciles de formular pero difíciles de cumplir por lo que supone una práctica ancestral de asociar fallos a personas (WEINS).

De todas formas, una de las claves para el éxito en nuestro modelo de calidad es conseguir el cambio de comportamiento del personal del centro: lo que conlleva trabajo en equipo, disponiendo de un modelo de gestión para hacer brotar la ilusión en un proyecto común y compartido.

El módulo del modelo que se desarrolla en este capítulo, se representa gráficamente en la figura 5.3.

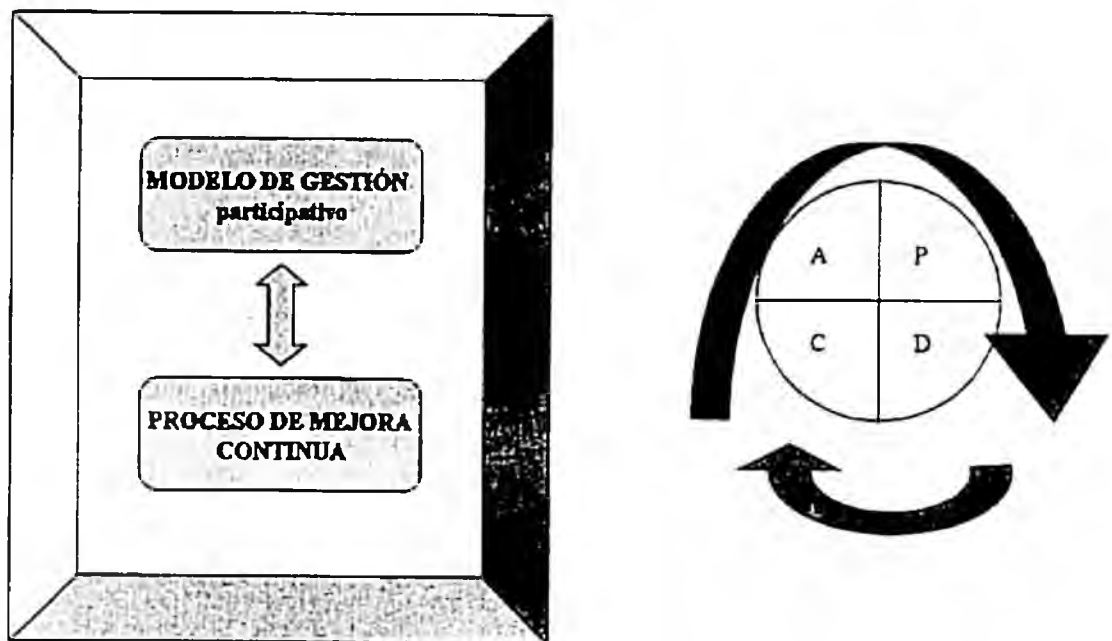


Figura 5.3. Representación gráfica del módulo II

5.2 CONCEPTUALIZACION

La evolución de las organizaciones va desde una empresa familiar con las características de visión compartida, alto nivel de implicación, conocimiento global de los procesos y trabajo altamente humanizado. La etapa siguiente la podemos concretar en la producción en serie, con las características de: escasa visión compartida, bajo nivel de implicación, conocimiento segmentado de los procesos, trabajo altamente deshumanizado y desarrollo de la tecnología.

Actualmente estamos caminando hacia la tercera era, con un enfoque socio-técnico para la mejora continua con las características: visión compartida, alto nivel de implicación, conocimiento global de los procesos, trabajo altamente humanizado, alta competitividad y desarrollo de alta tecnología.

"Las organizaciones de hoy tienden a ser organizaciones del conocimiento. Cada puesto es ocupado por alguien que conoce su tarea, que no actúa tanto por delegación como por pericia" "En un contexto turbulento como el actual, nadie puede sentirse fuerte por lo que es. La única fortaleza posible es la que proviene de ser capaz de responder, de poder dejar de ser lo que se es para ser lo que sea necesario" "La capacidad de aprender puede llegar a ser nuestra única ventaja competitiva" Lo que distinguirá fundamentalmente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias "organizaciones de control" será el dominio de ciertas disciplinas básicas. Por eso son vitales las "disciplinas de la organización inteligente" (PETESOL).

Con esta nueva visión de las organizaciones, se tiene que ir hacia modelos de gestión participativos y hacia la mejora continua.

En la educación, ocurre lo mismo que en el resto de organizaciones como podemos comprobar en el célebre Informe sobre la Educación, editado por la UNESCO:

"De alguna manera la educación ha de proporcionar los mapas de un mundo complejo y continuamente agitado, así como la brújula que permita navegar".

Con otras palabras, un concepto de educación como acumulación de conocimientos ya no es posible ni deseable. "En efecto - añade- ya no es suficiente la acumulación de un stock de conocimientos en el inicio de la vida, de donde se pueda ir extrayendo hasta el infinito. Ahora es preciso sobre todo ser capaz de entender el significado y explotar a lo largo de la vida todas las ocasiones de actualizar, de profundizar y de enriquecer este conocimiento inicial y de adaptarse a un mundo cambiante" (DELO96).

En coherencia con esto, el informe Delors propone articular la educación alrededor de cuatro pilares que fundamenten la evolución de una persona a lo largo de su vida:

"Aprender a conocer, es decir a adquirir las herramientas de la comprensión; aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los otros y, finalmente, aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores".

Las principales diferencias entre un modelo de gestión participativo y un modelo de gestión por objetivos se presenta en la tabla 5.2.

Dirección por objetivos	Gestión participativa
Enfoque hacia los resultados	Enfoque hacia el proceso para lograr los resultados Métodos adecuados para entender los procedimientos causa - efecto
Visión de arriba abajo	Visión de arriba abajo y de abajo a arriba
Aplicación de la táctica de "forzar" a los objetivos delegados	Objetivos y planes de acción acordados usando hechos reales y datos concretos
Orientación hacia el "quién"	Orientación hacia el "cómo"
Individualista	Orientado hacia el grupo y el trabajo en equipo
Se fundamenta en individuos superdotados	No es necesario fundamentarse en individuos superdotados
Trabajo duro (basado en la incentivación)	Trabajo inteligente (basado en el conocimiento)
A menudo causa suboptimización	Favorece la congruencia de objetivos. Se obtiene un óptimo global
Busca quién se ha equivocado	Busca lo que no ha funcionado lo suficientemente bien (¿cómo se tienen que hacer para mejorar?)
Puede crear desmoralización	Vigoriza y motiva

Tabla 5.2. Diferencias entre gestión participativa y por objetivos[AMOR98]

5.2.1 Mejora continua

"Estoy convencido que el siglo XXI será el siglo de la calidad" y que "la mejora continua es necesaria, se adopte o no la norma ISO 9000". Dr. Juran, 1995

Massaki Imai es el difusor del KAIZEN (Mejora Continua en Japonés), estrategia basada en el principio de que cualquier método de trabajo en cualquier área puede ser mejorado.

"Kaizen significa mejora. KAI, Cambio y Zen, Bondad".

El Kaizen aboga por pequeñas mejoras sin un coste significativo frente a grandes innovaciones que suponen fuertes desembolsos económicos (por ejemplo, adquisición de nuevas tecnologías o equipos). Estas pequeñas mejoras afectan a todas las áreas de la organización y son totalmente necesarias como complemento de la innovación. En el lado contrario está la reingeniería de procesos, que siempre propugna mejoras radicales. Principio universal del KAIZEN: "Todo en la vida laboral, social y personal merece ser mejorado".

Los principios básicos que diferencian la estrategia KAIZEN (mejora) de la estrategia KAIRU (innovación) se muestra en la tabla 5.3.

Principios KAIRU	Principios KAIZEN
Cambios bruscos y efímeros	Pequeños cambios o mejoras graduales
Orientado a especialistas. Atención a grandes temas	Orientado a generalistas
Enfoque tecnología	Enfoque a personas
Información cerrada	Información abierta, compartida
Búsqueda de nuevas tecnologías	Uso de la tecnología existente

Tabla 5.3. Diferencias entre las estrategias KAIRU y la estrategia KAIZEN

Además, el movimiento de la rueda de Deming sobre la rampa de la calidad sugiere un avance sostenido y permanente que es más típico de la mejora incremental que de la radical (figura 5.4).

Por otro lado, el primero de los diez puntos de calidad de Deming es "la constancia en el propósito de mejorar el producto y servicio". Ambas filosofías coinciden, la oriental y occidental, en que la mejora es el alma de la calidad.

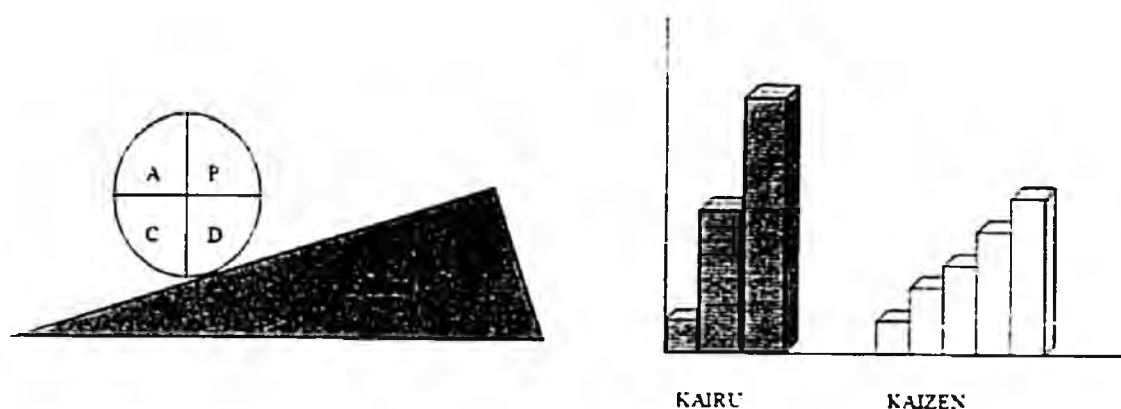


Figura 5.4. Mejora incremental y representación de las estrategias KAIRU y KAIZEN

La mejora continua en todos los ámbitos del centro de educación ha de ser el centro del espejo para obtener una "visión moderna de la calidad".

Para fomentar una cultura de mejora continua son necesarios los siguientes requisitos (REY98):

- medición y feedback continuo de Información para saber qué mejorar en cada momento.

Se debe efectuar el control y revisión sistemática de todas las actividades del centro, sobre todo las más críticas para el centro. La herramienta PDCA o ciclo de Deming es útil para llevarlo a cabo. El ciclo PDCA ayuda a comprender la naturaleza continua de los esfuerzos de mejora de la calidad dado que la repetición infinita del ciclo supone la búsqueda interminable de la perfección (PRIC; CHEN). El paso de evaluar, dentro del ciclo PDCA, es un componente que hace que la retroalimentación sea un punto de partida para nuevas acciones de mejora. Las organizaciones excelentes se distinguen por desarrollar una cultura de evaluar y mejorar todo lo que hacen (BLAZ97). El principio de mejora continua aboga porque cada cambio introducido sea evaluado y revisado para detectar nuevos puntos débiles y oportunidades de mejora. Esto sólo es posible con un ágil sistema de medición y captura de datos relevantes para la gestión. Como dice Fusco "las personas sin datos son personas sin opinión" (FUSC94). En demasiadas organizaciones las decisiones se toman en base a suposiciones o por mera intuición de los directivos. No se trata de recoger datos de cualquier tipo, sino los necesarios para la toma de decisiones. Los responsables del centro educativo deben preguntarse cuál es la información que hace falta para tomar las decisiones importantes y diseñar un sistema de medición que ofrezca garantías para la gestión.

- aprendizaje y formación permanente.

Los directores de los centros educativos deben entender que la formación no es circunstancial para el cambio, sino que en un sistema de gestión basado en la mejora continua, la formación y el aprendizaje del personal adquiera naturaleza permanente. Como sugiere el paradigma de la mejora continua, el proceso de aprendizaje debe ser infinito como lo es la búsqueda de la perfección. La obsolescencia de los conocimientos es cada vez más rápida, lo que exige una capacidad de aprendizaje colectivo que sólo se consigue en organizaciones entrenadas. Esta formación no se limita a una formación técnica, ya que es necesario el aprendizaje a todos los niveles de métodos organizativos y de gestión (técnicas de trabajo en equipo, dirección de reuniones, resolución de problemas, habilidades para mejorar las relaciones interpersonales). Siguiendo el apartado anterior, es recomendable también, medir siempre la efectividad de los recursos destinados a la formación.

- estímulo del pensamiento creativo y de la innovación a todos los niveles.

Los programas de calidad no pueden aspirar a mejorar todo a la vez: la diversidad y autonomía de las unidades que conforman un centro educativo aconsejan el uso de un enfoque de mejora por partes y gradual.

Weinstein y Hadley¹ advierten que " con la Impaciencia de Instituir el TQM en el campus, es muy común aplicar un enfoque masivo, expedito, drástico (...). Tal enfoque aunque sea bien intencionado, está plagado de riesgos" pues "hay demasiados obstáculos organizativos e institucionales que vence, como para plantearse una transformación del sistema en su totalidad al mismo tiempo".

Se deben seleccionar actividades y procesos específicos, que sean manejables y con potencial de ser mejorados con éxito.

Como hemos comentado anteriormente, se debe conseguir un cambio de comportamiento de los integrantes del centro. Se trata de potenciar el trabajo en equipo y no buscar las causas de los problemas en las personas sino en el funcionamiento del centro educativo.

A continuación vamos a analizar teóricamente las funcionalidades del trabajo en equipo, y lo que es más importante, la aportación de los equipos docentes, como es este caso.

5.2.2 Trabajo en equipo

Una definición que podemos tomar como base es la siguiente : "Un equipo consiste en un pequeño numero de personas con habilidades complementarias que están comprometidos con un propósito común, utilizan parámetros de desarrollo y métodos estructurados y son mutuamente responsables de su realización" [KATZ93].

Ha habido dos tendencias en la efectividad organizacional en las últimas décadas que son relevantes para fomentar el trabajo en equipo.

La primera tendencia ha sido la creciente implicación de los trabajadores en la mejora de su trabajo. En las organizaciones tradicionales, solamente se esperaba que planificaran controlaran e lideran mejoras solamente los administradores. Ahora, en todos los niveles de las organizaciones son requeridas las personas para contribuir con sus ideas y capacidad a la mejora.

¹ Aplicable a un centro de enseñanza cualquiera

La segunda tendencia ha sido la de hacer los trabajos "más grandes". En las organizaciones tradicionales los empleados trabajan en tareas enfocadas reducidamente, de una sola habilidad y una sola función. Cada vez más las organizaciones se han dado cuenta de que el trabajo requiere perspectivas más amplias y que los empleados requieren más variedad y propiedad.

Los equipos de mejora continua son el resultado de ambas tendencias. El equipo acepta la responsabilidad de planificar controlar y mejorar su trabajo. El trabajo de un equipo de mejora continua está diseñado para ser un proceso completo de habilidades múltiples y multifuncional.

Para lograr un equipo exitoso se requiere de estímulos tales como: objetivo bien definido, utilizar técnicas de calidad, retroalimentación y crítica constructiva, estar implicado en el proceso del proyecto, compromiso de la dirección. Se deben evitar las siguientes situaciones: problema o proyecto vagamente definido, desconocimiento del proceso en estudio, desconocimiento de herramientas y apoyo débil e indiferencia por parte de la dirección.

"Reunirse en equipo es el principio, ... mantenerse en equipo es el progreso,...trabajar en equipo es el éxito". Taylor

El decálogo para un correcto funcionamiento de los equipos lo podemos concretar en: claridad en las metas del trabajo, plan de trabajo, definición clara de los roles, comunicación clara y efectiva, comportamiento benéfico del grupo, definición de toma de decisiones, participación equilibrada, normas generales establecidas, proceso de grupo, uso de técnicas científicas.

Características de los equipos

La esencia de un equipo es el compromiso común. Sin él, los equipos se desarrollan como individuos; con él, se convierten en una unidad poderosa de desarrollo colectivo. Esta clase de compromiso requiere un propósito en el que puedan creer los miembros del equipo. Los equipos efectivos desarrollan un fuerte compromiso con un enfoque común, es decir, con la forma en que trabajan juntos para lograr su propósito.

El trabajo en equipo representa una serie de valores que motivan a escuchar y responder constructivamente a los puntos de vista expresados por otros, dando a los demás el beneficio de la duda, proporcionando apoyo, y reconociendo los intereses y logros de los demás (figura 5.5). Dichos valores ayudan a los equipos a desarrollarse y a promover el desarrollo individual y el desarrollo de una organización completa.

La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión, las dos maneras en que conversan los equipos y que son potencialmente complementarios.

- diálogo: existe una exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se "escucha" a los demás y se suspenden las perspectivas propias.
- discusión: se presentan y defiende diferentes perspectivas y se busca la mejor perspectiva para respaldar las decisiones que se deben tomar (SENG91).

El propósito de un diálogo consiste en trascender la comprensión de un solo individuo: "En un diálogo no intentamos ganar, todos ganamos si lo hacemos correctamente. Una nueva mente comienza a cobrar la existencia, la cual se basa en el desarrollo de un significado común,...." (SENG91).

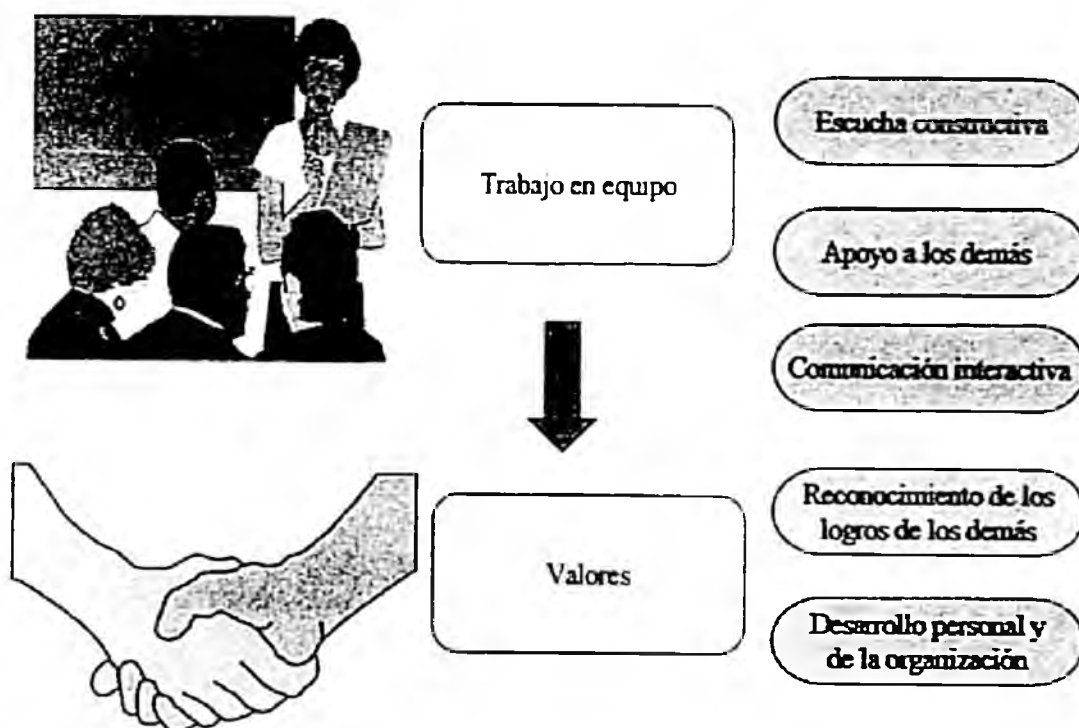


Figura 5.5. Actividades que se fomentan con el trabajo en equipo debido a los valores que fomenta.

En la mayoría de los equipos la energía de cada miembro se encauza en diversas direcciones. Es como un conjunto de individuos con diversos grados de "poder personal"– capacidad para lograr resultados deseados- dirigidos a diferentes rumbos. La característica fundamental de un equipo relativamente no alineado es el desperdicio de energía.

Cuando un equipo logra mayor alineamiento, surge una dirección común y las energías individuales se armonizan. Hay un propósito común, una visión compartida que permite complementar los esfuerzos. Los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida es una prolongación de sus visiones personales. El alineamiento es la condición necesaria para que la potencia del individuo infunda potencia al equipo. Cuando hay poco alineamiento, la potencia del individuo agrava el caos y dificulta el manejo del equipo (figura 5.6).



La energía de los individuos
se encauza en diversas direcciones



Existe alineamiento del equipo
con un propósito común

Figura 5.6. Alineamiento de equipos

Resumiendo, las características de un equipo son las siguientes:

- Tener objetivos mutuos. El equipo debe tener una constitución o razón para trabajar juntos.
- La interdependencia. Los miembros del equipo deben ser independientes, cada uno necesita la experiencia, habilidad y entrega del otro para poder lograr objetivos mutuos.
- Entrega a la sinergia. Los miembros del equipo deben estar entregados a la idea de que trabajando juntos como un grupo se llega a decisiones más efectivas que trabajando aisladamente.
- La responsabilidad. El equipo debe ser responsable como una unidad responsable dentro de un mayor contexto organizacional.

Para crear una atmósfera de confianza y franqueza en el ambiente del equipo se deben reforzar afirmaciones como que la contribución de cada miembro es tan valiosa como la de los demás, motivar el libre pensamiento, recordar que todo lo que se expresa en ambiente del equipo es confidencial - la confidencialidad es la base de la discusión libre y abierta -, hacer que las discusiones se centren en los hechos. Los hechos y la investigación son datos objetivos, que proporcionan al equipo información concreta sobre la cual basar opiniones, fomentar que los miembros del equipo utilicen la práctica constructiva, crear el ambiente propicio para compartir experiencias personales. Compartir experiencias crea confianza y con el tiempo -la confianza interpersonal produce una revelación de la personalidad y proporciona la atmósfera para tomar riesgos-.

El trabajo en equipo necesita trabajadores polivalentes. Una vez consolidados los equipos, la responsabilidad es compartida y los miembros pueden sustituirse unos por otros, lo que confiere mayor flexibilidad (FERN 97; VAZO97).

Relacionando el trabajo en equipo con el empowerment, podemos afirmar que la práctica del empowerment no es completa sin el trabajo en equipo. La formación y capacidad para trabajar en equipo es la base para conceder autonomía y poder a los empleados. (PRIC94; CHEN94). El trabajo en equipo facilita el control mutuo entre los trabajadores y por esa vía, aumenta la responsabilidad que se requiere para asumir prácticas autogestionadas.

Equipos docentes y aprendizaje cooperativo

"Los profesores deben estimular el aprendizaje cooperativo y la integración de grupos de estudio en lugar de dar demasiada importancia a la competencia por calificaciones". (LUGH92)

En la educación, la integración de equipos ha hecho importantes contribuciones tanto a la efectividad del profesor como a la realización del estudiante (SHAR92). Los educadores han encontrado que estableciendo estructuras de grupo, que incluyan elementos tanto de organización formal como informal, permite a los profesores, estudiantes, padres, miembros de la comunidad y dirección, contribuir a cambiar de una manera significativa.

Los equipos promueven el espíritu de cooperación a través de la planificación continua, tutoría y entrenamiento de los compañeros, toma de decisiones y solución de problemas compartidos.

Se ha demostrado que el uso de equipos de profesores para planificar, implementar y evaluar la enseñanza, y el uso de pequeños grupos integrados por profesores y directores como los que identifican y solucionan de forma conjunta los problemas en las escuelas, mejora la realización del estudiante, la efectividad de la enseñanza, y la moral del profesor (BERG92; KESS92).

Además, se consiguen otros beneficios como el incremento en el valor de la competencia amistosa, aprender el arte de comprometerse, aceptar y trabajar con diferencias individuales, respetar las opiniones de los demás y sus contribuciones (MURP92).

Los profesores han encontrado que estableciendo estructuras de grupo, que incluyan elementos tanto de organización formal como informal, permite a los profesores, estudiantes, padres, miembros de la comunidad y administradores contribuir a cambiar de una manera significativa (Southern Regional Education Board,93).

El trabajo en equipo es la manera más productiva de implementar y manejar el cambio en una organización (KANT83). Una de las razones para este éxito en el área educativa consiste en el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo que tiene lugar entre los equipos de profesores a medida que trabajan en la realización de las metas.

Los profesores han estado usando durante mucho tiempo estos métodos de interacción cooperativa para mejorar la efectividad de la escuela y promover y manejar el cambio dentro de las escuelas. Por ejemplo, el movimiento escolar efectivo que ha contribuido enormemente a la realización del estudiante y a incrementar la moral del profesor, utiliza los equipos de profesores enfocados a la adquisición de conocimiento, aprendizaje de nuevas habilidades, establecimiento de metas, solución de problemas y resolver conflictos.

Lograr resultados satisfactorios en cada una de estas cuatro áreas es esencial para promover la enseñanza efectiva en el aula. Dentro de una estructura de equipo como ésta, los profesores cooperan para resolver problemas, alcanzar decisiones, resolver conflictos y promover su propio aprendizaje.

La técnica de aprendizaje cooperativo se basa en las investigaciones que señalan que el trabajo de grupo facilita más el pensamiento flexible, la retención de la información, la capacidad para resolver problemas y el dominio de ideas abstractas que la instrucción individual o aprendizaje independiente (JOHN75; RUNK88).

Sharan y Sharan (1990) llegaron a la conclusión de que los equipos exitosos de profesores que trabajaron para resolver problemas y tomar decisiones tenían en común:

1. Los miembros del equipo estaban al mismo nivel intelectual, usaban palabras y expresiones similares y tenían experiencias similares que compartir con lo que había una mínima dificultad de comunicación entre los miembros del equipo respecto a los papeles individuales, responsabilidades y asignaciones del grupo. Estas variables comunes de comunicación mejoraron enormemente la realización de la tarea.
2. En el equipo se formaron relaciones interpersonales fuertes y positivas.
3. Se reforzaron ciertos valores democráticos a través de la práctica del compromiso y consenso.
4. La calidad del producto final del equipo se incrementó a través de los esfuerzos cooperativos. El orgullo individual sobre la calidad del trabajo llegaba a ser contagioso a medida que los miembros del grupo trabajaban para desempeñar sus niveles más altos.
5. Los miembros del equipo aprendieron a apreciar y valorar la necesidad de diferentes habilidades y capacidades entre sus miembros.
6. Cada miembro del equipo se responsabilizó de la dirección y trabajo de los demás miembros. Con las técnicas de trabajo en equipo mantuvieron alta la motivación del grupo y motivaron a cada miembro individual del equipo para que trabajara a su máximo potencial.
7. El compromiso individual y la implicación personal se reforzaron.

Murgatroyd y Morgan (1993) descubrieron que el uso de equipos de profesores fomenta la creatividad. La atmósfera libre y abierta existente entre los compañeros del equipo invita a un intercambio y demostración de ideas en una atmósfera de apoyo y respeto mutuos.

Los profesores toman acciones creativas y asumen la responsabilidad personal de hacer de la escuela un lugar de trabajo más productivo.

Caldwell y Wood (1992) sostienen que los equipos también promueven la colegialidad y hacen los centros educativos lugares más agradables para trabajar. Los sentimientos de responsabilidad compartida y respeto impregnan el lugar de trabajo.

Los profesores son motivados en sus equipos para tomar riesgos, intentar nuevas ideas y trabajar juntos en el establecimiento de metas y solución de problemas, con lo que se hacen más aptos para permitir a sus estudiantes hacer lo mismo. Caldwell y Wood demuestran con éxito que los profesores que trabajan por separado llegan a aislarse y padecen baja moral.

Bergman (1992) observó que los equipos de profesores que tienen éxito y son eficaces están formados por seis u ocho miembros y tienen el tiempo y los recursos adecuados para realizar sus tareas asignadas o responsabilidades. El liderazgo del equipo se traduce en facilitación. El papel del facilitador puede ser rotatorio entre los miembros del equipo o pueden designar uno que lo haga de manera permanente. Su responsabilidad es mantener al equipo en dirección a la meta, proporcionar motivación y asistencia cuando sea necesario y asegurarse de que estén disponibles los recursos adecuados para que el equipo termine su trabajo. Es el representante del equipo frente al centro educativo y la dirección. Según Bergman los equipos con seis o menos personas es menos probable que se obstaculice con trivialidades y es más probable que promuevan una alta innovación del equipo.

"Es sencillo encontrar los jugadores... lo difícil es hacerlos jugar en equipo". Casey Stengel. Manager de los Yankees de New York.

El trabajo en equipo es una práctica de enseñanza y aprendizaje que consigue un gran éxito porque está orientada a los resultados. Los equipos promueven el espíritu de cooperación a través de la planificación conjunta, toma de decisiones y resolución de problemas.

Muchos equipos de profesores han caído en la cuenta de que las mejoras hechas aisladamente quedan muy lejos de aquellos logros posibles a través de los esfuerzos del equipo. Las prácticas del trabajo en equipo enriquecen el producto final y proporcionan efectos psicológicos sanos. Los equipos toman una cultura informal dentro del lugar de trabajo.

Esta cultura proporciona una red de apoyo que ofrece un sentido de pertenencia, valores y normas compartidas y un incremento en la autoestima. Estos atributos de la integración de equipos fomentan una moral alta, orgullo en el trabajo y compromiso con las metas del centro. Se promueve la confianza necesaria para tomar riesgos, tales como ofrecer ideas creativas o ideas nuevas para resolver un problema.

La dirección debe permitir a los empleados la flexibilidad necesaria para implementar estas prácticas, proporcionando el apoyo necesario y demostrando confianza.

Entre los logros académicos del trabajo en equipo de los profesores y del desarrollo del aprendizaje cooperativo podemos concretar la adquisición de habilidades sociales, la creciente motivación del personal y del estudiante, el incremento en el valor de la competencia amistosa, aprender el arte de comprometerse, aceptar y trabajar con diferencias individuales, respetar las opiniones de los demás y sus aportaciones y fomentar una alta responsabilidad de los estudiantes.

"Veamos a los estudiantes como socios y clientes con necesidades muy diversas. Tratemos de redefinir la educación de un sistema en que los profesores tienen las preguntas y los estudiantes tratan de encontrar las respuestas, por un nuevo sistema en donde el estudiante tiene el derecho de alcanzar el éxito y el profesor tiene el compromiso de ayudarlo a conseguirlo" (SHAL).

Medición y progreso de los equipos

La mejora del funcionamiento de los equipos exige llevar a cabo un seguimiento tanto de sus logros y avances como de sus fracasos.

Los mejores equipos traducen su desarrollo común en metas de desarrollo específicas. Si un equipo falla al establecer metas de desarrollo específicas o si estas metas no se relacionan directamente con el propósito total del equipo, los miembros del equipo se confunden, se separan y vuelven a un desarrollo mediocre. Por el contrario cuando los propósitos y metas se establecen jerárquicamente y se combinan con el compromiso del equipo, se convierten en un motor poderoso de desarrollo.

Para que un equipo consiga formular un objetivo que sea significativo para sus miembros el paso más seguro consiste en transformar planes generales en metas de desarrollo específicas y medibles. La combinación de propósito y metas específicas es esencial para el desarrollo. Cada una depende de la otra en su empeño permanecer relevantes y vitales. Las metas claras de desarrollo ayudan al equipo a conservar las huellas del progreso al mismo tiempo que mantienen sus objetivos de responsabilidad; las aspiraciones más amplias, incluso más nobles, en el propósito de un equipo proporcionan significado y energía emocional.

La clarificación de la meta obliga al equipo a concentrarse en lo que se requeriría para lograr la meta o reconsiderarla. Es vital que cada equipo conozca plenamente su desarrollo. Para que un equipo funcione como una pequeña empresa con respecto a sus responsabilidades de trabajo debe establecer un sistema de medición del desarrollo que le proporcione retroalimentación oportuna y útil sobre su avance.

El desarrollo de un equipo incluye tanto los resultados individuales como lo que llamamos "productos de trabajo colectivo". Todos los miembros del equipo necesitan creer que el equipo tiene propósitos urgentes y dignos de atención.

¿Se ha desarrollado óptimamente algún equipo sin conocer su desarrollo, sin retroalimentación, ni marcador? (MILL91).

El sistema de registro del progreso del equipo es un elemento crítico del ciclo PDCA. Proporciona al equipo la información para que planifique o resuelva problemas; proporciona la verificación de los resultados del "hacer" y la información para actuar en el futuro. La calidad es mejora continua; la mejora continua requiere innovación y el desarrollo de nuevas tecnologías y *mejores maneras de hacer las cosas*.

¿Qué medir? cantidad, cualidad, puntualidad, uso de recursos, liderazgo (LYNC92; WERN92).

¿Cómo medirlo? Rangos, indicadores, medidas del desarrollo del proyecto, resultados vs. objetivo, comportamientos críticos (LYNC92; WERN92)

Para poder registrar el progreso que realizan sus los equipos sus miembros deben conocer los hechos. Deben recopilar información y conocimientos sobre el desarrollo, con el propósito de mejorar los hechos. El equipo debe desarrollar un sistema continuo de registro que ayude a motivar y analizar problemas y que contribuya a desarrollar un fin y una dirección comunes. El registrar el progreso ayuda al equipo a realizar un análisis para la solución de los problemas. Otra función del registro del progreso es la de dirigir el esfuerzo y concentrar el desarrollo del equipo hacia un fin común, creando una unidad social al interior del equipo.

Llevar el registro del proceso contribuye a la motivación, análisis del desarrollo y establecer un fin común. (MILL91).

Una de las cosas que influyen y motivan para el desarrollo del equipo consiste en la exhibición de la información. Es una manera muy efectiva de ayudar a que el equipo mejore y otorgue el reconocimiento.

El STORYBOARDING: es una técnica utilizada para organizar lógicamente y desplegar visualmente información. (MILL91)

Hay muchas maneras creativas para hacer visible el desarrollo. La más común y práctica en la mayoría de las situaciones es simplemente colocar gráficas sobre el desarrollo del equipo. Los miembros del equipo deben tener acceso inmediato a sus gráficas.

Una gráfica puede entenderse de inmediato: comunica más eficazmente que los números. Las gráficas establecen una reacción emocional. Cuando disminuye el desarrollo, el equipo tiene una reacción emocional. Cuando sube, se preparan para celebrar.

Debe existir un sistema de retroalimentación. Es un método para proporcionar al equipo información periódica y constante sobre su desarrollo. Se debe procurar que la retroalimentación sea: específica, inmediata y positiva (MILL91).

5.3 MODELO OPERATIVO

"En términos de calidad, el desperdicio en los procesos de manufactura es una lástima; pero el desperdicio del potencial humano en los procesos educativos, es un pecado". Donna Shalala

El objetivo final es que el centro de educación camine hacia la Mejora Continua con proyectos de mejora, equipos de mejora y planes de acción para llevar a cabo dichos proyectos.

Para poder desarrollar y realizar el seguimiento de todos los proyectos de mejora de una forma coordinada, necesitamos crear un modelo de gestión de la mejora. Este modelo es un modelo de gestión participativo basado en el ciclo PDCA.

Utilizaremos el proceso de mejora continua o el modelo de gestión participativo como mecanismo para crear la tensión dinámica creativa necesaria para que la implantación del modelo de calidad progrese adecuadamente. La tensión dinámica creativa es un mecanismo transversalizador, que estimula la comunicación horizontal, la documentación y el aseguramiento de los procesos esenciales a través de instrumentos estructurados como el autoestudio, la acreditación, la certificación, la autoevaluación o participación en premios de calidad (MEAD97).

Si logramos tener pequeñas mejoras dispersadas por todo el centro, para que los integrantes del centro se impliquen, familiaricen y contagien con la metodología de mejora continua, el centro educativo caminará hacia la mejora continua en toda la organización (figura 5.7).

La mejora continua supone un cambio gradual pero continuo, en el que pueden y deben intervenir no sólo la dirección del centro educativo sino todos los que integran la organización a través de mecanismos como los equipos de mejora. Precisamente en la introducción de estos mecanismos de mejora reside una de las claves del éxito de un programa de calidad.

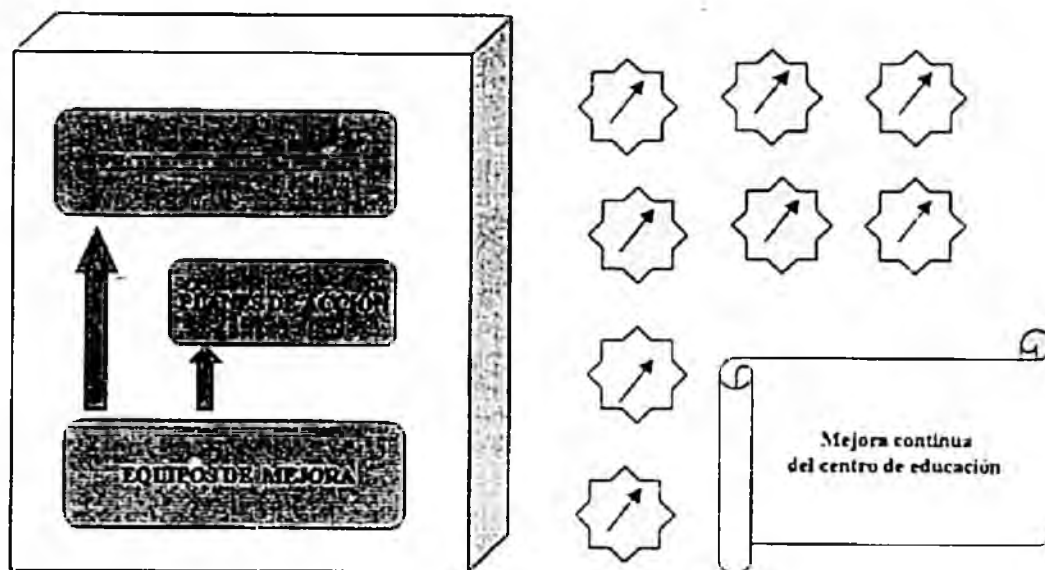


Figura 5.7. Proyectos de mejora dispersados por el centro de educación

Compaginar las labores de decisión y ejecución con las de mejora, la acción con el pensamiento, es una de las dificultades mayores con la que tropiezan las organizaciones actuales, dada la prioridad natural que se concede a lo diario, al corto plazo sobre los programas de futuro. Por ello, es tan importante que exista un marco de referencia o modelo de gestión de mejora continua. En nuestro modelo utilizaremos el PDCA para resolver problemas puntuales o realizar pequeñas mejoras al principio, para aprender la metodología de calidad, ir acostumbrando al personal del centro a participar en pequeños proyectos, adquiriendo una serie de habilidades y destrezas, cambiando el comportamiento del personal y después lo utilizaremos para desplegar todo el modelo de calidad y la estrategia del centro educativo. Una vez asentado, también se utilizará para el despliegue de políticas y para llevar a cabo todo proceso nuevo del centro y todas las actividades tradicionales que se venían realizando hasta este momento como es la elaboración del pec, plan de centro,... El proceso de confección de plan del centro y del plan de mejora se convierte en un proceso de confluencia de los objetivos generales previstos por la dirección y las ideas de mejora que proceden de los niveles operativos del centro.

El modelo de implantación se presenta gráficamente en la figura 5.8.

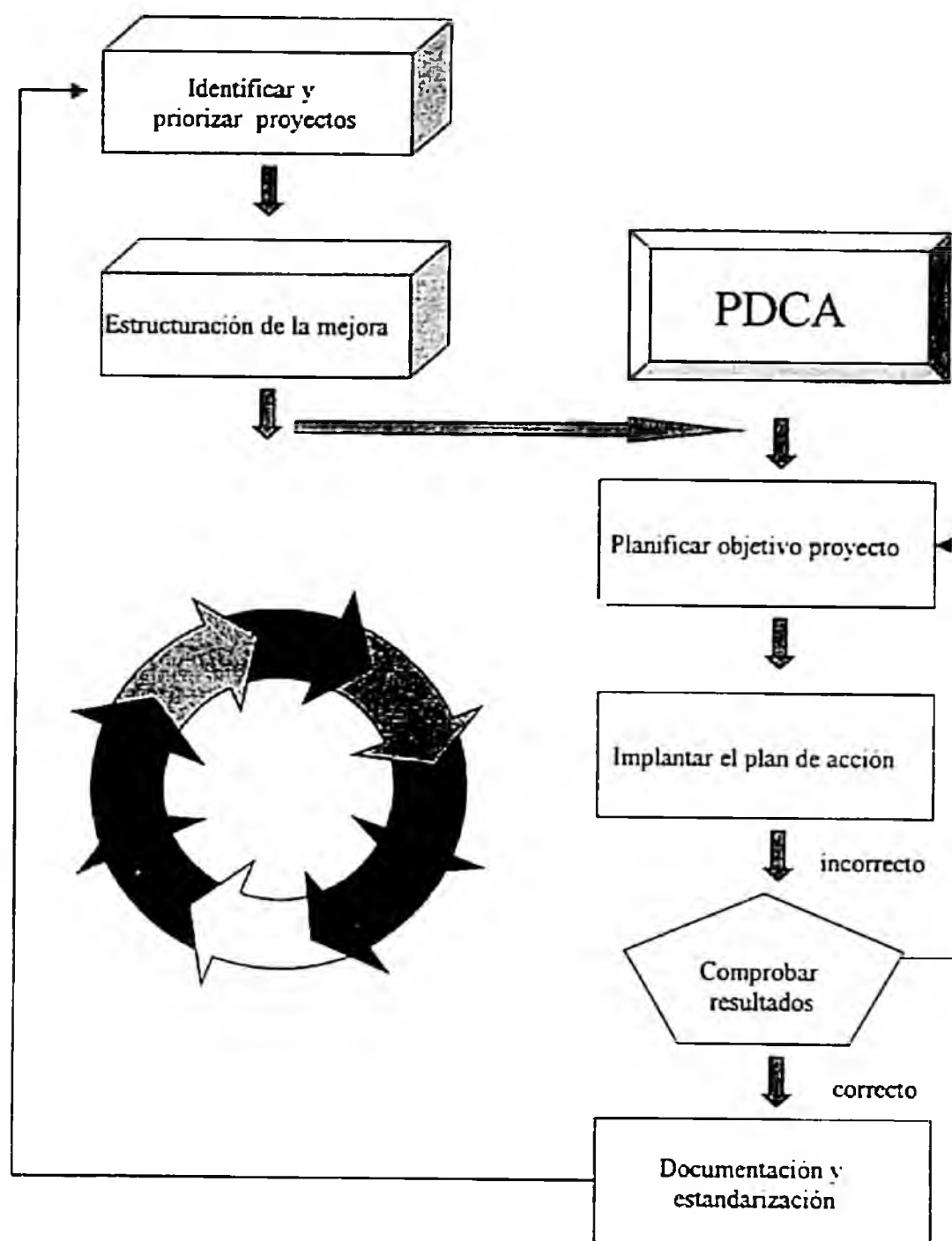


Figura 5.8. Modelo de implantación del módulo II

Si dinamizamos el proceso de mejora continua, con unos proyectos de mejora definidos, planificados y establecido el seguimiento de los mismos, es decir, gestionados según este modelo, ayudará al personal del centro a que el trabajo diario no les reste tiempo para dedicar tiempo al modelo de calidad ya que debe estar integrado en la dinámica habitual de trabajo. No se trata de "hacer además lo de calidad", sino de "todo lo podemos hacer con la metodología del modelo de calidad. No se trata de trabajar más, sino mejor.

También debemos tener en cuenta que una decisión implica dos decisiones: una, lo que vas a hacer; otra, lo que no vas a hacer. Se debe especificar qué es lo que se va a mejorar y, por tanto, qué es lo que va a seguir su curso como hasta ahora. En nuestras escuelas es muy difícil hacer esto que parece tan simple ya que todo está relacionado; en la acción escolar influyen cantidad de factores, trabajamos con personas. Resulta fácil, relativamente, descubrir problemas. Todo el mundo señala problemas pero es más difícil encontrar soluciones. Todos queremos soluciones dirigidas a eliminar los síntomas del problema en vez de ir a solucionar las causas de fondo. No se trata de buscar culpables porque casi siempre el problema está en el sistema. Hay que buscar las causas y visualizar un escenario que permita superarlas. Finalmente, decidir un proyecto de mejora concreto en esa dirección y desarrollarlo organizando un equipo de mejora que se responsabilice de su plan de acción.

La mejora continua supone que el proceso no termina nunca. Una vez en el camino de la calidad, el proceso debe ser mejora continuamente, modificando, añadiendo, eliminando o refinando. Se suele decir que la carrera de la calidad no tiene meta.

Calidad es la mejora continua de la institución y de sus personas. Tiene relación con lo que ya hacemos, con los proyectos de mejora que todos los centros realizan. En todas las escuelas se mejoran cosas a través de grupos de trabajo. Es importante que el proceso de la calidad entronque con esa experiencia de mejora. No se debe sentir como una forma de trabajo encajada dentro del funcionamiento normal del centro, sino como algo que canalice lo que ya se estaba realizando, que se pueda adaptar al nuevo modelo de gestión, y que sea el marco de referencia para todo nuevo proceso a desarrollar en el centro. Se debe entender calidad como proceso, no como producto.

Los centros educativos son los espacios donde se desarrollan los procesos educativos y es allí, por lo tanto, donde se pueden concentrar las actuaciones de mejora. Los profesores, las familias y los alumnos están en permanente interrelación y, consecuentemente es posible conocer lo que desean los alumnos y las familias y alcanzar un consenso razonable sobre cómo pueden ser satisfechas sus expectativas.

5.3.1 Desarrollo

En el desarrollo del módulo I, liderazgo instructivo y compartido, definimos una fase de formación donde se incluía la impartición de conocimientos del ciclo PDCA y de las herramientas de calidad. Por las características de la formación impartida, formación para la acción, es ahí donde se empezará a realizar pequeños ejercicios reales siempre que sea posible con la metodología de mejora continua y con la ayuda de la figura del asesor externo. En caso contrario, se practicará la metodología con ejemplos reales de otros centros de educación. La colaboración del asesor en este periodo es crucial, para minimizar posibles frustraciones de los integrantes del equipo, para que facilite los conocimientos y habilidades necesarias y para crear ilusión en el personal del centro.

Como primera herramienta de trabajo para el desarrollo de este módulo se ha preparado un manual para ampliar la formación al respecto, adaptada a la educación, con el siguiente índice:

- Metodología para la mejora y para la resolución de problemas

Metodos existentes

- ✓ Metodología JUSE
- ✓ Metodología JURAN
- ✓ Metodología FORD
- ✓ Metodología propuesta por el INI en su prontuario
- ✓ Metodología ISO 9000-4

Método propuesto

- ✓ Proceso de mejora continua
- ✓ Tratamiento inmediato de problemas

Soporte documental

- ✓ Hojas de trabajo
- ✓ Actas de reuniones
- ✓ Hoja de seguimiento

Una vez formada la comisión de calidad, proceso que se encadena con la formación impartida en el módulo I, se pone en marcha el proceso de mejora continua. Se trata de poner en marcha diversos proyectos de mejora con equipos de mejora en todas las áreas del centro. La comisión de calidad es el órgano responsable de la coordinación de todos estos proyectos de mejora. En las primeras etapas, pondremos en marcha uno o dos proyectos con un equipo de trabajo que es la comisión de calidad, que debe "predicar con el ejemplo". Para ello, se realiza dentro de la comisión de calidad un análisis de la situación actual del centro, para detectar posibles áreas de mejora, es decir, puntos fuertes y débiles del centro. Una vez que la comisión de calidad haya puesto en marcha los proyectos prioritarios surgidos de este análisis (uno o dos), pasaremos a crear equipos de trabajo para los que nazcan como consecuencia de la definición de las áreas de mejora. Los integrantes de estos equipos deben nombrarse idealmente siguiendo las directrices de la etapa 2 del modelo de gestión de mejora, pero al principio debemos tener muy en cuenta el criterio "voluntariedad" y "disponibilidad" de las personas. También es recomendable que uno de los miembros de la comisión de calidad pertenezca a cada equipo nuevo creado para transmitir conocimientos y metodología de calidad. El despliegue de proyectos de mejora puede verse representado en la figura 5.9.

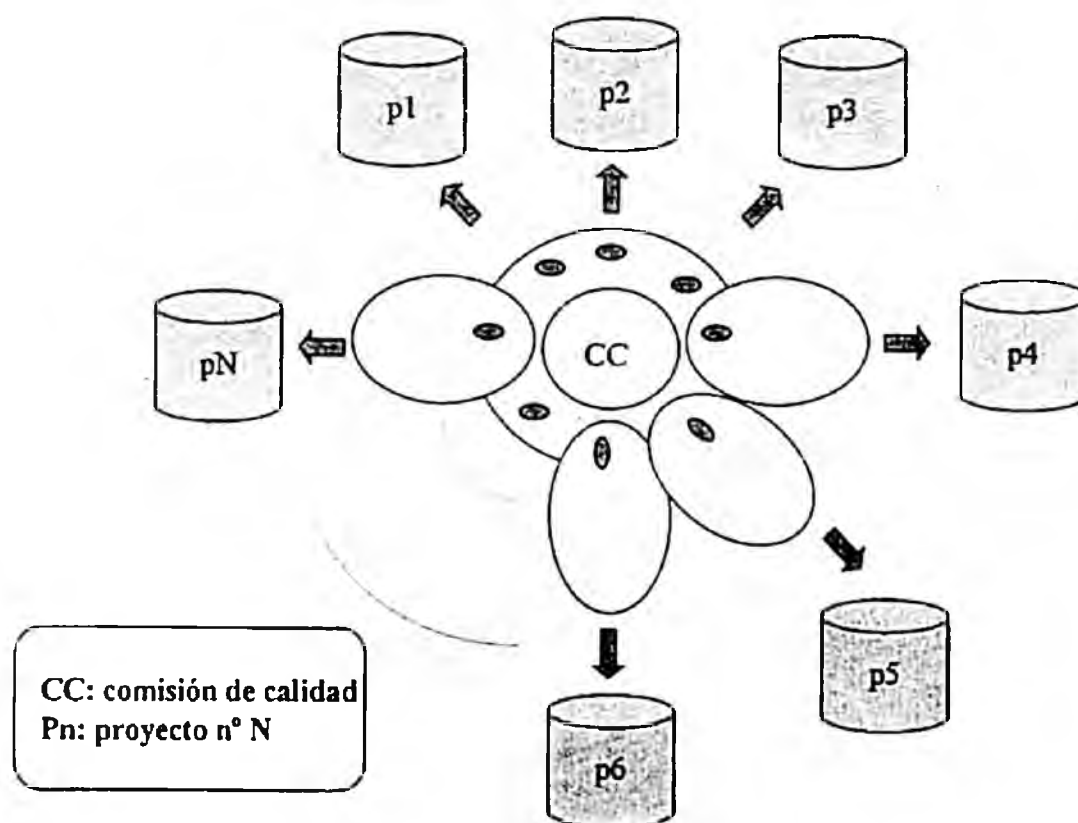


Figura 5.9. Despliegue de proyectos de mejora

Debemos tener en cuenta que los equipos de mejora continua deben desarrollar sus proyectos mediante el método LIVE-IN, que consiste en que el asesor va al lugar de trabajo y vive todo el proceso de mejora. Mediante este método, el asesor de calidad transfiere todo el conocimiento al equipo a través del desarrollo del proyecto, de tal forma que al pasar el tiempo algún o algunos miembros del equipo (comisión de calidad) se convierten en expertos de su propio sistema. De esta forma se irá transmitiendo el conocimiento entre los diferentes equipos de mejora continua que se vayan formando en el centro. De esta forma, se irá compartiendo el liderazgo en la implantación del modelo de calidad.

Debemos tener en cuenta que los equipos de mejora continua deben desarrollar sus proyectos mediante el método LIVE-IN, que consiste en que el asesor va al lugar de trabajo y vive todo el proceso de mejora. Mediante este método, el asesor de calidad transfiere todo el conocimiento al equipo a través del desarrollo del proyecto, de tal forma que al pasar el tiempo algún o algunos miembros del equipo (comisión de calidad) se convierten en expertos de su propio sistema. De esta forma se irá transmitiendo el conocimiento entre los diferentes equipos de mejora continua que se vayan formando en el centro. De esta forma, se irá compartiendo el liderazgo en la implantación del modelo de calidad.

Una vez concluido el análisis de la situación del centro, que nos servirá de punto de partida, seguiremos el modelo de gestión de mejora continua representado en la figura 5.8.

Este modelo tiene tres etapas básicas:

1. Identificar y priorizar las oportunidades de mejora .

Objetivo: Identificar las líneas de mejora en las que se va a actuar como resultado del análisis de la situación actual del centro en un principio. Hay que reflexionar sobre qué área de mejora reporta mayor potencial de beneficios al centro, bien sea de imagen, relación con el entorno, fácil de mejorar y vistosa (historia de éxito), motivación del personal, optimización de recursos,... También se deben establecer mecanismos de recogida para captar todas las posibles áreas de mejora sugeridas por todo el personal del centro, invitándoles a participar.

Una forma de hacerlo es el buzón de sugerencias, cuyo contenido se puede utilizar posteriormente para definir proyectos que den respuesta a las sugerencias depositadas. Se debe estudiar cualquier sugerencia de mejora independientemente de dónde sea emitida y por quién.

La priorización de los proyectos se realizará en función de unos criterios definidos dependiendo de las circunstancias del centro. Como ayuda podemos utilizar cualquiera de las herramientas de calidad apropiada para ello, como son las matrices de prioridades. Es vital el proyecto que se elija para desarrollar en primer lugar, ya que de su impacto dependerá que el resto del personal se motive más o menos para participar en el desarrollo de proyectos de mejora futuros. Muchas veces es mejor apostar por una pequeña mejora, vistosa a corto plazo (historia de éxito) que empezar a desarrollar un proyecto complicado y a largo plazo.

2. Estructuración de la Mejora.

Objetivo: Trasladar cada proyecto a las personas del centro que sean más adecuadas para su consecución.

Aunque los primeros proyectos, lógicamente, los deberá desarrollar la comisión de calidad, el proceso que se deberá seguir sucesivamente tiene las siguientes actividades clave:

- la selección del equipo de mejora que será capaz de obtener una solución más eficaz, por lo que se tendrá que tener en cuenta que exista en el equipo representación de las áreas o departamentos más implicados en el proyecto y que dichos representantes estén en disposición de aportar su colaboración, tanto por el tipo de conocimientos, como por su disponibilidad de tiempo.
- la definición de la misión que se asigna al equipo de trabajo, que debe constar de la descripción básica del proyecto que se desea abordar y el por qué de dicho proyecto; el objetivo a alcanzar, de forma específica y cuantificada; la asignación de responsabilidades, plazos y recursos para realizar el proyecto y el seguimiento y apoyo con que contará el mismo.

El principal beneficio de que el personal del centro trabaje en equipo es el desarrollo personal de sus miembros aunque también se presentan otros como enfoque al cliente interno y externo, motivación, mejora en la comunicación, mejora permanente, sentimiento de pertenencia y autoestima. Además, se logra una mayor autodirección, una mayor responsabilidad individual, mayor creatividad y mejora continua.

3. Desarrollo del proyecto mediante el ciclo de Deming.

Objetivo: Definir e implantar un plan de acción que permita alcanzar los objetivos fijados de cada proyecto. Para el desarrollo de cada proyecto de mejora se seguirá el ciclo de Deming que se representa en la figura 5.10.

El diseño e implantación de acciones de mejora requiere la participación y responsabilización de todos los implicados (LACU97).

La retroalimentación contenida en el ciclo Deming permite desarrollar un procedimiento de aproximaciones sucesivas que termina, ya sea por encontrar la solución, ya sea por refinarla u optimizarla al cabo de algunas iteraciones.

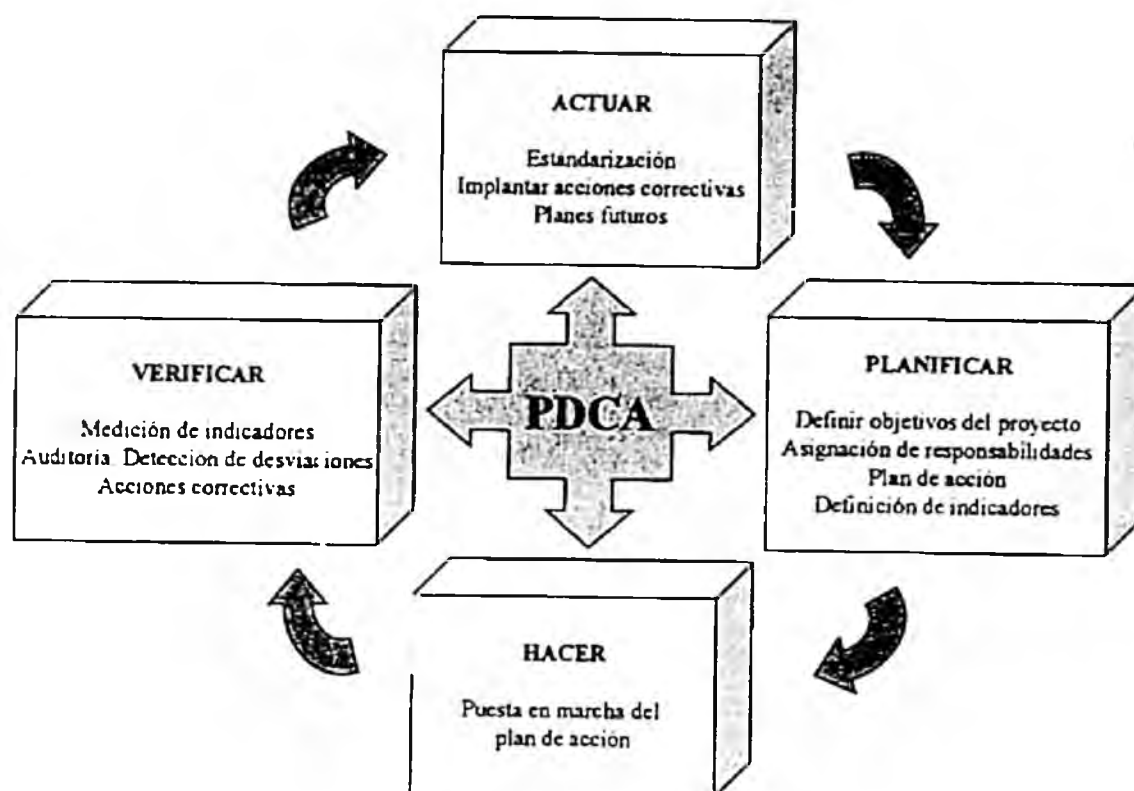


Figura 5.10. Ciclo de Deming

A la vista de lo anterior cabe afirmar que el proceso PDCA es claramente deudor de la llamada metodología científica (o más propiamente metodología experimental) a cuya potencia como herramienta de generación de conocimiento debemos el nacimiento y progreso de la ciencia moderna.

La concepción del ciclo PDCA está asimismo emparentada con la corriente de Resolución de Problemas (Problem Solving) ampliamente difundida en dominios diversos que van de la inteligencia artificial a la educación científica. Todo ello confirma esa orientación de corte científico que constituye una de las facetas ampliamente reconocida de la calidad total como sistema de gestión.

Quizás por tal motivo se ha llegado a afirmar que un empleado incorporado a un programa de gestión de calidad trabaja como un científico (GALC93), lo que le permite mejorar continuamente sus competencias en la resolución de los problemas que le son propios y, asimismo, contribuir de forma efectiva a la mejora de su organización.

Fases del ciclo PDCA

Dado que es un proceso muy conocido y que por lo tanto, se puede encontrar en una amplia bibliografía (GALC93; BERR92; JURA93), simplemente citaremos una breve descripción de los pasos a dar para aplicar el modelo y las herramientas de calidad que nos pueden ser útiles en cada paso. Para que la mejora continua del centro sea posible, los elementos constitutivos del PDCA deben repetirse de forma cíclica. Este ciclo es autosostenido y se refuerza a sí mismo, conduciendo a la mejora continua y al crecimiento de la organización.

PLANIFICAR

Se debe definir claramente el proyecto a desarrollar en términos cuantificables de forma que quede claro el objetivo a alcanzar, el proceso o departamentos a los que afecte el desarrollo del proyecto y un marco de tiempo en el que se va a completar el proyecto.

Otra característica importante del objetivo a conseguir es que debe ser realista, ya que si no será difícil conseguirlo. Asimismo se asignarán las responsabilidades para llevarlo a cabo. Se debe diseñar, de forma completa, la solución más adecuada para desarrollar óptimamente el proyecto. Debemos ser conscientes de que no existe un solo camino para llegar a una meta, por lo que se deben analizar todas las posibles soluciones o estrategias definidas para realizar el mismo proyecto.

Pasos:

- listar todos los planes posibles, de forma que se recojan todas las ideas al respecto de los responsables del desarrollo del proyecto.
- evaluar las diferentes alternativas en función de criterios que permitan la optimización de la solución final adoptada como impacto o eficacia en el plan, coste del plan, resistencia al cambio de los impactos por la solución, tiempo de implantación y otros. Estos criterios deben fijarse de antemano, ya que es frecuente la imposibilidad de obtener consenso en dicha valoración porque los componentes del equipo tratan de llevar a cabo el plan que más les favorece a cada uno.

- Diseñar en detalle el plan más idóneo. Una vez seleccionado el plan que parece aportar mayores "beneficios" es necesario diseñarlo con detalle, incluyendo los nuevos procesos a desarrollar y procedimientos de actuación y las necesidades de personal y recursos materiales. En esta fase, además se debe diseñar el sistema de control que permita la medición periódica del proyecto y el mantenimiento de los resultados alcanzados. Para ello, será necesario definir los parámetros a controlar y sus estándares de funcionamiento, los procedimientos de actuación para el control y ante las desviaciones y los recursos necesarios para el funcionamiento del sistema de control.

Las herramientas de mayor utilidad para esta fase son las que se presentan en la tabla 5.4.

ACTIVIDADES	HERRAMIENTAS DE UTILIDAD
Selección de proyectos prioritarios	matriz de criterios matriz de prioridades
Evaluación de posibles planes de acción	herramientas de selección hojas de recogida y análisis de datos
Diseño de la solución idónea y diseño del sistema de control	diagramas de flujo diagramas de matriz diagramas de planificación AMFE, QFD (en casos muy complejos)
Análisis de síntomas de un problema	diagrama de flujo diagrama de Pareto estratificación histogramas hojas de recogida y análisis de datos
Formulación de posibles causas de un problema	tormenta de ideas diagrama causa.efecto

Tabla 5.4. Herramientas útiles en la etapa PLAN

Son muy útiles, además, para la etapa de planificación de un proyecto de calidad, o por ejemplo en el análisis de situaciones complejas, para desplegar la solución adoptada y para especificar un programa de actividades la utilización de las herramientas administrativas complementando el uso de las siete herramientas básicas. Estas últimas son más apropiadas para analizar datos cuantitativos, identificar causas de un problema o los factores que influyen en un resultado.

Las herramientas administrativas están más orientadas a analizar datos cualitativos y se presentan en la tabla 5.5.

HERRAMIENTAS ADMINISTRATIVAS	
Diagrama de afinidad	Diagrama de relaciones
Diagrama de árbol	Diagrama de priorización
Diagrama de contingencia	Diagrama de flechas

Tabla 5.5. Herramientas administrativas

HACER

Objetivo: Implantar el plan de acción diseñado en la etapa anterior. Una implantación efectiva depende de los siguientes aspectos: la cooperación del personal implicado en dicha implantación, el conocimiento del personal implicado sobre lo que es necesario hacer para conseguir el objetivo del proyecto, la disponibilidad de los recursos necesarios para la implantación y buena comunicación y formación entre los implicados.

Todo cambio lleva asociado una resistencia al mismo, independientemente de que el cambio sea beneficioso. Esta consideración debe tenerse en cuenta en las fases de diseño e implantación de la solución. Por ello, todo el proceso de desarrollo del proyecto debe ser participativo y transparente.

En el desarrollo del plan deben establecerse actividades a realizar para la implantación (formación, procedimientos, cambios,...), responsables de las actividades, plazos de realización de las mismas, sistemática de seguimiento del plan (puede ser útil un gráfico de planificación y control) para verificar que lo planeado se va realizando en los plazos previstos y control y ajuste del plan en la operativa diaria, en función de las dificultades o deficiencias que se observen y de los resultados del control realizado. Las herramientas más útiles se presentan en la tabla 5.6.

ACTIVIDADES	HERRAMIENTAS DE UTILIDAD
Tratamiento de la resistencia	Tormenta de Ideas Herramientas de selección
Desarrollo del plan de implantación	Diagramas de flechas(PERT) Diagrama de GANTT Diagrama de decisiones de acción

Tabla 5.6. Herramientas útiles en la etapa DO

VERIFICAR

Objetivo: comprobar los efectos de la Implantación del plan de acción, es decir, si se ha conseguido el objetivo del proyecto. Si los resultados no son los esperados se debe volver a planificar y diseñar las acciones correctivas necesarias para así volver a realizar el ciclo. Si los resultados son satisfactorios, se debe comprobar que no hay efectos laterales y pasaremos a la siguiente etapa. Las herramientas útiles para el desarrollo de este paso se presentan en la tabla 5.7.

ACTIVIDADES	HERRAMIENTAS DE UTILIDAD
Control y ajuste de la solución	Hojas de control y análisis de datos Histogramas Estratificación

Tabla 5.7. Herramientas útiles en la etapa CHECK

ACTUAR

Objetivo: Documentación, estandarización y control. El objetivo de esta etapa es asegurar que el nivel de mejora obtenido se mantiene. Al acabar un ciclo, tenemos dos alternativas: *poner el proyecto realizado bajo control o empezar otro ciclo después de mantenerlo bajo control* (figura 5.11). Para realizar un correcto control, se deben especificar fechas de revisión de los proyectos, al principio cada tres meses (dependiendo de la naturaleza del proyecto este periodo se puede modificar y después cada periodo de tiempo más largos, por ejemplo, anuales).

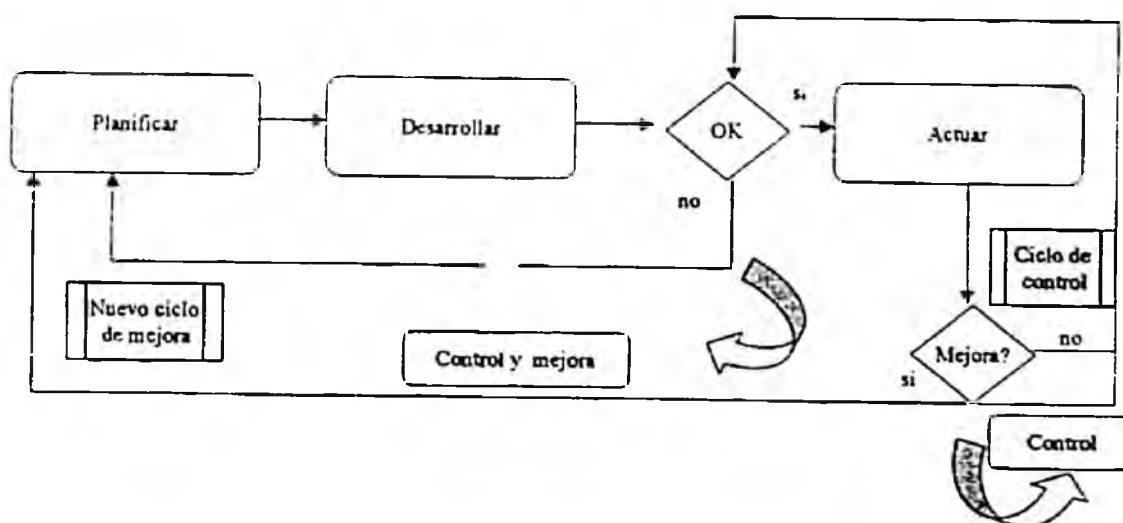


Figura 5.11. Alternativas al finalizar un ciclo PDCA.

Los progresos de los equipos de trabajo deben estar visibles en un lugar frecuentado por todo el personal del centro como la sala de profesores o en carteles específicos destinados al programa de calidad. Esta información servirá para comunicar los avances del modelo y para motivar a las personas todavía no implicadas en su desarrollo. Estamos reforzando dos de las palabras que son vitales en nuestro modelo: *comunicación* y *motivación* para participar.

Un aspecto crucial es la documentación del proyecto para mantener las mejoras.

Se debe crear un soporte documental que recoja todos los pasos que se han seguido durante el desarrollo del proyecto. Esta información nos servirá no sólo para que toda persona del centro conozca las actividades realizadas, sino también como ayuda para la planificación de futuros proyectos parecidos a uno determinado o que depende de uno realizado. Es muy importante compartir esta información con el resto de la organización e identificar los parámetros críticos del proceso que se tienen que controlar, para así detectar cualquier desviación que deba ser analizada y eliminada.

Este diseño de la documentación de seguimiento de los proyectos, se realiza como parte práctica de la formación recibida en el centro. La primera versión es diseñada por los miembros de la comisión de calidad, con el apoyo técnico del asesor.

Dada la utilidad posterior de esta documentación, material de trabajo de todo el personal del centro, antes de institucionalizar la versión definitiva, se debe dar a conocer a todos los integrantes del centro educativo para que expresen sus sugerencias, cambios, y así llegar a un diseño propio del centro. Todo el personal del centro ha debido tener la oportunidad de participar en el diseño final de estos documentos y estar en todo momento informado. Si una persona se siente desplazada en el proceso de creación de esta herramienta, después será muy difícil, por no decir imposible, que la utilice como herramienta habitual de trabajo.

Este soporte documental debe registrar los pasos que se han seguido en el desarrollo de un determinado proyecto y está formado por los siguientes documentos:

- *Planificación del proyecto.* Se define el objetivo del proyecto de mejora y las fases para realizar ese proyecto. Cada fase se descompone en varias actividades y tiene un responsable, un indicador que nos dirá cuando ha concluido una fase y asignados unos recursos.

- *Hojas de trabajo de las herramientas utilizadas.* El objetivo es proporcionar un formato de hojas de trabajo para facilitar el desempeño posterior. Las hojas propuestas deben estar codificadas e identificadas, de forma que se genera un archivo de Información ordenado, completo y accesible.
- *Actas de reuniones.* Permiten hacer un seguimiento de los temas que se han ido tratando y de las acciones acordadas en las diversas reuniones realizadas. A grandes rasgos, en un acta se deben incluir los siguientes puntos: presentación del acta de la reunión anterior, avance del proyecto, relación de decisiones acordadas y resumen.
- *Hoja de seguimiento del desarrollo del proyecto o de la acción de mejora.* Este documento proporciona una visión general de las acciones realizadas, y sirve de tarjeta de presentación ante una posible consulta. Se trata de proporcionar un seguimiento de los pasos de los que consta la metodología propuesta, indicando así mismo las herramientas utilizadas, los responsables y las fechas de inicio y final en cada etapa.
- *Hoja resumen o cierre del proyecto.* Este documento está basado en la hoja de seguimiento, pero describe de forma más detallada las etapas seguidas en el desarrollo del proyecto destacando lo que se ha tenido en cuenta y los resultados de cada una de ellas.

Los cinco tipos de documentos que constituyen el Soporte Documental deben archivar-se juntos en una carpeta asociada al desarrollo de cada proyecto.

Las características de este soporte documental es que todo documento debe tener un sistema de clasificación o codificación. Tanto la carpeta como los cuatro tipos de documentos que la componen deben tener un código que los identifique inequívocamente.

De esta forma, ante el desarrollo de un proyecto, sabremos de forma rápida si han surgido anteriormente otros parecidos que se puedan consultar. Esto disminuirá notablemente el tiempo de reacción ante un nuevo proyecto y ampliará el alcance de las acciones de mejora.

La elaboración, modificación y aprobación de los documentos debe realizarse bajo unos criterios determinados y con una sistemática bien definida. Debe estar disponible esta documentación en los lugares donde sea necesaria y debe distribuirse al personal implicado.

A medida que aumente el número de este tipo de carpetas, se debe tener un listado cada vez mayor de proyectos con sus soluciones óptimas asociadas como mecanismo de retroalimentación.

Para poder realizar el seguimiento correcto y ágil de los proyectos de mejora, se ha desarrollado una herramienta informática que ayude a la comisión de calidad a realizar esta función. Cuando el volumen de proyectos es pequeño, no es tan necesario, pero cuando éste aumenta, puede ser difícil controlar todos los indicadores, las actividades de las fases que debe concluir en una fecha concreta y la fecha de revisión de cada proyecto. Entre las funciones principales de la aplicación están las citadas anteriormente, todas las necesarias para efectuar un seguimiento correcto de los proyectos, así como la posibilidad de imprimir diagramas de Gantt de cada proyecto con la planificación real y la estimada.

"La misión de una institución educativa es adquirir, transmitir y generar conocimiento, a través de la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad". R. A. Cornesky

6. AVANCE DIRIGIDO

"Se debe tratar que la misión se fije en la mente, pero que se actúe con el corazón". Picazo&Martínez

6.1 OBJETIVOS

No puede haber éxito en la Implantación de la gestión de la calidad sin definir un proyecto de centro, y tampoco si ese proyecto no es compartido (LARR98). Con el desarrollo de este módulo, se definirá el proyecto educativo de centro, que otros autores llaman misión, propósito ó estrategia compartida. Se trata de orientar las mentes de las personas en una dirección, de compartir un proyecto. En el capítulo anterior hemos comprobado las ventajas de trabajar en equipo, unir sinergias, trabajar con un objetivo común; en este caso es similar, es necesario que todo el centro trabaje como un gran equipo con unos objetivos comunes, podemos decir que el equipo de trabajo está compuesto por todos los integrantes del centro y el objetivo común será el proyecto educativo de centro.

Además, con demasiada frecuencia, los miembros de una comunidad escolar comparten muy poco tiempo su mesa de trabajo con sus compañeros, aunque se cruzan continuamente, y no se identifican como miembros de un mismo equipo. Establecer una misión ayuda a alinear componentes distintos de una organización escolar, es decir, ayuda a crear unos objetivos comunes. Ofrece al personal, a los alumnos, a los padres, a la comunidad y a los diferentes agentes relacionados, una visión clara de los objetivos de la escuela.

Sin dicha misión, al centro le falta una dirección y a menudo provoca que numerosos clientes trabajen en contra de los objetivos. Esto se parece a un equipo de fútbol con once jugadores, cada uno de ellos con diferentes signos, diferentes objetivos y diferentes métodos. Alineando las fuerzas, una misión forma una sinergia, es decir, un todo superior a la suma de sus partes (SCHA97).

Para conseguir esto, centraremos los esfuerzos en definir la misión, visión y plan estratégico del centro de educación, es decir, el punto de partida, la meta a alcanzar y las acciones a desarrollar para alcanzar dicha meta. Pero lo importante no es tener una declaración de misión, visión y valores bien escrita, sino lograr que los miembros del centro la conozcan y se identifiquen con ella; por eso la forma de enfocar la elaboración de dichos documentos condiciona su utilidad futura. Se debe realizar con un estilo participativo y abierto por el compromiso colectivo que emerge de él cuando se hace así.

La búsqueda del consenso entre los diversos grupos ralentiza el proceso pero una vez redactado el documento, su aplicación y despliegue en el centro es mucho más rápido dado el apoyo generado durante su definición colectiva. Aquí ocurre lo mismo que cuando se toma más tiempo en la fase de diseño de un producto para prevenir problemas posteriores (BLAZ97). Según Laboritz y Chang "cuesta un dólar prevenir, diez dólares corregir y cien los fallos en el mercado" (LABO97).

La declaración consensuada de la misión y visión posibilita una especie de entendimiento colectivo de hacia dónde se dirige la organización, reforzado por la coherencia de sus actos y los valores y expectativas generados en sus miembros.

La planificación estratégica es un ejercicio complejo y necesario de toda organización (sea ó no lucrativa, sea pública o privada), aunque en los centros educativos se observe como algo ajeno a ellos. No obstante, se siente una tendencia a conseguir una diferenciación en los centros, donde se comprende que todos no tienen que ser iguales. Esta tendencia hace más urgente la necesidad de una planificación estratégica que defina el tipo de centro que se quiere construir, así como los objetivos que deben guiar su acción a largo plazo.

Sin una estrategia clara será imposible lo que Deming llama la constancia del propósito en la toma de decisiones. En palabras de Collins y Porras: "¿cómo se puede descentralizar una (organización) y al mismo tiempo realizar un esfuerzo coherente y coordinado? ¿Cómo pueden las personas en los confines de estas organizaciones saber hacia donde se dirigen? El desarrollo de una visión organizacional compartida representa una respuesta decisiva a estas interrogantes" (COLL 93; PORR93).

"La mayoría de las declaraciones¹, especialmente las que se encuentran en las memorias anuales, son aburridas e indescifrables para el público en general, además de difíciles de recordar" [THOR97].

Collins y Porras, 1993 se quejan en el mismo sentido: "la mayoría de las declaraciones empresariales que hemos encontrado – ya se denominen misión, visión, propósito, filosofía, credo ó estilo de empresa – valen poco al no ejercer el efecto deseado. No motivan a las personas para que trabajen hacia un fin común (...) no significan nada para ningún nivel de la organización. En realidad, suelen ser un aburrido flujo de palabras".

Por esto, merece una atención especial el tema de planificación estratégica. En su acepción más conocida engloba toda la planificación a largo plazo, incluyendo la definición de misión, visión y valores.

En nuestro modelo, utilizaremos dicho término con un significado más cerrado, entendiendo por plan estratégico los objetivos a cumplir y las acciones futuras a desarrollar que debe realizar el centro para pasar de la situación actual, con su misión, a una situación futura y deseada, definida en su visión. Ahora bien, si las personas no participan en su definición, no se van a sentir comprometidas ni identificadas con ella, y como consecuencia no estarán motivadas para su posterior desarrollo.

También es importante la forma de llevar a cabo el despliegue del plan estratégico. Aunque siempre es más fácil si se ha llegado a su definición con la participación y acuerdo de todos. Para su desarrollo, el sistema utilizado con más éxito en las organizaciones es el HOSHIN KANRI, que como veremos sigue la misma filosofía que una parte del modelo de gestión participativo basado en el ciclo PDCA descrito en el capítulo 5. Comprobaremos cómo nuestro modelo engloba a la metodología HOSHIN KANRI.

En resumen, en nuestro modelo definiremos una misión, visión y plan estratégico que se traducirá en los planes operativos que se gestionarán con el modelo de gestión participativo propuesto en el módulo II. Estas definiciones a nivel de centro educativo (institucional), pueden complementarse, dependiendo del tamaño del centro, con las definiciones de las áreas, unidad ó departamento que forman el centro, de los niveles inferiores siempre coherente con los de la institución.

¹ Declaración hace referencia al plan estratégico

Para lograr que un plan estratégico de calidad se despliegue en la institución se requiere de una gestión participativa con una comunicación transversal y un liderazgo académico, todo ello basado en la misión, visión y valores del sistema (MEAD96).

En la figura 6.1 se representa gráficamente los objetivos del módulo III.

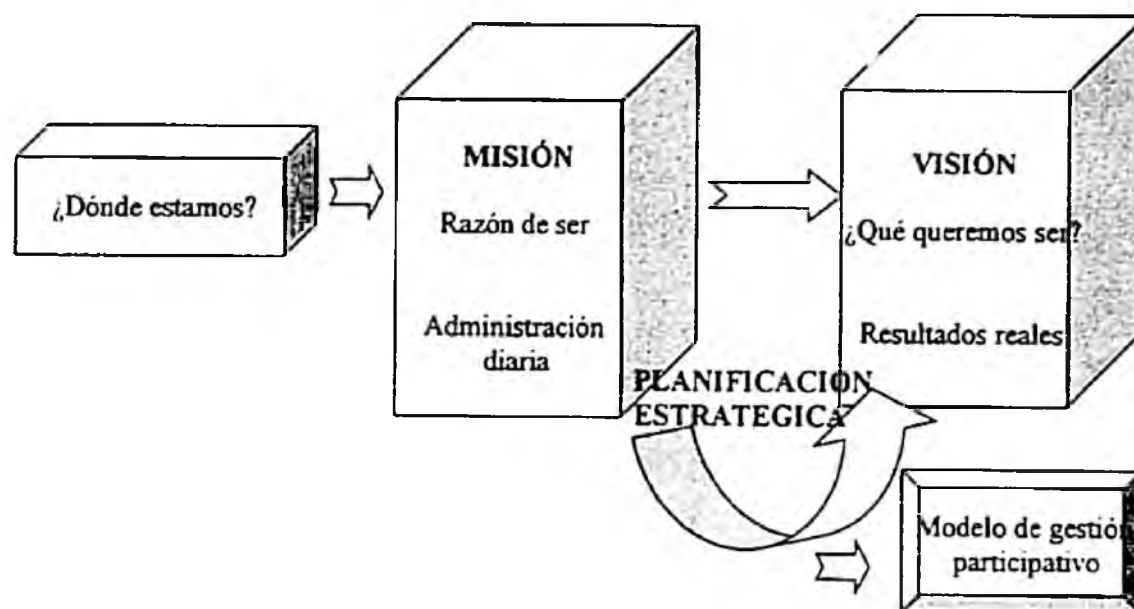


Figura 6.1. Objetivos del módulo III

6.1.1 Objetivos específicos

Se presentan a continuación los objetivos específicos de este módulo:

- Definir la misión, visión, valores y plan estratégico del centro (o proyecto educativo de centro)
- Integrar a las personas en pensamiento y acción
- Crear objetivos comunes y definir la dirección del centro
- Establecer el punto de referencia para establecer prioridades dentro del centro para ir en una dirección
- Motivar a los integrantes del centro a participar en la mejora continua del mismo

- Proporcionar la metodología adecuada para facilitar que se consigan los objetivos comunes
- Fomentar la participación y compromiso de las personas del centro
- Identificar y relacionar a cada persona con la organización para lograr un compromiso personal con la escuela

Cuando la misión, visión y valores están mal definidos ó no se expresan debidamente en las actuaciones del equipo directivo, en las actitudes directivas hacia el personal docente y de apoyo de la organización educativa, tienden a adaptarse o a contraponerse las visiones individuales respecto de las convicciones manifestadas en la institución.

El módulo del modelo que se desarrolla en este capítulo, se representa gráficamente en la figura 6.2.



Figura 6.2. Representación gráfica del módulo III

6.2 CONCEPTUALIZACIÓN

En este apartado vamos a definir los conceptos de misión, visión, valores y plan estratégico, así como su importancia y repercusión en el funcionamiento de toda organización, y concretamente en un centro de educación.

6.2.1 Misión

Misión de Disney World: hacer feliz a la gente.

Se entiende por misión, el propósito o razón fundamental por el que una organización existe, en nuestro caso, es el propósito y razón de ser de la institución educativa. En ella debe identificarse la necesidad básica de la sociedad que la escuela va a satisfacer con sus servicios. Su contenido tiene vigencia a largo plazo y ayuda a entender con más claridad en qué negocio o actividad actúa la organización. La organización que tiene una misión refleja que es algo más que una simple estructura técnica y administrativa: posee personalidad y meta.

*"Las buenas declaraciones de propósito captan el alma de la organización"*²ICOLL93; PORR93I.

La misión puede ser expresada de dos formas, una de ellas, en forma de espíritu, como un enunciado específico sobre el valor agregado que se pretende dar y debe estar redactada en forma clara y comprensible para todos. La segunda forma es descriptiva, en este caso, la misión puede especificar: quién soy yo, qué hago, para quién lo hago, para qué lo hago, a través de qué lo hago,... Generalmente, se combinan las dos formas en un solo enunciado que deberá estar por escrito y ser del conocimiento de todos.

Este enunciado de la misión debe ser una descripción breve y concisa que proporciona un enfoque y dirección a los esfuerzos de la institución. Debe ser lo suficientemente específica como para servir de punto de referencia, para establecer las prioridades y evaluar el desempeño; sin embargo no debe ser tan específica como para limitar las metas y los objetivos. Debe ser clara, concisa y precisa (preferentemente de 25 a 50 palabras). No debe ser dictada desde el nivel superior en la organización.

Su principal función consiste en conocer y poder articular los objetivos y valores que contribuyan a lograr y mantener la integridad de la institución, inspirar, motivar, movilizar, entusiasmar y hacer que las personas piensen en una misma dirección. También debe producir satisfacción, ser razonable, justa, ambiciosa, factible y consistente con la cultura del centro de educación.

² El modelo propuesto por Collins y Porras denomina "propósito", lo que en nuestro modelo llamamos misión.

Para que la declaración de la misión tenga alguna utilidad debe ser sobre todo creíble. Nada es más inútil que una misión increíble o que nadie consulte para guiar la acción. En la figura 6.3 se muestra la orientación de las energías en un centro con una misión definida y en un centro ella definida.

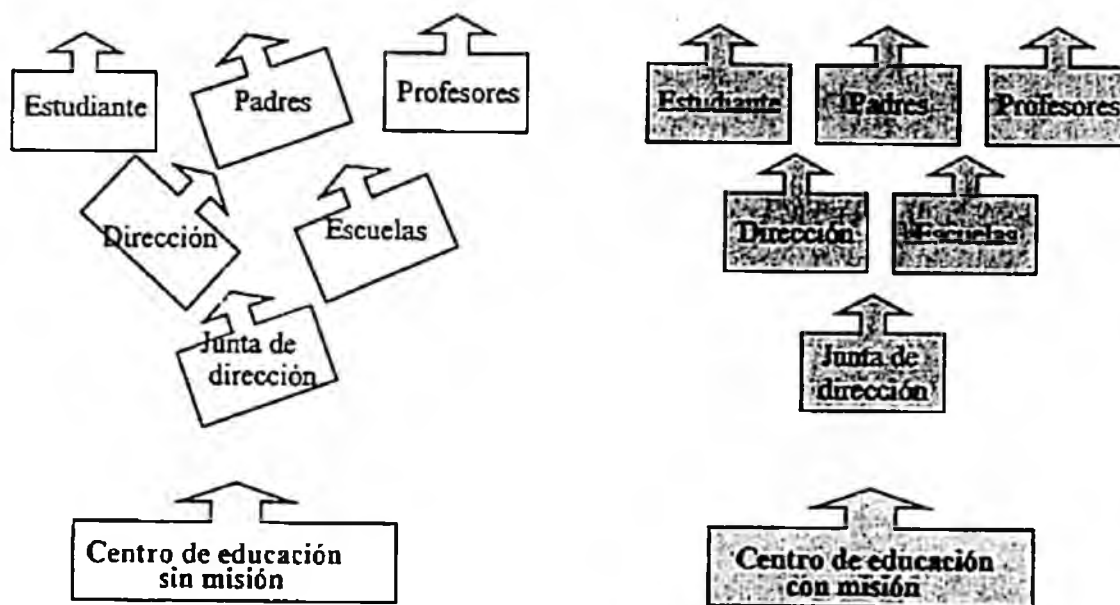


Figura 6.3. Energías de los integrantes de un centro de educación

Además, tiene otras dos funciones principales: una interna, que sirve como guía para las actividades de planificación y que utiliza a la misión como herramienta administrativa para la motivación y compromiso de los individuos que trabajan en la organización; y una externa, que describe la organización de cara al público y conforma una visión global de la postura estratégica de la organización hacia el entorno.

"La misión tiene un enfoque externo, a través de relaciones públicas, y un interno como un medio para motivar a los empleados" (LONG91).

Características convenientes en una misión:

- Debe ser trascendente, congruente y basada en norma de excelencia, debe englobar los objetivos de la organización en forma medible, debe diferenciar a la Institución de otras, debe ser digna, significativa, estimulante y comprometedor y debe ser redactada en forma clara, sencilla y atractiva.

- Una misión es motivadora, cuando es capaz de inspirar a todos los que trabajan en el negocio. Pero debe ser posible, ya que de lo contrario se puede convertir en una mera aventura, inalcanzable y frustrante.
- Debe manifestar objetivos que puedan ser utilizados para evaluar el desempeño. La adopción de una misión debe cambiar el comportamiento de la organización que la enuncia para que tenga valor.
- Se debe establecer la unicidad, ó por lo menos la individualidad, de la organización. Una empresa que solo quiere lo que la mayoría de las otras quieren malgasta su tiempo en la formulación del enunciado de misión.
- Se debe tratar de encontrar un concepto unificador que ensanche la visión que tienen de sí mismos y la enfoque correctamente
- El hecho de que la misión sea trascendente promueve que sea significativa y estimulante para los participantes de la organización, esto incluye a sus clientes y proveedores, la misión debe establecer cómo se propone servir a cada uno de ellos. De hecho la falla más importante de una misión es la falta de motivación para los empleados, y sin el compromiso de estos últimos, la misión tiene pocas probabilidades de cumplimiento, sin importar lo que hagan los accionistas y los directivos.

Una forma de lograr que todo el personal de su organización se centre en los objetivos es mediante la adopción de una declaración de misión. La formulación de la misión por la organización equivale a enunciar su principal razón de existir: identificar la función que cumple en la sociedad y además, su carácter y filosofía. Es el enunciado del fin último a que aspira una empresa. Engloba la esencia que motivó su creación. La misión ayuda a la organización al logro de la visión como se puede ver en la figura 6.1. El proceso de formulación de la misión es tan importante como la misión que resulte del proceso.

Si bien es importante conocer las ventajas de tener definida una misión en el centro educativo, no es menos saber cuáles son las principales consecuencias de no tenerla:

- Se produce una tendencia al oportunismo: búsqueda de tratos y planes tentadores que exigen cualidades que no posee la organización y que pueden llevar a desperdicio de recursos y otras consecuencias perjudiciales para los intereses de la organización.

- "Pocas empresas tienen una idea clara de lo que es su misión y esa es una de las principales causas de sus peores errores. No se tiene un concepto de aquello para lo cual la compañía es realmente buena ni de aquello para lo que no sirve..." (DRUC).
- "Si su institución no ha seleccionado una misión, esta debe ser preparada de la manera más participativa posible. Una organización sin una visión compartida de lo que quiere ser, es como un viajero sin destino. No tiene medios para determinar si esta progresando" (RUSS)

6.2.2 Visión

Una visión sin acción.....es un sueño

Una acción sin visión.....carece de sentido

Una visión con acción.....puede cambiar al mundo.

Joel Arthur Barker

La visión es donde queremos estar ó como quisiéramos ser en un futuro. Puede ser expresada como la descripción u orientación que se desea tomar en el futuro. Cuando nos ponemos una meta ó situación que queremos alcanzar es más fácil llegar a ella. Todas las aspiraciones de la población basadas en los valores propios de la cultura y retomados por la comunidad educativa, deben de estar reflejados en la visión que compete definir a cada centro.

En un centro educativo, corresponde a la definición (en pocas palabras y lo mas clara posible) del proyecto o modelo de centro al que tiende la organización, con particular énfasis en los rasgos diferenciales que pretende desarrollar respecto de instituciones similares. No tenemos que tener temor al desear ser de una forma determinada, ya que desear constituye un aspecto esencial de la vida. Nuestro bienestar psicológicamente depende de esta actividad: los buenos deseos nos permiten vivir mas allá del momento presente; nos impulsan a establecer metas para el futuro y nos motivan a utilizar nuestras virtudes y talentos para lograrlo.

Cuanto más clara sea y más detallada esté la visión, mejor podrá trabajarse para traducirse en una realidad.

Según Thornberry, una definición simple de visión sería: "una foto ó retrato de futuro. Algo que aún no es real, pero imaginado. Algo a lo que la organización podría y debería parecerse. Parte analítica y parte emocional" (THOR97). Según el mismo autor, las declaraciones de visión deben ser inspiradoras, fáciles de recordar, llenas de significado y breves. Constituyen un ejercicio de previsión, de anticiparse al futuro, por eso necesitan información de calidad sobre el entorno y las tendencias futuras, además de una gran dosis de imaginación. La imaginación debe combinarse

con realismo para que sea creíble. Como ejemplo, Tavernier, 1996, comenta que parece ilógico que en la declaración de visión de casi 400 universidades europeas se proclame que en cinco años serán una de las mejores del continente.

A continuación vamos a realizar un análisis sobre el papel que ha desempeñado la visión en un centro educativo antes de iniciarse el movimiento de la calidad y mejora continua; comprobaremos como independientemente del camino hacia la mejora continua, ya representaba un papel importante en el centro.

Empezaremos por el estudio de Scheme y Schoenhelt que es un buen punto de partida para ilustrar las visiones para las escuelas. Los directores que fueron entrevistados compartían dos clases de visión, una relacionada con su propia organización y otra con el mundo mas allá de ella. La primera encarnaba una visión organizativa de mejorar, la última se centraba en la cuestión de la equidad y en "arreglar lo que está mal". Parecía que la visión específica de la escuela está moldeada en parte por una visión más general que refleja creencia y valores básicos del líder.

Roueche y Baker obtuvieron "rasgos de calidad educativa" de 154 escuelas seleccionadas en el National School Recognition Program³ de los Estados Unidos y encontraron que los directores tendían a tener visiones no solo de unos resultados favoritos, sino también del proceso de cambio a través del cual ese resultado podría obtenerse. Los procesos de cambio incluyen métodos de enseñanza y aprendizaje preferidos, así como enfoques sobre la dirección de cambio. En lo que se refiere a la visión relacionada con los resultados, las preferencias en términos del proceso reflejan distintos valores y creencia en el líder.

Cada aspecto de la visión de una escuela refleja diferentes asunciones, valores y creencias sobre cuestiones como la naturaleza de la humanidad, el propósito de la escolarización, los papeles del gobierno, de la familia y de la Iglesia en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje y enfoques sobre la dirección del cambio.

"El líder implanta la visión en las estructuras y procesos de la organización, de modo que la gente puede experimentar la visión en los diversos modelos de actividad de la organización" ISTAR86I.

La transformación de la visión en realidad puede a menudo implicar un cambio en la forma de hacer las cosas, un modelo de dirección debe contener estrategias para una correcta dirección de cambio.

³ Programa Nacional de Reconocimiento de Escuelas

Un breve resumen de lo descubierto en el Project on Improving Urban High Schools⁴ (MILE87), que ha estado en desarrollo en Estados Unidos durante algún tiempo y que es un proyecto de investigación en escuelas que habían tenido un gran éxito en la ejecución del cambio se presenta a continuación: el informe es una muestra de 170 escuelas repartidas por toda la nación que habían logrado diversos niveles de éxito en la ejecución del cambio, y de estudios detallados de 5 escuelas con un alto nivel de éxito. Se identificaron unos factores que parecían ser los responsables de una ejecución exitosa: liderazgo autonomía escolar, cohesión del personal, adecuado programa, repartición de autoridad, recompensas al personal, visión, control del personal y los recursos, voluntad del personal, institucionalización. Además, se encontró que el desarrollo del programa era evolutivo "una fuerte predisposición a una adaptación paulatina" (MILE87).

También es importante la existencia de grupos de trabajo dentro de la organización con "una masa de gente activamente involucrada".

Caldwell y Spinks describen una política escolar como una declaración de propósitos y de una o más pautas sobre como lograr ese propósito; su combinación proporciona el marco adecuado para el funcionamiento de la escuela. Una escuela tendrá políticas concretas, dependiendo su número de su tamaño y programa. La noción de planificación corporativa fue definida por estos mismos autores y se define :

"un proceso continuo en la administración que liga la definición de metas, la elaboración de política, la planificación a corto plazo, la presupuestación y la evaluación de tal manera que abarca todos los niveles de la organización, asegura la adecuada implicación de la gente según sus responsabilidades para llevar a cabo los programas y de aquellos que tienen un interés en el resultado de esos programas, y proporciona el marco para la planificación y presupuestos anuales, así como para el ciclo de evaluación."

Las distinciones entre plan corporativo y plan estratégico a menudo son poco claras, según Beare, Caldwell y Millikan la planificación estratégica es ese aspecto de la planificación corporativa que implica la valoración de necesidades, la identificación de los resultados deseados, la determinación de estrategias para conseguir estos y la asignación de prioridades a los distintos programas e iniciativas.

Como vemos, los centros tienen definida de una u otra forma su visión de futuro. Pueden llamarla de diferente forma, pero debe ser enunciada en forma clara y objetiva para que cumpla su cometido. Evidentemente que mientras más precisa

⁴ Proyecto de mejora en las escuelas urbanas

sea la imagen representada mentalmente, mas fácilmente podrá ser comunicada y convertida en realidad. Por lo mismo, la visión debe ser descriptiva del futuro de la organización, comunicable y memorable, inspirable y retadora, es decir, atractiva para todos los involucrados.

Entre algunos logros que son resultado de tener una visión con las características anteriores está el que provee un camino para el futuro, genera emoción acerca del mismo, inculca confianza en el liderazgo y ofrece criterios para el éxito.

6.2.3 Valores

Son aquellos elementos que conforman la conducta básica de las personas de la organización y lo que se espera de ellos. Son por tanto la base de toda la gestión de la organización (por ejemplo confianza, sinceridad, innovación tecnológica,...). En la tabla 6.1 se presentan una serie de valores que pueden encontrarse en los integrantes de una comunidad escolar.

Thomas Watson Jr. decía al respecto: "...toda organización debe tener un conjunto sólido de creencias sobre las cuales establezca premisas de todas las normas y actuaciones".

FÍSICOS	INSTITUCIONALES	UNIVERSALES
Orden y limpieza	Disciplina	Honradez
Puntualidad	Libertad	Respeto al individuo
Uso eficiente de recursos	Integración	Integridad
Calidad de la enseñanza	Comunicación	Lealtad
Calidad de servicio	Trabajo en equipo	Compromiso
Gestión eficaz del tiempo	Responsabilidad	Servicio a la comunidad

Tabla 6.1. Ejemplos de valores a fomentar en un centro de educación

Por otra parte, una declaración de valores compartida por todos los grupos es un paso clave para que el centro de educación pueda hacer realidad su visión. Esta declaración consiste en un conjunto de pautas de comportamiento y creencias fundamentales que pueden considerarse análogos a la "filosofía de vida" que tiene cualquier individuo, pero a nivel organizacional. Estas declaraciones pueden distribuirse y colocarse en lugares visibles del centro, como una forma de comprometer públicamente a los miembros del centro con la calidad.

6.2.4 Plan estratégico

Es el eslabón perdido de la calidad. La planificación estratégica tiene raíces académicas y una estructura formal con énfasis en resultados financieros (MEAD96). En la figura 6.4 se representan los eslabones para llegar a la visión.

El Plan estratégico define el cómo llegar a largo plazo a conseguir ser el centro definido en la visión. Es muy importante definir metas parciales con el fin de facilitar el control de los resultados obtenidos durante el viaje de la organización hacia la realización de su visión. Hay que recordar que todo el proceso de planificación estratégica presupone un compromiso de asignación de recursos que condiciona el futuro a medio y largo plazo de la organización. Este plan estratégico debe traducirse en objetivos concretos ó específicos que sean congruentes con los principios generales de la planificación estratégica. Estos objetivos se convertirán en planes operativos con una planificación temporal determinada y medibles.

Como paso previo, es conveniente propiciar un debate abierto y participativo entre los representantes de la comunidad educativa acerca de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que tiene la organización. Este puede ser un ejercicio enriquecedor que aproxime las posiciones de las distintas partes y posibilite el consenso.

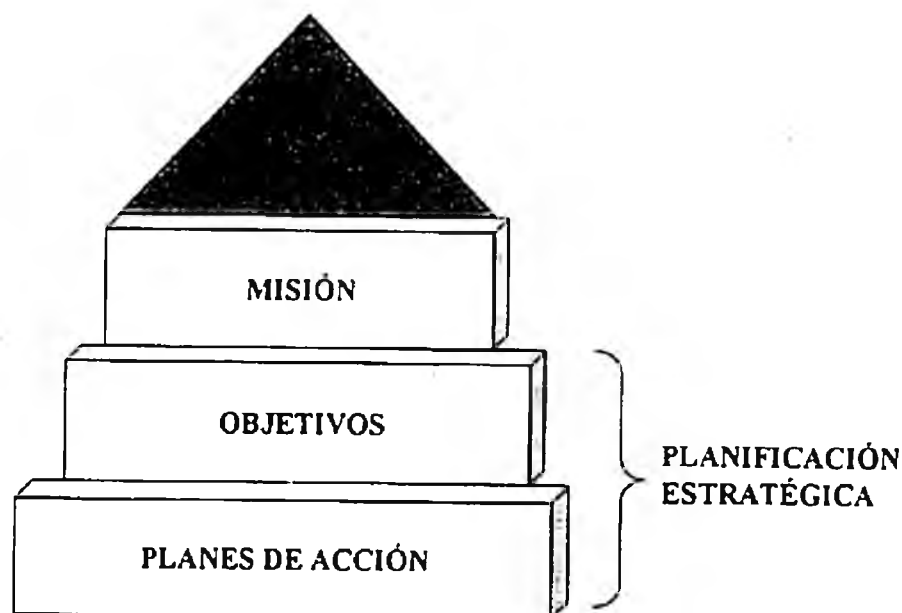


Figura 6.4. Eslabones hacia la visión del centro educativo

Hubbard, 1994 recomienda utilizar el principio de parsimonia para distinguir lo crucial de lo trivial cuando la planificación puede ser demasiado global y abarcar excesivas metas. El principio de parsimonia se traduce en: seleccionar un número reducido de objetivos bien localizados, definir claramente lo que se entiende por calidad en cada actividad, reducir el número de programas y disminuir la métrica para evaluarlos.

DESPLIEGUE DEL PLAN ESTRATÉGICO

Las estrategias, que representan las grandes líneas en las que se inspira la actuación del centro en coherencia con la visión y misión se desarrollan mediante los planes de acción en los planes anuales de centro.

Para el despliegue de esos planes de acción existen actualmente varias filosofías, principalmente el despliegue de políticas y la administración por objetivos.

El vocablo HOSHIN KANRI (ó despliegue de políticas) tiene su origen en dirección (Ho), aguja (shin) y administración, despliegue ó gerencia (Kanri). Es un sistema para traducir la misión de una organización en estrategias mensurables, desplegadas mediante funciones mensurables.

Tiene sus raíces en la administración por objetivos (APO) y fue desarrollado en Japón a principios de la década de los setenta. Se utiliza para desarrollar un plan de negocios y desplegar las metas y objetivos correspondientes, a través de toda la organización.

La dirección de políticas es un proceso de gestión que se propone dar una traducción operativa a la estrategia de la empresa, transformando en resultados los objetivos estratégicos prefijados.

Es un proceso con el que se definen las políticas operativas anuales sobre la base de las políticas a medio y largo plazo y se llevan a cabo estas políticas con acciones concretas en las que participa toda la estructura organizativa de la empresa. También se puede considerar como una serie de actividades con las que la empresa realiza anualmente mejoras en áreas bien definidas.

En la figura 6.5 se representa el proceso de Hoshin Kanri.

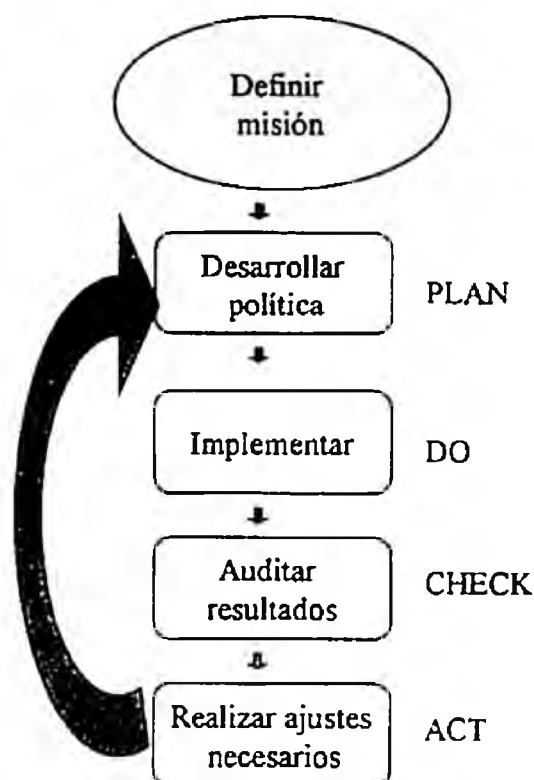


Figura 6.5. Proceso de Hoshin Kanri

El proceso del Despliegue de Políticas es una implementación de alto nivel del ciclo del PDCA. Sin embargo, antes de entrar al ciclo PDCA se debe establecer la misión de la organización. Una vez que está definido el planteamiento de la misión, entonces se procede a desarrollar el plan de negocios. Este plan es desarrollado cooperativamente por los diversos niveles de la organización.

El plan implementado es auditado continuamente para verificar los resultados obtenidos. La auditoría se enfoca en "qué está impidiendo lograr el objetivo", no en "quién falló en su objetivo". Esta es una diferencia filosófica importante del pensamiento tradicional de la APO. Los ajustes a corto plazo son hechos y el conocimiento obtenido del proceso es agregado para mejorar la siguiente repetición del plan de negocios.

El PDCA es la base operativa de la gestión por políticas (GALC93). Aunque es muy similar al APO en muchos aspectos, existe una diferencia fundamental: el despliegue de políticas se enfoca en el proceso y no en el resultado. El despliegue de políticas lucha por implantar un proceso organizacional para lograr resultados.

Si el proceso es correcto pero los resultados no se logran, se buscará entender cómo mejorar el proceso para mejorar los resultados. Mientras que si se logran buenos resultados a través de un proceso equivocado, se puede responsabilizar a la "buena suerte" de la circunstancia y probablemente será difícil repetir el resultado.

En la tabla 6.2 se presentan las características de una organización antes y después del despliegue de políticas.

Características antes del despliegue de políticas	Características después del despliegue de políticas
Falta de alineación organizacional para la satisfacción del cliente	Se desarrolla una conciencia de calidad a través de la organización
Los resultados de la planificación largo plazo no se comunica a través de la organización	Se establece una dirección clara y común a través de toda la organización, una visión compartida para satisfacer y exceder las expectativas del cliente
El enfoque operativo es a resultado y no a procesos. Falta de planificación en las actividades diarias	Se da el enfoque hacia la mejora continua y la mejora de procesos, la administración es participativa y se da el efecto "catchball"
No se acostumbra medir el desempeño de las actividades en el logro de las metas	Se cuenta con un sistema de planificación e implantación que es flexible, dinámico y disciplinario

Tabla 6.2. Características de una organización antes y después del Hoshin Kanri

Podemos afirmar que los planes de acción son el puente que conecta el plan escrito de la organización con el día a día de las funciones del área de trabajo. Es la pieza más importante del plan. Es el vehículo para implementar la misión de la organización. Aquí es donde sucede el cambio.

Una vez que se determina la misión, estrategias y objetivos que guiarán a la organización al logro de la visión compartida del futuro, se plantea una disyuntiva entre la filosofía intangible y la oportunidad para realizar los cambios deseados. Existe la experiencia de la frustración de objetivos y expectativas de algunas organizaciones que no fueron realizadas.

Por ello, un plan de acción bien definido y gestionado es la pieza importante del éxito del plan estratégico porque es el medio para implementar todo aquello que se propuso.

6.3 MODELO OPERATIVO

El modelo de Implantación se presenta gráficamente en la figura 6.6.

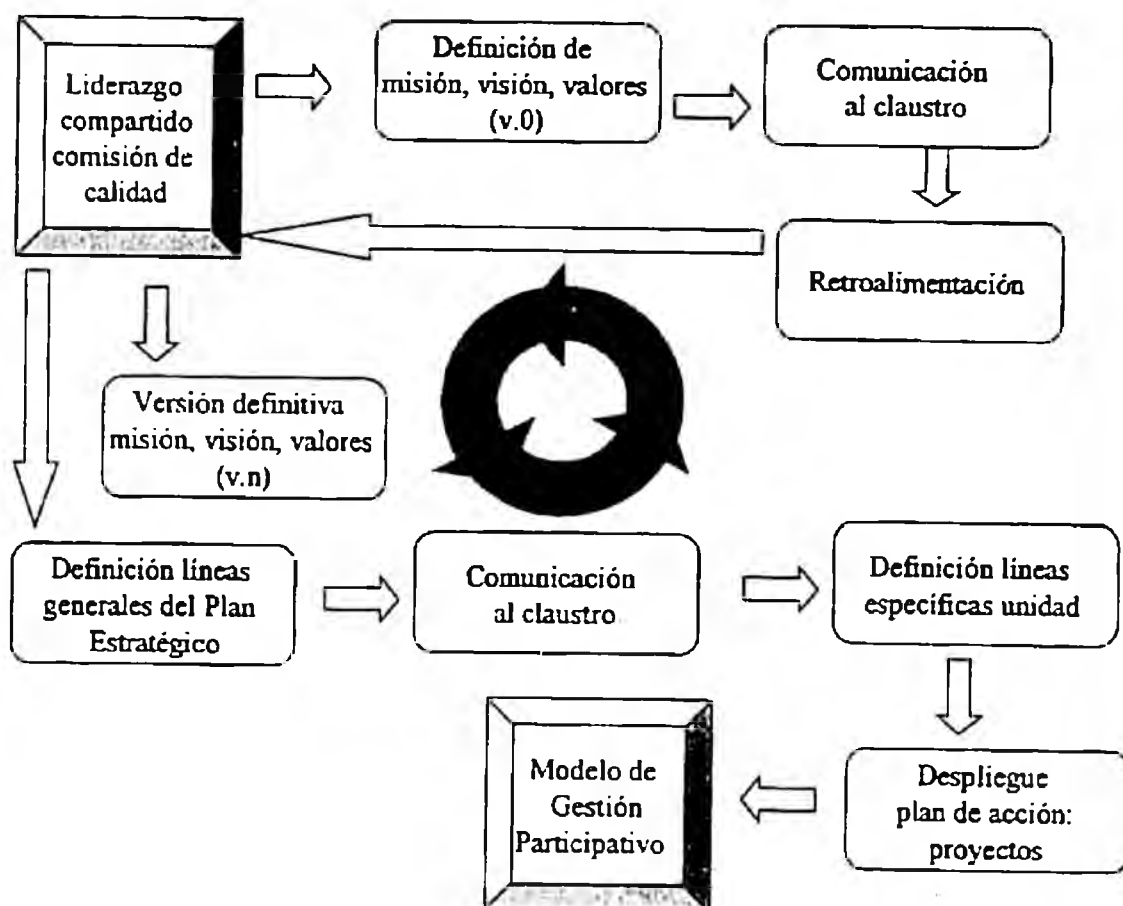


Figura 6.6. Modelo de implantación del módulo III.

6.3.1 Desarrollo

La parte vital de este módulo no es tanto que se obtenga un enunciado de misión, visión, valores y plan estratégico importante, realista y bonito, sino que el proceso que se siga para obtener estas definiciones sea tal que implique a todos los integrantes del centro educativo, motive, identifique y los comprometa a intentar conseguir lo que en dichas definiciones se enumera. Podemos decir que estos enunciados representarán la personalidad del centro educativo y de sus integrantes.

La implicación de las personas en el proceso es vital para su posterior implicación en la consecución de los objetivos. El proceso avanza en la medida en que crece la "Implicación de las personas" de la institución, si se percibe que las personas no solo opinan sino que son, quieren ser y se sienten parte del proceso. La misión, visión, valores y plan estratégico deben ser redactados por el personal del centro y exponerse en las aulas como un acuerdo permanente a conseguir.

El proceso a seguir es el siguiente:

1. Elaboración de la misión.

La comisión de calidad, en el curso de formación en calidad (módulo de Modelos de calidad en educación, apartado 1) redacta una misión aproximada del centro educativo como parte práctica de la formación (formación para la acción). Dado que esta primera definición es parte práctica del curso, y se puede observar como un ejercicio más dentro del módulo de formación, es conveniente dedicar una reunión de la comisión de calidad, específicamente a este tema para reflexionar, concretar más el enunciado si fuera necesario, dada a importancia que tiene y su repercusión futura.

Como resultado se obtiene una primera versión, que puede estar basada en la definida en el curso de formación ó no, dependiendo del tiempo dedicado a este ejercicio en su momento.

Como ayuda para definir la misión, los miembros de la comisión de calidad pueden contestar a las siguientes preguntas: ¿cuál es la principal razón por la que existe en centro de educación en el que trabajo? ¿Qué se espera del centro? ¿Cuáles son sus responsabilidades?.

Se responden individualmente, y se escriben las palabras ó frases clave en un portafolio. Se clarifican las cuestiones e ideas que estén confusas, se clasifican, se redacta un borrador de la misión y se prepara para ser comunicado al claustro. Debe ser una breve descripción y concisa que proporciona un enfoque y dirección a los esfuerzos de la institución, lo suficientemente específica como para servir de punto de referencia para establecer las prioridades y evaluar los resultados obtenidos, y sin embargo no tan específica como para limitar las metas y objetivos. Es importante también que sea ser corta y fácil de recordar. Si se da la alternativa entre una misión corta y una que represente a la mayoría, se debe elegir la última.

2. Elaboración de la visión.

Puede seguirse el mismo procedimiento que el seguido para la definición de la misión, aunque en este caso, la visión, las preguntas que nos ayudarán a obtener el enunciado serán las siguientes: ¿Cómo me gustaría que fuera mi centro y que lo describieran en el futuro? ¿Cómo quiero que se expresen los demás de nosotros en el futuro? ¿Cuál es la cualidad que quisiéramos que nos distingulera? ¿Hacia dónde quiero cambiar? ¿Qué es lo que quiero que mi centro sea y logre para sentirse comprometido y orgulloso de pertenecer a él? ¿Qué es lo que haría comprometer a mi mente y mi corazón a esta visión en los siguientes cinco años?

3. Elaboración de los valores.

Para los valores puede procederse de forma similar a la utilizada en los casos anteriores, pero reflexionando sobre qué aspectos queremos dar más valor, que actitudes queremos fomentar en nuestros compañeros ó cómo queremos que se comporten las personas de nuestro centro.

4. Comunicación de la misión, visión y valores.

Una vez que se tengan los tres borradores acabados, se deben comunicar a todo el claustro para ofrecerles la oportunidad de expresar sus opiniones, sus modificaciones y su conocimiento al respecto, de tal forma que todos los integrantes del centro participen en la definición de la versión definitiva y se sientan identificados con ellas y comprometidos. Esto les motivará a implicarse en el proceso de consecución de los objetivos que se definan para alcanzar la visión. Se fijará un plazo para recibir las consideraciones oportunas, no es recomendable un plazo más largo de 15 días. Esta retroalimentación también es importante para poder relacionar los valores de los empleados con los valores de la compañía, ya que entonces cada empleado en forma individual encontrará un sentido de la misión y visión.

La misión debe comunicarse de tal forma que garantice el compromiso de los miembros de la organización (BEAR92). Si se hace de forma que participe el mayor número de personas, parte de este compromiso estará ya conseguido. La importancia del planteamiento de la misión es proporcionar significado y motivación para los empleados según han observado algunos autores (GOUL; CAMPI).

Una vez pasado el plazo convenido, la comisión de calidad redacta los documentos definitivos para su institucionalización. Es conveniente exponerlos en tableros, sala de profesores, sala de reuniones y todos los lugares que consideremos adecuados.

Tomando como base la misión, visión y valores, la comisión de calidad define las líneas generales del plan estratégico, es decir, en qué dirección debe moverse el centro de educación para llegar a conseguir lo expuesto en la visión. Puede ayudarse para ello del equipo directivo y de las personas que estimen conveniente. No debe ser más de 3 ó cuatro líneas de actuación.

5. Elaboración del Plan Estratégico.

Una vez finalizada la definición de las líneas del plan estratégico, que serán los objetivos generales de actuación, se comunica al claustro y se propone a cada área, unidad ó departamento que definan los objetivos propios de su unidad o departamento en función de los objetivos generales. Los objetivos de cada área, unidad ó departamento son los objetivos específicos, que se traducirán en proyectos de mejora. En el caso de que el centro sea pequeño u por otras circunstancias justificadas, puede ser la comisión de calidad y el equipo directivo los que redacten los objetivos específicos. Esto último solo es recomendable en casos específicos, ya que esta acción puede verse como algo impuesto por la dirección lo que debilitará la participación e implicación de los integrantes del centro en el desarrollo del plan estratégico.

Asimismo, cada unidad ó departamento puede definir su propia misión y visión con ayuda del coordinador de calidad si es necesario.

6. Despliegue del Plan Estratégico.

Para el despliegue del plan estratégico, utilizamos el modelo de gestión participativo basado en el ciclo PDCA con los controles necesarios para ver el avance del plan ó las deficiencias del mismo. Cada objetivo específico se traduce en un proyecto con un plan de acción, que estará descrito en los documentos definidos para la planificación y seguimiento de los proyectos. Será la misma documentación utilizada en los proyectos de mejora en el modelo del módulo II. Realmente los planes de acción son el vínculo para la implantación eficaz, los que representan el cambio real en la escuela. Son muy específicos y dan sentido a la planificación estratégica ya que todo sería inútil si no se toman los pasos necesarios para convertirla en realidad.

Todos los proyectos se gestionan con el modelo propuesto, de tal forma que se consiga que los integrantes del centro educativo vean y asuman como propia la metodología utilizada para desarrollar cualquier proyecto y la adquieran como forma de trabajo habitual, que sirve para realizar cualquier proyecto ó proceso, nuevo ó antiguo en el centro, y no como una moda nueva.

7. AVANCE PERSONALIZADO

"Todos estamos a favor de la calidad, pero entonces uno la esperaría encontrar más a menudo". Ph. CROSBY

7.1 OBJETIVO GENERAL

Hasta ahora hemos estado centrados en conseguir el paradigma necesario para que pueda iniciarse en desarrollo de una estrategia de calidad con grandes posibilidades de éxito. Nos hemos centrado en generar la situación adecuada en la que pueda germinar cualquier semilla de los planteamientos que vamos a presentar en este capítulo.

Esta situación se caracteriza por tener dirigidos los esfuerzos de las personas del centro, mirando en la misma dirección, y creando así una sinergia especial, estando motivados, comprometidos e implicados en la mejora continua del centro. Se utiliza un lenguaje común y los integrantes del centro aplican la metodología de calidad en el desarrollo de sus proyectos siguiendo el modelo de gestión participativo del modelo GOIEN.

Es hora de pensar qué dirección va a tomar el centro en su caminar hacia la mejora continua, cual de las posibilidades existentes en el exterior, es decir, las que están aplicando otros centros, es la adecuada a su estrategia de futuro y la que le interesa más en este momento.

Actualmente hay dos grandes líneas a seguir: *Calidad Total* y *Aseguramiento de la calidad*. Estas líneas son complementarias.

Dependiendo de las características del centro, de su estrategia definida al implantar el módulo de avance dirigido, con su misión y visión, con una dirección marcada, de su problemática y sus intereses le convendrá caminar en uno u otro sentido. Como hemos dicho anteriormente, son complementarias, es decir, el tomar un camino en un principio, no le imposibilita para poder orientarse en el futuro en la otra dirección, simplemente es muy importante decidir qué camino interesa en un principio por sus circunstancias, intereses y estrategia definida para seguir avanzando y consiguiendo logros más fácilmente y coherentes según nuestra dirección.

Como conclusión, podemos decir que en este módulo, se pretende orientar al centro en una dirección, que sea la correcta según sus necesidades, su orientación y su problemática.

No todas las líneas definidas se adaptan perfectamente a todas las situaciones posibles, en un momento dado siempre hay una línea que encaja mejor que otra en la estrategia del centro.

Es necesario desterrar frases como "yo quiero aplicar calidad total porque me han hablado en... y lo está aplicando el centro de..." o "vamos a ir a por ISO 9000 que mi amigo YYHH director de... lo ha aplicado en su empresa y han salido en la televisión".

CALIDAD TOTAL. AUTOEVALUACIÓN

Cuando hablamos de calidad total, el marco de referencia es el modelo europeo de calidad total EFQM. Las directrices de la EFQM señalan: "No es posible definir un único enfoque que funcione para todas las organizaciones, y cada una deberá desarrollar el que mejor se adapte a sus requisitos y circunstancias (...) Tal vez resulte necesario simplificar el lenguaje del Modelo o incluir ejemplos específicos de la organización en las áreas a abordar. Esto puede hacerse sin merma de la integridad del mismo y los conceptos en que se basa (EFQM97).

Podemos encontrar la comparación de forma resumida entre la educación sustentada en principios de calidad total y la educación desde una perspectiva tradicional (BISH94) en la tabla 7.1.

Aunque cada centro tendrá sus particularidades específicas, el modelo europeo ofrece un marco genérico de criterios que pueden aplicarse ampliamente a todos los casos.

Educación según el TQM	Educación tradicional
Enfasis en los clientes	Enfasis en las normas y reglas
Gestión proactiva: anticipación al cambio	Gestión reactiva: reacción ante el cambio
Trabajo orientado al logro de una visión u objetivo de grupo	Trabajo orientado al logro de objetivos individuales
Mejora continua	Mejoras esporádicas
Uso sistemático de datos empíricos	Decisiones en base a suposiciones, opiniones o tradición
Búsqueda de Información externa	Trabajo basado en Información interna
Fomento de la crítica para la mejora	Rechazo a la crítica
Involucraron y responsabilidad del personal	El personal espera que le digan qué hacer
Enfoque de sistema, todo importa	Importa solo lo obvio, lo grande, lo visible

Tabla 7.1. Educación según el TQM vs. Educación tradicional

Los objetivos generales de la implantación del modelo de calidad total en un centro son desarrollar la capacidad necesaria para autoevaluar un centro según el modelo europeo, para detectar puntos fuertes del centro y áreas de mejora según los criterios del modelo. Una vez autoevaluado el centro, siguiendo el modelo de gestión propuesto, *participativo*, se organizarán equipos de trabajo que diseñen y realicen planes de acción para mejorar esas áreas. Cada cierto periodo de tiempo se repetirá la autoevaluación. Este proceso cíclico enlaza con el camino abierto por el centro hacia la mejora continua a través de nuestro modelo GOIEN.

SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

El marco de referencia es la familia de normas de aseguramiento de la calidad ISO 9000. De las tres normas de la serie UNE-EN-ISO 9000, en el caso de los centros educativos la norma de mayor aplicación es la norma UNE-EN-ISO 9002, de la cual se excluye la actividad postventa, así como la norma UNE-EN-ISO 9001 que se aplica en aquellos centros educativos que desarrollen nuevos cursos ó actividades.

Los objetivos que persigue la implantación de un sistema de calidad de acuerdo con las normas UNE – EN ISO 9000 en un centro educativo son asegurar que permanentemente y sistemáticamente los alumnos alcanzan los conocimientos previstos con los niveles de calidad del servicio de enseñanza ofrecidos y pactados con los clientes y alumnos, ayudar a que se produzca el cambio de mentalidad que supone el "sustituir la buena voluntad por el método", dotar a la dirección del centro de una herramienta de gestión y comunicación mediante el uso de una

"partitura común" planificada y autorizada (manual de calidad) que permite la transparencia de los procesos, la mejora controlada de los mismos y es un vehículo de comunicación entre la dirección y personal del centro, y por último cabe destacar que si el centro educativo está certificado, puede utilizar la ventaja competitiva que supone el poder demostrar frente a los clientes que el centro dispone de un sistema que asegura la calidad de su servicio.

7.1.1 Objetivos específicos

Se presentan a continuación los objetivos específicos de este módulo:

- Analizar la situación actual del centro con sus características, problemática e intereses
- Elegir la línea a seguir por el centro que mejor se adapte a su situación
- Ayudar al centro a caminar hacia la mejora continua
- Ayudar al desarrollo de la línea elegida con éxito independientemente de la que sea.

El módulo del modelo que se desarrolla en este capítulo, se representa gráficamente en la figura 7.1.

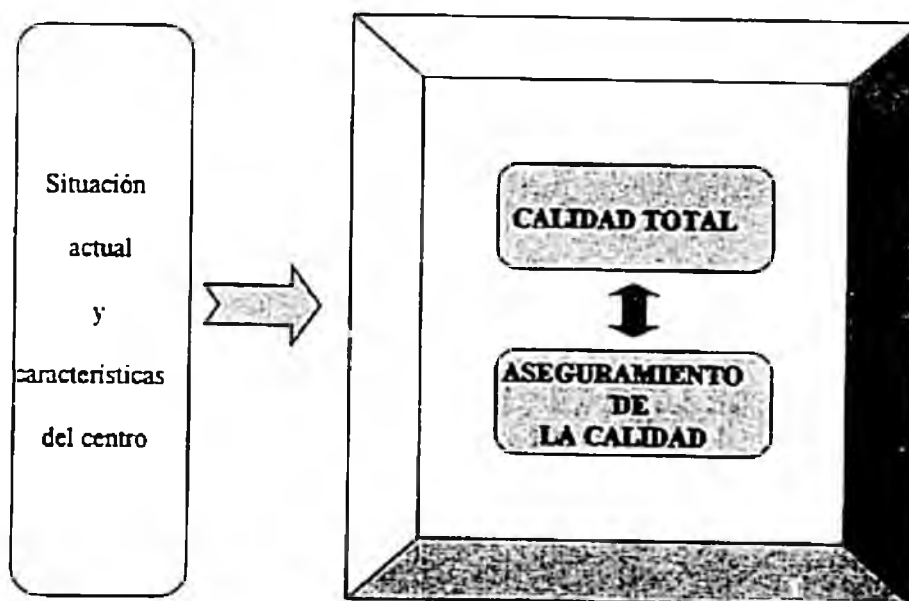


Figura 7.1 Representación gráfica del módulo IV

7.2 CONCEPTUALIZACIÓN

Como hemos comentado anteriormente, las principales líneas que se están siguiendo en la aplicación de sistemas de calidad es la orientación hacia la calidad total como estrategia de gestión o la dirigida a conseguir una certificación ISO 9000. Existen autores defensores de las dos líneas y a continuación vamos a presentar algunos de los argumentos expuestos por ellos.

Las características técnicas de estos modelos de calidad aplicados al sector educativo se presentan en la tabla 7.2. (ZABA96).

SISTEMA ISO 9000	SISTEMA TQE (TQM)
Establece un modelo de gestión global	Busca como objetivo principal la satisfacción del cliente
Busca la gestión estructurada de los recursos del centro	Se realiza a través de la mejora de áreas previamente definidas en un enfoque de autoevaluación
En un sistema de aseguramiento de calidad: sus objetivos son garantizar un proceso de enseñanza de calidad y controlar el funcionamiento del centro	Es una estrategia de gestión, donde se consigue mejorar la enseñanza impartida y controlar y evaluar el funcionamiento del centro

Tabla 7.2. Características técnicas de los modelos de calidad

Así, podemos encontrar afirmaciones como que las normas de aseguramiento de la calidad alcanzan a aquellas actividades de la organización que tienen incidencia sobre la calidad de sus productos o servicios. Si bien estas actividades suelen ser muchas e importantes también quedan fuera del alcance de estas normas aspectos vitales a ser considerados para gestionar eficaz y eficientemente una organización. El modelo europeo de gestión de la EFQM, sin embargo, contempla todos los agentes y resultados a considerar para gestionar una organización (UGAL97).

Este autor añade también que el objetivo de las normas ISO 9000 es garantizar unos niveles uniformes y estables de calidad de los productos y servicios. Sin embargo, el modelo europeo induce y promueve la mejora continua.

Son normas que nacieron en la industria y para la industria, lo cual les ha dado un sesgo muy particular y la interpretación de los requerimientos de dichas normas desde la óptica de un centro de educación requiere un esfuerzo de imaginación tan importante que no compensa realizarlo (UGAL97).

En el mismo sentido, Grima y Martorell señalan que las normas ISO son de gran ayuda para "mantener la casa en orden", pero que no deben considerarse como condición suficiente para el logro de la calidad total.

En todo caso, dicen, son condición necesaria y con algunas reservas. El principal problema que estos autores observan en dichas normas es la obligatoriedad de su cumplimiento, lo que provoca "siguiendo el símil de la casa en orden, que muchas empresas para conseguir rápidamente los certificados correspondientes, pseudo ordenen la casa, escondiendo los desórdenes debajo de las camas y en el fondo de los armarios..." dando lugar a "una organización más burocrática, con escasas mejoras tangibles y una oportunidad perdida de iniciar una reforma seria" (GRIM95; MART95).

En relación con las normas ISO 9000, Orbea señala que las normas de aseguramiento de la calidad no aseguran una "mejor" o una "peor" calidad de los productos ó de los servicios sino que gracias a que obligan a definir los procesos e integrar los requisitos del cliente y reglamentos, aseguran que de forma permanente y sistemática se van a alcanzar los resultados esperados y conformes, es decir alcanzar los niveles de calidad pactados con el cliente dentro de la relación contractual u ofertados por el cliente (ORBE97). También señala que la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad elimina en gran parte el vacío informativo que se produce cuando un profesor se encierra con sus alumnos y que hace que el resultado sea impredecible. La implantación supone un cambio cultural ya que sustituye la buena voluntad por el método y exige por tanto la involucración de todo el personal con la calidad (ORBE97).

La relación que existe en el modelo europeo de la calidad y el sistema de aseguramiento de la calidad se presenta en la figura 7.2 y en la tabla 7.3.

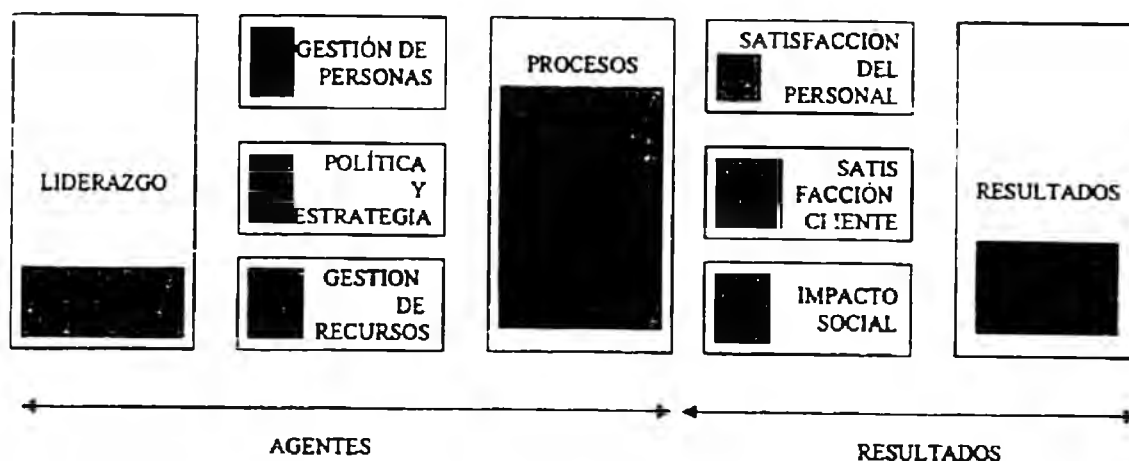


Figura 7.2. Relación entre el modelo europeo de la calidad y el sistema de aseguramiento de la calidad

MODELO EFQM	ISO 9000	
Liderazgo	Responsabilidad, autoridad (organización) Revisión del sistema	
Gestión del personal	Formación Cualificación	
Política y estrategia	Política de calidad	
Gestión de recursos	Identificación y documentación de recursos	
Procesos	Sistema de calidad Revisión del contrato Control de diseño Control documentos Compras Control proceso	Inspección y ensayo Acciones correctoras Manipulación y embalaje Registros calidad Auditorías Internas
Satisfacción del personal	Clarificación de responsabilidades	
Satisfacción del cliente	Productos según especificaciones Reclamaciones de clientes	
Impacto social	Cumplimiento de normativas	
Resultados	Resultado previsto a través de acciones correctoras y preventivas Análisis	

Tabla 7.3. Relación existente entre el modelo europeo de calidad y el sistema de aseguramiento de calidad

En lo que parecen coincidir la mayoría de los autores es que las normas ISO 9000 pueden ser un primer paso para pasar a la implantación de otros modelos como el de Calidad Total EFQM (ORBE97) y que el sistema de aseguramiento de la calidad es un primer paso para que el proceso hacia la mejora continua sea irreversible (LACU97) tal y como se presenta en la figura 7.3.

La evaluación de un centro educativo a partir de los resultados docentes entraña dificultades adicionales a las de otras organizaciones. Según Fusco: "en la industria es mucho más fácil medir los resultados dado que los productos se pueden ver, tocar y usar. La educación es muy diferente, se trata de un negocio de personas con mas variación en los resultados y peor aun, no hay estándares generalmente aceptados que las universidades¹ deba cumplir" (FUSC94).

¹ Aplicable a cualquier centro de formación

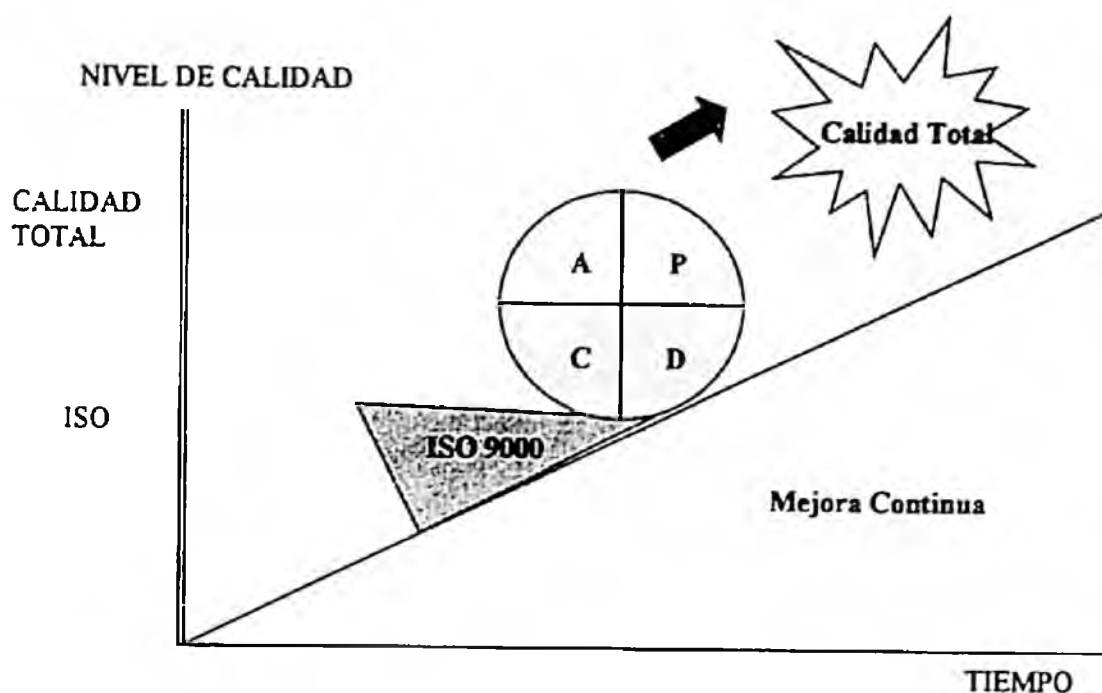


Figura 7.3. Normas ISO como primer paso hacia la calidad total

En la tabla 7.4 se presentan las ventajas que se obtienen aplicando un sistema u otro en un centro de educación [MEND96].

VENTAJAS ISO 9000	VENTAJAS CALIDAD TOTAL
Compromete a la dirección con la calidad	Proporciona a cada directivo una formación y clarificación en conceptos de calidad
Mejora la estructura organizativa	Unifica la percepción de los directivos respecto a la situación actual en la gestión de la empresa
Unifica criterios. Permite mejorar la eficiencia de las actividades	Identifica áreas de mejora según unos criterios
Mejora continua: gestión sistemática	Revisa los planes estrategias integrando las acciones correspondientes a las áreas de mejora identificadas
Mejora el nivel de satisfacción de alumnado y centro (diseños de cursos adaptados a clientes, tratamiento de las desviaciones,...)	Concreta en algo intangible el concepto de calidad total y pone de manifiesto la necesidad de medir
Proporciona confianza al cliente. Acreditación externa	Evidencia la ausencia de indicadores en algunos aspectos clave para la gestión del centro

Tabla 7.4. Ventajas de las normas ISO 9000 y del modelo de calidad total aplicadas a un centro

7.2.1 Características de un sistema de Calidad Total. Autoevaluación

La Calidad Total en la enseñanza significa convertir el aprendizaje en placer. Fusco

El modelo de referencia es el modelo europeo de calidad total EFQM. Este modelo establece las bases para la concesión del Premio Europeo a la Calidad Total y se basa en la premisa siguiente:

La satisfacción de los clientes de un centro y del personal que allí trabaja, así como el impacto positivo que la actividad del centro debe tener en la sociedad, se consiguen mediante el liderazgo que impulse la política y estrategia del centro, la gestión del personal, la gestión de los recursos y la de los procesos que desarrolla, hacia la consecución de la excelencia en sus resultados (CGC97).

Como vemos, el modelo está basado en un modelo básico, con el objetivo de conseguir mejores resultados, mediante la implicación de todos en la mejora continua de sus procesos como se presenta en la figura 7.4.

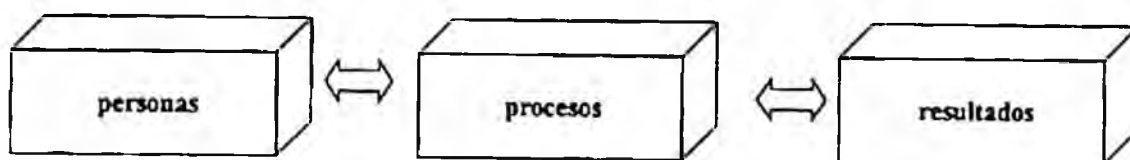


Figura 7.4. Modelo básico de calidad

El modelo europeo es un instrumento eficaz para la autoevaluación del funcionamiento de los centros. Permite organizar la vida en el centro de acuerdo con la cultura de la mejora continua, reflexionando sobre áreas de mejora y planificando las acciones necesarias. Cada uno de los nueve elementos mostrados en el modelo europeo constituye un criterio que puede utilizarse para examinar el avance del centro hacia la mejora continua.

La autoevaluación es un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de un centro comparados con un modelo de calidad total en la gestión, para ello en nuestro caso utilizaremos el Modelo Europeo. La autoevaluación permite a los centros discernir claramente sus puntos fuertes y las áreas de mejora, y culmina en acciones planificadas y el seguimiento del progreso realizado.

Este proceso de autoevaluación presenta una serie de beneficios, algunos de los cuales se presentan a continuación:

- Ofrece un enfoque riguroso y estructurado para la mejora
- Una evaluación basada en hechos y no en opiniones personales
- Un medio de conseguir coherencia en la dirección y consenso acerca de lo que debe hacerse por todo el personal del centro, que pasa a compartir los mismos conceptos
- Una manera de formar al personal sobre cómo aplicar significativamente los principios de la calidad total en la gestión
- Una forma de integrar diferentes iniciativas de calidad en las operaciones normales
- Una potente herramienta de diagnóstico
- Una evaluación objetiva por comparación a un conjunto de criterios ampliamente aceptados en Europa
- Un medio de medir el progreso en el tiempo a través de la autoevaluación periódica
- Una actividad de mejora inducida por procesos, y situada donde es mas necesaria
- Una metodología aplicable a todos los niveles
- Un medio de suscitar el entusiasmo del personal, involucrarlo en el proceso de mejora y proporcionar un nuevo impulso hacia la excelencia
- Un análisis que permite establecer puntos de referencia entre centros y con otras organizaciones de servicios
- Un enlace entre lo que el centro necesita alcanzar y la forma en que ponen en practica las estrategias y procesos para conseguirlo
- Oportunidades para reconocer por medio de premios el progreso en las mejoras

- Una forma de determinar su nivel tanto internamente como frente a otros. El perfil de puntuación publicado por la EFQM al final del Premio cada año, ofrece datos de benchmarking para que pueda compararse con ellos

Cuando la autoevaluación se practica como una función autoformativa genera en quienes la realizan una profunda actitud positiva hacia mejora y un reconocimiento humilde de los fallos y de que existen otras alternativas que funcionan.

Observar, reflexionar, analizar, comprobar, son eslabones del proceso de evaluación de un centro, que como toda acción necesita de un tiempo, de una herramienta y de personas para llevarlo a cabo.

Autoevaluarse en un proceso complejo, pero conviene desmitificar las dificultades instrumentales. Las principales no son técnicas, sino de voluntad para realizarlas. No es tan importante poder contar con las herramientas adecuadas, como querer poner en tela de juicio lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Conviene tener en cuenta que la mejor autoevaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa: aquella que selecciona y se centra en obtener datos y los elabora y divulga para ayudarse en la toma de decisiones de mejora. Se aprende a autoevaluarse, autoevaluando.

Para facilitar el proceso práctico de la autoevaluación pueden utilizarse las siguientes herramientas:

- *Cuestionario de autoevaluación.* A veces pueden utilizarse cuestionarios de distintos tipos, como método para la recogida de datos en apoyo de un proceso de autoevaluación más elaborado, como el enfoque de reunión de trabajo descrito más adelante. Pueden utilizarse cuestionarios más o menos sofisticados como método principal de análisis de puntos fuertes y áreas de mejora y para la elaboración de la base del plan de mejora. EFQM ha elaborado un cuestionario exhaustivo que cubre todos los aspectos del Modelo Europeo. Existe una adaptación de este cuestionario para los centros realizada por CECE.
- *Formularios de autoevaluación.* Se crean un conjunto de formularios o documentos preestablecidos reduciendo así la cantidad de trabajo al iniciar y documentar la autoevaluación. Por ejemplo, una página para cada uno de los subcriterios.

- *Autoevaluación por reunión de trabajo.* La ventaja de este enfoque es que requiere la Implantación activa del equipo de dirección ó comisión de calidad del centro que realiza la autoevaluación. Cada uno de los componentes del equipo es responsable de reunir los datos y presentar a los demás la evidencia recogida. Esto sirve de punto inicial para que el equipo alcance un consenso. La experiencia demuestra que se necesitan dos personas, plenamente formadas como evaluadores, para facilitar el proceso. Uno de ellos puede formar parte del proceso que se esta evaluando y el otro puede proceder del exterior. Existen cinco etapas en el proceso: formación, recopilación de datos, reunión de puntuación, acuerdo sobre acciones de mejora y revisión del progreso frente a los planes de acción.
- *Autoevaluación por simulación de presentación al premio.* Este enfoque supone redactar (hasta 75 páginas) siguiendo las líneas descritas en la solicitud del Premio Europeo a la Calidad. Se establece entonces un proceso similar al utilizado en el Premio, utilizando un equipo de evaluadores formados. De dentro ó fuera del centro.

A continuación, vamos a presentar un breve resumen de cómo se adapta cada uno de los criterios del modelo europeo a los centros de educación, dado que el objetivo de este trabajo no es profundizar en el modelo. No obstante, en la bibliografía aportada se puede encontrar amplia documentación al respecto.

- **Liderazgo.**

Representa como el equipo directivo guía el centro hacia la calidad total en la gestión; como todos los que tienen alguna responsabilidad estimulan, dirigen y reflejan la calidad total en la gestión como el proceso fundamental del centro para la mejora continua; cómo apoyan las mejoras, proporcionan recursos y ayudas; cómo demuestran su compromiso, reconocen y valoran los esfuerzos y los logros de las personas.

- **Política y estrategia.**

Misión, visión, valores, proyecto educativo y dirección estratégica del centro, así como la forma en que se consigue. Como la política y la estrategia del centro reflejan el concepto de calidad total en la gestión y como los principios de calidad total se utilizan en la formulación, revisión y mejora de la política y estrategia; como se comunica e implanta la política y estrategia del centro; como se actualiza y mejora periódicamente la política y estrategia del centro.

- **Gestión del personal.**

Como utiliza el centro el pleno potencial de su personal para mejorar continuamente; como se actúa para mejorar las condiciones del personal y como se realiza su gestión para la mejora continua del centro y del producto educativo; la implicación y participación del personal en la mejora continua y evaluación objetiva del desempeño. Personal del centro es cualquier persona, sea cual sea su especialidad, empleada por el centro o por la organización de que dependa dicho centro. Producto educativo es el "valor añadido" a los conocimientos, aptitudes y actitudes adquiridos por el alumno, para su desarrollo personal.

- **Recursos.**

Muestra como el centro educativa planifica y utiliza sus recursos par apoyar su actividad actual y sus planes de futuro. Dentro de este criterio es preciso referirse al aprovechamiento de los siguientes elementos: Instalaciones y equipamiento, medios administrativos e Informáticos, medios asistenciales complementarios (comedor y transporte), medios económicos propios del centro y recursos didácticos.

- **Procesos.**

Este criterio hace referencia a como se identifican, organizan y revisan los procesos para asegurar la mejora continua de todas las actividades del centro educativo entendiendo por proceso el conjunto de actividades concatenadas que van añadiendo valor y que permiten lograr el proyecto educativo y los resultados del centro

- **Satisfacción del cliente.**

Se entiende por satisfacción del cliente o usuario la atención, por parte del centro, a las necesidades y expectativas razonables de padres y alumnos, que son los destinatarios inmediatos del servicio educativo. La satisfacción de los alumnos ha de basarse en la atención a sus necesidades educativas, en sus diferentes manifestaciones y al logro de las expectativas razonables que se les planteen en este terreno lo que consigue el centro respecto a la satisfacción de sus clientes. El cliente es el que se beneficia directamente de las actividades del centro: el alumno, su familia, personal docente y no docente, las instituciones y empresas en que se integren los alumnos, el grupo social del que forman parte.

- Satisfacción del personal.

Se refiere al grado de acierto del centro a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas razonables de sus personas, entendiendo por personal del centro cualquier persona, sea cual sea su especialidad, empleada por el centro u organización de la que dependa dicho centro. que grado de satisfacción tiene los empleados, cual es la percepción del personal con respecto a su centro, existencia de medidas,...

- Impacto en la sociedad.

Este criterio pretende evaluar el impacto que el centro produce en la sociedad con respecto a aquellos asuntos que no están relacionados ni con sus responsabilidades primarias ni con sus obligaciones estatutarias (ya que los resultados de estas actividades se presentaran en los criterios satisfacción del cliente y resultados del centro). Este impacto social se mide de dos formas: directa e indirecta. Las medidas directas se identifican con las percepciones de la sociedad en su conjunto y tiene un carácter subjetivo; las indirectas se basan en aspectos complementarios y se valoran a través de las demandas que los usuarios hacen de sus servicios.

- Resultados del centro.

Se refiere a lo que el centro logra con relación a sus objetivos, proyecto propio, y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas de aquellos que tengan intereses en el, así como a la mejora de su organización. Los resultados del centro son cualquier resultado educativo, de gestión o social, a corto, medio y largo plazo que contribuyan al éxito del centro y que sean medibles de forma directa o indirecta pero que aseguren que se derivan de la ejecución de la política y estrategia (criterio 2) y de los procesos clave (criterio 5). Los resultados del centro representan medidas de la eficiencia y la efectividad del producto educativo y del resto de los servicios prestados. Estas medidas serán tanto de tipo financiero como no financiero. Entre otros pueden ser las medidas financieras del éxito de la organización, medidas de los resultados económicos del centro, medidas complementarias de los resultados del centro (resultados que reflejen la ejecución del proyecto educativo de centro como son los resultados en los objetivos previstos en el aprendizaje de los alumnos, cumplimiento de los planes de formación del alumno, resultados en tiempo de ciclo como son resultados en admisiones, proceso de información y evaluación y los resultados en tiempo necesario para resolver las quejas, rendimiento general como son la evolución de la tasa de escolarización y tasa de aprovechamiento del centro, resultados que reflejen la consecución de la misión, visión, valores y política y estrategia del centro).

7.2.2 Sistema de Aseguramiento de la calidad

De acuerdo a la norma ISO 8402 "Vocabulario", la calidad se define como el conjunto de propiedades y características de un producto y servicio que le confieren su aptitud para satisfacer las necesidades establecidas y las implícitas". Con relación a un centro educativo, y concretamente a un curso, para poder asegurar la calidad, lo primero que se necesita es definir los objetivos del curso, duración, horarios, así como los contenidos del curso, medios audiovisuales necesarios, nivel de calificación de los profesores,.. es decir, todas las propiedades y características del servicio con relación al cliente y al centro educativo. De esta forma, la satisfacción del alumno vendrá condicionada por el nivel de cumplimiento de las especificaciones acordadas.

Para conseguir asegurar la calidad, el centro educativo deberá interiorizar los requisitos aplicables de las normas de Aseguramiento de la calidad mediante la planificación, documentación y ejecución de las actividades a través de procedimientos o rutinas de trabajo que garanticen un constante flujo de productos y servicios conformes a las especificaciones; mediante el registro de los resultados alcanzados, que servirán para poder analizar la información y en base a ella corregir, mejorar y tomar decisiones en base a datos y no en base a opiniones; mantener mecanismos de detección de no conformidades y de corrección y prevención que dentro del marco de la mejora continua garantice el mantenimiento y mejora del sistema implantado (ORBE97). Esa última afirmación confirma la decisión de gestionar este proyecto mediante el modelo de gestión participativo del modelo propuesto COIEN.

Las normas de Aseguramiento de la calidad no aseguran una "mejor" o una "peor" calidad de los productos ó de los servicios sino que gracias a que obligan a definir los procesos (quién, que, cuándo, cómo,...) e integrar los requisitos del cliente y reglamentos, aseguran que de forma permanente y sistemática se van a obtener los resultados esperados y conformes, es decir alcanzar los niveles de calidad pactados con el cliente dentro de la relación contractual u ofertados por el centro educativo.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad integran el ciclo de mejora continua aplicado a los procesos ya que obliga a planificar los recursos humanos y materiales, ejecutar las actividades previstas a través de documentos escritos o rutinas de trabajo, evaluar los resultados a través de controles y auditorias y tomar las decisiones correctoras y preventivas oportunas para que el sistema mejore.

En la tabla 7.5 se presenta qué aspectos de organización del centro incluyen los puntos de la norma ISO 9000.

ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN	NORMAS ISO 9000
ORGANIZACIÓN INTERNA	4.1. Responsabilidad de la dirección 4.2. Sistema de calidad 4.18. Formación
ORGANIZACIÓN PROCESO	4.3. Revisión del contrato 4.4. Control del diseño 4.6. Compras 4.7. Productos suministrados por el cliente 4.8. Identificación y trazabilidad 4.9. Control de procesos 4.10. Inspección y ensayo 4.11. Control de equipos de inspección, medición 4.12. Estado de inspección y ensayo 4.15. Manipulación, almacenamiento, embalaje 4.19. Servicio posventa
ORGANIZACIÓN DOCUMENTAL	4.2. Sistema de calidad 4.5. Control de documentación y datos 4.16. Registros de la calidad
ORGANIZACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS PARA LA MEJORA	4.1.3. Revisión del sistema por la dirección 4.13. Control de producto no conforme 4.14. Acciones correctoras y preventivas 4.17. Auditorías internas 4.20. Técnicas estadísticas

Tabla 7.5. Aspectos de organización del centro que incluyen los puntos de la norma ISO 9000
[AENO98]

En una encuesta realizada en el año 1998 a centros educativos, se ha concluido que las principales no conformidades dentro de la organización de un centro de educación corresponde a la organización de los procesos, y dentro de los puntos que afectan a este aspecto las principales no conformidades están en los puntos 4.1, 4.3, 4.9 y 4.10. tal y como se muestra en la figura 7.5.



Figura 7.5. Principales no conformidades por grupos organizativos

Las causas de estas no conformidades según la misma encuesta, se muestran en la tabla 7.6.

Causas de no conformidades	
Organización interna	No hay objetivos Requisitos del profesorado
Organización documental	Audiovisuales Documentación de apoyo al curso
Organización proceso	Seguridad y mantenimiento Objetivos Selección
Organización mejora	Reclamaciones Acciones reparadoras

Tabla 7.6. Causas de las principales no conformidades

A continuación, vamos a presentar de forma resumida, algunos de los aspectos singulares de la adaptación de la norma UNE-EN-ISO 9001 al sector educativo (ORBE98).

Para ampliar la información al respecto, se puede consultar la bibliografía que se adjunta al final de esta tesis.

4.1. Responsabilidad de la dirección.

Dado que la política de calidad exige contemplar la satisfacción del cliente, una de las primeras tareas a realizar es identificar quien es el cliente del centro educativo: los alumnos, la sociedad, la Administración, las empresas,... De esta política se derivan objetivos que se suelen expresar de forma que se pueda medir el logro ó no de los resultados.

También es necesario definir las funciones y responsabilidades del personal. La dirección del centro debe evaluar la eficacia del sistema de calidad implantado en base al cumplimiento de los objetivos, resultados de las auditorías internas, indicadores de calidad y cualquier otro resultado que sirve para medir la eficacia del sistema.

4.2. Sistema de calidad.

El sistema de calidad se suele materializar a través de un manual de calidad, unos procedimientos de actuación y unas instrucciones de trabajo que detallan quien tiene que hacer qué, cuando y cómo. El sistema de calidad debe describir cómo el centro educativo planifica y desarrolla los requisitos aplicables de esta norma y los detalla a través de su documentación.

4.3. Revisión de contrato.

El centro educativo debe analizar aspectos relacionados con el desarrollo y la autorización de la oferta que hace al exterior (programas de cursos, catálogos, ofertas,...), con la formalización de las inscripciones, así como los niveles mínimos que deben poseer los alumnos para que los procesos previstos puedan funcionar y el centro pueda satisfacer todos los requisitos identificados.

4.4. Diseño.

Un servicio es algo que se produce y se consumen al mismo tiempo, por lo cual no cabe reparación posible, siendo por tanto el diseño fundamental a la hora de planificar los cursos. En la planificación del diseño datos de partida es importante contemplar los objetivos a cumplir, los recursos disponibles y el nivel inicial requerido a los alumnos. Como resultado del diseño los datos finales o especificación del curso contemplaran aspectos tales como: nº horas lectivas, cualificación de profesores, método de enseñanza participativo, nº máximo de alumnos por aula,...

4.5. Control de la documentación.

Tiene por objeto asegurar que todo el personal que deba mantener el sistema de calidad posee la documentación apropiada, actualizada y aprobada por el personal autorizado y que cualquier modificación a las especificaciones que detallan el servicio se realice de una forma controlada. Este requisito no solo afecta a la documentación del sistema de la calidad como manual, procedimientos, instrucciones,... sino que puede afectar también al material de los cursos como pueden ser transparencias, documentación,...

4.6. Compras.

El resultado final de un servicio educativo no depende exclusivamente de la cualificación del personal sino de otros factores que muchas veces son comprados, y que pueden abarcar desde la subcontratación de profesores hasta la de locales pasando por medios audiovisuales, documentación, reprografía,.... Con objeto de asegurar que el suministro de productos y servicios adquiridos se ajuste a las especificaciones, la norma obliga a la evaluación y selección de los suministradores.

Es requisito indispensable identificar clara y expresamente el producto o servicio a contratar en nuestras ordenes de compra o pedidos ya que de otra forma el cliente y el suministrador podrían entender de diferente forma las actividades y productos a contratar.

4.7. Productos suministrados por el cliente.

Este punto es especialmente relevante cuando las actividades docentes se realizan en las instalaciones aportadas por el cliente o este aporta recursos materiales o humanos (textos, profesorado,...). En estos casos es necesario definir las características de los recursos necesarios y comprobar que efectivamente son las adecuadas, así como comunicar al cliente cualquier desviación de la situación prevista.

4.8. Identificación y trazabilidad.

Trazabilidad significa la "capacidad para reconstruir la historia, aplicación o localización de una entidad mediante identificadores registrados" y que generalmente aplica al sistema utilizado para identificar de una forma unívoca a cada curso y a los alumnos asignados a él. Además de aplicarse a los materiales, instalaciones, etc., la identificación se aplica básicamente a cada curso específico y a sus alumnos.

4.9. Control de los procesos.

La calidad de un servicio depende de la calidad de los procesos que lo conforman, por ello, este requisito no solo se aplica a los procesos básicos como es el de impartición de cursos sino a todos aquellos procesos auxiliares que hacen posible la impartición de estos cursos, como por ejemplo, diagnóstico, edición de documentación, limpieza, seguridad,... La existencia de instrucciones de trabajo asegura que todo el personal posea los criterios que le permitan conocer si lo que está haciendo cumple con las especificaciones o no.

4.10. Inspección y ensayo.

Teniendo en cuenta que es difícilmente reparable el servicio que ofrece un centro educativo, se debe hacer énfasis en la prevención. Uno de los principales problemas con los que se encuentran los centros educativos es que no definen claramente los requisitos del servicio a cumplir y por tanto a la hora de valorar si el servicio es satisfactorio o no (capacidad del aula, duración de una clase, resultados de un examen o valoración de una encuesta) se encuentran grandes lagunas que aunque no son difíciles de solventar si son laboriosas. Esto es debido a que los sistemas de calidad de los servicios no están parametrizados como en el campo industrial, basándose muchas veces la calidad solo en los individuos en vez de en los procesos. Curiosamente suele suceder que al implantar los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad se suelen detectar muchas no conformidades que antes.

En realidad no es que antes no existieran sino que antes se desconocían y que ahora al tener un filtro para tamizar la realidad tenemos la ventaja de detectar las no conformidades, es decir, puntos donde podamos mejorar nuestro sistema. La inspección y el control puede aplicarse a aspectos tales como profesores subcontratados, mobiliario, documentación o calidad de los diplomas, pasando por supuesto por la impartición de cursos.

4.11. Calibración.

No se puede asegurar la validez y uniformidad de los resultados si los criterios de evaluación y aceptación no solamente no están definidos, sino que son diferentes. Si para un profesor un examen es correcto y para otro profesor no, debemos pensar que existe un problema. Para evitar esto, actividades tales como la utilización de modelos de referencia para que diferentes profesores que imparten la misma asignatura evalúen los controles con los mismos criterios, la definición por escrito de los criterios de evaluación, etc.,... suelen ser prácticas habituales.

4.12. Estados de Inspección y ensayo.

Los estados de Inspección y ensayo sirven para Identificar el estado de conformidad de productos y servicios. En el caso de los centros educativos además de los sistemas habituales de Identificación de productos, se debe contemplar el sistema par Identificar aquellos servicios, cursos, material escolar, etc. que por cualquier causa sean no conformes y por tanto no deban ser utilizados.

4.13. Productos no conformes.

Servicios o productos no conformes son aquellos que no cumplen las especificaciones (documentación Incompleta, locales no adecuados, alumnos no cualificados, curso Inacabado,...). Estos servicios o productos deben ser Identificados de tal forma que no sean utilizados por error o sin autorización y se debe tomar una decisión sobre el servicio.

4.14. Acciones correctoras y preventivas.

En el caso de detectar una no conformidad se debe no solo corregirla (acción reparadora) sino Identificar su causa y tomar la acción correctora (que elimina esta causa). Es muy útil establecer cauces para que los clientes de los cursos puedan expresar su evolución del curso y en caso necesario sus quejas.

Para algunos centros las reclamaciones de los clientes son un fastidio, mientras que para otros son una oportunidad de mejora que de forma gratuita, un cliente ha tenido la amabilidad de poner en nuestras manos, y por tanto, nos permite conocer su punto de vista y tomar las acciones correctoras necesarias.

Las acciones correctoras y las acciones preventivas son muy importantes ya que cierran el ciclo de la mejora continua (PDCA) y de esta forma aseguran que el sistema de calidad Implantado aporta valor añadido a nuestra organización.

4.15. Manipulación, almacenamiento, embalaje y entrega.

Normalmente la manipulación, el almacenamiento y el embalaje se aplican a la documentación del centro así como a aquellos aspectos ligados con el manual de Identidad visual que puede tener el centro educativo. La entrega es un proceso muy importante en el servicio docente ya que a veces por ausencia de una clara definición de cuando y como finaliza el servicio de impartición de docencia o se ha alcanzado el objetivo, nos encontramos con clientes que pueden estar insatisfechos ya que Interpretan a su manera que no se han alcanzado los objetivos previstos.

4.16. Registros de la calidad.

Los registros de la calidad son los documentos en los que se detallan los resultados, las actividades de supervisión y control del sistema de calidad. Son los informes de auditorías, de auditoría internas, el informe de revisión del sistema por la dirección, los informes de las evaluaciones del servicio docente. Los registros de la calidad pueden estar en soporte papel o informático y son muy importantes ya que no solamente sirven para poder analizar el historial de un servicio sino que sirven para demostrar frente a terceros que se está cumpliendo los requisitos del sistema de aseguramiento de la calidad.

4.17. Auditorías Internas.

El programa de auditorías internas se aplica a todos los procesos y elementos del sistema de calidad y suele planificarse con una especial incidencia en todos los procesos productivos.

4.18. Formación.

El diseño de contenidos educativos en la impartición es una actividad que está íntimamente ligada con la cualificación del individuo que lo realiza, por tanto, la formación y la cualificación son actividades vitales para alcanzar los resultados. Los planes de formación no solamente abarcan a los profesores sino a todo el personal de la empresa que necesite mejorar sus conocimientos para dar respuesta a las necesidades del sistema de calidad. Debe existir un procedimiento que formalice y asegure que los profesores disponen de la formación y experiencia adecuada para cada campo de actividad y que esta cualificación específica esté registrada.

4.19. Servicio posventa.

Dado que los servicios adicionales demandados por los clientes se suelen tratar como contratos adicionales, este punto no suele ser aplicable.

4.20. Técnicas estadísticas.

Es habitual el uso de técnicas estadísticas para el análisis de los datos y el tratamiento de encuestas. En estos casos se deben de mantener los procedimientos que indiquen las condiciones de uso de las técnicas estadísticas y los sistemas de actuación.

7.2.3 Tipos de centros educativos

Las dos líneas posibles, tanto sistema de gestión de calidad total y sistema de aseguramiento de calidad son aplicables al sector educativo. En este momento del modelo, se ha creado el paradigma adecuado para que pueda desarrollarse con éxito cualquiera de los dos sistemas. Ahora bien, dependiendo del tipo de centro, de su estrategia y de sus características, será más beneficioso encaminarnos hacia uno u otro sentido ya que encajará mejor con el objetivo del centro y se adaptará a su funcionamiento. Ambos no son excluyentes, pero sí es verdad que es importante "hacer las cosas bien a la primera" como decía Deming, y acertar en la línea a seguir para obtener el mayor beneficio posible.

Por ello, vamos a analizar el tipo de camino a elegir por cada centro dependiendo de sus intereses, estrategia y características

CENTROS DE FP / MÓDULOS / CICLOS FORMATIVOS

En el sector industrial se está imponiendo como gestión estratégica de funcionamiento el desarrollo de su proceso productivo o servicio a través de un SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD según ISO9000. Este sistema, que inicialmente se aplicaba en las grandes empresas multinacionales ha ido obligando a los proveedores de las mismas a adaptarse e involucrarse en él, de tal forma que lo que antes era un arma competitiva se entiende cada vez más como una necesidad para un posicionamiento correcto en el mercado.

Esto obliga a los centros de FP/módulos a adaptar su metodología de trabajo para poder ofrecer a la sociedad profesionales capacitados para desarrollar su labor en empresas con esta filosofía. Así se constata que los alumnos que han recibido su proceso de educación bajo un sistema ISO tienen más facilidades de integración en el mundo laboral.

Otra ventaja importante de la aplicación de estos sistemas para el propio centro educativo es que les permite *garantizar que la formación que se está impartiendo está estructurada, se desarrolla conforme a unos objetivos, se revisa, se documenta, y se certifica como un producto de calidad INTERNACIONALMENTE RECONOCIDO.*

Por otra parte la contratación de trabajadores o cursos de formación provenientes de un centro educativo ISO9000 no precisa de mayor garantía ante una empresa certificada, al estar considerados según los requerimientos de su propio sistema de calidad como proveedores de nivel I (máximo nivel).

CENTROS DE EDUCACION INFANTIL/PRIMARIA

En general la principal problemática de estos centro se enfoca hacia la resolución de problemas concretos y normalmente puntuales, así como a la optimización de los recursos del centro.

Ejemplos comunes son la Integración de una determinada persona, el diseño de objetivos curriculares específicos de cada alumno y cada asignatura, la resolución de problemas en el aula, sin dejar de lado el resto de ocupaciones.

La Implantación de un sistema de calidad total les ayudará a detectar los puntos fuertes y áreas de mejora mediante la autoevaluación. Les ofrece una visión de la situación real de su centro, y de sobre qué aspectos deben actuar. Las herramientas de la Calidad Total pueden ayudar a que la resolución de estos problemas se realice de una forma clara, sencilla y eficaz. Asimismo establece unos cauces de comunicación con los padres, factor muy importante en esta etapa de aprendizaje.

También permite establecer una sistemática de acceso a materiales y nuevas técnicas de aplicación en el aula, para que puedan ser analizadas y aplicadas por el profesor en el aula, con un mejor aprovechamiento de su tiempo. Finalmente, otra ventaja de esta metodología es que permite la retroalimentación (feed-back) para el tratamiento de futuros problemas similares.

CENTROS DE SECUNDARIA / BACHILLERATO LOGSE

El tratamiento de estos centros en principio puede ser el mismo que el de los de primaria al no estar directamente los alumnos orientados hacia el mercado laboral.

De todas formas las estrategias que permiten alcanzar el estar implicado dentro de un sistema de calidad total, ayuda a adquirir unas destrezas y valores de gran utilidad para acceder a un mundo tan diferente como es el de la educación universitaria.

CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL

En estos centros es esencial asegurar su producto, tanto en el proceso educativo en sí mismo como en los servicios adicionales (atención sanitaria, cuidados, alojamiento, traslados,...).

En este caso según nuestra experiencia *la implantación de un Sistema de Calidad es una herramienta necesaria y justificable porque consigue reorientar los recursos del centro para cubrir las necesidades individuales y colectivas de los alumnos discapacitados.*

Un sistema ISO9000 cumple estos requerimientos permitiendo su aplicación no sólo en el área de la enseñanza sino también en todas las demás áreas complementarias, gestionándose el centro de una forma integral y segura.

ENSEÑANZA PARA ADULTOS (EPA)

En principio la problemática de este tipo de centros se podría asimilar a los centros de secundaria, teniendo en cuenta que los alumnos son personas con necesidades especiales y muy diversas, que acuden voluntariamente a la enseñanza por lo que están muy motivados a participar en este tipo de actividades y con los que se puede trabajar tanto en casos puntuales con técnicas TQM como en un sistema de organización global.

En todos estos planteamientos, independientemente del tipo de centro del que se trate, el alumno es una de las partes que resulta más claramente beneficiada. Hasta ahora se ha intentado su integración en el centro a través de organismos como el Consejo Escolar o la participación en diversas actividades de gestión del centro, pero mediante el empleo de este tipo de sistemas el alumno deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en parte activa (cliente) del proceso de su educación, participando en ella como evaluador, aportando datos que se emplean como base en la evolución del centro.

En resumen, el alumno participa más, se coordinan sus participaciones, se reflejan, revisan y se emplean en los centros, se concientiza de que es una parte del proceso educativo lo que contribuye a crear en él valores individuales y colectivos que ayudan a su desarrollo personal.

7.3 MODELO OPERATIVO

El primer paso del proceso propuesto es reflexionar sobre hacia dónde se dirige el centro, su estrategia y qué es lo que le interesa al centro en el momento actual. Es decir, realizar un análisis de la situación del centro, comparándolo con los del entorno y determinar sus prioridades.

Esta reflexión, la realizará la comisión de calidad, con el equipo directivo y el asesor externo para dar su opinión especializada con criterio suficiente. También puede ser realizada por la comisión de calidad y el asesor, y comunicar la propuesta al equipo directivo. Para tomar la decisión final, se debe tener en cuenta lo expuesto hasta ahora en este capítulo.

Como resultado, se tendrá la decisión de dirigir el centro en primer lugar hacia la calidad total ó hacia el sistema de aseguramiento de la calidad. También puede darse el caso de que Interese Iniciar los dos procesos en el centro en diferentes áreas. A continuación, desarrollaremos el proceso a seguir en cada uno de los casos. En la figura 7.6 se presenta gráficamente el modelo operativo del módulo IV.

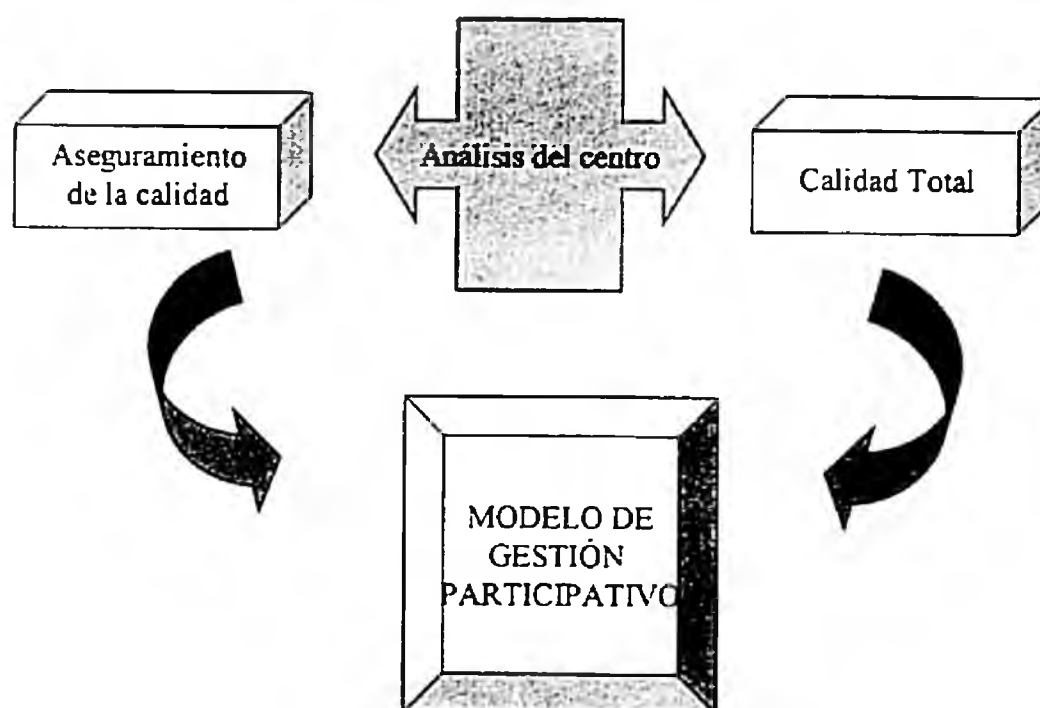


Figura 7.6. Proceso a seguir en el módulo IV

7.3.1 Calidad Total. Autoevaluación

La implantación de un sistema de calidad total comienza por la realización de un autoevaluación según los nueve criterios del modelo de la EFQM. Con esta autoevaluación, se tendrá una fotografía del centro con relación a los criterios, con sus puntos fuertes y puntos débiles.

Lógicamente, el centro debe actuar en consecuencia, intentando mantener ó potenciar los puntos fuertes y estableciendo planes de acción para resolver los aspectos débiles. A continuación, presentamos las etapas a seguir:

1. Sensibilización del personal.

En nuestro caso esta etapa es mínima, reduciéndose a una comunicación de la decisión adoptada, ya que actualmente el personal del centro ya está implicado en la dinámica de la mejora continua y técnicas de calidad. Si es necesario, como hemos comentado, comunicarles el proyecto que se va a iniciar. Como todo nuevo proyecto en el centro, se seguirá el modelo de gestión propuesto en el capítulo 5 basado en el ciclo PDCA.

2. Formación en el modelo europeo de calidad total a los integrantes de la comisión de calidad.

En el apartado de formación del módulo I, ya se ha hecho una primera reflexión sobre el modelo europeo de calidad total, podemos decir que se ha conocido por encima. Ahora se trata de profundizar en él, ya que vamos a trabajar con él como herramienta de autoevaluación. Uno ó dos días de trabajo, mas trabajopersonal. Principalmente se trata de comprender y entrenarse en la utilización básica del modelo europeo para la gestión de centros, desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes para llevar a cabo la autoevaluación del centro y realizar una primera autoevaluación mediante el cuestionario.

Se trata de entrenar a los integrantes de la comisión de calidad en la evaluación de la calidad de un centro de educación teniendo en cuenta los estándares del premio europeo de la calidad. La metodología es comprender y estudiar conjuntamente el modelo y sus criterios, el proceso de puntuación y detectar puntos fuertes y áreas de mejora mediante exposiciones teóricas, trabajo en equipo y método del caso.

Se planteará un caso hipotético sobre el que se realizará la autoevaluación y según las conclusiones se realizaran las acciones necesarias de forma ficticia. Este caso debe ser el planteamiento de un centro de educación con sus características y circunstancias.

No es útil evaluar un caso que no esté relacionado con el mundo de la educación ya que lo único que puede generar son frustraciones en el personal, por no haber podido asimilar otra terminología diferente a la de educación. Ya vimos en el capítulo 4 lo importante que era hablar el lenguaje utilizado en un centro escolar, para minimizar el rechazo al cambio.

3. Realización de la primera autoevaluación.

Se realiza la primera autoevaluación global del centro. Es desarrollada por la comisión de calidad. Cada miembro la debe hacer de forma individual para pasar a la puesta en común y a establecer el consenso sobre la autoevaluación.

Recomendamos la utilización del cuestionario de autoevaluación sobre todo para realizar las primeras autoevaluaciones ya que ayuda a los centros educativos a evaluar sus actitudes, aptitudes y progresos en términos de calidad total en la gestión.

Después de completar la autoevaluación es importante considerar cinco cuestiones: ¿Qué puntos fuertes hemos identificado que deban mantenerse y aprovecharse al máximo?, de los puntos fuertes identificados, ¿cuáles necesitan desarrollarse y aprovecharse mas?, ¿En que áreas identificadas de mejora no trabajaremos a corto plazo debido a que no son esenciales para nuestro centro?, ¿Qué áreas identificadas de mejora consideramos de máxima importancia abordar? y ¿Cómo vamos a realizar el seguimiento de las acciones de mejora acordadas?

4. Planificación de los resultados de la autoevaluación.

El proceso de autoevaluación no consigue por sí solo, la mejora continua. La autoevaluación ofrece una fotografía del estado del centro "en un momento preciso" que suele expresarse en puntos fuertes, áreas de mejora y una puntuación. Nada cambiará si como resultado de toda esta actividad no se ponen en marcha acciones de mejora.

Como resultado de una autoevaluación, se detectan normalmente muchas áreas de mejora. Pero habitualmente, no se dispone de recursos para plantearse todas las oportunidades de mejora simultáneamente y tampoco sería realista que se planteara. Por consiguiente, un paso clave del proceso consiste en identificar las "áreas vitales" y después vincular los resultados al proceso de planificación.

A menudo, puede ser útil agrupar las oportunidades de mejora y, además, se deberán tener en cuenta otros parámetros disponibles, que ayuden para establecer prioridades. Todos los proyectos que nacen como consecuencia de la autoevaluación, se desarrollarán siguiendo el modelo de gestión participativo basado en el ciclo PDCA.

En este mismo modelo, ya existe una etapa para priorizar los proyectos a desarrollar en el centro, por lo que se puede pasar directamente de los resultados obtenidos en la autoevaluación al modelo de gestión participativo.

La información que suministran los miembros de la EFQM indica que una vez establecido un régimen de prioridades entre las acciones, el mejor modo de asegurar su implantación es incluirlas en el proceso de planificación del centro.

Asimismo, recomiendan que se deben coordinar la planificación e implantación de acciones, integrándose en el ciclo de planificación. Debe revisarse la evolución de la implantación de las acciones de mejora con regularidad. Todas estas actividades recomendadas por los miembros de la EFQM se llevan a cabo en el modelo de gestión propuesto en el módulo II.

Debemos tener en cuenta que la comprensión de los puntos fuertes y oportunidades de mejora ayuda a enfocar todas las actividades de benchmarking hacia aquellas áreas donde se pueden obtener mayores beneficios.

Las puntuaciones son indicadores que nos permiten establecer comparaciones y medir las mejoras a lo largo del tiempo.

Como conclusión, podemos afirmar que la autoevaluación constituye un potente mecanismo para establecer y apoyar las actividades de mejora de los centros.

5. Difusión general del proyecto.

Debe informarse al resto de los integrantes del centro del avance de los proyectos, de la misma forma que se hace con cualquier proyecto de mejora que se desarrolla en el centro. Se debe conseguir que el resto del personal se involucre en equipos de mejora.

También puede empezarse una fase de formación general en el modelo europeo a otros integrantes del centro para que ellos mismos autoevalúen cada unidad, área ó departamento del centro.

La primera autoevaluación que hemos realizado ha sido a nivel global, a partir de ahora se trata de realizar autoevaluaciones parciales del centro.

6. Nueva autoevaluación.

Cada cierto período de tiempo, debe repetirse la autoevaluación volviendo al punto 3. Se recomienda que la autoevaluación sea anual.

En la tabla 7.7 se presentan los pasos del proceso a seguir para implantar un sistema de calidad total en un centro.

ETAPAS PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE CALIDAD TOTAL
Sensibilización
Formación entrenamiento en el modelo
Autoevaluación global (Factores claves de éxito, puntos fuertes, áreas de mejora: priorización)
Modelo de gestión participativo (Elaboración de un plan de mejora)
Difusión general del plan. Formación general en el modelo para autoevaluaciones parciales

Tabla 7.7. Pasos a seguir para la implantación de un sistema de calidad total

La figura 7.7 constituye una representación gráfica de los diferentes componentes de la implantación de un sistema de calidad total.

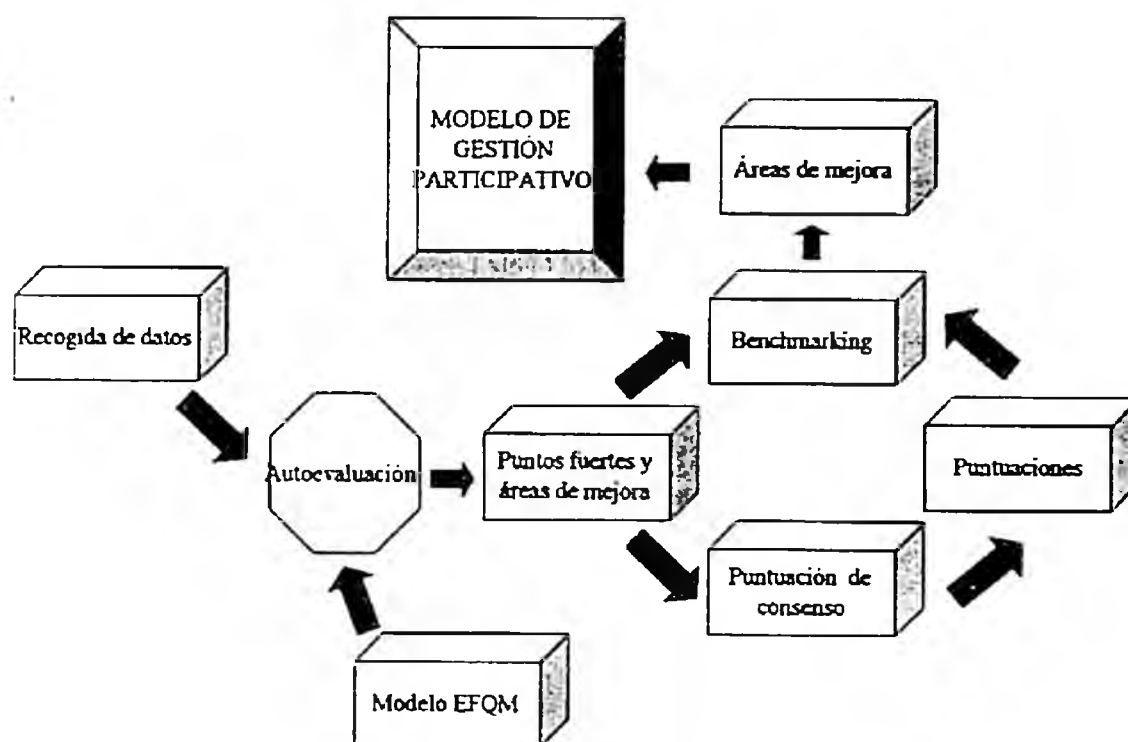


Figura 7.7. Componentes de la implantación de un sistema de calidad total.

7.3.2 Sistema de Aseguramiento de la calidad

La Implantación consiste en traducir los requisitos aplicables de la familia ISO 9000 en requisitos internos que establecen la forma de planificar, desarrollar, evaluar y corregir las actividades inherentes al servicio de los centros educativos.

Para que la Implantación sea realmente eficiente, es decir, que produzca una adecuada rentabilidad a la Inversión es necesario contemplar todos los factores que influyen en el éxito de la Implantación como la capacidad del personal, su formación y motivación, los factores críticos del servicio, las exigencias del entorno y los factores que influyen en la satisfacción del cliente. Para ello, una buena norma de referencia es la norma ISO 9004-2 "Gestión de Calidad y elementos del Sistema de Calidad, Parte 2: Guía para los servicios". Es muy importante para conseguir el objetivo, Integrar a las personas en el programa común, y de esta forma superar los problemas ligados con la motivación (ORBE97). Se vuelve a confirmar el éxito del procedimiento utilizado en el modelo GOIEN, ya que este proyecto de aseguramiento de la calidad se inicia después de haber realizado una amplia labor de motivación y cuando los Integrantes del centro ya están implicados en una metodología de mejora continua y hablan un lenguaje común en el área de calidad.

Las principales fases de la Implantación de las normas ISO 9000 en un centro educativo (figura 7.8) son:

1. Formación y comunicación.

Para poder trabajar con la normativa ISO 9000, es necesario conocer con detenimiento su contenido, alcance y aplicación en el centro de educación. Por esto, los miembros de la comisión de calidad y el equipo directivo deben ampliar su formación al respecto. En la fase de formación del módulo I, ya se explicaban las normas ISO a la comisión de calidad, pero es necesario profundizar en la filosofía de las mismas dedicando un tiempo a su conocimiento y aplicación en el sector educativo. Esta formación la debe recibir también el equipo directivo.

Se debe comunicar al resto de los integrantes del centro el inicio y objetivos del proyecto que se va a iniciar. Como todo nuevo proyecto, se desarrollará siguiendo el modelo de gestión participativo basado en el ciclo de Deming, así como todas las actividades que de él deriven.

2. Diagnóstico.

En este punto, debemos analizar la situación de partida, para conocer realmente donde estamos y los puntos fuertes y débiles. El objetivo principal es saber cómo estamos haciendo en el momento actual las cosas, para saber que es lo que podemos aprovechar de los que tenemos y en que aspectos debemos empezar de cero en este nuevo proyecto. Esta reflexión la realizará la comisión de calidad acompañada ó no del equipo directivo. Aunque en este caso, es recomendable que el equipo directivo esté presente ya que muchos aspectos afectan directamente a la dirección.

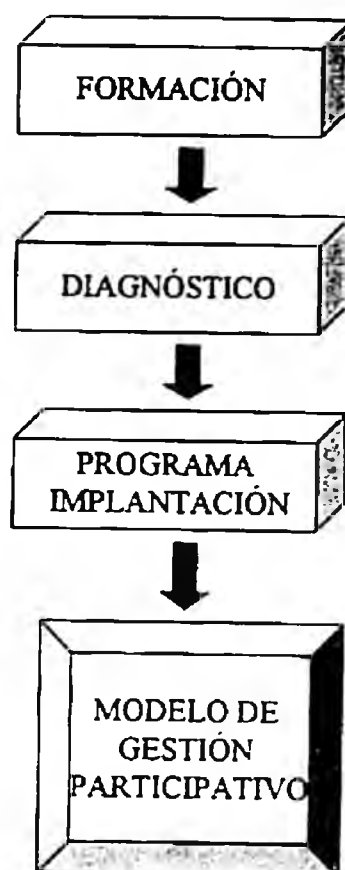


Figura 7.8. Proceso de implantación de un sistema de aseguramiento de la calidad

3. Planificación.

Se debe definir el programa de implantación. Se puede tomar como norma de referencia la norma ISO 9004-2 "Gestión de Calidad y elementos del Sistema de Calidad, Parte 2: Guía para los servicios" y decidir que norma va a aplicar a nuestro centro, valorando fundamentalmente para ello la capacidad del centro y experiencia en la formación reglada y en el diseño de nuevos cursos a medida.

El asesor externo debe guiarnos y ayudarnos a tomar esta decisión en función del interés del centro y del producto o servicio a certificar. También definiremos entre otros aspectos la política de calidad, los objetivos, indicadores, descripción de funciones y responsabilidades, especificaciones del servicio, identificaremos los procesos analizando los parámetros críticos y sistematizándolos, realizaremos las acciones necesarias para cumplir cada requisito de la norma elegida y estableceremos el proceso de auditorías internas.

4. Implantación y Revisión del sistema.

Puesta en marcha de la planificado y revisión. Según el modelo de gestión participativo el seguimiento y coordinación lo realiza la comisión de calidad, pero en este caso es interesante que también la dirección participe en el seguimiento.

De este análisis se definirán las posibles acciones correctoras y preventivas y se definirán nuevos objetivos.

Cuando el centro haya terminado el proyecto de Implantación del sistema de aseguramiento, debe decidir si quiere certificarse. En caso afirmativo debe ponerse en contacto con uno de los organismos certificadores.

Los objetivos de la certificación son proporcionar confianza a los clientes del centro educativos, reconocimiento al trabajo realizado para implantar el sistema de aseguramiento de la calidad. También proporciona un punto de vista externo que ayuda a la dirección del centro a tomar decisiones y a mantener en permanente vigilia el sistema de calidad. Tener la certificación un centro educativo simboliza que es capaz de asegurar los niveles de calidad pactados.



8. IMPLANTACIÓN DEL MODELO GOIEN

Las personas sin datos, son personas sin opinión. Fusco

El proceso de implantación del modelo GOIEN ha sido el que se ha presentado en los modelos operativos de cada uno de los módulos componentes en los capítulos anteriores. Por ello, en el presente capítulo nos centraremos en los resultados obtenidos, no en el proceso de implantación por estar ya suficientemente desarrollado anteriormente.

El modelo está implantado en centros de educación ó formación del País Vasco. Para la evaluación de la implantación del modelo GOIEN, en principio habíamos planificado una evaluación parcial después de la implantación de cada módulo. Considerábamos este seguimiento como el adecuado, pero nos dimos cuenta que al ser módulos cuyos objetivos son promover un cambio en la organización, un proceso continuo, con un principio definido pero sin un final definido, la retroalimentación que esta evaluación nos proporcionaba, indicaba si se habían conseguido los objetivos específicos de cada módulo, pero no si se había conseguido el objetivo final ó la implantación satisfactoria del modelo, que es un proceso de mejora continua. Por esto, tenemos que hacer un seguimiento continuo, es decir, una evaluación continua del proceso de implantación.

Para ello, se han definido unos indicadores del proceso de implantación del modelo GOIEN, cuyos resultados en las evaluaciones parciales nos van señalando la evolución del proceso. Estos datos nos sirven como hilo conductor dentro de las evaluaciones.

Son preguntas de carácter personal, cuyo contenido recoge la siguiente información:

- Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro
- Grado de participación en las actividades del centro
- Información que recibes del centro
- Satisfacción global con el centro de educación

Se deben puntuar de 1(bajo) a 5(alto), lo que nos indicará el progreso de la implantación y cómo está repercutiendo en la organización, el ambiente y los comportamientos de los integrantes del centro.

8.1 PRIMERA EVALUACIÓN

Al finalizar el módulo I se realizó la primera evaluación del proceso, teniendo en cuenta lo que se ha comentado anteriormente, que la información obtenida, buena ó mala, solo era el primer paso. Para ello se planteó una encuesta a los profesores, padres, personal administrativo y de servicios(PAS) y alumnos. La encuesta era totalmente anónima.

Algunas preguntas son abiertas, sin especificar respuesta cerradas, para condicionar lo menos posible los resultados de la encuesta. Se envió por correo con un sobre donde debían incluir la encuesta rellena y depositarla en una urna dispuesta para tal efecto en un aula o en la sala de profesores dependiendo del centro. Los padres debían enviarla por correo ó entregarla personalmente en el centro. Los alumnos hicieron la encuesta en clase. La participación, en esta primera evaluación fue alta, de un 94% en profesores y PAS, un 90% en padres y un 96 % en alumnos. Fue realizada en enero 1996.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

1. *¿Sabe que el centro donde trabaja¹ está implantando un modelo de gestión de calidad?*

El 95 % de los profesores y PAS conoce que en su centro o donde estudia su hijo/a se esta implantando un modelo de gestión de calidad, el 80% de los padres y el 93% de los alumnos.

¹ En la encuesta dirigida a los padres pone: el centro donde su hijo/a estudia

2. *¿Quién se lo ha comunicado?*

Principalmente, el equipo directivo les ha comunicado que se iba a iniciar el proceso de Implantación

3. *¿Tiene suficiente información al respecto?*

El 83% de los profesores y PAS, el 60 % de los padres y el 70% de los alumnos. considera que está suficientemente informado. Los casos que solicitan más información son referente a otras experiencias en otros centros y a aspectos del tiempo que les va a suponer este proceso.

4. *¿Le parece interesante el proyecto?*

Al 98 % le parece interesante el proyecto, por no decir el 100%.

5. *¿Qué beneficios cree que puede obtener el centro de educación?*

Los principales beneficios que esperan obtener son una mejor gestión y coordinación del centro, mejor funcionamiento y aprovechamiento óptimo de los recursos, mejora de la calidad del centro, detección de áreas débiles para mejorar

6. *¿Se le ha invitado a participar en el proceso?*

Todos los profesores consideran que se les ha motivado para participar en el proceso. Los padres y alumnos tienen un porcentaje más bajo, de un 84%.

7. *¿Está participando en el proceso de implantación?*

El 20% de profesores está participando en el proceso de implantación. Los que no están participando ponen como causa principal que no tienen tiempo suficiente o porque no consideran necesaria su participación en este momento. El 82% piensa colaborar cuando se lo soliciten.

Los alumnos y los padres no tienen prácticamente participación activa en el proceso. Sólo el 5% de los padres participa, los que están en las comisiones de calidad.

8. *¿Qué es para usted y cómo ha percibido a la comisión de calidad?*

Para el 88% de los profesores es el órgano coordinador del proceso de implantación del modelo de calidad. El 10 % piensa que es un órgano impuesto por la dirección y el 2% que opina que es un grupo de personas que quieren ganar puntos con la dirección. Los padres y alumnos no tienen una clara percepción de la comisión de calidad, a excepción del pequeño porcentaje que está participando en el proceso de implantación.

Las conclusiones obtenidas a partir de las preguntas realizadas sólo a los miembros de la comisión de calidad fueron:

9. Indique los aspectos positivos y negativos de la formación recibida.

Los aspectos positivos resaltados son que ha sido una formación práctica, activa y participativa. Los aspectos negativos son el horario y el esfuerzo en cuanto a tiempo de dedicación ya que consideran que se debía realizar dentro de la jornada laboral del centro de educación. Esto último aparece en los centros donde la comisión de calidad se reúne en horario no laboral.

10. ¿Le ha parecido útil la formación?

A todos les ha parecido útil. Esta respuesta es lógica ya que los miembros de la comisión de calidad son las personas más convencidas, comprometidas y motivadas con el proyecto.

11. ¿Se han cumplido los objetivos propuestos con la formación impartida?

El 98% piensa que se han cumplido los objetivos planteados con la formación

12. Señale las dos características principales de la formación recibida.

Las dos características más señaladas son práctica y activa y amena. Esta respuesta está en concordancia con la obtenida en la pregunta 9.

13. ¿Sigue convencido del proyecto?

El 98% sigue convencido con el proyecto de implantación de un modelo de gestión de calidad

En los comentarios que hicieron al final de la encuesta, valoraron como algo muy positivo la figura del asesor y la documentación facilitada. Esta documentación está totalmente adaptada al mundo educativo, lo que les ha facilitado su comprensión. En esta primera evaluación los datos de los indicadores son los que se presentan en la tabla 8.1.

Indicadores	Profesores y PAS	Alumnos	Padres
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	1,5	-	-
Grado de participación en las actividades del centro	1	-	1
Información que recibes del centro	2,7	1	2,3
Satisfacción global con el centro de educación	2,1	2	2,6

Tabla 8.1. Indicadores de la primera evaluación

Los datos de la encuesta son optimistas y nos indicaban que se habían cumplido alguno de los objetivos de la Implantación del módulo I hasta ese momento. Como hemos indicado anteriormente, el liderazgo compartido no es algo que tenga un final, es un proceso continuo, que debe estar presente, por los menos, en el centro de educación durante todo el proceso de Implantación del modelo. El objetivo final es que el cambio de comportamiento que se produzca dentro de la organización se mantenga a lo largo de la vida del centro de educación, es decir, mientras está funcionando como tal.

En la evaluación de final del curso lectivo, tendremos que constatar que permanece este comportamiento, es decir, que sigue siendo el comportamiento habitual en el centro de educación. Hasta ahora tenemos parte de la base creada: los integrantes del centro de educación perfectamente informados y a los miembros de la comisión de calidad formados adecuadamente para que fomenten el liderazgo compartido.

8.2 SEGUNDA EVALUACIÓN

Al finalizar el primer curso lectivo se realizó una evaluación del proceso de Implantación del modelo COIEN con las comisiones de calidad y los equipos directivos. Fue realizada en junio 1996. En este caso, analizamos si se estaba aceptando el modelo de gestión participativo basado en el ciclo PDCA como metodología de trabajo de los centros, pero no de palabra sino con hechos. Es decir, si se estaba utilizando para desarrollar proyectos de mejora en los centros implicados.

El resultado fue que se habían puesto en marcha una media de seis proyectos en cada centro de educación y de estos, cuatro como media son proyectos de mejora y están siendo gestionados bajo el modelo de gestión participativo. Los proyectos que no están siguiendo este modelo eran principalmente porque ya estaban empezados antes de conocer el modelo ó porque eran temas concretos que les solicitaba la administración o algún organismo y tenían un calendario prefijado que no se adecuaba al del modelo propuesto, es decir, eran temas puntuales.

Tenemos que reconocer que todos los proyectos que están gestionándose bajo este modelo hasta este momento son los que han surgido como consecuencia de la implantación de los módulos I y II. Todavía no se han gestionado proyectos originados por otras fuentes o medios. Los resultados de los proyectos se han dado a conocer en tableros de anuncios en la sala de profesores principalmente en carteles dedicados para ello.

También se realizó una encuesta pequeña a los padres, profesores y alumnos.

Los resultados fueron los siguientes:

- Ha aumentado el porcentaje de profesores Informados, un 30% considera que esta Informado de los avances de los proyectos de mejora y del proceso de Implantación. En cambio, en los alumnos y padres ha disminuido considerablemente, un 5% considera que esta Informado, seguramente los que están participando en el proceso. Esta disminución habrá que tenerla en cuenta, tomando acciones correctoras y planificando medidas para mejorar la Información.
- La información la suministra principalmente la comisión de calidad y los compañeros.
- Los beneficios que están viendo los profesores son una mejor coordinación de los proyectos, mayor participación y que todo el personal habla un lenguaje común, al menos en lo referente a los proyectos, su planificación, fases acciones y seguimiento de los mismos. Todo el personal habla de mejora continua sabiendo lo que representa realmente. Podemos comprobar que el proceso está en la mente de los profesores y PAS.
- Los alumnos dicen que se les escucha más y que forman parte activa del proceso ya que se les ha solicitado su opinión con respecto a algunos aspectos como son los de la enseñanza que reciben, prácticas, actividades extraescolares que desean, horarios, profesores, qué les gustaría mejorar en el centro, que cambiarían, es decir, se les ha pedido opinión y dado voz y voto.
- Los padres son los que menos beneficios están percibiendo respecto a los objetivos presentados en las primeras reuniones.
- En cuanto a la participación también es diferente en padres, profesores y alumnos. La participación de los profesores ha sido entre el 30-35%, de los padres el 5% y de los alumnos el 5%. Esta baja participación de los padres y alumnos se debe a la naturaleza de los proyectos mismos, ya que eran internos del centro de educación.
- La comisión de calidad actúa coordinando todos los proyectos de mejora y motivando e Informando al personal según el 78 %.

Los objetivos de los módulos anteriores eran motivar a los integrantes del centro a participar en el proceso de Implantación y que se asuma el modelo de gestión participativo como metodología de trabajo propia del centro, algo que podemos comprobar con datos objetivos que tímidamente se va cumpliendo. Los resultados de los Indicadores se presentan en la tabla 8.2.

Indicadores	Profesores y PAS	Alumnos	Padres
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	2,5	2	1,7
Grado de participación en las actividades del centro	3	1,9	1,2
Información que recibes del centro	3,4	1	2
Satisfacción global con el centro de educación	3	2,4	2,7

Tabla 8.2. Indicadores de la segunda evaluación

8.3 TERCERA EVALUACIÓN

Emplea el segundo curso lectivo y de nuevo la puesta en marcha del proceso de Implantación del modelo GOIEN. En este punto, tendríamos que empezar la Implantación del módulo III según su modelo operativo definido en el capítulo 6. Ante el comienzo de un nuevo curso escolar, es conveniente realizar una jornada de comunicación organizada por la comisión de calidad, como campaña para recordar el objetivo de la Implantación del modelo GOIEN, motivar al personal y exponer la situación en la que se encuentra el centro respecto al proceso de Implantación del modelo de gestión de calidad.

Esta actividad no está contemplada en ningún modelo operativo que indica el proceso de Implantación de cada módulo, pero es muy conveniente. Una vez realizado este recordatorio, es el momento adecuado para comenzar la Implantación del módulo III.

Al finalizar la Implantación del módulo III se hace una evaluación con las comisiones de calidad simplemente para ver el progreso del proyecto. Se realizó en febrero 1997. En este punto, todos coinciden en que lo más sobresaliente, es el impacto que ha tenido en los profesores y PAS el procedimiento seguido para definir la misión, visión y planificación estratégica.

8.4 CUARTA EVALUACIÓN

Implantamos el módulo IV y entonces, al final del curso, realizamos la cuarta evaluación. Se realizó en julio 1997. Aquí todavía es más importante dejar respuestas abiertas, para captar todas las percepciones de los participantes activos y pasivos. Las conclusiones principales son las que se presentan a continuación:

- Se sigue manteniendo el porcentaje de profesores informados. En los alumnos y los padres sigue siendo baja pero más alta que la encuesta anterior debido a las acciones puestas en marcha, acciones correctoras al respecto para mejorar. El 60 % de los padres y el 70 % de los alumnos están informados actualmente.
- La información le viene por la comisión de calidad principalmente en los profesores y en los alumnos y los padres por la comisión de calidad y los compañeros, bien sean de trabajo ó de estudio.
- Los beneficios que obtiene principalmente el centro son que los profesores tienen mayor conocimiento del centro, han participado en la misión y visión del centro, se sienten mas comprometidos con algo que ellos han participado en su elaboración, ha participado en definir de alguna forma los objetivos del centro, la misión y visión, y se molestan mas por conocer el funcionamiento del centro. En lo que coinciden todos es que la planificación estratégica ha surgido de la base y no como algo impuesto por la dirección. Esto les ha motivado para trabajar en y para el centro.
- Los alumnos se sienten más tenidos en cuenta, participan en su proceso de enseñanza aprendizaje y se le responde. Los padres se sienten más tranquilos con la educación recibida por sus hijos ya que conocen por dentro el centro.
- La participación de los profesores ha sido entre el 75-80%, de los padres el 15% y de los alumnos el 15%. Esta baja participación de los padres y alumnos sigue debiéndose a la naturaleza de los proyectos mismos, ya que eran internos del centro de educación.
- La participación principalmente es como sigue, el 50 % en proyectos de mejora y el 98% en la definición de la misión y visión del centro.
- La comisión de calidad actúa coordinando todos los proyectos de mejora y motivando e informando al personal según el 82 %. hace referencia a los profesores

- Respecto a si ha cambiado su conocimiento del centro, el 81% de los profesores dice que si, que conoce la dirección hacia la que camina el centro y el por qué.
- Se han puesto en marcha una media de once proyectos, todos ellos gestionados por el modelo de gestión participativo. De estos proyectos, ocho son proyectos de mejora debido a la Implantación de los módulos III y IV, y tres proyectos derivados de otras fuentes. Ejemplos de este tipo de proyectos son:
 - ✓ Para Junio de 1997, el equipo directivo habrá actualizado el Reglamento de Régimen interno para presentarlo al Consejo Escolar.
 - ✓ Para mayo 97, como resultado de la evaluación de la aplicación del Plan de Tratamiento de la Diversidad en Infantil, Primaria y ESO, que habrá elaborado la comisión pedagógica, cada etapa elaborara las propuesta pertinentes para al mejora de dicho plan.
 - ✓ Para Abril 1997, la comisión pedagógica elaborara el plan de Pastoral con las aportaciones del claustro.

La Información de los Indicadores es la que se presenta en la tabla 8.3.

Indicadores	Profesores y PAS	Alumnos	Padres
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	4,1	2,7	2
Grado de participación en las actividades del centro	4,1	2	1,3
Información que recibes del centro	4,6	2,3	2,8
Satisfacción global con el centro de educación	4,3	3,2	3,1

Tabla 8.3. Indicadores de la tercera evaluación

En este punto del proceso, podemos comprobar que los centros de educación han establecido el modelo de gestión participativo basado en el ciclo de mejora continua como metodología de trabajo y que se ha conseguido el compromiso y participación de un alto porcentaje de los profesores. Respecto a la participación de los padres y alumnos, no ha sido lo alta que se esperaba. Por ello, deben ponerse en marcha más acciones o proyectos definidos a tal efecto para implicar más a estos colectivos en el proceso de mejora continua del centro. Si es verdad que han empezado a participar, pero todavía el porcentaje es pequeño.

Los centros están en la fase de la implantación de una estrategia de calidad total o sistema de aseguramiento de calidad, línea elegida después de un exhaustivo análisis y de tener un camino rodado por la calidad.

Al final del 2º curso lectivo están al principio de la implantación, han planificado los proyectos de mejora y acciones necesarias para llegar al objetivo final, y esos proyectos se desarrollarán durante el próximo curso lectivo. Para su realización está utilizando el modelo de gestión participativo. Están desarrollándose perfectamente y al ritmo adecuado ya que la metodología de trabajo del modelo de gestión participativo está ya asentada y aceptada como sistemática de trabajo propia del centro.

Aunque los objetivos del cuarto módulo, dirigir a los centros correctamente hacia una de las líneas existentes, se cumplen al final del curso lectivo, hemos comprobado que para que los proyectos de mejora que surjan como consecuencia de esta decisión estén avanzados son necesarios tres cursos escolares completos. Eso sí, con la completa seguridad de que se llega a la meta, al objetivo final y que el centro está caminando bajo la rueda de la mejora continua.

En la tabla 8.4. se presenta un resumen de los resultados de las evaluaciones realizadas respecto a los profesores, en la tabla 8.5 se presenta un resumen de los resultados de las evaluaciones realizadas respecto a los alumnos y en la tabla 8.6 se presenta un resumen de los resultados de las evaluaciones realizadas respecto a los padres.

	ENERO 1996	JULIO 1996	JULIO 1997
Conocimiento de la implantación	95%		
Información del modelo y los avances	83%	90%	90%
Participación	20%	30-35%	75-80%
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	1,5	2,5	4,1
Grado de participación en las actividades del centro	1	3	4,1
Información que recibes del centro	2,7	3,4	4,6
Satisfacción global con el centro de educación	2,1	3	4,3

Tabla 8.4. Resultados de las evaluaciones de profesores

	ENERO 1986	JULIO 1986	JULIO 1987
Información del modelo y los avances	70%	5%	70%
Participación	-	5%	15%
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	-	2	2,7
Grado de participación en las actividades del centro	-	1,9	2
Información que recibes del centro	1	1	2,3
Satisfacción global con el centro de educación	2	2,4	3,2

Tabla 8.5. Resultados de las evaluaciones de alumnos

	ENERO 1986	JULIO 1986	JULIO 1987
Información del modelo y los avances	60%	5%	60%
Participación	5%	5%	15%
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	-	1,7	2,
Grado de participación en las actividades del centro	1	1,2	1,3
Información que recibes del centro	2,3	2	2,8
Satisfacción global con el centro de educación	2,6	2,7	3,1

Tabla 8.6. Resultados de las evaluaciones de alumnos

Con relación a los proyectos de mejora puestos en marcha en cada centro de educación, en la tabla 8.7 se presenta la media de la evolución de dichos proyectos de mejora.

	ENERO 1986	JULIO 1986	JULIO 1987
Proyectos de mejora	-	6 (4 según modelo GOIEN)	11 (según modelo GOIEN)

Tabla 8.7. Evolución del nº de proyectos implantados en los centros de educación

En el curso lectivo 1997-1998 los centros de educación están desarrollando, además de los proyectos normales de funcionamiento, los proyectos de mejora derivados de la Implantación del módulo I, II y III, y del módulo IV. Por ello, hemos realizado una nueva evaluación en Julio 98, obteniéndose los siguientes resultados:

El 9% de los centros de educación están ya en proceso de certificación, es decir, tienen implantado de forma exitosa un sistema de aseguramiento de la calidad. Hay que indicar que este tanto por ciento, el 9%, es el porcentaje total de centros de educación que habían decidido en la Implantación del módulo IV, la implantación de un sistema de aseguramiento de la calidad.

El 87 % han realizado ya la segunda evaluación de su centro de educación, dirigiéndose así hacia la calidad total, y están gestionando todos los proyectos mediante el modelo de gestión participativo del modelo GOIEN.

El 4% de los centros de educación, han sufrido una fusión con otro centro, por imperativo legal. Este nuevo centro al que se han unido, no estaba en el proceso de Implantación del modelo, por lo que han tomado la decisión de llevar la implantación a distintos ritmos. Por un lado, siguen dirigiéndose hacia la calidad total y a su vez han empezado a implantar el modelo desde el módulo II, con un proceso de formación especial a las personas nuevas que van a formar parte de la comisión de calidad. Cabe destacar, que aunque en un principio, el centro estaba orientado hacia la calidad total, en este nuevo proceso han decidido también implantar un sistema de aseguramiento de calidad para unificar los procedimientos de trabajo de los dos centros de educación.

La información recogida respecto a los proyectos de mejora es la que se representa en la tabla 8.8.

	ENERO 1996	JULIO 1996	JULIO 1997	JULIO 1998
Proyectos de mejora	-	6 (4 según modelo)	11 (según modelo)	19 (según modelo)

Tabla 8.8. Evolución del nº de proyectos implantados en los centros de educación hasta el curso escolar 1997-1998

Los datos de los indicadores respecto a los profesores en el curso escolar 1997-1998 son los que se presentan en la tabla 8.9, los resultados de las evaluaciones realizadas respecto a los alumnos se presentan en la tabla 8.10 y en la tabla 8.11 se presenta un resumen de los resultados de las evaluaciones realizadas respecto a los padres.

	JULIO 1997	JULIO 1998
Información del modelo y los avances	90%	90%
Participación	75-80%	80%
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	4,1	4,3
Grado de participación en las actividades del centro	4,1	4,2
Información que recibes del centro	4,6	4,6
Satisfacción global con el centro de educación	4,3	4,5

Tabla 8.9. Resultados de las evaluaciones de profesores hasta el curso escolar 1997-1998

	JULIO 1997	JULIO 1998
Información del modelo y los avances	70%	76%
Participación	15%	18%
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	2,7	2,9
Grado de participación en las actividades del centro	2	2,4
Información que recibes del centro	2,3	2,5
Satisfacción global con el centro de educación	3,2	3,5

Tabla 8.10. Resultados de las evaluaciones de alumnos hasta el curso escolar 1997-1998

	JULIO 1997	JULIO 1998
Información del modelo y los avances	60%	69%
Participación	15%	21%
Aceptación ó apoyo de las iniciativas personales en el centro	2	2,4
Grado de participación en las actividades del centro	1,3	2,1
Información que recibes del centro	2,8	3,2
Satisfacción global con el centro de educación	3,1	3,9

Tabla 8.11. Resultados de las evaluaciones de padres hasta el curso escolar 1997-1998



9. CONCLUSIONES

"...los métodos que nos trajeron hasta aquí, no necesariamente serán los mismos que nos ayudarán a seguir adelante, en el camino de la mejora continua..."
R. Rogal.

9.1 ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES ORIGINALES

El presente trabajo de Investigación aporta la definición, desarrollo, Implantación y seguimiento de un nuevo modelo de gestión de calidad en educación denominado GOIEN. Es un modelo de gestión Integral, herramienta útil para aplicar la filosofía de calidad con éxito en el sector de la educación. Hemos podido comprobar cómo los centros de educación establecen con este modelo el camino a seguir para Implantar un sistema de calidad o una estrategia de calidad de forma satisfactoria, y así mejorar su gestión, responder adecuadamente al entorno cambiante y satisfacer por tanto, las nuevas necesidades. Además, nuestro modelo dirige el centro de educación hacia la mejora continua de su organización.

A continuación destacamos sus principales características:

- Es un modelo Innovador, eficaz y genérico.

Innovador por su carácter organizativo y metodológico, aplicable a la gestión y coordinación de todos los elementos que conforman los centros de educación, y un instrumento óptimo como sistema de gestión Integral de los mismos. En los centros de educación donde se ha implantado el modelo GOIEN, se ha conseguido una sustancial mejora en su funcionamiento, tanto en

la vertiente organizativa como pedagógica, ha ayudado a corregir deficiencias y a lograr que la gestión en el medio escolar sea más eficaz. También, hemos podido constatar cómo los centros de educación han asumido el módulo de gestión participativo del modelo propuesto como modo de gestión de casi todos sus proyectos, observándose siempre un incremento del número de proyectos así gestionados a lo largo del tiempo.

Decimos que el modelo GOIEN es **eficaz**, ya que de acuerdo con la afirmación de los autores Weinstein y Hadley "la eficacia de un sistema de gestión no puede ser medida solo por la mejora del servicio sino también por el incremento de la satisfacción y realización de los trabajadores", hemos comprobado cómo con la implantación de nuestro modelo, además de facilitar el logro de los objetivos del centro de educación, se ha producido un aumento sostenido en la satisfacción del profesorado y del alumnado en relación con su entorno de trabajo o estudio, así como en el grado de aceptación de sus iniciativas. También se ha conseguido un incremento de la información que recibe el profesorado, alumnado y los padres relativa a su centro de educación. Esto último es la base para cualquier proceso activo de comunicación.

Es un modelo **genérico**, válido para todos los centros de educación o formación ya que está diseñado de tal forma que se adapta a las circunstancias y características específicas de cada uno de ellos. Hemos podido comprobar cómo se adecua a cualquier situación. Ésta es una característica importante y novedosa respecto a todos los modelos de calidad de educación existentes hasta ahora.

Por lo tanto, hemos constatado que el modelo GOIEN ayuda a desenvolverse a los centros de educación en un contexto dinámico, cada vez más complejo y a adaptarse a las nuevas situaciones, a la actual concepción de sociedad avanzada como sociedad del conocimiento. Esto se traduce en establecer un *modelo de gestión* válido para gestionar todos los procesos del centro educativo derivados de estas nuevas situaciones, que cada vez son procesos más complejos y diversos de administrar.

- Claves del éxito

Algunas de las claves del éxito del modelo GOIEN son las consecuencias derivadas no sólo de su propia definición y diseño, sino también del **ritmo de implantación** establecido. De acuerdo con el autor Peters: "la gestión de calidad¹ bien entendida es una forma de vida, no un programa. Se convierte

¹ En la frase original se incluía la palabra *total*

en una religión, en ley de vida y en cultura de empresa" (PETE94), nuestro modelo consigue transformar realmente la organización con el consiguiente cambio de comportamiento y de actitudes de todos los integrantes del centro educativo. Este cambio de paradigma lo conseguimos con la implantación de los dos primeros módulos, *liderazgo compartido* y *modelo de gestión participativo*, a un ritmo de implantación adecuado, es decir, a lo largo de todo un curso lectivo. De esta forma logramos en primer lugar, una actitud positiva hacia la consecución de la calidad en la organización, lo que significa trabajar en equipo con una metodología propia, incrementar la participación de los profesores y hacer brotar la ilusión es un proyecto común y compartido de centro. En segundo lugar, fomentamos un liderazgo compartido, una mayor participación y un compromiso generalizado, que son requisitos imprescindibles si se quiere impregnar a la organización de una filosofía de comportamiento compartida desde la misión y visión estratégica hasta el día a día.

De acuerdo a lo afirmado por PETERS "se aprende la técnica de Deming pero no se aprende la filosofía de Deming", nuestro modelo consigue que se entienda la gestión de calidad como una filosofía de vida, una forma de actuación que ha de asumirse en la actividad cotidiana del centro de educación. Así, evitamos la visión tecnocrática de la gestión de calidad, en la que parecen más importantes las técnicas y herramientas que los valores y la cultura arraigados en la organización.

La implantación total de nuestro modelo requiere tiempo, igual que los modelos de calidad existentes. Al respecto Lacunza afirma "La implantación de un sistema de calidad es un objetivo que requiere tiempo" y Meade, en el mismo sentido, "la calidad toma mucho tiempo, toma mucha paciencia,... el error más grande que puede suceder es el querer ver resultados a corto plazo". En nuestro caso, los primeros beneficios se han obtenido en el primer curso lectivo, aunque sí es verdad que, para asentarse totalmente el modelo GOIEN se necesitan entre tres y cuatro años.

Dichos beneficios se han traducido en el incremento de satisfacción de la comunidad escolar, en el incremento del índice de participación en las actividades del centro y en las **mejoras graduales** obtenidas. En el modelo GOIEN hemos apostado por las mejoras graduales, seleccionando actividades y procesos específicos, que sean manejables y con potencial para ser mejorados. Este enfoque es diferente del utilizado hasta ahora en algunos modelos existentes de calidad en educación, que con la impaciencia de instituir la gestión de calidad en los centros de educación, aplican un enfoque masivo, expedito y drástico. Tal enfoque, aunque bien intencionado, está plagado de riesgos, pues "hay demasiados obstáculos organizativos e institucionales que

vencer para plantearse una transformación al mismo tiempo del sistema en su totalidad" (WEIN; HADJI. Por lo tanto, con la implantación del modelo GOIEN no aspiramos a mejorar todo a la vez, aunque sí a conseguir el cambio de paradigma. Aunque los centros de educación detectan muchas áreas de mejora, es poco probable que dispongan de los recursos necesarios para plantearse todas ellas simultáneamente, por lo que no sería realista que lo intentaran. Además, no conseguiría los beneficios derivados del ritmo de implantación adecuado, como son el cambio de actitudes y comportamiento en la comunidad escolar.

- Otros factores importantes.

Estos, vitales para que tenga éxito cualquier modelo de calidad, son la formación y la participación. En nuestro modelo, se han definido con unas particularidades, las cuales han contribuido a conseguir el éxito del mismo.

Formación. GOIEN contempla una formación² adecuada, adaptada y cuidada para el sector educativo, transmitiendo siempre mensajes de este sector. Nuestro modelo también proporciona desde el principio, una formación con unas características especiales, ya que es *específica* de calidad en educación y es una formación *activa*.

Participación. La participación es el filón para la mejora continua. Hemos conseguido un fuerte incremento de la participación, sobre todo del colectivo de profesores en las actividades de funcionamiento del centro de educación. Nuestro objetivo era, como organización inteligente que es un centro de educación, aprovechar toda la inteligencia del colectivo implicado en la misión de la organización. Esto es necesario para el diseño e implantación de las acciones de mejora que requieren de la participación y responsabilización de todos los implicados.

La experiencia muestra las ventajas de involucrar a los estudiantes como clientes directos en todo proceso de mejora administrativa y docente. Con la implantación del modelo GOIEN, el alumno deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en parte activa del proceso de su educación, participando en ella como evaluador y aportando datos que se emplean como base para la mejora continua del centro. El alumno incrementa su participación y se conciencia de que es una parte activa del proceso educativo, lo que contribuye a crear en él valores individuales y colectivos que ayudan a su desarrollo personal.

² Lacunza afirma "la formación específica en cuestiones relacionadas con la calidad es un prerrequisito para cualquier implantación".

El alumno incrementa su participación y se concientiza de que es una parte activa del proceso educativo, lo que contribuye a crear en él valores individuales y colectivos que ayudan a su desarrollo personal.

Ahora bien, aunque hemos conseguido que el colectivo de padres, emplece a participar en el proceso de mejora del centro de educación, esta participación ha sido tímida, ya que ha sido difícil vencer todos los costumbres y hábitos adquiridos en el rol de padre. Es necesario potenciar todavía más esa participación, aunque haya ido creciendo a lo largo del tiempo. Una ventaja de nuestro modelo es que ya tiene establecido un mecanismo de participación, en el que está contemplado este colectivo y ya se ha conseguido un avance en esta línea, quizás el más importante, *vencer inercias*.

Podemos concluir, que ha quedado patente que el modelo aportado es un modelo potente de gestión integral para los centros de educación, capaz de aumentar la satisfacción de los profesionales con su labor y, al mismo tiempo, de facilitar el logro de las metas, fines y objetivos de la educación en los centros docentes, y dirigir el centro de educación hacia la mejora continua de su organización.

9.2 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La implantación del modelo GOIEN en el sector de la educación deja abiertas diversas líneas de investigación, tanto en el sector educativo como en otros ámbitos de la sociedad.

En primer lugar, continuar con la mejora de la calidad de la enseñanza, en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la docencia es una de las principales actividades de un centro educativo. Es decir, analizar cómo adecuar el modelo GOIEN al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la incorporación de prácticas de Calidad Total en el aula, y las implicaciones que tiene desde la perspectiva de la calidad total la consideración de la dualidad de roles del alumno: alumno como cliente y alumno como coproductor.

Otras líneas de interés son las dirigidas a la obtención de mecanismos efectivos de comunicación personal docente-alumnado y a la definición de herramientas que permitan mejorar la fiabilidad de la información obtenida de los alumnos (alumno cliente), así como diversos mecanismos para enfatizar el papel del alumno como responsable de su propio aprendizaje (alumno coproductor).

BIBLIOGRAFÍA

- [AACS95a] AACSB (American Assembly of Collegiate Schools on Quality of Bussiness). *New models of management education conference*. Newsline, 1995
- [AACS95b] AACSB (American Assembly of Collegiate Schools on Quality of Bussiness). *Corporate Interes keeping business schools on quality track*. Newsline, 1995
- [ABOT85] ABBOTT, L. *Quality and Competition*. Columbia University Press, Nueva York, 1985
- [ABUR92] ABURTO, M. *Administración por Calidad*, CECSA, México, 1992
- [ACKO92] ACKOFF, RUSSELL L. *Cápsulas de Ackoff. Administración en pequeñas dosis*. LIMUSA. Noriega Editores. 1992
- [ACTO97] ACTON, D. D. y COTTON W.D. "Activity-Based Costing in a university". *Journal of Cost Management*. March/April. 1997
- [AECC95] AECC. *Calidad por y para el hombre*. Gestión 2000, Madrid, 1995
- [AGUA93] AGUAYO, R. *El método Denning*, Vergara, Buenos Aires, 1993
- [AJRH91] ASOCIACIÓN JAPONESA DE RELACIONES HUMANAS. *El libro de las Ideas*. Gestión 2000, Barcelona, 1991
- [AKAO89] AKAO, Y. *Quality Function Deployment for product Development*, Union of Japanese Engineers and Scienntlists, Tokyo, 1989
- [ALBE91] ALBERT, M. *Capitalisme contre capitalisme*. Editions du Seuil, Paris, 1991
- [ALON84] ALONSO, J. *El comportamiento consumidor del*. Instituto Nacional del Consumo, Madrid, 1984

- [ALON92] ALONSO, V. y BLANCO, A. *Dirigir con calidad total*. Esic, Madrid, 1992

- [ALVA96] ALVAREZ, M^a. J. y S. CARMONA. "La aplicación del modelo EFQM en el contexto del programa de calidad de la Universidad Carlos III: algunos comentarios". Madrid, 1996

- [ALVA97] ALVAREZ M. y RODRÍGUEZ S. *La calidad en la universidad: ¿podemos hablar de clientes?* La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, Vol. LII - Nº 161, Agosto 1997

- [ALVE72] AVERCH, H. A., CARROLL, J.J., DONALSON, T.S., KIESLINE, H.J. y PINCUS, J. *How Effective is Schooling? A critical Review and Syntesis of Research Findings*. The Rand Corporation, Santa Mónica, 1972

- [AMAT92] AMAT, O. *Costes de Calidad y de no Calidad*. Gestión 2000, Barcelona , 1992

- [AMOR98] AMOROS i PLA, J. Ponencia *La nueva cultura empresarial. Una respuesta atrevida a los retos del siglo XXI*. Congreso de empresas de calidad. Barcelona, 1998

- [ANTU93] ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares*. ICE, Universidad de Barcelona, 1993

- [ASAK98] ASAKA, T. Y KZUO, O. *Handbook of Quality Tools: The Japanese Approach*. Productivity Press, Cambrige, 1998

- [ASIN92] AMERICAN SUPPLIER INSTITUTE. *Service QFD*. Versión 1.2, 1992

- [ASQC90] ASQC. *Principios de los costes de la Calidad*. Díaz de Santos, Madrid, 1990

- [ASQC94] ASQC. *Malcom Baldrige self-Assessment Training For Service Organizations*. 1994

- [BAIL96] BAILEY, D. & J. BENNETT. "The realist model of higher education". Quality Progress , November, 1996

- [BALA94] BALANO, R. "The 10 commandments of quality". Quslity Progress, January, 1994

- (BALE97) BALEY, D. y BENNETT. *The realistic model of Higher Education*. Quality Progress, 1997
- (BAND91) BAND, W.A. *Creating Value for customers*. John Wiley & Sons, Inc. New York, 1991
- (BANK89) BANKS, J. *Principles of Quality Control*. Nueva York, John Wiley and Sons, 1989
- (BARR96) BARRETT, R. "Quality and the abolition of standards: arguments against some American prescriptions for the improvement of higher education". *Quality in Higher Education*, Vol. 2 N° 3 1996
- (BARR96) BARRETT, R. *Quality and the abolition of standards: arguments against some American prescriptions for the improvement of higher education*. *Quality in Higher education*, 1996
- (BATE92) BATEMAN, G. R. Y H. V. ROBERTS. "TQM for professors and students". Graduate School of Business, University of Chicago, 1992
- (BATE95) BATEMAN, G.R. Y ROBERTS, H.V. *Total quality for professors and Students*. En Roberts, H. Academic initiatives in total quality for higher education. Quality Press, 1995
- (BEAR92) BEARE, M., CARDWELL, B.J. Y MILLIKAN, R.H. *Cómo conseguir centros de calidad*. Ed. Muralla, Madrid, 1992
- (BENG97) BENGURÍA R. *Hacia modelos más completos de gestión de la calidad total. Con referencia al sector educativo*. La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, 1997
- (BENN89) BERRY, L.L. , BENNET, D.R. Y BROWN, C. W. *Calidad de servicio. Una ventaja estratégica para instituciones financieras*. Díaz de Santos, Madrid, 1989
- (BENN90) BENNIS, W. *Cómo llegar a ser líder*. Norma. Bogotá, 1990
- (BERG92) BERGMAN. Cit. en Curso equipos docentes. ITESM, Monterrey, 1996

- IBERN89] BERNILLON, A. Y CERUTTI, O. *Implantar y gestionar la calidad total*. Gestión, 200, S.A. Barcelona, 1989

- IBERR89] BERRY, L.L. *Calidad de servicio una ventaja estratégica*. Díaz de Santos, Madrid, 1989

- IBERR91a] BERRY, L.L. Y PARASURAMAN, A. *Marketing Services: competing through quality*. The Free Press, Nueva York, 1991

- IBERR91b] BERRY, T.H. *Managing the Total Quality Transformation*. McGraw Hill, 1991

- IBERR92] BERRY, T.N. *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. McGraw-Hill, Santa Fe de Bogotá, 1992.

- IBERR92] BERRY, T.H. *Cómo gerenciar la transformación hacia la Calidad Total*. McGraw Hill, Bogotá, 1992

- IBERR97] BERRY L. Y A. "Listening to the customer- the concept of a service quality information system". *Sloam Managment Review*, Spring, pp. 65-76, Parasuraman, 1997

- IBEST90] BESTERFIELD, D.H. *Quality Control*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1990

- IBICH91] BIECH, E.Y DANAHY, M. *Diagnostic Tools for Total Quality*. INFO-LINE, American Society for Training and Development, 1991 métodos para el éxito

- IBICH93] BIECH, E. *TQM for Training McGraw-Hill*. Nueva York, 1993

- IBISH94] BISHOP . " *Curriculum and Instruction using TQM principles*". University of Houston, Texas, March, 1994

- IBLAC95] BLACK, S. *Measuring the critical factors of total quality management*. En EFQM: 12 Fresh Views on TQM: A selection of research projects entered for the 1994 European Quality Award for Theses on Total Quality management. Bruselas, 1995

- [BLAK85] BLAKE R., MOUTON, J. *El modelo de cuadro organizacional*. Allison Wesley Iberoamericana. México, 1993
- [BLAZ97] BLAZEY, M. "Achieving performance excellence". *Quality Progress*, June 1997.
- [BLOO85] BLOOM, B. *Crisis mundial de la educación*. Santillana. Madrid, 1985
- [BOBI90] BOBICHON, G. *Cómo conquistar y mantener la fidelidad de su cliente. Siete métodos para el éxito*, Díaz de Santos, Madrid, 1990
- [BONS92] BONSER, Ch. F. "Total Quality Education?". *Public Administration Review*, Sep/Oct. Vol. 52, Nº 5 pp. 504-512. 1992
- [BRAD93] BRADLEY, L. H. *Total Quality Management for Schools*. Technomic. Lancaster, 1993
- [BRIA97] BRIAN P. HALL. *Desarrollo y gestión de valores en la universidad*. La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, 1997
- [BRIDC85] BRIDGES, E. *The Incompetent Teacher*. The Palme Press, Lewes, 1985
- [BROC92] BROCKA, B. y BROKA, M.S. *Quality Management Implementing the Best Ideas of the Masters*. Business One Irwin, 1992
- [BUTT91] BUTTERFIELD R. A.. *Quality Service*. Quality Press, 1991
- [BYNE92] BYNES M., CORNESKY R. & BYRNES W. *The Quality Teacher: Implementing Total Quality Management in the Classroom* Cornnesky & Associates Press, 1992
- [BYRN91] COOL S., BYRNES L., CORNESKY R. *Implementing TQM in Higher Education*. Magna Publication, Inc. Madison, WI 1991
- [BYRN92] BYRNES M., CORNESKY R. y BYRNES L. *The Quality Teacher*. Corenky & Asspcoates Press Bunell, FL. 1992

- [BYRN94] BYRNES M. y CORNESKY R. *Turning Total Quality Management into Classroom, Practice*. Cornesky & Associates Press. Por Orange, Fl, 1994.
- [BYRN95] BYRNES M., CORNESKY, R. *Turning Total Quality Management into classroom practice*. Cornesky & Associates, 1995
- [BYRN96] BYRNES, M. *Las huellas de la calidad en los EEUU*. Conferencia internacional de experiencias en calidad: educación y empresa. San Sebastián, 1996
- [ICALD94] CALDER J. *Programme Evaluation and Quality*. Series editor: Fred Lockwood, 1994
- [CALW93] CALDWELL L. *To serve a customer is to touch a life*. Quality Progress, 1993
- [CAMP89] CAMP, R. C. *Benchmarking*, ASQC Quality Press, Milwaukee, 1989
- [CAMP90] CAMPANELLA, J. *Principles of Quality Cost. Principles, Implementation, and Use*. ASQC, Quality Press, Milwaukee, 1990
- [ICAPL90] CAPLAN, F. *The Quality System*, Chilton Book Company, Radnmor, 1990
- [ICARL88] CARLZON, J. *El momento de la verdad*. Asociación para el progreso de la Dirección, Bilbao , 1988
- [ICARL89] CARLZON J. *El momento de la verdad*. Plaza y Janés. Barcelona, 1989
- [ICARL91] CARLSON JAN. *El Momento de la Verdad*. Ediciones Díaz de Santos, S.A. México, 1991
- [ICARM92] CARMONA L. H. y GALINDO. *Calidad en el Servicio*. La Calidad en México, Publicaciones CVS, 1992
- [ICECE97] CECE-CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA. *"Guía de Autoevaluación-centros Educativos o Formativos no universitarios-Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión"* ITE - CECE. Edición coordinada por el Club Gestión de Calidad. 1997

- [CGC97] CGC. *Club de Gestión de Calidad. Reuniones de trabajo del Grupo de Universidades del Club de Gestión de Calidad*. Apuntes tomados en varias reuniones. 1997
- [CGTH9] Competing Globally Thurgh. Quorum books, 1991
- [CHAN90] CHANNON, D.F. *Marketing y Dirección estratégica en la Banca*, Díaz de Santos, Madrid, 1990
- [CHAN92] CHANG, R. Y. *Continuous Process Improvement*, INFO-LINE. American Society for Training and Development, 1992
- [CHAP94] CHAPPELL, R. T. "Can TOM in Public Education survive without co-production?". *Quality Progress*, July, pp. 41-44. 1994
- [CHEN95] CHEN, A.Y.S. y RODGERS, L. Teaching the teachers and their students. *Management Accounting*, 1995
- [CHIA91] CHIAS, J. *El Mercado son personas: el marketing en las empresas de servicios*. McGraw-Hill, Madrid, 1991
- [CHIZ94] CHIZMAR, J. "Total Quality Management of teaching and learning". *Journal of Economic Education*. Spring, Vol. 25 (2), pp. 179-190. <http://138.87.168.39/jack-Chizmar/ECO131/TOM.html>. 1994
- [CIAM92] CIAMPA, D. *Total Quality: A user's guide for implementation*. Addison-wesley, Massachusett, 1992
- [CIDE92] CIDE. *El sistema educativo español*. MEC, Madrid, 1992.
- [CISN96] CISNEROS, R., VILLARES y M. RASO. "Utilización de Indicadores de Gestión en la Universidad de Zaragoza". Zaragoza, 1996
- [CLAU95] CLAUDON, J. y J. DAMPM- "La orientación-cliente es una auténtica ruptura". *Harvard-Deusto Business Review*, N° 68, Ediciones Deusto, S: A: 1995
- [CLEA96] CLEARLY. "Releraning the learning process". *Quality Progress*, April, Vol. 29, N° 4 pp. 79-85. 1996

- ICOAT92) COATE, L. E. *"Total Quality Management at Oregon State University"*. Paper published by Oregon State Univesity, Corvallis, Oregon, March, 1992
- ICOCH92) COCHEU, T. *Making Quality Happen* Jossey-Bass, 1992
- ICOHE74) COHEN, M.D. y MARCH, J.G. *Leadership and ambiguity*. The American College President. McGraw-Hill, New York, 1974
- ICOLE95) COLE, B.R. *Applying total quality management principles to faculty selection*. Higher education, 1995
- ICOLE96) COLEMAN, J.S., CAMBELL, E.G., HOBSON, C.J., MCPORTLAND, J.M., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. y YORK, R.L. *Equality of Educational Opportunity*. Washintong DC, Gov. Print.off, 1996
- ICOLL93) COLLINS, J. C. y J. I. PORRAS. *"Visión de empresa, empresas con visión"*. Harvard DEUSTO Business Review, N° 53, Ediciones Deusto, S.A. 1993
- ICOLL96) COLLINS, J. C. y J. I. PORRAS. *"La visión fundamental"*, Harvard DEUSTO Businees Review, May-Jun N° 72. Ediciones Deusto, S:A: 1996
- ICONE92) CONELLY P. *"Activity based management in Higher Education"*. Management Accouting In Universities Seminar, Chatered Institute of Management Accoutans, London, December, 1992
- ICONS93) CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe sobre el esatdo y situación del sistema educativo*. Madrid, 1993
- ICONS96) CONSEJO DE UNIVERSIDADES. *"Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación"*, Secretaria General, Madrid 1996
- ICONT96) CONTI, T. *Perfeccionar el Modelo Europeo"*. Excelencia. N° 12, Enero, Club de Gestión de Calidad, p. 11, Madrid, 1996
- ICORN91) CORNESKY R. *The Quality Professor*. Magna Publications, Inc. Madlson, WI 1991

- [CORN92a] CORNESKY R., COOL S., BYRNES L. y WEBER R. *Implementing Total Quality Management in Higher Education*. Magna Publications, Inc. Madison, WI, 1992
- [CORN92b] CORNESKY, R., BYRNES, M. & BYRNES, L. *Implementing Total Quality Management in the Classroom*. Cornesky & Associates Press. USA. June, 1992.
- [ICORN93I] CORNESKY R. *TQM tools and techniques Institutional self- assessment*. Revista TQM In Higher Education, Magna publications, 1993
- [ICORT95I] CORTÉS, J. *El proceso de implantación de la TQM*. . Revista Organización y Gestión Educativa, número 3, 1995
- [ICOTT90I] COTTLE, D.W. *El servicio centrado en el cliente*. Díaz de Santos, Madrid, 1990
- [ICROS79I] CROSBY, P.B. *Quality is free*. McGraw-Hill, 1979
- [ICROS89aI] CROSBY, P.B. *La calidad no cuesta*. CECSA, México, 1989
- [ICROS89bI] CROSBY, P.B. *La calidad sin lágrimas*. CECSA, México, 1989
- [ICROS90aI] CROSBY, P.B. *Hablemos de calidad*. McGraw-Hill, México, 1990
- [ICROS90bI] CROSBY, P.B. *Plenitud. Calidad para el siglo XXI*. McGraw-Hill, México, 1992
- [ICROS98I] CROSS, K. P. y T. A. ANGELO. *"Classroom assessment techniques: a Handbook for faculty"*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan. 1998
- [ICRUZ98I] CRUZ C. *La magia del Empowerment*. Revista Excelencia, Club Gestión de Calidad, Noviembre 1998
- [ICUAT98I] CUATRECASAS A. *La colaboración en el mundo empresarial como exigencia de calidad: la aplicación del programa E+E de las Cámaras de Comercio Catalanas*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, innovación y formación, vol 2, septiembre 1998

- [CULL91] CULLEN, J. Y HOLLINGUM, J. *Implementing Total Quality*, IFS, Bedford, 1991
- [CUMM97] CUMMINGS Y LUNDSFORD. " *Can US schools be managed for improvement?* Quality Progress, October, pp. 75-79, 1997
- [CYER93] CYERT, R. M. " *Universities, competitiveness and TOM: a plan of action for the year 2000*" Public Administration Quarterly, Vol. 17, N° 1, pp. 10-18. 1993
- [DALE90] DALE, BARRIE Y PLUNKETT, J. *Managing Quality*, Philip Allan, Hemel Hempstead, 1990
- [DALE93] DALE, B.G. Y PLUNKETT, J. J. *Los costes en la Calidad*. Grupo editorial Iberoamericana, México, 1993
- [DAVI89] DAVIS, S.L. *La excelencia en banca CECA*, Barcelona, 1989
- [DAVI90] DAVIDOW, W. H. Y UTTAL, B. *El servicio integral a los clientes*. Plaza & Janes Editores. Esplugues de Llobregat, 1990
- [DAVI92] DAVIS, G.A. Y THOMAS, M.A. *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Ed. La Muralla, Madrid, 1992
- [IDEAN94] DEAN Y EVANS. " *Total quality: management, organization and strategy*". West Publishing, Minneapolis. 1994
- [DEGI91] D'EGIDIO, F. *The Service Era*, Productivity Press, Cambridge, 1991
- [IDEJA92] DEJATER, C. *Training for Quality*, INFO-LINE. American Society for Training and Development, 1992
- [IDELA94] DELAIRE G., ORDONNEAN H. *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Narcea S.A. de ediciones, 1994
- [IDEL96] DELORS. *Informe Delors*, UNESCO. 1996
- [IDEMI82] DEMING, W.E. *Quality productivite and competitive position*. MIT Center for Advanced Engineering Study, Cambridge, USA, 1982

- IDEMI86a] DEMING, W. E. *"Out of the crisis"*. MIT Centre for Advance Engineering Study. Cambridge, MA, 1986
- IDEMI86b] EDWARDS, D. *"Total Quality Management in Higher Education"*. Management Services, Dec. Vol. 35, Nº 12, pp. 18-20, 1991
- IDEMI89] DEMING, W. E. *Calidad, Productividad y Competitividad*. Díaz de Santos, Madrid, 1989
- IDEMI95] DEMING, W. E. *"The New Economics"*. MIT Centre for Advance Engineering Study, Cambridge, MA, 1993
- IDENN96] DENNING, P. *Business Designs for the new university*. Education Review, 1996
- IDESM94] DESMARETS, G. *Relación existente entre aseguramiento de la calidad y gestión de calidad total*. EFQM, 1994
- IDIAS96] DIAS DE FIGUEREIDO, A. *"Strategy, quality and information architecture in higher education"*, en: Proceedings of the European-American University Forum & 7th Annual International Conference of the American Association of University Administrators. Coimbra/Lisbon, October 27, 1996
- IDILL95] DILL, D.D. *Through Deming's eyes: a cross-national analysis of quality assurance in higher education*. Quality of Higher education, 1995
- IDOUC88] DOUCHY, J.M. *Hacia el Cero Defectos en la Empresa*. Price Waterhouse. Tecnologías de Gerencia y Producción, Madrid, 1988
- IDROI93] DROIN, R. *La calidad con la sonrisa*. Deusto, Bilbao, 1993
- IDRUC73] DRUCKER, P.F. *Management : task, responsibilities and practicess*. Heinemann, Londres, 1973
- IDRUC96] DRUCKER. Cit. en Curso Planificación estratégica. QUALITAS, Monterrey, 1996
- IDRUM92] DRUMMONG, H. *The Quality movement*, Koyan Page, Londres, 1992

- IEDWA97) EFQM. European Foundation For Quality Management. "Autoevaluación 1997: Directrices para Empresas", Club de Gestión de la Calidad, Madrid. 1997

- IEFQM92) EFQM European Foundation For Quality Management, "El Modelo Europeo de Autoevaluación. 1992

- IEFQM94) EFQM. Autoevaluación basada en el modelo europeo de gestión de calidad total. 1994

- IEFQM95) EFQM. Fundación Europea para la Gestión de Calidad. EFQM Public Sector Guidelines for Education. Avenida de Pleiades 19, Bruselas, 1995

- IEHRE94) EHRENFELD, T. "Juran, Moss Kanter, Peter... y la Calidad Total ". Harvard-Deusto Business Review, Nº 60, Ediciones Deusto, S.A. 1994

- IEIB98) EIB. Calidad Total en centros de educación. Ponencia en IV semana europea de la calidad, EUSKALIT, noviembre 1998

- IELCO94) ELGOIBAR, P. La motivación de los dirigentes. Fundación Social y Cultural Kutxa. 1994

- IEMER93) EMERSON, C. y GODDARD I. Managing staff in schools. Heinemann Education, A division of Heinemann Publishers, 1993

- IENCE95) ENGELKEMEYER, S.W. Total quality: a mechanism for institutional change and curriculum reform. En Roberts, H. (ed): Academics Initiatives in Total Quality for Higher Education. ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1995

- IENTL94) ENGLISH F. W. y HILL J.C. Total quality education: Transforming schools into learning places. Series editor: Larry E. Frase, 1994

- IEINSB97) ENSBY, M. y F. MAHMOODI. "Using the Baldrige Award criteria in college classrooms". Quality Progress, April, pp.85-91. 1997

- IERAS94) ERASMUS BUREAU FOR THE EUROPEAN COMMISSION. "Proyectos piloto Europeos para la Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior: Guía para las Instituciones Participantes". Noviembre. 1994

- IERME95I ERMER. *"Using QFD become an educational experience for students and faculty"*. Quality Progress, 1995
- IERNE91I ERNEST & YOUNG. *Calidad Total*. Tecnologías de Gerencia, Madrid, 1991
- IESTE89I ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Lala, 1989
- IEURE90I EUREKA W. y RYAN E. *The Process-Driven Business: Managerial Perspectives on Policy Management*. American Supplier Institute, 1990
- IEURO89I EUROPEAN ORGANISATION FOR QUALITY. *Glossary*, 1989
- IEVAN94I EVA CHEN y PRICE, M. J. *"Gestión de la calidad total en la pequeña empresa"*. Harvard-Deusto Business Review, Nº 59, Ediciones Deusto, S.A. 1994
- IFALG98I FALGUERAS F. *Bases para un modelo de calidad de la formación profesional en el marco del II Programa Nacional de FP*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, innovación y formación, vol 2, septiembre 1998
- IFEIG83I FEIGENBAUM, A. V. *Total Quality Control*, McGraw-Hill, Nueva York, 1983
- IFERN95I FERNÁNDEZ, E. y C. J. VAZQUEZ. *"Principios de la calidad total"*. ESIC Market, Nº 97. Jul/Sep, Madrid, 1997
- IFERR93I FERRARI, J. *El cliente Rey*. El País/Negocios, . 7/6/93, pag.17-20, Madrid, 1993
- IFEYN89I FEYNMAN, R. P. *Está usted de broma Sr. Feynman*. Alianza Editorial, Madrid, 1989
- IFIED85I FIEDLER, F. *Liderazgo y administración efectiva*. Trillas. México, 1985
- IFISH95I FISHER, D.C. *Baldrige on Campus*. Quality Resources, New York, 1995

- IFITZ92] FITZ-EN J. *El valor añadido por la dirección de los recursos humanos. Una nueva estrategia para los 90*. Ediciones Deusto, 1992
- IFLEI94] FLEITMAN J. *Evaluación Integral*. Mc GRAW-HILL. México 1994
- IFOND98] FONDREVAY, J. *La gestión del cambio*. Revista Excelencia. Club Gestión de Calidad, enero 1998
- IFORT89] PORT. J. y J. BURKE. "Why higher education must learn its ABC's. Public Finance and Accountancy, Spt. 15, pp.12-13, 1989
- IFORT90] FORTUNE. *Who needs a boss?*. 7 Mayo, 1990
- IFRAN95] FRAIA, E. H. "Finding and implementing Best Practices in Higher Education". Quality Progress, February, pp. 69-73, 1995
- IFRAS94] FRASER. J. M. "A new paradigm for curriculum redesign". TQM in Higher Education, December, pp. 1-3, 1994
- IFREE94] FREEMAN, R. y VOEHL, F. *ISO 9000 in training and education: a view to the future*. En Lewis, R.G. y Smith, D.H.: Total Quality in Higher education, 1994
- IFROM95] FROMAN, BERNARD. *El manual de la calidad*. Aenor, 1995
- IFUKU89] FUKUDA, R. CEDAC. *A Tool for Continuos Systematic Improvement*. Productivity Press, Cambrige 1989
- IFULL92] FULLAN, M. *The evolution of change and the new work of educational leader*. Regional Conference of Commonwealth Council for Educational Administration. Hong Kong, 1992
- IFUSC94] FUSCO, A. "Traslating TQM into TQS". Quality Porgress, May. Pp. 105-108, 1994
- IFVFC98] FVFC. *Calidad Total en centros de educación*. IV semana europea de la calidad. FVFC, Noviembre 1998

- [GALG93] GALGANO, A. *La clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Coopers & Lybrand Galgano, 1993
- [GALG93a] GALGANO A. *Calidad Total*. Díaz de santos, 1993
- [GALG93b] GALGANO, A. *Calidad Total. Clave esatratégica para la competitividad de la empresa*. Díaz de Santos, Madrid, 1993
- [GALG95] GALGANO, A. *Los siete Instrumentos de la calidad total*. Díaz de santos, 1995
- [GARC97] GARCÍA GARRIDO, J.L. *Tendencias de los sistemas educativos de cara al siglo XXI*. Ponencia dentro del ciclo: Educación. Una incógnita en el cambio actual, de Forum Deusto. Universidad de Deusto, 1997.
- [GAR191] GARÍN SALLAN, J. *Planteamientos institucionales de los centros educativos*. MEC, Madrid, 1991
- [GARV98] GARVING, D. A. *"Managing quality: the strategic and competitive edge"*. The Free Press, MacMillan, Inc. New York, 1998
- [GAST96] CASTELU- ITURRI, E. *Gestión de la calidad en centros de enseñanza*. Ponencia en Gestión de calidad en centros de enseñanza, FVFC, 1996
- [GAYP93] GAY P.A. *Les délocalisations ne sont pas une fatalité*. Le Monde/Economie, 1993
- [GENO92] GENOVAR, C., GOTZENS C., MONTANE, J. *Psicología de la educación, una nueva perspectiva interdisciplinaria*. Ediciones CEAC, s.a., 1992
- [GENT94] GENTO, S. *Participación en la Gestión Educativa*. Santillana. Madrid, 1994
- [GENT95] GENTO S. *El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad Institucional*. . Revista Organización y Gestión Educativa, número 3, 1995
- [GILD90] GILDER, G. *Microcosme. La révolution quantique dans l'economie et la technologie*. InterEditions, Paris, 1990

- IGINE90] GINEBRA, J. *Dirección por Servicio. La otra Calidad*. McGraw-Hill, México, 1990
- IGITL88] GITLOW, H. GITLOW, S., OPPENHEIM, A. Y OPPENHEIM, R. *Tools and Methods for the Improvement of Quality*, Richard D. Irwin, Homewood, 1988
- IGLAS90] GLASSER, W. *The Quality School*. Phi Delta Kappan, 1990
- IGLEN92] GLEN P. *¡Eso no es Asunto Mío!*. Grupo Editorial Norma, Bogotá, Colombia, 1992
- IGOAL92] GOAL/QPC. *The Memory Jogger for Education: A pocket guide of tools for continuous improvement in schools*. 1992
- IGOMI90] GOMIS CERON, J.; VALERO SANCHEZ PASTOR, J.L. *La gestión de calidad en las PYMES*. Editorial IMPI, 1990
- IGONZ96] GONZÁLEZ BLASCO, P. Y GONZÁLEZ-ANLEO, J. *El profesorado en la España actual*. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Fundación Santa María/ SM, Madrid, 1996
- IGONZ98] GONZÁLEZ CAMBRAY, Josep. *Calidad en el escenario de la formación*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, innovación y formación, vol 2, septiembre 1998
- IGOOD94] GOODMAN, J. A. "The key problem with TQM". *Quality Progress*, January. Pp. 45-48, 1994
- IGRAB93] GRABA J. *The Malcom Baldrige Award Criteria and Higher Education*. TQM in Higher Education Vol. 2 N° 8 1993
- IGRAN88] GRANT, E.L. Y LEAVEN, R. S. *Statistical Quality Control*, McGraw-Hill, Nueva York, 1988
- IGRIF90] GRIFFITHS, D.N. *Implementing Quality-With a Customer Focus*, ASCQ Quality Press, 1990
- IGRIM95] GRIMA, P. Y J. TORT-MARTORELL. "Técnicas para la Gestión de la Calidad". Ediciones Díaz de Santos, S. A. Madrid, 1995

- [GRYN88] CRYNA, F. *Juran's Quality Control Handbook*, McGraw-Hill. Nueva York, 1988
- [GUAJ96a] GUAJARDO E. *Administración de la calidad total*. Editorial Pax México, 1996
- [GUAJ96b] GUAJARDO, E. *Aplicación de un modelo de calidad total en la educación básica*. III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1996
- [HANS96] HANSEN, W. L. y JACKSON, M. *Total quality improvement in the classroom*. Quality In Higher education, 1996
- [HARP92] HARPER A., *Skill-Building for Self-Directed Teams Members*, MW Corporation, New York, USA 1992
- [HARR90] HARRINGTON, II. J. *El Coste de la Mala Calidad*. Díaz de Santos, Madrid, 1990
- [HARR92] HARRIS J. y BAGGET M. *Quality Quest in The Academic Process*. Samford University, 1992
- [HASS93] HASS, T. "Planning strategically for quality". TQM In Higher Education, December, pp. 1-3, 1993
- [HAWK86] HAWKINS, J.M. *The Oxford Reference Dictionary*. Clarendon Press. Oxford, 1986
- [HAYE82] HAYES, R. H. "Por qué funcionan las fábricas japonesas". Harvard-Deusto Business Review, N° 10, pp. 74-86, Ediciones Deusto S. A. 1982
- [HEAD98] HEAD, N.W. & F.R. LEHMAN. "A critical look at higher education: why faculty resist TQM". <http://fre-www.ecn.purdue.edu/Free/asee/sect95/S3/S34.html>. 1996
- [HELM94] HELMS S. y KEY C. *Are Students more than Customers in the Classroom?*. Quality Progress,. Volume 27, Number 9, Septiembre 1994
- [HELM94] HELMS, S. y KEY. "Are students more than customers in the classroom?". Quality Progress. 1994

- (HERS82) HERSEY/BLANCHARD. *Gestión del comportamiento organizacional: usando los recursos humanos*. Prentice-Hall, Inc, 1982
- (HETE98) HETEL. *La calidad total en educación: un proceso en marcha*. IV semana europea de la calidad. FVFC, Noviembre 1998
- (HITT93) HITTMAN J. *TQM and CQI In Postsecondary Education*. Quality Progress, Oc. 1993
- (HOR093) HOROVITZ, J. Y otros *La satisfacción total del cliente*. McGraw-Hill de Management, Madrid, 1993
- (HOWE94) HOWE, R. J. Y otros.. *Ponga la Calidad a prueba*. McGraw-Hill, México, 1994
- (HUBB93) HUBBARD D. *Continuous Quality Improvement: Making the transition to Education*. Prescott Publishing, Co. Maryville, MO, 1993
- (HUBB93) HUBBARD D., PRESCOTT. *Continuous Quality Improvement*. Publishing Co. Maryville, MO 1993
- (HUBB94) HUBBARD, D. L. "Can Higher Education learn from factories?". Quality Progress. December, pp. 93-97, 1994
- (HUNT93) HUNT, J.W. *La dirección de personal en la empresa. Guía sobre el comportamiento en las organizaciones*. McGraw-Hill, Madrid, 1993
- (HUTC95) HUTCHINS, D. *A Quality Circles Handbook*, Pitman, Londres, 1995
- (IMAI86) IMAI, M. "Kaizen: the key to Japan's competitive success". Mc. Graw-Hill Publishing Co. N. York. 1986
- (INGL98) INGLÉS, J. *Factor humano: motor de éxito*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, innovación y formación, vol 2, septiembre 1998
- (INST97) INSTITUTO FLORES DE LEMUS-GRUPO DE EVALUACIÓN DE 1+D - VICERRECTORADO DE INVEATIGACIÓN. "Autoevaluación de la Investigación de la Universidad Carlos III de Madrid", Marzo, Madrid, 1997

- IISHI84) ISHIKAWA, K. *Quality Control Circles at Work - Cases from Japan's Manufacturing and Services*, Asian Productivity Organisation, Tokyo, 1984
- IISHI85) ISHIKAWA, K. *What is Total Quality Control?*, Prentice-Hall, 1985
- IISHI86) ISHIKAWA, K. *"¿Qué es el control total de la calidad?"*. Ed. Norma, Barcelona, 1986
- IISHI88) ISHIKAWA, K. *Práctica de los Círculos de Control de Calidad*. Price Waterhouse. Tecnologías de Gerencia y Producción, Madrid, 1988
- IISHI94) ISHIKAWA, K. *"Introducción al control de calidad"*. De Díaz de Santos, S. A. Madrid, 1994
- ISO96) ISO/TC 176. *ISO para la pequeña empresa*, 1996
- ITE97) ITE, Instituto de Técnicas Educativas. CECE. *Guía de autoevaluación. Centros educativos o formativos no universitarios*. Club Gestión de Calidad, 1997
- ITES94a) ITESM. *Calidad Total en el Campus Monterrey, Programa Quintec*. Revista Transferencia, ITESM Campus Monterrey. Año 7 N° 26; Abril 1994
- ITES94b) ITESM. *Misión, Estrategias y Visión*. Campus Monterrey y Siglo XXI Agosto de 1994
- IZAD96) IZADI, M. *"Quality in Higher Education: lessons learned from the Baldrige Award, Deming Prize and ISO 9000 registration"*. Journal of Industrial Teacher Education, 33 (2), pp. 60-76, 1996
- JABL92) JABLONSKI, J.R. *Implementing TQM: Competing in the Nineties Through Total Quality Management*, Technical Management Consortium, 1992
- JAME97) JAMES, P. *"La gestión de la calidad total: un texto introductorio"*. Prentice Hall Iberia, Madrid, 1997

- UJOHN75J JOHNSON y JOHNSON. Cit. en Curso calidad en educación. San Sebastián, 1996
- UJOH97J JOSEPH, M. y JOSEPH, B. *Service quality in education: a student perspective*. Quality Assurance in education, 1997
- UJURA76J JURAN, J.M. *Managerial Breakthrough*. McGraw-Hill, Nueva York, 1976
- UJURA87J JURAN, J. M. *Manual de Control de Calidad*. Reverté, Barcelona, 1987
- UJURA90J JURAN, J. M. *El Liderazgo para la Calidad*. Díaz de Santos, Madrid, 1990
- UJURA93J JURAN, M. y GRINA, T. *Manual de control de calidad*. Vol I y II, McGraw-Hill, Madrid, 1993
- UJURA94J JURAN, J. M. "¿Por qué fracasan las iniciativas de la calidad?". Harvard-Deusto Business Review, N° 63, Ediciones Deusto S.A. 1994
- UJURA94J JURAN, J.M. *Mejora de la calidad en los servicios*. Juran Institute. Aenor, 1994
- UJURA95J JURAN, J.M. y GRINA, F.M. *Análisis y Planeación de la calidad* (3ª edición), McGraw-Hill, 1995
- IKAIR89J KAIRAMO, K. *Education for life. A european strategy*. Butterwords, Essex, 1989
- IKAMA89J KAMARKAR, U. "Getting control of Just in Time". Harvard-Deusto Business Review Sept-Oct. Pp. 122-131 1989
- IKANT83J KANTER. Cit. en Curso equipos docentes. ITESM, Monterrey, 1996
- IKANT94J KANTER, M. Cit. En Ehrendeld, pag.20, 1994
- IKAPL93J KAPLAN, R. S. "En defensa de la gestión del coste basada en la actividad". Harvard-Deusto Business Review, N° 58, Ediciones Deusto S.A. 1993

- (KATZ93) KATZENBACH R. and SMITH D., *The Discipline of Teams*, Harvard Business Review, March-April 1993
- (KERR77) KERR, S. *Substitutes for leadership: some implications for organizational design*. Organizational and administration Sciences, 8, pp 135-146, 1977
- (KESS92) KESSLER. Cit. en Curso equipos docentes. ITESM, Monterrey, 1996
- (KINL91) KINLAW, D. *Developing Superior Work Teams*. Lexington Books, 1991
- (KLEM95) KLEMM, M.; SANDERSON S.; LUFFMAN G. *Mission statements: selling corporate values to employees*. Long Range Planning, Gran Bretaña, 1995
- (KOGU84) KOGUT, I.S. "Quality circles: a japanese management technique for the classroom". Improving College and University Teaching, 32 (Summer), pp. 123-127, 1984
- (KUME92) KUME H. *Herramientas Estadísticas Básicas Para el Mejoramiento de la Calidad*. Ed. NORMA, 1992
- (LABE94) LABEIN. *Análisis de la situación internacional de la gestión de la calidad en centros de enseñanza*. FVFC, 1994
- (LABO95) LABOVITZ, G., CHANG, Y. S. Y ROSANSKY, V.I. *Cómo hacer realidad la calidad*. Díaz de Santos, Madrid, 1995
- (LACU96) LACUNZA, I. *Sistemas de calidad en formación. La experiencia de Mondragón Eskola Politeknikoa*. Qualitas Hodia, 1996
- (LACU97) LACUNZA I. *La calidad, objetivo estratégico de una institución universitaria*. La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, 1997
- (LANG95) LANGFORD, D.P. Y CLEARY, B.A. *Orchestrating learning with quality*. ASQC, Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1995
- (LARI98) LARIOS F. *Innovación: una necesidad estratégica*. Revista Excelencia, Club Gestión de Calidad, Julio 1998

- [LARR98] LARRAÑAGA, J.M., MUJICA I. *Calidad en la FP pública de la Comunidad Autónoma Vasca*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, innovación y formación, vol 2, septiembre 1998

- [LEE94] LEE, T. H., SHIBA SHOJI Y CHAPMAN WOOD, R. *Total Quality and the Renovation of Basic Education*. The Center for Quality Management Journal, 1994

- [LEIG95] LEIGH. *"The walk the talk model: a classroom model that work in Education"*. Quality Progress, 1995

- [LEIT94] LEITHWOOD K. *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. Revista educación, MEC, agosto 1994

- [LETH96] LEHTIMÄKI, J. *"Production process of the universities"*. Higher Education Management, July, Vol.8, N° 2. Pp. 119-132, 1996

- [LIGH90] LIGHT, R. J. *"Explorations with students and faculty about teaching, learning and student life"*. The Harvard assessment seminars. First Report. Cambridge, Mass: Graduate School of Education and Kennedy School of Government. 1990

- [LIGH92] LIGHT R. *Exploration with Students and Faculty About Teaching, Learning and Students Life*. The Harvard Assessment Seminars. Cambridge, MA., 1992

- [LISW90] LISWOOD L. A.. *Serving Then Right*. Harper Business 1990

- [LONG91] Long Range Plannlg, 1991

- [LOPE93] LÓPEZ RUPÉREZ, F. *Más allá de las partículas y de las ondas*. CIDE-MEC, Madrid, 1993

- [LOPE94] LÓPEZ RUPÉREZ, F. *La Gestión de Calidad en educación*. La Muralla, Madrid, 1994

- [LOPE98] LÓPEZ GARCÍA L. *Calidad en la formación profesional*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, innovación y formación, vol 2, septiembre 1998

- (LYNC92) LYNCH, R. & WERNER, T. *Continuous Improvement. Teams Tools*. QUALTEAM, INC Atlanta, GA, USA, 1992
- (MACD90) MACDONALD, J. Y PIGGOT, J. *Global Quality*. Mercury Books, London 1990
- (MALC95) MALCOLM BALDRIDGE NATIONAL QUALITY AWARD. "*Education Pilot Criteria*". NIST. Gaithersburg, 1995
- (MALC95) Malcom Baldrige National Quality Award, *Education Pilot Criteria*. American Society for Quality Control, P.O., 1995
- (MANN89) MANN, N. R. *The Keys to Excellence*. Los Angeles, Prestwick Books, 1989
- (MARC91) MARCHESI, T. "*TQM reaches the academy*". AAHE Bulletin, November, pp. 3-9, 1991
- (MART90) MARTÍN LA CALLE, C. *La enseñanza en USA cuestionada por su bajo nivel*. Comunidad escolar, 1990
- (MART95) MARTÍN, C. *La satisfacción del personal como indicador de calidad*. Revista Organización y Gestión Educativa, número 3, 1995
- (MART97) MARTÍNEZ R. *Manual de implantación de un proceso de mejoramiento de la calidad*. Panorama editorial, 1997
- (MASA89) MASAAKI, I. *Kaizen, la clave de la ventaja competitiva japonesa*. Compañía Editorial Continental, S.A., México, 1989
- (MASO95) MASON, P. M., J. W. STEAGALL y M. M. FABRITIUS. "*Student evaluations of faculty: a new procedure for using aggregate measures of performance*". Economics of Education Review, Vol. 14, N° 4, pp. 403-416. 1995
- (MAST96) MASTERS, R. J. "*Success Overcoming the barriers TQM's*". Quality Progress, May. Pp. 53-55, 1996
- (MCCA91) MCCANN R. *El Placer de Servir*. Editorial Pax, México, México, 1991

- IMCLU88] MCCLURE, R.M. *Stages and Phases of school based renewal efforts*. American Educational Association, Nueva Orleans, 1988

- IMEAD90] MEADE, D. *Las Siete Herramientas para la Gestión y la Planificación de la Calidad Total*. Centro de Calidad. México, 1990

- IMEAD94] MEADE M. *A Qualitative Approach to a COI Educational Program*. National Forum for Quality in Higher Education Proceedings. Cape Canaveral, FL. 1994

- IMEAD95] MEADE, D. *Managing quality by devolution*. Higher education management, 1995

- IMEAD96] MEADE, D. *El profesor de calidad*. Ponencia en el Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la calidad: sección II: Evaluación de la calidad en la enseñanza superior, 1996

- IMEAD97a] MEADE, D. *La tensión dinámica creativa como un mecanismo para estimular la mejora continua y la efectividad institucional en las universidades*. La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, 1997

- IMEAD97b] MEADE, D. *Los programas de calidad han de adaptarse a cada campus*. El correo: suplemento nuevo trabajo, Domingo, 9 de Febrero, 1997

- IMEAR93] MEARE, A. *Los poderes ocultos del liderazgo*. Deusto. Bilbao, 1993

- IMEC91] M.E.C. INFORME INTERNACIONAL O.C.D.E. *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1991

- IMEC94] MEC. *Centros educativos y calidad de enseñanza*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid, 1994

- IMEC97] MEC. *Gestión de calidad en educación*. www.pntic.mec.es/calidad/casoprac.html, 1997

- IMEC98] MEC. *Iniciativas para el mejor funcionamiento de los centros. Una gestión de calidad*. Revista Educación, 1998

- IMEHR97] MEHREZ, A. *Implementing Quality, One class at a time*. Quality Progress, 1997

- (MEND96) MENDILUCE, J. *Sistema de gestión de la calidad en Modragón Eskola Politeknikoa*. Ponencia en la conferencia Internacional de experiencias en calidad: educación y empresa, Foro Gipuzkoa XXI, 1996
- (MERL90) MERLI, G. *The Evolution of Quality Improvement Programmes in Western Europe*, Management Brochure 3, European Foundation for Quality Management, Eindhoven, 1990
- (MERL92) MERLI, G. *The Dynamic Company*, Isedi Turín, 1992
- (MERL93) MERLO, L.A. *La empresa del futuro y el Computer Based Management*. Nueva empresa, 1993
- (MERL95) MERLI, C. *La Calidad Total como herramienta de negocio*, Díaz de Santos, Madrid 1995
- (MICH97) MICHAVILA, F. y TABATONI, P. *Alternativas de mejora y evaluación institucional*. Ponencia presentada en la Jornada Internacional Universidad y Calidad: valores, estrategias y gestión de la calidad en la universidad. Universidad Ramón Llull, 1997
- (MILE87) MILES, M.B. *Practical Guidelines for School Administrators: How to get here*. Reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Washintong, 1987
- (MILL91) MILLER L. & HOWAR J., *Managing Quality Through TEAMS*, The Miller Consulting Group, Atlanta, GA, USA, 1991
- (MODE96) *Modelo de evaluación, sector educación*. Premio Nuevo León a la Calidad, centro de productividad de Monterrey, Edif. Cintermex, Monterrey, N.L. México, 1996
- (MOLE92) MOLER C., *Calidad Personal: la base de las demás calidades*. TMI, 1992
- (MOON96) MOONS, S. y GEALL, V. *Total Quality Management: disciplines y detractors*. Quality in Higher Education, vol 2, 1996
- (MOOR93) MOORE, D. R. *"TQM and radical change in Education"*. Journal for Quality and Participation, Jan-Feb. 1993

- IMORA96] MORA, J. Y M. NUGENT. *"Búsqueda de Nuevos Recursos para las Universidades Europeas: el Ejemplo Americano de Captación de Fondos"*. XV Jornadas de Gerencia Universitaria, Noviembre, Cádiz, 1996

- IMORG94] MORGAN C. y MURGATROYD S. *Total quality in the Public Sector*. Open University Press, Buckingham, UK, 1994

- IMORO92] MORO, J. *Calidad Total en los servicios públicos y en la empresa*. Ministerio para las Administraciones Públicas, 1992

- IMORO94] MORO J.. *Premio EFQM de Calidad: Criterios*. Forum Calidad N° 33. Madrid 1992

- IMORT93] MORTIMORE, P. *Schools effectiveness and the management of effective learning and teaching*. Schools Effectiveness and School Improvement, 1993

- IMUÑO93] MUÑOZ M. *Calidad Total en la Educacion*. Mejoramiento Continuo, Marzo 1993

- IMUÑO98] MUÑOZ, A. *La acreditación y el nuevo milenio*. Revista Forum Calidad, 1998

- IMURG92] MURGATROYD, STEPHEN y MORGAN, COLIN. *Total quality management and the school*. Open University Press, 1992

- IMURP92] MURPHY. Cit. en Curso trabajo en equipo. ITESM, Monterrey, 1996

- INADE95] NADEU, G.C. *Institutional and International Validation of Criteria and Indicators of quality in Higher education*. University of Moncton, 1995

- INIST95] National Institute of Standards and Technology (NIST). *Education Pilot Criteria 1995. Malcolm Baldrige National Quality Award*. NIST. Gaithersburg, 1995

- IOBLI95] OBLINGER, D. G. *"Total Quality Management in Higher Education"*. Report published by IBM. May. [Http://ike.engr.washington.edu/news/whitep/tqm.html](http://ike.engr.washington.edu/news/whitep/tqm.html). 1995

- [OCDE88] OCDE. *Nouvelles technologies: une stratégie économique pour les années 90*. París, 1988
- [OCDE89] OCDE. *L'éducation et l'économie dans une société en mutation*. París, 1989
- [OCDE90] OCDE. *L'enseignement et la formation en vue de la mise en valeur des ressources humaines*. Informe presentado en la reunión del Comité de trabajo y Asuntos sociales a nivel ministerial, París, 1990
- [OCDE92] OCDE. *Une éducation et une formation de qualité pour tous*. París, 1992
- [OCDE93] OCDE. *Education at a glance*. OECD Indicators, París, 1993
- [OLIA95] OLIAM, J.D. *Experimento de implantación de TQM en la Universidad*. Forum Calidad, 1995
- [OLIV93] OLIVER, J. J. "El sistema de costes por actividades: Activity Based Costing (ABC)". ESTE Estudios Empresariales, Nº 81, Enero, pp. 60-73, 1993
- [ONN91] ONNIAS, A. *El Lenguaje de la Calidad Total*. TPOK, Turín, 1991
- [OÑA98] OÑA A. *Para que otros cambien, cambia tu primero*. Revista Excelencia, Octubre 1998
- [ORBE97] ORBEA T. *Educación e ISO 9000*. La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, 1997
- [ORBE98] ORBEA T. *ISO 9000 en el sector educativo*. Ponencia en IV semana europea de la calidad, EUSKALIT, noviembre 1998
- [ORGO92] ORGOGOZO, I. *Les paradoxes de la qualité*. Management 2000. Les Editions d'organisation, París, 1992
- [PALA95] PALACIOS, J. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Fontamara colecciones, 1995

- [IPARD93] PARDEY, D. *Marketing for schools*. Kogam page, 1993

- [IPARK95] PARKER, F.D. ; BROWN, D.J. *Incorporating Total Quality into a College of Business*. En Roberts, H. (ed): *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education*. ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1995

- [IPEAC94] PEACHI B. *Characteristics of faculty who use quality in classroom instruction*. TQM in Higher Education, 1994

- [IPEÑA97a] PEÑA D. *La mejora de la calidad en la educación: reflexiones y experiencias*. La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, 1997

- [IPEÑA97a] PEÑA, D. "La mejora de la calidad en la educación : reflexiones y experiencias". Boletín de Estudios Económicos, Vol. LII, Nº 161. Agosto, pp. 207-226, 1997

- [IPEÑA97b] PEÑA, D. *Measuring Service Quality by Linear Indicators*. Quality Management in Services . Kunt, P. And Lemmik, J. Editores. Chapman Publishing Ltd. London, 1997

- [IPEÑA97b] PEÑA, D: "La mejora de la calidad en la Universidad Carlos III de Madrid". Febrero, Madrid, 1997

- [IPETE75] PETERS T. *En busca de la excelencia*. Diana México, 1975

- [IPETE89] PETERS, T. J. *En busca de la excelencia*. Folio, Barcelona, 1989

- [IPETE95] PETERSON, M.W. *Images of university structure, governance and leadership: adaptive strategies for the new environment*. En Dill, D.D. y Sorn, B. (ed.): *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. International Association of Universities y Pergamon Press, Oxford, 1995

- [IPICA91] PICAZO MANRIQUEZ L. R. & MARTINEZ VILLEGAS. *Ingeniería de Servicios*. McGraw-Hill 1991

- [IPIÑE91] PIÑEIRO P. *Calidad en la Educación: Cómo se concreta y evalúa*. Padres y Maestros, Año 1991

- [POT094] POTOCKI K. Y BROCATO R. *How TQM works in a university classroom*. Journal for quality and participation, 1994
- [PREE89] DE PREE, M. *Leadership is an art*. Bantam Doubleday. New York, 1989
- [IPROG95] PROGRAMA CRE-ESMU DE COHESIÓN EUROPEA. *"Gestión de la Calidad en la Administración Universitaria: Informe Final"*, Julio, 1995
- [IPUBL93] PUBLIC SECTOR QUALITY REPORT. *"Edwards Deming: Quality Quotes"*, Edition, Lakeville, MN, 1993
- [IQUAL93] QUALITY PROGRESS. *"Don't fall into these customer satisfaction measurement traps"* October, 1993
- [IQUEJ98] QUEJIDO E. *Nueva ISO 9000: el camino para la integración*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, Innovación y formación, vol 2, septiembre, 1998
- [QUIC92] QUICK T., *Successfull Team Building*, AMACOM (American Management Association the Worksmart Series), USA, 1992
- [QUIN90] QUINLIVAN-HALL D.& RENNER P., *In search of Solurions*, Sixty ways to guide your problem-solving group, Canadian Cataloging in Publication Data, Canadá, 1990
- [IRAND96] RANDOLPH, W. A. *"Navigating the Journal to empowerment"*. Organizational Dynamics, 1996
- [IRA096] RAO, A. *Total Quality Management*. Wiley, 1996
- [IRAUR98] RAURET G. *Calidad en el sistema universitario*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, Innovación y formación, vol 2, septiembre 1998
- [IREAV97] REAVILL, L. R. P. *"Quality assessment and the stakeholders model of Higher Education"*. Total Quality Management, Vol. 8, N° 2-3, pp. S246-S252, 1997.

- IREIN92] REINOSO Y REINO, J. *Calidad y Excelencia*. Colección Informes y Documentos, 1992
- IREIS96] REY SACRISTÁN, F. *Programa de Implantación de la mejora continua*. Editorial TCP - Hoshin, 1996
- IREY98] REY GARCÍA A. *Cómo gestionar la calidad en las universidades*. Club Gestión de Calidad, 1998
- IREYE98] REYERO, J. A. *ISO 9000 - AÑO 2000*. Revista Forum Calidad, junio 1998
- IRINC94] RINCON R.D. *Modelo de Autodiagnostico para Instituciones de Educacion Superior*. ITESM Campus Monterrey, Mayo 1994
- IRINE93] RINEHART C. *Quality Education*. ASQC Quality Press; Milwaukee. WI, 1993
- IRITZ96] RITZER, G. *McUniversity in the postmodern Consumer Society*. Quality In Higher Education, vol 2, 1996
- IRIVA86] RIVAS NAVARRO, M. *Factores de la eficacia escolar: una línea de investigación didáctica*. Bordon 264, 1986
- IROBE93] ROBERTS, H. V. Y SERGESKETTER, B. F. *Quality Is Personal*. The Free Press, 1993
- IROCA94] ROCAFORT, A. y F. MARTÍN. "La propuesta ABC/ABM". Alta Dirección, N° 173, pp. 23-30., 1994
- IROSA92] ROSANDER A. C.; *The Quest for Quality in Service*. Quality Press , 1989. Versión castellano: La búsqueda de la calidad en los servicios. Díaz de Santos, 1992
- IROSE96] ROSENBERG, J. "Five myths about customer satisfaction". Quality Progress, December, pp. 57-60, 1996
- IROSS93] ROSS, P. J. *Taguchi Techniques for Quality Engineering*, McGraw-Hill, Nueva york, 1993

- IROUR92] ROURE, J. *El por qué y el cómo de la gestión de la calidad total*. Excelencia, Enero 1992
- IROUR96] ROURE, J. y M. A. RODRIGUEZ. "Hacia la calidad de la gestión". Harvard-Deusto Business Review, Nov/Dic. Nº 75, Ediciones Deusto S.A., 1996
- IROW193a] ROWIE, S. *Generating Income for Educational Institutions*. Kogam page, 1993
- IROW193b] ROWIE, S. *Teacher Training in secondary schools*. Kogam page, 1993
- IROWL97] ROWLEY, J. *Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract*. Quality Assurance In Education, vol.5, 1997
- IRUBA94] RUBACH, L. y B. STRATTON. "Teaching up to improve US Education". Quality Progress, Feb., pp. 65-68, 1994
- IRUNK88] RUNKEL. Cit. en Curso calidad en educación. San Sebastián, 1996
- IRUSS95] RUSS RUSSO, C.W. *ISO 9000 and Malcom Baldrige in Training and Education*. Charro Publishers, Kansas City, 1995
- IRUSS96] RUSSELLACKOFF. Cit. en Curso Planificación estratégica. QUALITAS, Monterrey, 1996
- ISACH91] SACHARD, E. "Shut up and let the lady teach a teacher's year in a public school". Poseldon Press, Simon & Shuster., 1991
- ISAEZ94] SAEZ TORRECILLA. "Contabilidad de Costes y Contabilidad de Gestión. (Vol I), McGraw-Hill, Madrid, 1994
- ISALL93] SALLIS, E. *Total quality management in education*. Kogam page, 1993
- ISANC93] SÁNCHEZ ONTIVERAS, A. *La calidad y la pequeña empresa industrial*. Aenor, 1993
- ISANT92] DE LOS SANTOS, E. *Calidad Total en los Servicios Públicos y en la Empresa*. Ministerio para las Administraciones Públicas. Madrid, 1992

- [SASH93] SASHKIN, M. KISER, K. J. *Putting Total Quality Management Work*. Berret-Koehler, 1993
- [SAVA97] SAVATER, F. *El valor de educar*. Ariel, 1997
- [ISCHA96] SCHARCEL F.P. *Un caso real de gestión de calidad en centros de enseñanza: George Westinghouse Vocational and Technical High School*. Ponencia en Gestión de calidad en centros de enseñanza, FVFC, 1996
- [ISCHA97] SCHARCEL F.P. *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total*. Díaz de Santos, 1997
- [ISCHO88] SCHOLTES, P. R. *The Team Handbook: how to use teams to improve quality*. Joiner Associates Inc., Madison, Wisconsin, 1988
- [ISCHO90] SCHONBERGER, R. J. *Building a Chain of Customers*, Free Press, Nueva York, 1990
- [ISCHO93] SCHOENFELD, C. *"Listen to the people you serve"*. TOM Higher Education, July, <http://de.omg.eng.clemson.edu/pub/tqmbbs/listen.txt>. 1993
- [ISCHO94] SCHONBERGER, R. J. *"La gestión de recursos humanos y la calidad total"*. Harvard-Deusto Business Review, Nº 62, Ediciones Deusto S. A. 1994
- [ISCHU92] SCHULER, R. S. Y HARRIS, D. L. *Managing Quality: The primer for middle managers*. Addison-Wesley Boston, 1992
- [ISEIM91] SEIMOUR D. Y COLLET C. *GOAL/QPC Application Report No. 91-01. Total Quality Management in Higher Education: A Critical Assessment*. Methuen, MA. 1991
- [ISELL90] SHELL FRANCE. *Votre vie dans l'entreprise*. Reponse au questionnaire. París, 1990
- [ISENG90] SENGE, P. M. *The Fifth Discipline*. Doubleday, Nueva York, 1990
- [ISENG91] SENGE M.P. *La quinta disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Vergara/Granica, 1991

- [SENC95] SENCE, P. con ROSS, R.; SMITH, B.; ROBERTS, Ch. y KLEINER, A. *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Granica, Barcelona, 1995
- [SENL92] SENLLE, A. *Calidad y Liderazgo*. Gestión 2000, Barcelona, 1992
- [SENL93] SENLLE, A. *Calidad Total en los Servicios y en la Administración Pública*. Madrid, 1993
- [SENL98] SENLLE A. *Satisfacción del cliente interno*. Revista Forum Calidad, septiembre, 1998
- [SERI91] SERIEYX, H. *El Desprecio Cero. Hacia la calidad total*. El McGraw-Hill, Madrid, 1991
- [SERR98] SERRAT D. *Calidad en la investigación e innovación empresarial*. IX Congreso de empresas de calidad. Documentos de gestión, Innovación y formación, vol 2, septiembre 1998
- [SEYM91a] SEYMOUR, D. "Total Quality Management in Higher Education: critical assessment". Methuen, MA: Goal/QPC, 1991
- [SEYM91b] SEYMOUR, D. "TQM on campus. What the pioneers are finding?". American Association of Higher Education Bulletin, 44, N° 3 Nov., pp. 10-13, 1991
- [SEYM92a] SEYMOUR D. *On Q: Causing Quality in Higher Education*. Macmillan Publishing, Co. New York, 1992
- [SEYM92b] SEYMOUR D. *The IBM-TQM Partnership with Colleges and Universities*. American Association for Higher Education. Washington, DC., 1992
- [SHAL96] SHALALA, D. *Universidad de Wisconsin*, 1996
- [SHAR92] SHARAN y SHARAN. Cit. en *Curso calidad en educación*. San Sebastián, 1996
- [SHER91] SHERR, L. A. y G. G. LOZIER. "Total Quality Management in Higher Education". San Francisco, CA. Jossey-Bass, Inc., 1991

- ISHOL91] SHOLTES P, *El Manual del Equipo*, Cómo usar equipos para mejorar la calidad, Joiner Associates Incorporated (Española), Madison, Wisconsin, USA, 1991
- [SIRV96] SIRVANI, M. "Are students the true customers of higher education?". Quality Progress, October, pp. 99-102. 1996
- [SLAT91] SLATER, R. *Integrated Process Management: A Quality Model*. McGraw-Hill, 1991
- [SOCI96] SOCIENTEC-OTRI. "Proyecto UNIVE: Mejora del Aprovechamiento de los Recursos Tecnológicos de la Universidad por parte de las PYMES del Sur de Madrid". Diciembre, Madrid, 1996
- [SOLO93] SOLOMON, H. "Total Quality in Higher Education". Management Service, Vol. 37, N° 10, pp. 10-15, 1993
- [STAM95] STAMATIS, D.H. *Understanding ISO 9000 and implementing the basics to quality*. Marcel Dekker, New York, 1995
- [STEP89] STEPHEN J.B. *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós, 1989
- [SUTC92] SUTCLIFF Y POLLOCK. "Can the TQM approach used in industry be transferred to institutions of Higher Education?". The Vocational Aspect of Education, Vol. 44, N° 1 pp. 11-27, 1992
- [SYLV91] SYLWESTER, D. L. Y J. W. HARRIS. "Quality Improvement in Higher Education: an overview". Research Report RR 91-14. Center for Assessment Research and Development, Knoxville, TN, 1991
- [SYM093] SYMOUR, D. *Causing quality in the higher education*. Oryx Press, 1993
- [SYTS94] SYTSMA, S. "Practicing continuous improvement in the classroom". <http://www.sytsma.com/tqma.html>, 1994
- [TAVE91] TAVERNIER, K. "Strategic Evaluation in university management". Higher Education Management, Vol. 3, N° 3, 1991
- [TEDE95] TEDESCO, J.C. *El nuevo pacto educativo*. Anaya, 1995

- [THOR97] THORNBERRY, N. "A view about vision ". European Management Journal, Vol. 15, Nº 1, pp. 28-34. 1997
- [TOSC94] TOSCHOHL, J. y otros. *Alcanzando la excelencia mediante el servicio al cliente*. Díaz de Santos, Madrid, 1994
- [TOWN94] TOWNSEND, P. *Compromiso de Calidad*. Limusa, México. 1994
- [TRAN94] TRANSFERENCIA. *Calidad Total en el Campus Monterrey a través del Programa QUINTEC*. Año 7, Número 26 , Abril de 1994
- [TRIB93] TRIBUS, M. "Quality management in education". Exergy, Inc. Hayward, California. <http://deming.mq.clrmson.edu/pub/tqmbbs/education/qual ed.txt>. 1993
- [TRIB94] TRIBUS, M. "Total Quality Management in Schools of Business and of Engineering". Exergy, Inc. Hayward, California. 1994
- [TRIB95] TRIBUS, M. *Total Quality Management in school of business engineering*. En Roberts, H. (ed.): Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education. ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1995
- [TUNK92] TUNKS, R. *Fast Treack to Quality-A 12 Month Program for Samoll-to Mid-Businesses*. McGraw-Hill. 1992
- [TURK92] TURK, F. J. "The ABC's Activity-Based Costing". NABUCO-Business Officer, July. Pp. 36-43. 1992
- [TURN95] TURNER, R. E. "TQM In the College Classroom". Quality Progress, October, pp. 105-108. 1995
- [UCII96] UCIII. "Documento de Autoestudio: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Las Universidades*". Comité de Calidad , Madrid, 1996
- [UCII97] UCIII- UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID. "Manual de Trabajo en Equipo, Equipos de Mejora 97". Comité de Calidad, Madrid. 1996
- [UDA093] UDAONDO, J.W. *Gestión de calidad*. Díaz de Santos, Madrid, 1993

- [UDAO97] UDAONDO DURÁN, M. *Calidad y Liderazgo*. Ediciones Díaz de Santos, 1997

- [UGAL97] UGALDE, M. *Gestión de calidad total: una experiencia en le ámbito educativo*. La calidad total aplicada a la educación, Boletín de Estudios Económicos, Universidad de Deusto, 1997

- [UNIB96] UB-UNIVERSITAT DE BARCELONA. "Grupo CRE-ESMU: Programa de Mejora de la Calidad en la Universidad de Barcelona (93-95). Consell Social, Barcelona, 1996

- [UPC97] UPC-UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUNYA. "Cuestionario de autoevaluación de la EFQM adaptado para la UPC". Enero, Gabinete de Organización y Control, Barcelona, 1997

- [VACH92] VACHETTE, J. L. *Mejora continua de la Calidad*. CEAC. Barcelona, 1992

- [VACH93] VALARIE, A. y otros. *Calidad Total en la gestión de servicios*. Díaz de Santos, Madrid, 1993

- [VAND97] VANDEVILLE, P. *Gestión y Control de la calidad*. AENOR Publicación Técnica, 1997

- [VANH86] VAN HIPPEL, E. "Lead users: a source of novel product concepts". Management Science, July, vol. 32, Nº 7, The Institute of Management Science. 1986

- [VAZO98] VAZQUEZ, A. *Hobekuntza*. Ediciones Díaz de Santos, 1998

- [VEDD92] VEDDER P. *Measuring the Quality Education*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 1992

- [VIED92] VIEDMA, J.M. *La excelencia empresarial*. MacGraw.Hill, Madrid, 1992

- [WALK91] WALKER, D. *El cliente es lo primero*. Díaz de Santos, Madrid, 1991

- [WALK95] WALKER, H. F. "Texas Instruments and Iowa State University's experience with the University Challenge Program". Quality Progress, July, pp. 103-106, 1995

- [WALK97] WALKER, Sh. "Customers feedback from the classroom". Quality Progress, March, pp. 99-102, 1997
- [WALT92] WALTON, M. *El método Deming en la práctica*. Grupo editorial Norma, 1990
- [WAMB95] WAMBSGANN, J.R. y KENNETT, D. *Defining the customer: when universities adopt TQM, future employers -not students- should be seen as customers*. Management Accounting, Mayo, 1995
- [WEBE98] WEBER J. *Lograr que la evaluación del rendimiento sea coherente con un entorno de calidad*. Revista Excelencia, Club Gestión de Calidad, Noviembre 1998
- [WEIN] WEINSTEIN, D. Y HADLEY T.D. "Lessons learned from the front lines: introducing Total Quality Management Into Student Affairs". <http://soaserver.tuc.uc.edu/sas/tq-lessons.htm.learned>. Sin fecha.
- [WELL94] WELLER D. *Teamwork and cooperative learning: an education perspective for business*. Quality Management Journal, 1994
- [WEST92] WEST - BURNHAM. *Managing quality in schools*. Longman Information & Reference, 1992
- [WHEA93] WHEATLEY, M. *Leadership and the New Science*. Berretkoehler Publs. 1993
- [WHIT90] WHITE, J. A. "TQM: It's time, academia! ", EducationNews, IEEE, 3 (2), November, 1990
- [WHIT93] WHITE, JOHN. "School, college and university partnership program-SCUP". Meeting Report. 1993
- [WIKS96] WIKSTROM, S. "The costumers as co-producer". European Journal of Marketing, MCB University Press, Vol. 30, N° 4, pp. 6-19, 1996
- [WILL95] WILLIAM J. y WATSON L. *Gestión de la calidad total en educación*. Revista Organización y Gestión Educativa, número 3, 1995
- [WILS92] WILSON, J.D. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós-MEC. Barcelona, 1992

- [WITA93] WITAKER, H.B. *Certificación y actividades afines*. Aenor, 1993

- [WOLV95] WOLVERTON, M. *The business college at Arizona State University: taking quality to heart*. En Roberts, H. (ed): *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education*. ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1995

- [YOIS94] YOISHIDA, W. E. "The Deming approach to Education: a comparative study of the USA and Japan". *International Journal of Educational Management*, Vol. 8, Nº 5, pp. 29-40, MCB University Press. 1994

- [ZABA96] ZABALLA, G. *Calidad en educación*. Ponencia Jornadas Calidad en Educación, Somorrostro, 1996

- [ZABA97] ZABALLA, G. *Gestión de calidad: una realidad educativa*. Revista Organización y Gestión Educativa, 1997

- [ZABA98] ZABALLA, G. *Manual de gestión de calidad en educación*. Curso a directores de centros de educación. Plan GARATU Gobierno Vasco. Enero 1998

- [ZAID93] ZAIDI, A. *QFD*. Díaz de Santos , Madrid, 1993

- [ZEIT90] ZEITHMAL V. A., PARASURAMAN & BERRY. *Delivering Quality Service*. The Free Press, 1990