

Capítulo 17

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: UN MODELO PARA LA MEJORA

Cristina Mayor
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

En momentos de Reforma conviene entender que la educación, como un proceso social, está inclinada a ser una actividad dirigida culturalmente, ya que los valores imperantes no son neutrales ni en su diseño ni en su implementación. En la valoración y evaluación de procesos educativos un educador no puede ser objetivo aunque se compromete en la atribución de valores y en la toma de juicios de valor. Existen valores aceptados universalmente, como la honestidad y la justicia, y en sociedades pluralistas los valores deben proporcionar los fundamentos de las tomas de decisiones. De hecho, los educadores cargan con la responsabilidad de decidir criterios y métodos de valoración y evaluación, y por ello sus valores personales sostienen cada etapa de este proceso. La evaluación tiene el poder de asignar a los sujetos, centros o cualquier otro objeto de evaluación a un lugar en la sociedad y les proporciona una identidad dentro de los estratos sociales, institucionales, etcétera.

Este valor de la evaluación nos obliga hoy a considerar la misma evaluación como instrumento o vehículo de innovación, lo que supone abandonar su función tecnológica, que no técnica, para abordarla como instrumento de reflexión y análisis de la práctica, y de desarrollo profesional e institucional. Para algunos autores la evaluación de programas es la vertiente que más estrechamente está ligada a la evaluación de la innovación ya que una innovación no deja de ser la puesta en práctica de un programa orientado al cambio.

Ambos procesos, evaluación y cambio, son dos caras de una misma moneda, lo que significa que deben estar íntimamente relacionados. La evaluación, por tanto, debe estar orientada al cambio o, lo que es igual, a la mejora efectiva de la práctica educativa. Pero aquí debemos también destacar que no siempre cambio significa mejora; la atención a la calidad del cambio debe ser tenido responsablemente en cuenta. La idea de que la evaluación para el cambio debe ser crítica se convierte en la bandera de estos postulados. Esto supone una actitud, disposición y habilidades para legitimar en términos de valor las propuestas de cambio, ajustarlas a las propias situaciones y contextos, y reconstruirlas desde la acción reflexiva y crítica (Escudero, 1992). Saber decidir qué cambiar, cuánto, cuándo, cómo, por qué y para qué son destrezas profesionales que debemos desarrollar en los

evaluadores o autoevaluadores. Y en este sentido tendremos que plantearnos si es evaluación para el cambio o como cambio.

En cualquier caso, entendemos que no se evalúa por evaluar, ni para producir conocimiento sobre los fenómenos estudiados, se *evalúa para mejorar*. Evaluación y perfeccionamiento profesional, como veremos más adelante, son también dos campos bastante relacionados y por ello debemos precisar en este punto que si la evaluación quiere ser útil debe combinar adecuadamente los criterios de funcionalidad con los de calidad. Los primeros, según Gairín (1990), deben buscar la viabilidad y sentido de una evaluación en función de la naturaleza y tamaño del objetivo a evaluar; los segundos, se centran en la determinación de los indicadores más representativos y en garantizar un proceso de evaluación lo más técnico posible. Procesos de cambio y mejora educativa se presentan como los grandes artefactos de nuestra década, que desde los planteamientos más simples se convierten en los postulados más aceptados y reconocidos. Pero una de las principales cuestiones que debemos abordar en este punto es si la evaluación acepta los referentes de la calidad o la calidad los referentes evaluadores. A partir de ahí la decisión estará en saber calidad de qué, para qué y por qué.

En palabras de De la Torre (1994) el tema de la evaluación tiene, *per se*, un valor estratégico para llevar a cabo cualquier cambio educativo. Pero debemos ser conscientes del peligro que corremos si asemejamos la innovación al cambio, ya que en muchas ocasiones se producen innovaciones sin cambio (un cambio terminológico que no lleve asociado un cambio de la práctica no podremos considerarlo, a nuestro entender, una innovación). Apunta Fullan (1992) que *«muchas innovaciones se introducen de forma que no implican hacer y pensar y que, por tanto, tienen un efecto superficial o negativo»* (p. 22).

A nuestro entender, es importante considerar la capacidad de los profesores (individual o colectiva) para dirigir continuamente los cambios, pero también debemos pensar que no todos los cambios significan progreso. *«Los éxitos en la mejora de la escuela dependen, en gran medida, de una comprensión del problema del cambio a nivel práctico y de desarrollar las estrategias correspondientes para conducir los beneficios de las reformas»* (Fullan, 1992, p. 27).

1. UN MODELO CENTRADO EN LA MEJORA

Evaluación, calidad, cambio e innovación son procesos que, como hemos visto, están íntimamente relacionados conceptualmente, pero es necesario que su vinculación se pueda estructurar y organizar en base a un modelo que les dé consistencia a todos ellos. Actualmente contamos con estudios e investigaciones que nos han ofrecido un planteamiento adaptado al mundo educativo de un movimiento procedente del campo empresarial, pero que pensamos que con multitud de posibilidades. Nos referimos concretamente a la Gestión de la Calidad (GC).

Esta reciente incorporación en Educación nos hace aludir a él más desde la incertidumbre que desde el convencimiento de que se constituye como la última y más reveladora generación en la evaluación institucional, con fuertes connotaciones en el desarrollo personal y profesional de los docentes. Tiene sentido hablar de GC en el tema de evaluación porque es un campo de trabajo que en su conceptualización está dirigido a la mejora, atiende a la institución como unidad de cambio y enfatiza el valor humano como punto clave para incidir en la calidad. Además este movimiento utiliza algunos conceptos que aunque provienen del campo empresarial se han venido desarrollando en el campo

de la educación. Un ejemplo de ello es la conceptualización de Fullan (1992) sobre el desarrollo institucional, aludiendo a «*cómo los procesos de cambio en las instituciones, incrementan la capacidad y competencia de éstas para mejorar continuamente*» (p. 103).

El movimiento GCT (Gestión de la Calidad Total) tiene como concepto fundamental la calidad; de él, por tanto, debemos partir para poder desembocar en técnicas y estrategias dirigidas al desarrollo personal, profesional e institucional. Parece ser que pese a la diversidad de definiciones que sobre calidad se han vertido, destaca De Fuentes (1994) una idea clave: «*la calidad no es considerada algo intangible*». Esto quiere decir que la calidad es un concepto más amplio de lo que *a priori* pudiera parecer. En el contexto actual, nadie identifica ya la calidad en base al lujo, la complicación, el tamaño, la excelencia, el brillo, el peso y, sobre todo, la idea de que la calidad sea intangible.

Se puede afirmar que la calidad no es un fenómeno nuevo. A lo largo de la historia, el éxito de cualquier empresa ha requerido la predicción de las necesidades de las personas que podían convertirse en clientes, y el esfuerzo por abastecer dichas necesidades. Además, una idea bastante difundida en el campo de las necesidades es la comparación de costes; es decir, cotejar lo que cuesta satisfacer una necesidad (no sólo económicamente, sino en tiempo, en esfuerzo, en recursos, en equilibrio personal, en motivación, etc.) y lo que cuesta no atenderla. Según De Fuentes (1994) el coste de la no calidad alcanza en España cifras muy altas (en el IV Congreso Nacional de Calidad de 1989, se barajaba la cifra de ocho billones de pesetas para todo el país). No obstante, la competencia, actualmente, se plantea de forma que la calidad es especialmente necesaria. Pese a ello, en comparación con otros países, en España no existe un aprecio especial por la calidad, bien porque en las organizaciones no se desarrollan planes específicos para incidir en la calidad o bien porque cuando se ponen en marcha se tiene la intención de obtener resultados inmediatos, sin el necesario compromiso con la calidad para el futuro.

La GCT es una filosofía de gestión dirigida fundamentalmente a la mejora de la institución, que para que surta efectos ha de ser dirigida con la vista puesta en el largo plazo y entrada en los procesos.

La Calidad Total significa exactamente lo que dice: cero defectos; es simplemente la actitud permanente orientada a la mejora continua. Es la convicción de que la calidad es responsabilidad de todos y cada uno de los que intervienen en cada etapa del proceso (De Fuentes Ruiz, 1994).

Movimientos preocupados por cómo mejorar e incidir en la calidad de las instituciones, han surgido muchos, algunos de ellos con «*fórmulas mágicas*», pero con el tiempo han ido cayendo paulatinamente en desuso tras un breve período de fulgor: Señala Martínez (1993) que el caso de la GCT puede ser diferente. Las ideas que propaga no son nuevas, ni promete soluciones inmediatas, simplemente propone una nueva forma de afrontar la actividad institucional que sólo dará plenos frutos tras considerables esfuerzos y en un período relativamente largo.

Al hablar de GCT se pretende dar un énfasis más globalizador al proceso de mejora de la calidad en las instituciones. Recogiendo las aportaciones de diferentes autores, De Fuentes (1994) define la GCT como «*un conjunto de programas que abarcan a toda la organización y que potencian la resolución científica de problemas por parte de los empleados y directivos sin perder de vista la mejora constante de la satisfacción del cliente. Debe ser una manera de dirigir los procesos orientada a las personas, no sólo otra forma de conseguir mejores resultados*» (p. 82). Por ello hemos enfatizado su contribución no únicamente al desarrollo institucional sino igualmente al personal y profesional.

Sin embargo, la idea de programa es matizada por algunas propuestas. De Arbide (1993), presenta la GCT como el conjunto de políticas, estrategias y proyectos que se desarrollan en una organización con la pretensión de conseguir la mejora continua. Es importante precisar cómo los diferentes autores que han trabajado en esta línea llaman la atención cuando afirman que en ningún caso se debe confundir la GCT con un programa de mejora. Es mejor utilizar el término proceso. Por proceso se entiende una metodología que se desarrolla para sustituir las antiguas formas y para guiar la actividad de la organización año tras año. Por otro lado, un programa se ve como algo con un comienzo, un desarrollo y un final.

Los resultados del proceso GCT no se evidencian en poco tiempo. Las mejoras que se derivan de este movimiento requieren tiempo y a menudo son difíciles de conseguir. Esto hace que se quiebre la motivación y el proceso se abandone. La estimación de tiempo usual para que se fragüe el cambio cultural requerido es de diez años (Bernillon y Cerutti, 1993). En resumen, se trata de una potente filosofía de gestión, que para que surta efectos, ha de ser dirigida con la vista puesta en el largo plazo, y centrada en los procesos, si no, es posible que todos los intentos fracasen.

2. DE UNA VISIÓN EMPRESARIAL A UNA PERSPECTIVA CULTURAL

2.1. Origen y evolución del movimiento GCT

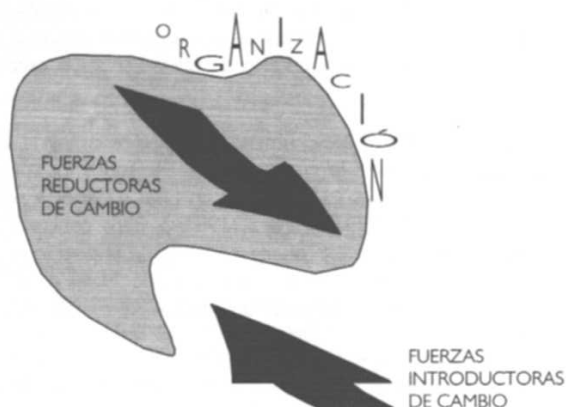
Los estudios pioneros que dieron lugar a lo que más tarde se le llamó la Gestión de la Calidad Total se encuentran en empresas japonesas bajo la figura de los dos grandes gurús, los profesores Edwards Deming y Joseph Juran. Deming, actualmente, con noventa y cuatro años y Juran con ochenta y nueve todavía están en activo propagando sus ideas a través del mundo, como consultores y conferenciantes. Ambos participaron en el equipo de asesores económicos enviados por la Administración norteamericana a Japón al final de la II Guerra Mundial, en apoyo a la reconstrucción del país. Sus ideas encontraron un caldo de cultivo ideal en la cultura oriental a la que, sin pretenderlo, se adaptaban sorprendentemente bien.

El interés por las ideas germinales del profesor Deming retornó a Occidente por una vía indirecta y sólo a partir de los años setenta. El factor desencadenante fue, precisamente, el éxito de la industria nipona en cada vez más sectores y, particularmente, en la industria del automóvil. Los ingenieros de Toyota, bajo las ideas de Deming y Juran, llegaron a un hallazgo fundamental: los costes de producción no aumentan cuando se aumenta la calidad del producto, sino justamente lo contrario: cuando los errores y el despilfarro disminuyen, la producción se hace más transparente y eficiente y los costes disminuyen.

Muchos otros sectores industriales adoptaron, o están introduciendo, prácticas similares, primero en Japón y después en el resto de países industrializados. Pero uno de los aspectos más relevantes de la Gestión de la Calidad Total es que su aplicabilidad no se limita a la producción industrial, ni siquiera a las empresas de servicios que están aplicando las nuevas ideas con gran éxito; sino que también en otros ámbitos se inician experiencias en esta línea. Hay experiencias de aplicación en organizaciones, con o sin ánimo de lucro, incluyendo organismos públicos, educación, defensa, sanidad, etcétera. Hay también incluso quien defiende (y con buenos argumentos...) que las técnicas y métodos de la Gestión de la Calidad Total son aplicables a muchos aspectos de la vida diaria, ofreciendo instrumentos de mejora de la calidad personal de vida.

2.2. Bajo qué teorías se desarrolla la GCT

Alrededor de los años 70 F.W.Taylor presenta un sistema para perfeccionar el trabajo dentro de las organizaciones, denominado Gestión Científica. Según Fuller (1993) este sistema, aunque tuvo gran impacto en las industrias de EEUU, Japón y Europa presentaba fundamentalmente problemas de interacción entre trabajadores. Sus teorías se fundamentaban en que los trabajadores no estaban automotivados, por lo que necesitaban motivación extrínseca para fomentar la diligencia en el trabajo, que sólo expertos podrían determinar. Como reacción a esta teoría, Lewin presenta un planteamiento basado en la interacción entre las personas que formaban parte de una institución, con el objeto de ayudarlas a descubrir formas más adecuadas de realizar su tarea. Supone la aparición de la teoría del Desarrollo Organizativo (DO) que desemboca en un proceso que más tarde fue denominado en el campo de la educación «DBE-RBE», fundamentado en procesos de autoevaluación institucional.



Una idea clave de la teoría de Lewin es que cuando se pretende efectuar un cambio en una organización hay que enfrentarse a dos tipos de fuerzas dentro de ésta: las que empujan a la organización hacia el cambio y las que se oponen a él. Mientras Taylor se centró en aumentar las fuerzas introductorias del cambio (por ejemplo, aumentar retribuciones para motivar), Lewin se centró en reducir las fuerzas de resistencia, de manera que las introductoras pudieran empujar a la organización hacia el cambio. Descubrió que, generalmente, incrementar las fuerzas introductoras sólo provocaba un aumento de fuerzas de resistencia. Una actuación clave para reducir las fuerzas de resistencia era permitir a los trabajadores que participaran en el análisis de los problemas relacionados con el trabajo y que introdujeran cambios en la forma de realizarlo. El análisis del campo de fuerzas es una técnica utilizada habitualmente para ayudar a poner en práctica cambios organizativos y aumentar la calidad de la institución.

Comentamos en la introducción que uno de los conceptos sobre el que pivota el movimiento GCT es el de calidad, en él queremos profundizar seguidamente.

2.3. La Calidad como eje organizador. Pero, ¿qué es calidad?

Aunque el concepto de calidad, tal y como hoy lo entendemos, surge en el siglo XX, desde las primeras civilizaciones se aprecia la preocupación de los hombres por el trabajo

bien hecho y por la necesidad de atender algunas normas y asumir responsabilidades. Haciendo un breve recorrido histórico, ya en los bajo-relieves del Egipto faraónico, en algunos trabajos de construcción, aparecía una clara diferenciación de los operarios en dos tipos: los que realizaban las tareas y los que se dedicaban a medir y comprobar lo que habían hecho los anteriores. Se podrían considerar a estos segundos como los primeros inspectores de la calidad conocidos en la Historia. Por otra parte, el Código de Hammurabi (rey babilonio, entre los años 1700-1800 antes de Jesucristo) incluye la ley del Derecho del Talión. En ella se ven partidas referidas a las características de los trabajos y los castigos que recibían los ejecutantes si no cumplían lo dispuesto. Con estos dos ejemplos se puede ver que la calidad, desde las primeras civilizaciones, está en estrecha relación con el arte y la artesanía, y se concibe como el trabajo bien hecho. Durante el siglo XVIII, también encontramos algunas evidencias de control de calidad. Curiosamente, la Real Fábrica de Tabacos de Sevilla, pese a ser un monopolio, consideraba la calidad como uno de sus principales objetivos. En 1777, la Real Fábrica de Tabacos de Sevilla envió a uno de sus operarios a la Habana con el objeto de que formara a sus proveedores para que éstos entregaran el tabaco en las condiciones requeridas por la fábrica, previo al embarco hacia la península. Era una forma de imponer el criterio de calidad sobre la cantidad (De Fuentes, 1994, p. 41).

Las definiciones sobre calidad son muy numerosas. Podemos definir la «calidad» como el grado de excelencia que se posee, lo cual implica poner todos los medios al alcance, cumpliendo las condiciones necesarias para alcanzar un nivel superior, y sobresalir dentro de lo bueno (González Simancas, 1991). Panera (1991, p. 388) concreta dicho término como «un conjunto de características que lo distinguen y hacen útil para la aplicación, para la que ha sido producido», con lo cual llegamos al denominado Nivel de Calidad, es decir, cuando las mencionadas características alcanzan un grado determinado que hacen que el producto sea aceptable.

No podemos mencionarlas todas y seguramente cada uno podemos intentar dar nuestra propia percepción sobre lo que es calidad. Pero sí nos parece interesante presentar una interesante clasificación sobre las orientaciones que se ofrecen sobre este término. Podemos aglutinar las diferentes definiciones en cinco grandes grupos o aproximaciones (De Fuentes, 1994):

1. *Trascendente*: según esta definición, calidad es sinónimo de «excelencia innata». Se considera la calidad como algo que no puede ser definido de manera precisa, y que sólo se aprende a reconocer a través de la experiencia. El problema de esta definición radica en su inoperatividad práctica.

2. *Basada en el producto*: esta definición es completamente opuesta a la anterior. Considera la calidad como una variable precisa y medible. De esta definición se obtienen dos conclusiones: primera, la mayor calidad sólo puede obtenerse a mayor coste, y segunda, la calidad es una característica inherente al producto (a la materia prima, pudiéramos decir) más que algo adscrito a él.

3. *Basada en el usuario*: esta definición descansa en la premisa de que la calidad está en «los ojos del observador». Cada consumidor tiene diferentes necesidades, y los productos que mejor satisfacen sus preferencias son los que considera que tienen mayor calidad. Es una visión personal de la calidad y altamente subjetiva. Uno de los principales problemas se centra en cómo distinguir los atributos de los productos que connotan la calidad de aquéllos que simplemente maximizan la satisfacción del cliente.

4. *Basada en la fabricación*: enfocado en que la excelencia se consigue cuando se cumplen las especificaciones y cuando se «hace bien a la primera». Las mejoras en calidad conducen a menores costes, por ejemplo, la prevención de defectos, obviamente, es menos costosa que las reparaciones y los retrabajos.

5. *Basada en el valor*: define la calidad en términos de costes y de precios. Así, un producto es de calidad si ofrece desarrollo o conformidad a un precio o coste aceptable.

Existen también definiciones curiosas como aquélla que se basa en una comparación: «*la calidad es como la sexualidad: todo el mundo es partidario de ella, todos creen entenderla (aunque no saben explicarla), para gozar de ella basta seguir las inclinaciones naturales, y se cree que los problemas relacionados con ella son ocasionados por culpa de los demás*» (De Fuentes, 1994, p. 45).

No debemos extendernos en el concepto de calidad, pero sí creemos que es necesario al menos fijar algunas ideas básicas para desarrollar conceptos posteriores. Nos interesa destacar una **definición «educativa»** de calidad y quizás Hargreaves (1988), desde una perspectiva social resalte algunos elementos importantes: La calidad es un proceso social, concretada en cuestiones como el logro de objetivos de solidaridad, autonomía y seguridad en los alumnos; la capacitación colaborativa de los profesores; el énfasis en los procesos y su valoración más que en los resultados; y, por último, en la consideración de la enseñanza, por políticos y demás agentes sociales, como una actividad esencial en la sociedad, que debe ser óptimamente atendida. En este sentido, coincidimos con Barrios y otros (1995) cuando afirman que «*la calidad de la educación se asienta actualmente en dos pilares fundamentales: la organización del sistema educativo con especial atención a la configuración de los centros, y el desarrollo profesional de los docentes*» (p. 335).

Nos parece significativo destacar un elemento de suma importancia y relevancia que se sucede en múltiples trabajos sobre la calidad, como es el «**Factor Humano**, su formación, motivación, su capacidad de adaptación al cambio y de iniciativas». La mención más generalizada está dirigida a considerarlo como uno de los fundamentos decisivos para el éxito de cualquier institución. Si aceptamos los principios básicos de la calidad como rentabilidad de una gestión, entonces debemos asumir que el desarrollo máximo de las potencialidades de los recursos humanos suscita y mantiene el interés de los protagonistas por el *trabajo bien hecho*, que finalmente se traduce en CALIDAD.

3. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Ya decíamos al principio que aún cuando el origen de esta visión sobre la mejora institucional es empresarial, tiene enormes posibilidades en el mundo de la educación, como algunos estudios han puesto de manifiesto. Sin embargo, también es cierto que algunas de estas cuestiones deben ser matizadas. Uno de los investigadores nacionales que con más dedicación ha trabajado la GCT en instituciones educativas es Samuel Gento. En 1996 el autor pone de manifiesto que la «*realización de un proyecto de calidad total en una institución educativa se debe plantear (nosotros diríamos se debe iniciar) como una experiencia de innovación en la que, con la autoimplicación de todos los miembros, se persigue la mejora constante y generalizada de todos sus componentes en cualquier circunstancia y en todo momento; a través de este proceso, la institución educativa se transforma en una organización de aprendizaje*» (Gento, 1996 a, p. 2). Lo que tendríamos que plantearnos es si un proyecto de calidad total en un centro educativo es lo mismo que un proyecto educativo de calidad total (en este sentido, se expresa Gairín -1996-, cuando señala que la evaluación institucional podría sustituirse por la evaluación del Proyecto de Centro).

Compartiríamos esta afirmación si consideramos al proyecto de centro como el *currículum* de la institución educativa que recoge, como decía Zabalza, las experiencias vividas y planificadas y en el que se atiende no sólo al desarrollo de los alumnos sino también al de los profesores y al de la propia institución. Una institución con un proyecto de calidad total, entendido en estos términos, como una organización de aprendizaje, apunta Gento (1996 a) que deberá asumir las siguientes tareas: Solución sistemática de problemas, experimentación con nuevas perspectivas, aprendizaje a partir de la propia experiencia y de las experiencias de otras instituciones, y, transferencia rápida y eficaz de conocimiento al conjunto de la institución.

Sin embargo, también es necesario que se consideren algunas condiciones previas para implantar de una manera óptima un proyecto de GCT en un centro educativo. Para Gento (1996 a) sería necesario atender a cinco cuestiones:

- a) firme convencimiento y *voluntad de los responsables* máximos (directivos de la institución) de la implantación del proyecto;
- b) definición clara y concreta de *objetivos* a lograr a corto, medio y largo plazo;
- c) establecimiento de *indicadores* pocos y críticos que faciliten información sobre la evolución del proyecto;
- d) *planificación* de la gestión del proyecto; y, por último,
- e) determinación sobre un *plazo límite* para la finalización del proyecto.

La aplicación de los presupuestos empresariales al ámbito de la educación es factible, aunque necesita de su correspondiente traducción, ya que no es posible una aplicación o imitación calcada, puesto que los contextos, los objetivos, los agentes y los elementos que intervienen son bien diferentes.

En gran parte de la literatura revisada surge el problema del tiempo para desarrollar proyectos de calidad. Ya destacábamos al principio la importancia de pensar en realizaciones a largo plazo. Pero además existe otra cuestión a tener en cuenta, cual es la conveniencia de que la iniciativa surja en el centro, a propuesta de los miembros de la institución.

Atendiendo a estas cuestiones un proyecto de calidad para una institución educativa necesita de una minuciosa planificación del proceso.

El asesoramiento evaluativo interno y/o externo debe estar presente en cada una de las fases. La referencia a proyectos implantados en otras instituciones e incluso la constante comunicación con otros agentes relacionados con proyectos similares puede resolver problemas cotidianos en la puesta en práctica así como situaciones vitales para la vida del proyecto. Considerar estos proyectos con un carácter cíclico supone entender esta última fase como el inicio del siguiente. La calidad no se consigue, y punto, sino que, con mucho más esmero en educación, la propia evolución personal, profesional e institucional configura el proceso como algo inacabado, en el que cada día se plantean nuevos retos. Esta última idea hace en muchas ocasiones que programas de calidad total sean simplemente eso, programas, sin una continuidad y sin una consolidación en la vida de los centros.

Actualmente existen estudios, fundamentalmente del mundo empresarial, pero perfectamente asumibles en educación que vienen a determinar cuáles son los factores que provocan el fracaso de los procesos de GCT. Algunos autores, como Dunham predicen que este movimiento pasará de moda dentro de tres años. De Fuentes Ruiz (1994) aporta tres razones fundamentales por las que la GCT no llegan a consolidarse: a) La GCT bien

llevada es una forma de vida, no un programa; se convierte en una «religión» que organiza la cultura de la organización; b) la mayoría ha ignorado la capacidad de los miembros de los niveles más bajos del organigrama de la organización; c) muchos procesos de GCT no se centran en el cliente. En resumen, pueden ser programas internos pero están dirigidos por tecnócratas. Es bastante frecuente preocuparse más por las actividades que por los procesos, y así se confunden medios con fines.

Podemos decir que desde el movimiento GCT se está revalorizando el factor humano como elemento clave en una institución, además de enfatizar la autonomía institucional, los procesos de autoevaluación y el conectar evaluación y desarrollo profesional. Muchas de las cuestiones aquí planteadas están actualmente reconocidas e implantadas en procesos de perfeccionamiento del profesorado.

4. LA INTERVENCIÓN SOBRE LA CALIDAD Y SU GESTIÓN

La intervención sobre la calidad evidentemente no se presenta como algo simple o liviano. Hemos recogido anteriormente algunas premisas y presupuestos que si son atendidos ayudan y favorecen la aplicación de estrategias dirigidas a la mejora. En el modelo que presenta Gento (1996b) ya se abordan los identificadores y predictores de calidad. La conjunción de todos ellos en una propuesta de calidad también la hemos recogido con interés, pero, ¿cómo intervenir dentro de la institución?, ¿cómo nos organizamos?, ¿qué estrategias utilizar? Muchas de las estrategias que desde la visión empresarial de la GCT se proponen son usadas y proclamadas en el ámbito educativo como estrategias de autodesarrollo profesional que inciden y repercuten en el desarrollo institucional, como la Formación Centrada en la Escuela, los proyectos de innovación o como actualmente se denominan los grupos de trabajo. En este sentido vamos a desarrollar seguidamente tres propuestas dirigidas a la mejora desde el planteamiento GCT: a) los denominados círculos de calidad, que en muchas experiencias de formación del profesorado se han llamado equipos docentes, y se constituyeron como el eje directriz en algunas fases de este movimiento; b) la satisfacción del cliente, recogido uno de sus procedimientos en el campo educativo como diagnóstico de necesidades, y que se considera la etapa más reciente en esta perspectiva; y c) liderazgo comprometido, aspecto resaltado significativamente y con importantes aportaciones para el desarrollo institucional.

a) Los círculos de calidad

Cuando en Occidente durante los años 60-70 el concepto de calidad descansa en especialistas y se recurren a las auditorías de calidad, para comprobar que efectivamente se han cumplido las normas, en Japón la calidad se fundamenta en el factor humano de las instituciones. Los *círculos de calidad* (CC) surgen como la segunda fase por la que atraviesa el concepto de calidad total. Los CC, con esta denominación, fueron establecidos por Ishikawa hacia 1962. Al principio, los individuos que los componían eran formados para aprender técnicas simples de solución de problemas, así como estudio de informes de proyectos de mejora llevados a cabo por otros CC. Se les enseñaba a participar para poner en práctica lo que habían aprendido. En Estados Unidos, los CC no se implantaron hasta 1974. Los círculos de calidad están centrados en el desarrollo de un principio fundamental: «Encontrar el error no es suficiente. Es necesario encontrar la causa del error y construir un sistema que minimice futuros errores» (Pérez Juste, 1994, p. 12). Un sistema evaluativo coherente con este principio supone incorporar, en una institución, un espíritu innovador;

abierto al cambio, en el que se aceptan estrategias de reflexión, de colaboración y de investigación dirigidas a incidir en la calidad.

Los círculos de calidad son definidos por Sastre (1993) como grupos de estudio de automejora formados por un número reducido de personas que forman parte de la organización y sus asesores (internos y/o externos). Se consideran grupos de miembros de una organización que luchan por el objetivo común de mejorar su ámbito de actuación dentro de la misma y del conjunto global del ambiente laboral. Dice De Fuentes (1994) que su implantación se hace de una forma organizada y científica, con el fin último de, mejorando las actuaciones individuales, mejorar la calidad del producto elaborado o del servicio prestado y por ende a la organización.

Los CC tienen dos elementos básicos: el grupo en sí y lo que hacen.

El Grupo: debe estar compuesto por 8-12 miembros que realizan tareas similares y/o en escenarios semejantes. Se reúnen habitualmente, bien en horas de trabajo, o fuera de ellas. Existe entre ellos un líder o facilitador.

Lo que hacen: Identifican problemas, recogen datos, los analizan y preparan recomendaciones, que posteriormente mostrarán a los directivos, a sus asesores, mentores o a la comunidad profesional. Es importante resaltar cómo los trabajadores que participan en un círculo de calidad desarrollan vínculos interpersonales.

Según afirma Pérez Juste (1994, p. 13), «*permiten tomar los resultados de la evaluación como base para proyectos de mejora, sobre todo en la medida en que la información disponible evite las formas difusas y genéricas que en muy poco ayudan a tomar las oportunas decisiones de mejora*». Las estrategias de trabajo más habituales son las típicas de las dinámicas de grupo; adquiriendo especial relevancia la autonomía funcional de la organización y el nivel de formación de los grupos.

El objetivo de los CC es conseguir que haya confianza en las relaciones entre trabajadores y directivos y así mejorar la moral y la calidad de las actuaciones. Basta señalar que la existencia de los CC no está limitada a las empresas de fabricación. Hay miles de CC operativos en los servicios, administración, ventas, etc. Recogiendo algunas de estas ideas surgen experiencias que aunque no han sido gestadas desde esta concepción sí que encajan notablemente con esta filosofía de mejora. Los denominados Equipos Docentes, en la experiencia que se está desarrollando en el ICE de la Universidad de Sevilla responde y conecta con estos planteamientos (Marcelo, Mayor y Crespo, 1996; Mayor y Sánchez, 1998).

b) Satisfacción del cliente

Ya hemos señalado con anterioridad de la importancia del factor humano en el desarrollo de procesos de mejora, y con más hincapié se resalta en este movimiento de GCT la vertiente interna de la organización. Criado (1993) representa las vinculaciones entre el personal de la organización y los diferentes elementos que contribuyen a la calidad total.

Partimos de la idea de que la calidad total establece como objetivo prioritario la satisfacción de todos los recursos humanos que pertenecen a la institución. Dunham (1995) insinúa que «*se deben considerar clientes tanto a los agentes internos como externos de la organización*» (p. 147). Se considera cliente interno al personal u organismos vinculados directa o indirectamente con la organización, y cliente externo, a toda persona u organismo inmersa en la demanda real o potencial de la misma. La GCT considera como eje central

prioritario la satisfacción de las necesidades de sus recursos humanos o clientes, lo que supone que los esfuerzos y estudios se orienten, por un lado, al análisis de necesidades y, por otro, a los instrumentos y técnicas que las satisfacen.

El problema sería definir el concepto de cliente en educación. Esta cuestión también ha sido debatida en nuestro país y se hace evidente que para concebir un planteamiento GCT en el sistema educativo uno de los mayores problemas es la definición de cliente, básico en los principios de este movimiento. Ya Elton, en 1984 definía el término cliente en educación entendiendo que *«la educación es diferente a cualquier otra profesión, excepto posiblemente a la medicina, en la que el cliente, es decir el estudiante, es el producto modificado por el proceso... ya que la satisfacción del cliente es también un criterio en la evaluación»* (Elton, 1984, p. 99).

En el ámbito educativo los clientes internos pueden ser dos: los alumnos y los profesores; estos últimos desde dos/tres vertientes dependiendo del nivel educativo, la docente, la de gestión (cuando se desarrollan cargos o responsabilidades organizativas) y la de investigación, si lo aplicamos a nivel universitario. Se consideran clientes externos, según afirma Iñiguez García (1997), a todos aquéllos que reciben el impacto de la educación recibida por los sujetos que han pasado por los centros educativos; afecta, por tanto, al entorno social, laboral, familiar y educativo de dichos sujetos.

En el modelo de Gento este tipo de estrategias que hemos llamado satisfacción del cliente son consideradas como Identificadores de calidad, ya que su puesta en práctica a través de procedimientos de selección y satisfacción de necesidades contribuye significativamente a aumentar la calidad de una institución.

En este punto podemos retomar algunas cuestiones que planteamos al desarrollar la idea de institución, cuando aludimos a los planteamientos y expectativas tan diferentes que surgen desde cada uno de los agentes implicados.

c) Liderazgo comprometido para la GCT

El papel de la dirección de los centros educativos en los procesos de mejora, así como la responsabilidad del factor humano en este tipo de proyecto se destaca por todos los representantes de esta nueva generación para el desarrollo institucional. Fuller (1993) señala, en este sentido, tres ingredientes fundamentales para llegar a un sistema de mejora continua:

1. Que los dirigentes se sientan motivados a emprender la acción.
2. Que los dirigentes se impliquen activamente en lo que hay que cambiar en la organización para mejorarla.
3. Que los dirigentes sean y se sientan capaces para hacer los cambios y los introduzcan.

Si uno quiere transformar su organización, habrá de introducir numerosos cambios a lo largo de un prolongado período de tiempo. Se va a precisar una gran cantidad de energía para vencer la resistencia al cambio por parte de la organización y mantener, al mismo tiempo, una actividad rentable y en progresión. Fuller (1993) sugiere al menos seis características que deben estar presentes en las personas que lideran procesos de mejora. La ausencia de uno de los factores puede muy bien provocar que la transformación fracase; pero la presencia de los seis factores no garantiza el éxito.

1. *Estar convencido de que hay un problema que precisa ser resuelto.* Esto significa tomar conciencia de que la organización tiene una necesidad, es decir, que exista diferencia entre una situación deseada y la situación real. Esto requiere una visión de futuro y un aporte de energía inicial para, como decía Marcelo (1996), «tirar del carro».

2. *Estar convencido de que este tipo de problema puede resolverse.* El dirigente necesita evidencias de que otros han sido capaces de resolver este tipo de problema. La información de primera mano acerca de la transformación de otras organizaciones puede resultar de ayuda, aunque puede ocurrir que lo que ha funcionado en otras organizaciones no funcione en la propia.

3. *Estar convencido de que uno puede aprender a resolver el problema de su organización.* El dirigente debe contar con la capacidad, los recursos y los apoyos necesarios para sostener a la organización durante un largo y difícil período de aprendizaje.

4. *Estar dispuesto a realizar cambios fundamentales.* Uno debe estar dispuesto a cambiar las normas, las políticas, las personas y los procedimientos de la organización para mejorar todo el sistema, aunque tenga que tomar decisiones comprometidas.

5. *Estar dispuesto a continuar con la inversión frente a la adversidad.* Uno debe continuar gastando recursos en formación, incluso aunque su organización esté incurriendo en fracasos, con objeto de contribuir a imbricar las conductas de mejora continua en la cultura de la misma.

6. *Estar dispuesto a contar con ayuda externa.* Resulta extremadamente difícil llegar a comprender un sistema de organización complejo desde dentro del propio sistema. El dirigente debe estar dispuesto a contar con ayuda exterior que aporte formación y asesoramiento fundamentalmente en las fases iniciales de la transformación y también en las restantes.

Fuller (1993) recomienda que los cambios organizativos se hagan atendiendo a la siguiente secuencia con el fin de aumentar las probabilidades de éxito de la transformación.

1. Hacer cambios para estabilizar la organización.
2. Hacer cambios para mejorar el ambiente de trabajo, de forma que se facilite la mejora continua.
3. Hacer cambios para mejorar el funcionamiento de la organización.

En algunos casos, puede ocurrir que los dirigentes de una organización posean ya estas características y estén dispuestos a dar el paso. En otros casos, una adecuada preparación de los directivos puede ayudarles a estar preparados para contemplar la organización de una forma diferente y descubrir problemas donde nadie los había visto antes. Los programas para la formación de equipos directivos se hacen necesarios e imprescindibles en estas circunstancias. Tenemos que hacer mención a los esfuerzos que durante este curso se han empleado en nuestro contexto para desarrollar planes de formación para equipos directivos, y cómo muchos de ellos, precisamente, han dirigido el modelo de formación en este sentido.

5. CONCLUSIÓN: LA GCT. ¿UN MODELO O UNA ESTRATEGIA?

Con las escasas experiencias que actualmente existen en educación sería bastante aventurado decir que el movimiento GCT supone un modelo para abordar el desarrollo personal, profesional e institucional, aunque sí creemos en él como en una visión diferente del mundo educativo en el que se integran diferentes áreas y ámbitos de la educación.

Si algo tiene de positivo la GCT es la posibilidad que ofrece para combinar estrategias procedentes de la formación del profesorado, de la didáctica y de la organización escolar. De la primera en tanto que se inicia con la evaluación formativa del profesorado y en el que posibilita la aplicación de técnicas, métodos, estrategias e instrumentos como la formación colaborativa, la supervisión clínica, etc. La Didáctica se constituye como una pieza fundamental cuando el *currículum* y su evaluación no sólo son necesarios sino imprescindibles, así como la evaluación de programas diversos acogidos en el seno de la institución. Y la Organización Escolar adquiere un papel predominante no sólo en la consideración del centro como unidad que aprende, de sus aspectos estructurales, sino igualmente en la adjudicación protagonista de sus miembros y responsables, de sus relaciones, clima y de la cultura.

Pensamos que bajo esta perspectiva muchas de las propuestas e iniciativas que se desarrollan aisladamente o como patente en cualquiera de las diferentes áreas o disciplinas pueden no sólo tener vinculaciones sino entidad como estrategia única, que agrupa procedimientos diversos. Los procesos de mejora y la persecución «obsesiva» de la calidad puede llegar a ser el nexo o eje común.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, G. (1991). GCT for survival. *Journal of ship production*, 7 (3), 163-169.
- Benguria, R. (1991). Calidad total y estratégica. Un camino a recorrer. *Boletín de estudios económicos*, 46 (143), 211-231.
- Berg, G. y Söderström, M. (1988). Work organization in schools - what is it about? *School organization*, 8 (2), 237-252.
- Bernillon, A. y Cerutti, O. (1993). *Implantar y gestionar la calidad total*. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.
- Bowie, N. (1993). The measurement of quality improvement in diverse organizations. Paper presented to the 16th Annual congress of the European Accounting Association. Finland.
- Bueno, F. (1991). La gestión basada en el factor tiempo. *Boletín de estudios económicos*, 46 (143), 267-293.
- Carlson, D. y Young, M. (1993). Activity-based total quality management at American Express. *Journal of cost management*, 7 (1), 48-58.
- Criado, F. (1991). El desafío de la calidad. Comunicación presentada al V Congreso de AEDEM, La Coruña.
- Criado, F. (1993). Entorno empresarial y calidad total: La satisfacción del cliente social. *Calidad Total y Competitividad*, 724, 61-73.
- Crosby, P. (s/f). Guía de lectura rápida sobre calidad. *Quality is free*. Documento policopiado.
- De Fuentes Ruiz, P. (1994). Calidad y gestión de costes. Una evidencia empírica. Tesis doctoral inédita. Departamento de Contabilidad y costes financieros. Facultad Ciencias Económicas y empresariales. Universidad de Sevilla.
- De Arbeste, J. (1993). Benchmarking, Una estrategia vencedora. *Calidad Total y Competitividad*, 724, 49-59.
- Díaz, F. (1989). Cambio, estilos de dirección y calidad total. *Alta Dirección*, 143, 49-56.
- Dunham, J. (1995). *Developing Effective School Management*. Routledge. London.
- Elton, L. (1984). Evaluating teaching and assessing teacher in universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 97-115.
- Flynn, B.B. y otros (1995). Relationship between jit and TQM: Practices and performance. *Academy of management journal*, 38 (5), 1325-1360.

- Fullan, M.G. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Open University Press. Buckingham.
- Fuller, T. (1993). Nuevas estrategias para la mejora continua. *Calidad Total y Competitividad*, 724, 15-33.
- Gairín, J. (1996). La investigación en organización escolar. En *Actas IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- Gairín, J. y otros (1996). Grupos de mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona. En *Actas II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: Dirección participativa y Evaluación de Centros*. ICE. Universidad de Deusto. Bilbao.
- GCT en la Universidad (1995). *Aula Abierta*, 23-30.
- Gento Palacios, S. (1996b). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid. La Muralla.
- Gento, S. (1996a). Iniciación de procesos de mejora de la calidad de un centro educativo. Comunicación presentada al IV Congreso interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.
- Gilbreath, R. (1992). El provocador: entrevista con el creador del management change. *Nueva empresa*, 361, 69-72.
- Golomski, W. (1993). Características de las organizaciones de calidad mundial. *Calidad Total y Competitividad*, 724, 41-34.
- González Simanca, J.L. (1991). Tres condiciones para una educación universitaria de calidad. *Actas I Congreso Int. sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. ICE. Universidad de Cádiz, 175-183.
- Hodgetts, R.M. y otros (1994). New paradigm organizations: from total quality to learning to work-class. *Organizational dynamics*, 22 (3), 5-19.
- Íñiguez, S. (1997). Calidad total en centros educativos. *Profesiones y empresas*, 24 (1), 15-21.
- Jiménez Remedios, J.C. (1996). Función gerencial y calidad de servicios. En *Actas IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- Marcelo, C. (1996). *Dirección Escolar e innovación educativa. ¿Quién tira del carro?*. Ponencia presentada al III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.
- Marcelo, C.; Mayor, C. y Crespo, B. (1996). *Aterrizaje como puedas: Equipos docentes para la formación del profesorado universitario*. Comunicación presentada al III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.
- Martínez (1993). Calidad total y competitividad: una introducción. *Calidad Total y Competitividad*, 724, 5-13.
- Mayor, C. y Sánchez Moreno, M. (1998). *La implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: La formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Medina, A. y Gento, S. (1996). *Organización pedagógica del Nuevo Centro educativo*. UNED. Madrid, 11-38.
- Membrado, J. (1991). La participación de los empleados en la mejora de la calidad. La experiencia de la Fábrica de IBM España. *Boletín de estudios económicos*, 46 (143), 295-318.
- Niven, D. (1993). Los programas de gestión de la Calidad Total, en tiempos difíciles. *Deusto, Business review*, 3, 66-73.
- Ordóñez, J. (1989). Los círculos de calidad y su influencia en la gestión de la empresa. *Alta dirección* (146), 285-295.
- Panera Mendieta, F. (1991). Calidad de la Educación Universitaria, propuestas para una mejora continua. *Actas I Congreso Int. sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. ICE, Universidad de Cádiz, 386-395.
- Pérez Juste, R. (1994). ¿Por qué diferenciar los términos evaluación y diagnóstico?. *Revista Investigación Educativa*, 23, 589-594.
- Prince, M.J. y Chen, E.E. (1994). Gestión de la calidad total en la pequeña empresa. *Deusto, Business Review* (1), 44-57.

Publicación española de calidad (1988). Guía para la evaluación del sistema de control total de la calidad, con objeto de comprobar su conformidad con el Documento de calidad PECAL-1. Ministerio de Defensa. Dirección General de Armamento y Material. Madrid.

Rodríguez Porras, J.M. (1991). *La participación y la calidad integral. Su concepto y aplicación en empresas españolas*. Deusto. Bilbao.

Ryan, A.G. (1997). Professional obligation: a dimension of how teachers evaluate their students. *Journal of curriculum and supervision*, 12 (2), 118-134.

Santana, P.J. (1996). La gestión de la calidad total en educación: ¿Un nuevo modelo organizativo? En Actas IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.

Sastre, J.L. (1993). Términos básicos sobre calidad. *Calidad Total y Competitividad*, 724, 138-150.

Trepo, G. y Chevalier, F. (1986). ¿Tienen futuro los círculos de calidad?. *ESIC-Market* (enero-marzo), 152-165.

Valea, P. y González, A. (1997). Acerca de la evaluación. *Profesiones y empresas*, 24 (1), 40-54.

Watanabe, S. (1991). Los círculos de control de la calidad japoneses. Razones de su eficacia. *Organización internacional del trabajo*, 197-224.

Revistas y Publicaciones relacionadas con la calidad:

- *Quality Progress*, publicación mensual de la Asociación Americana para el Control de Calidad (ASQC).
- *Quality Management Journal*, publicación de la ASQC.
- *Journal of Quality Technology*, publicación de la ASQC.
- *Quality*, revista mensual publicada por Hitchcock Publishing, Carol Stream, Illinois, USA.
- *Excelencia*, mensual, Club Gestión de Calidad.
- *Calidad*, publicación mensual de la Asociación Española para la Calidad (AECC).
- *UNE*, Boletín mensual de la Asociación Española para la Normalización y Certificación (AENOR).