

INICIACIÓN DE PROCESOS DE MEJORA DE LA CALIDAD DE UN CENTRO EDUCATIVO

Samuel Gento Palacios
UNED (Madrid)

La iniciación de procesos de mejora de la calidad de un centro educativo supone poner en marcha un proyecto global de toda la institución en el que se plantea como propósito permanente la continua innovación para la mejora de todos y cada uno de sus componentes. Esto significa que tal centro educativo se autoafirma, como auténtica “organización de aprendizaje”, en una aspiración permanente a: la solución sistemática de problemas, el aprendizaje institucional a partir de la propia experiencia e historia así como de otras instituciones e individuos, la transferencia inmediata y eficaz del conocimiento al conjunto de la institución, y la construcción de una cultura peculiar basada en la aspiración a la calidad total. Pero la puesta en marcha de un proyecto de este tipo requiere la concurrencia de condiciones cuya existencia conviene constatar previamente.

La implantación de la calidad total en una institución educativa ha de entenderse como la puesta en marcha de un proceso de mejora continua de la misma: esto supone que siempre existirá la posibilidad de optimización de algún determinado aspecto, de eliminación de algún error o imperfección, o de mejora de la satisfacción de cuantos están implicados en el propio centro o institución. Este planteamiento radical dará pie a una nueva cultura de centro, basada fundamentalmente en la fe en su propia infinita capacidad de perfeccionamiento. En definitiva, “un centro o institución de calidad es aquél que permanentemente se replantea su trayectoria, que somete a análisis valorativo todos sus elementos, que nunca se considera totalmente concluido, que reconsidera sus normas de funcionamiento, que piensa que las cosas siempre pueden mejorarse” (WEST-BURNHAM, J., 1993, pp. 87). Con el fin de especificar adecuadamente el marco necesario para iniciar proyectos de mejora de la calidad total, detallamos seguidamente su significado, las condiciones previas que exige y los requisitos necesarios para su funcionamiento.

1.- SIGNIFICADO

La realización de *un proyecto de calidad total en una institución educativa se plantea 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”, capaz de crear, adquirir y transferir conocimiento, así como de modificar su funcionamiento para reflejar el aprendizaje y visión propia adquiridos.

Ello no significa que se aborden de una vez todos los aspectos que han de mejorarse; por el contrario, ha de entenderse que, si bien es posible optimizar cualquiera de ellos, la realidad nos indicará la conveniencia de elegir los que podemos tratar en cada momento. Parece conveniente, en

todo caso, no pretender abarcar demasiado, siendo preferible avanzar despacio pero con seguridad. En todo caso, un proyecto de calidad total ha de atenerse a ciertos requisitos entre los que cabe referirse a los que figuran seguidamente.

La conveniencia de evitar, en lo posible, la multiplicación de documentación escrita y de la gestión administrativa que conlleva, puede aconsejar que el “Proyecto de Calidad Total de un Centro Educativo” se convierta, en la realidad, en el “*Proyecto Educativo de Calidad Total*” de dicho centro, con lo que se facilitaría el cumplimiento de exigencias normativas, sin olvidar el enfoque paradigmático de mejora total de la calidad de la institución a la que afecta.

Este Proyecto Educativo propio y específico de cada centro será elaborado con la participación de toda la comunidad educativa, como acuerdo negociado de todos y cada uno de los grupos y sus visiones educativas particulares (LORENZO, M., 1996, pp. 33). En una institución educativa en la que se instala de modo operativo el compromiso de calidad total, los miembros de la misma aportan sus mejores ideas e iniciativas con entusiasmo, sentido de propiedad, satisfacción y elevada autoestima.

Pero, aunque en la elaboración de este documento ha de contarse con toda la comunidad educativa, el Consejo Escolar -como órgano de representación y dirección máxima del centro- debe asumir un papel de impulsor fundamental y, en su caso, aprobarlo cuando esté convenientemente redactado. De este Proyecto Educativo va a arrancar toda la serie de documentos institucionales: el Proyecto Curricular, el Reglamento de Régimen Interior, las Programaciones de Aula, etc.

El Proyecto Educativo de Calidad Total de un centro tendrá en cuenta la condición institucional que la Administración educativa le otorga, lo que requerirá que se acomode a las exigencias del respectivo “Reglamento Orgánico”; deberá, además, acomodarse a las peculiaridades del contexto en que se ubica dicho centro, del de procedencia de sus alumnos y de aquél en el que éstos se instalarán; pero, sobre todo, este Proyecto ha de ser un fiel reflejo del modelo educativo que rija el funcionamiento general del centro pues, en definitiva, la innovación constituye un fenómeno cultural y el éxito del proceso de cambio estriba, precisamente, en el “establecimiento de una nueva cultura organizativa” (HOLLY, P. & colabs., 1987)

A tenor del último requisito, el mencionado proyecto responderá a su propia “concepción pedagógica”; además, como parte esencial de su contenido, incluirá la *misión* que la institución educativa se propone llevar a cabo, como especificidad ideológico-educativa; de esta última se derivarán los fines que persigue y los objetivos generales que se propone; también se incluirá en este proyecto la estructura organizativa del centro, con la cuál se plantea cumplir su misión y lograr los objetivos propuestos; además, reflejará los principios y normas de funcionamiento de sus componentes.

Como tal “organización de aprendizaje”, a través de la concepción, gestión, valoración y mejora del Proyecto de Calidad Total una institución educativa será capaz de asumir las siguientes tareas:

- Solución sistemática de problemas
- Aprendizaje a partir de la propia experiencia e historia
- Aprendizaje de otras instituciones e individuos.
- Transferencia rápida y eficaz de conocimiento al conjunto de la institución.

- Construcción de una cultura institucional de calidad

1.1.- Solución sistemática de problemas

Puesto que la aparición de problemas es algo connatural a las organizaciones dinámicas, una institución que aspira a la calidad total estará en permanente actitud y disposición de resolver los problemas que aparezcan. Deben, pues, *buscarse sin descanso tales problemas*, convirtiéndolos en oportunidades de aprendizaje y de mejora constante.

Dado que no es posible abordar de una sola vez todo el funcionamiento de una institución educativa en su conjunto (especialmente cuando se trata de un centro de grandes dimensiones) parece conveniente elegir algunos aspectos o problemas determinados que irán sucesivamente afrontándose.

La estrategia más conveniente para la mejora de la calidad de una institución educativa consiste, pues, en apresar cada vez un problema concreto, definirlo perfectamente, describir las causas que en él concurren y llevar a cabo la actuación o actuaciones más convenientes al mismo, preferiblemente por un pequeño equipo especialmente dedicado al mismo. Una vez agotado un problema, se trabajará sobre otro distinto, y así sucesivamente.

1.2.- Aprendizaje a partir de la propia experiencia e historia

Un elemento básico de aprendizaje lo constituirá la propia experiencia de los miembros y de la institución educativa en su conjunto: aprender de los errores y consolidar los éxitos mediante la institucionalización de los modos de hacer que conducen a los mismos será una constante tarea de gran valor para la mejora hacia la calidad total.

Para llevar a cabo esta experiencia de aprendizaje a partir de la propia vida de personas y del centro educativo en su conjunto, ha de otorgarse a ambos una razonable discrecionalidad en su actuación profesional. La vivencia de su propia realidad dinámica y el aprovechamiento de la misma supone el reconocimiento del derecho a llevarla a cabo de una manera peculiar, lo que implica incluso "el derecho a equivocarse", para poder aprender de los errores.

Esto ha de traducirse en la "autonomía" que debe reconocerse a la institución, y en la "libertad de enseñanza" o "de cátedra" que debe darse a los profesores. E, incluso, cabe pensar en que los alumnos tienen perfecto derecho a llevar a cabo su propio proceso de aprendizaje y de formación de modo personal, aportando su impronta personal en su estilo de aprender, en la opción de ámbitos de conocimiento (cuando posean criterios de discernimiento) y en la metodología personal de su formación: la supervivencia de sociedades libres y democráticas, capaces de perfeccionar sus formas de vida exige la "libertad de aprendizaje" de los alumnos.

1.3.- Aprendizaje de otras instituciones e individuos

Sin perjuicio de la acumulación de conocimiento que la propia reflexión y valoración sobre la propia dinámica institucional produzca, parece conveniente aprender también de otras

instituciones e individuos. A tal efecto, la realización de actuaciones típicas de “*benchmarking*” podrán ser de gran utilidad: esto significa que se buscarán situaciones modélicas que puedan servir de referencia y de las cuales puedan extraerse enseñanzas para mejorar el centro que se pone en comparación con tales realizaciones de éxito .

A tal efecto, se promueve el contacto con otros centros u organizaciones educativas, particularmente con aquellas que han puesto de manifiesto elevados niveles de calidad o excelencia, para aprender de las mismas. Pero debe, al mismo tiempo, tenerse en cuenta que los profesores de quienes más aprenden es de sus propios colegas: por ello, ha de fomentarse el contacto frecuente entre ellos, que podrán intercambiar puntos de vista y soluciones arbitradas para diferentes problemas de preocupación común.

En este sentido, ha de tenerse en cuenta que el aprendizaje esencial será aquél que conduzca a la absorción de una nueva cultura en la que la racionalidad anterior sea efectivamente reemplazada por una nueva, diferente y de mayor calidad. Este nuevo enfoque o paradigma de actuación institucional partirá, sobre todo, de elementos y situaciones vivas y de auténtica actualidad.

1.4.- Transferencia de conocimiento al conjunto de la institución

Tal vez el conocimiento más importante de una institución lo constituya su trayectoria básica (o cumplimiento de su misión) y la “cultura” de funcionamiento que caracteriza su propia dinámica. Con el fin de facilitar la difusión y comprensión de esta última, las instituciones que se han revelado como de auténtica excelencia utilizan frecuentemente ejemplificaciones y representaciones plásticas, tales como: historias, leyendas, eslóganes, anécdotas, mitos, etc. En ellas se ponen de manifiesto los valores y la cultura de la organización (PETERS, T. J. & WATERMAN, R. H., 1993, pp. 75).

Los conocimientos que vayan produciéndose a lo largo de la realización del proyecto de calidad pasarán a incrementar el patrimonio más valioso de la institución o centro educativo. Especial interés tendrán los aprendizajes que lleven a la eliminación de errores o a la mejora de medios, procesos o resultados: la forma particular de actuar en proyectos limitados que lleven a cabo los equipos de mejora pasarán a incluirse en los “*manuales de procedimiento*”. Una vez que tales mejoras hayan sido consolidadas, el modo de hacer correspondiente a las mismas se institucionalizará: es decir, pasará a convertirse en el modo habitual de actuación, a través de su inclusión en el “*manual de calidad*”.

1.5.- Cultura de calidad institucional

La cultura de una institución puede considerarse como la personalidad que la caracteriza. Así entendida, si para una sólida implantación de la calidad total es preciso conocer previamente la cultura predominante en el centro o institución, el asentamiento del paradigma de la calidad total habrá de hacerse sobre la consolidación de una cultura peculiar y propia, en la que las actitudes de los miembros serán un elemento especialmente determinante.

El núcleo central de esta identidad cultural lo constituirá la *mejora continua*, como estandarte que simbolice todo un entramado de ilusiones, aspiraciones, formas de acción y

contribución y, en definitiva, justificación de su existencia: en este elemento constitutivamente esencial serán particularmente determinantes los valores que asume y propugna el centro, que formarán la justificación fundamental de su misión. La aspiración radical e identificadora de un centro educativo de calidad, que será impulsada a través de su misión propia, dará pie a la aparición de un nuevo lenguaje, nuevos mitos, nuevos símbolos y una peculiar visión de la institución en general. Todo ello se plasmará en características evidenciables.

Pero, puesto que los centros educativos son tan diversos y están situados en entornos diferentes, los factores que influyan en su calidad institucional han de entenderse en el contexto peculiar de cada centro: dichos factores, para que tengan viabilidad, deben derivarse de la misión propia y han de ser propiciados por quienes trabajan en la situación educativa concreta. Con el fin de ofrecer una estructura básica comprensible de lo que la cultura institucional significa, podemos agrupar sus componentes en torno a los bloques que se señalan a continuación.

Contexto educativo

Las condiciones y requisitos que formen el contexto en el que va a desarrollarse la acción educativa crearán un *entorno ambiental característico* de una determinada cultura institucional de un centro. En este sentido, podrían aquí considerarse: la situación del propio inmueble (niveles de confort, limpieza y adecuación para la acción educativa); la interacción social (con familias, grupos sociales, autoridades, entidades públicas, empresas, etc.); los sistemas de captación de alumnos y de reclutamiento de personal del centro, así como las fórmulas empleadas para sumergirlos en la cultura de la institución; la asignación y distribución presupuestaria (disponibilidad de recursos económicos, influencia del currículo en el prorrateo del presupuesto, reparto entre los profesores y otros miembros de la institución); la planificación y estructuración del currículo; la definición de sistemas de funcionamiento (calendarios y horarios, adscripción de profesorado y otro personal, utilización de materiales didácticos, etc.); el marco de actuación en la orientación y disciplina (apoyo psicossociológico a los alumnos, asesoramiento académico, soporte educativo, tratamiento de la disciplina en el aula, en el centro y fuera del mismo); etc.

Estructura

La calidad penetrará todos los aspectos de la institución y estará presente en cada uno de los procesos que se lleven a cabo. Los miembros de un centro de calidad se interrelacionan entre sí estableciendo entre ellos una cadena *interdependiente* que pasa a ser tan fuerte como lo sea su eslabón más débil y que cobra su verdadero sentido cuando todos sus elementos están firmemente interconectados. Por ello mismo, la estructura organizativa ha de ser asumida y apreciada por todos. En tal sentido, formarán parte del patrimonio organizativo propio aspectos como los siguientes: la lógica de la que dimana la configuración jerárquica, la forma en que se comparten las responsabilidades, la multiplicación de tales responsabilidades, la delegación de tareas, y los niveles de implicación.

Enfoque

Se reconoce que una institución educativa de calidad se orienta esencialmente a la prestación del *mejor servicio a sus alumnos*: esta justificación se complementa con la que procede de la preocupación por la satisfacción del resto del personal que trabaja en el centro. Puesto que todos los miembros de la institución aceptan la responsabilidad de prestar el mejor servicio posible (primero a los alumnos; luego, al resto del personal del centro; y, en fin, a toda la comunidad a la que sirve), esto requiere una evaluación constante y una retroalimentación permanente de las estimaciones e informaciones, con el fin de perseguir constantemente la mejora del mencionado servicio en las vertientes señaladas.

Comunicación

Característica también relevante de una institución educativa de calidad es la importancia otorgada a la comunicación interpersonal. Ésta ha de ejercerse en sentido *multidireccional* (de arriba abajo y viceversa, en sentido horizontal y en diagonal), y debe ser abierta, sincera e intencionada. Este tipo de comunicación tiene su expresión más evidente en los “equipos de mejora” que, constituidos en unidades autónomas, desarrollan una intensa relación entre sus miembros, pudiendo también comunicarse con otros equipos: la eficacia de la comunicación dentro de los grupos y de unos grupos con otros constituirá un patrimonio cultural propio, así como también lo hará la calidad del flujo informativo.

Estilo

Una institución educativa de calidad ha de estar regida por *valores*, y no por el puro pragmatismo o mecanicismo; pero tales valores y la misión en la que se plasman han de ser públicos, compartidos por todos los miembros, comprendidos y puestos en práctica por todos. Su trayectoria se plantea a medio y largo plazo, potenciando la evaluación como factor impulsor del progreso. Esencialmente, todos sus miembros están obsesionados con la calidad, que impregna el lenguaje y los métodos de trabajo, y que se convierte en el referente fundamental de toda actividad; pero las altas expectativas no sólo son la norma básica, sino que, además, se hacen abiertamente explícitas.

En algunas organizaciones que han adoptado el paradigma de la calidad total se han tomado algunas medidas indicativas, tales como: abolición de espacios de aparcamiento reservados, eliminación del comedor para directivos (que se une al del resto de personal), extensión o eliminación generalizada de la norma de fichar en el reloj al entrar o salir del trabajo, etc.

Disponibilidad

La preocupación por prestar cada vez *mejor servicio* a los alumnos con la máxima satisfacción de los restantes miembros, lleva a las instituciones de calidad a basar su trayectoria más en la prevención que en la detección externa de los errores que han de corregirse. En la permanente disponibilidad hacia la mejora de todos sus miembros, juega un papel de promoción

fundamental el liderazgo de sus directivos: éstos han de ser una muestra inequívoca de la cultura de obsesión por la calidad, y deben ponerlo de manifiesto así en su comportamiento, en su lenguaje y en su aspecto personal; pero, puesto que un centro educativo de calidad ha de serlo por su propia iniciativa (y no por imperativo externo), la disponibilidad que implica una cultura de calidad ha de penetrar en todos los miembros, recursos y procesos.

2.- CONDICIONES PREVIAS

El conocimiento acumulado a partir de la experiencia de instituciones en las que la implantación de la gestión de calidad total ha sido un éxito permite poner de manifiesto las siguientes condiciones previas antes de la iniciación del Proyecto de Calidad Total (o "Proyecto Educativo de Calidad Total"):

- Firme convencimiento y voluntad de los responsables máximos: en definitiva, de los directivos de la institución.
- Definición clara y concreta de objetivos a lograr a corto, medio y largo plazo.
- Establecimiento de indicadores pocos y críticos, que faciliten información sobre la evolución del proyecto.
- Planificación de la gestión del proyecto
- Determinación sobre el cumplimiento del plazo límite para la finalización del Proyecto.

Dada la importancia que tiene la concurrencia de las condiciones mencionadas para la viabilidad del proyecto, procedemos seguidamente a una explicación de las mismas.

2.1.- Voluntad de los responsables máximos

Para la iniciación de un proyecto de calidad total institucional es imprescindible que los responsables máximos del centro educativo estén firmemente dispuestos a llevarlo a cabo; sin esta condición el proyecto no puede ser viable y ello, no sólo por el efecto de "halo" negativo que puede suponer la flaqueza de un propósito (especialmente si ocurre en un miembro con elevada responsabilidad), sino porque ésta puede repercutir en la escasa provisión de recursos y en el pobre apoyo a los ejecutores de las tareas que el proyecto requiere.

Pero esta voluntad de los responsables máximos no creará un auténtico impulso innovador para la mejora si no avanza hacia fórmulas de "aplanamiento" de las estructuras de decisión y hacia situaciones en las que individuos y grupos puedan asumir responsablemente el compromiso de mejora de la calidad. Supuesto que este propósito es firme en los responsables máximos, será preciso sustituir la jerarquía por equipos autodirigidos de personas.

2.2.- Definición de objetivos de éxito

El propósito decidido de los máximos responsables institucionales obedecerá a la visión anticipadora que tengan de lo que sucederá tras la implantación de mejoras que incrementen la calidad. Para que tal visión sea realmente impulsora y orientadora habrá de traducirse en

“objetivos”; pero la necesidad de lograr la autoimplicación generalizada obligará a *definir claramente* tales objetivos, haciéndolos coincidir con las aspiraciones de los miembros, y estableciendo de modo preciso los de tipo común y los que afectan a sectores, equipos determinados o individuos en concreto.

Aunque la definición detallada no será preciso hacerla al comienzo del proyecto (sí, en cambio, las metas de tipo general), su determinación será necesaria en el momento adecuado. De este modo, “el rol *específico que cada persona* ha de desempeñar para cumplir con la misión de la institución será como el conjunto resultante de cada una de las piezas de un ‘puzzle’: cada una ofrece un pequeño elemento que contribuye a la formación de la figura completa; cada rol tiene su propia pequeña representación y, para que cada miembro asuma su compromiso, tendrá que ver, tanto la figura completa, como su propia porción en ella” (BLANCHARD, K.; CARLOS, J. P. & RANDOLPH, A., 1966, pp. 44).

Los objetivos que se planteen han de ser enunciados de modo que resulten *viabiles* en las condiciones reales en las que funcionan los centros o instituciones educativas y los individuos que las constituyen. Una característica que aparece en las organizaciones o instituciones de excelencia es, precisamente, “que sus miembros consiguen los objetivos asignados, precisamente porque tales objetivos han sido establecidos generalmente por las propias personas a quienes incumben de modo y en la medida en que pueden lograrse” (PETERS, T. J. & WATERMAN, R. H., 1993, pp. 57). Ello supone partir de planteamientos en los que se procure que las personas alcancen el éxito en aquello que hacen, eliminando en la mayor medida posible la eventualidad del fracaso. A este efecto, conviene recordar el viejo adagio de que “nada produce tanto éxito como el éxito mismo”.

2.3.- Establecimiento de indicadores

Puesto que la mejora de la calidad ha de ser algo que pueda comprobarse fehacientemente, será preciso llevar a cabo estimaciones o valoraciones objetivables en la mayor medida posible. Ello exigirá que se determinen previamente los indicadores concretos y determinados que ponen de relieve que se ha conseguido un objetivo asumido o una mejora propuesta. Tales indicadores habrán de ser particularmente medibles de modo objetivo en los equipos de mejora y han de definirse claramente los “*manuales de procedimiento*” de subproyectos específicos.

Para el establecimiento de indicadores de calidad parece ser un requisito previo el enfoque en la mejor atención al cliente. En efecto, uno de los rasgos más característicos de las empresas de excelencia es, precisamente, su orientación fundamental a servir al cliente del mejor modo posible. En el caso de centros educativos, habrá que referirse prioritariamente al alumno, aunque sin olvidar los otros miembros de la comunidad educativa.

2.4.- Planificación de la gestión del proyecto

Aspecto importante a tener en cuenta es que la *planificación no debe impedir el normal funcionamiento* del centro. Esto sirve tanto para aquellos centros que comienzan su actividad de modo simultáneo a la iniciación del proyecto de calidad, como para aquellos otros que ya llevan tiempo funcionando. No debemos, pues, caer en “la parálisis del análisis”, que supondría detener todas las actividades ordinarias de funcionamiento del centro hasta que hubiéramos estudiado la

situación y diseñado totalmente la correspondiente planificación. Estamos, pues, en contra de situaciones en las que el funcionamiento de la institución se interrumpe mientras se lleva a cabo su planificación.

Tal como hemos señalado, la puesta en marcha de un Proyecto de Calidad Total Institucional en educación exige la concurrencia de determinadas condiciones; pero iniciarlo no significa que necesariamente vaya a continuar de modo automático y, sobre todo, que vaya a hacerlo siguiendo una trayectoria de éxito. Muy al contrario, la reflexión, análisis, planificación y hasta valoración de la calidad han de hacerse de modo continuo, mejorando permanentemente, pero sin que ello suponga un quebranto de la actividad normal; los ajustes que sea preciso realizar se harán sin quebrantar el adecuado funcionamiento del respectivo centro.

2.5.- Determinación de plazos límite

Un primer aspecto a tener en cuenta cuando se pone en marcha un proyecto de calidad total institucional es que, para que llegue a producir efectos positivos sólidos, debe plantearse con una cierta duración mínima, pues “una orientación hacia soluciones rápidas y externas conduce a resultados pobres” (GOOD, T., 1989, pp. 15). En realidad, para comenzar a recoger frutos de un plan de calidad total se requieren, al menos, 5 años de trabajo sólido y pormenorizado; la media observada en Japón, Alemania y Francia está entre los 7 y los 10 años de duración para que un proyecto de tales características se considere consolidado y, por tanto, comience a dar frutos satisfactorios. Además, la conveniente realización exige una minuciosa preparación, una puesta en acción detallada y cuidadosa de todos los supuestos que intervienen y un control pormenorizado que posibilite el permanente replanteamiento de cada uno de los elementos para la mejora continua hacia la calidad total.

3.- REQUISITOS DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

Tal como hemos señalado, la puesta en marcha de un Proyecto de Calidad Total Institucional en educación exige la concurrencia de determinadas condiciones; pero iniciar un proyecto no significa que necesariamente vaya a continuar y, sobre todo, que vaya a hacerlo siguiendo una trayectoria de éxito. Aunque las condiciones que hemos definido como previas a la iniciación habrán de mantenerse durante la realización del mismo, cabe referirse a aquellas otras necesarias pero más exclusivamente específicas del proceso mismo. Entre estas últimas cabe referirse a las siguientes que exponemos, seguidamente:

3.1.- La autoimplicación generalizada

La iniciativa de la innovación de las instituciones educativas para la mejora hacia la calidad total ha de provenir de ellas mismas para que resulte auténtica y eficaz. Pero la puesta en marcha de tales proyectos de calidad supone una concentración de recursos y esfuerzos, de manera que intervengan todos los que, de un modo u otro, inciden en el centro y aquellos en los que repercute su funcionamiento. En definitiva, la amplitud de la autoimplicación generalizada supone partir de

una confianza en los individuos, pues sin una fe básica en las personas no es posible llevar a cabo un buen proyecto de calidad.

La implicación general y total de los responsables de la aplicación del proyecto y de los receptores de sus efectos debe, además, incidir en la *interacción* que ha de presidir la colaboración entre los expertos en planificación, los promotores e inductores de tales proyectos, y los responsables de su aplicación a la práctica educativa.

Aunque no puede eludirse la acción sobre los centros de la Administración y de la Inspección de Educación, en el modelo de calidad total institucional que proponemos (GENTO, S., 1996) su papel ha de ser coherente con el mismo: en este sentido, la simple evaluación externa con la finalidad de ejercer un control administrativo o de detectar las deficiencias existentes ha de modificarse; por el contrario, la Inspección de Educación ha de implicarse en el proyecto de calidad institucional como un elemento más del mismo, con la intencionalidad de ejercer apoyo y asesoramiento, tanto por su condición profesional como por su carácter de representante de la Administración educativa, en su caso.

La tendencia hacia la que debe caminar la perfecta compenetración del centro educativo con la Inspección y la Administración educativa será la potenciación, con los apoyos internos y externos precisos, de que los procesos de evaluación y de seguimiento de la calidad sean llevados a cabo básicamente por los responsables de los procesos (WEST-BURNHAM, J., 1993, pp. 49) y que, sin perjuicio de las ayudas precisas, la autoevaluación sea un componente implícito en los sistemas de trabajo.

Pero, si la implicación de los máximos responsables y de los directivos de la institución educativa son imprescindibles para el éxito de un proyecto de calidad, no lo es menos el compromiso individualmente asumido por cada uno de los miembros del centro educativo. En este sentido, y aunque la referencia proceda del mundo de la empresa, no deja de ser significativa la afirmación de PETERS, T. J. & WATERMAN, R. H. (1993, pp. XVII): “indicadores principales de excelencia en las organizaciones han sido precisamente los casos de esfuerzo poco común detectados en empleados aparentemente modestos. Las empresas de excelencia necesitan y exigen actuaciones extraordinarias de las personas ordinarias”.

Para que la voluntaria implicación generalizada sea una realidad es preciso atender, por encima de todo, al establecimiento de un clima relacional positivo: las relaciones humanas deben cuidarse de modo exquisito, tanto entre los miembros de distintos niveles jerárquicos (que deben reducirse y aproximarse en lo posible), como entre los diferentes miembros de un mismo determinado nivel o ámbito de actuación. Hasta tal punto es esto importante, que ha llegado a afirmarse que el secreto del éxito de las empresas japonesas está, precisamente, en que en ellas la empresa y las personas que trabajan en ellas son sinónimos.

La autoimplicación entusiasmada de los miembros que forman la institución educativa se mantendrá en alza con la “celebración del éxito cuando éste ocurre”. Dicha celebración se encuadrará dentro de una estrategia general basada en el empleo del “refuerzo positivo”, es decir, del empleo de recompensas (que pueden ser de diversa naturaleza) por el trabajo bien hecho. Tal refuerzo positivo no sólo contribuirá a consolidar conductas bien hechas, sino que constituirá una enseñanza de los caminos más apropiados a seguir, a la vez que reforzará también la autoimagen de los afectados.

Deben, pues, ponerse en acción sistemas de motivación y de incentivación que promuevan la satisfacción por la consecución de metas que suponen una realización personal junto a una contribución solidaria al bien común: a tal efecto, debe procurarse no provocar competitividad que pueda llevar a la insolidaridad, y debe recordarse que los incentivos económicos no son frecuentemente los más adecuados. En este sentido, resulta sorprendente la riqueza de incentivos no monetarios empleados por las empresas de excelencia (PETERS, T. J. & WATERMAN, R. H., 1993, pp. 269). Los reconocimientos de tipo emocional parecen ser frecuentemente los más favorables y los que suponen menor riesgo para el necesario clima de colaboración.

En todo caso, parece conveniente “reforzar las condiciones que conduzcan a ‘motivaciones intrínsecas’, que lleven a que los implicados en una tarea lleguen a creer en la importancia de la misma y en la necesidad de hacerla bien” (DECI, E., 1972). En coherencia con este planteamiento, las empresas de excelencia se han dedicado generalmente a establecer unos pocos valores básicos que constituyen la clave de su trayectoria, dejando a sus miembros un amplio espacio para tomar iniciativas que apoyen tales valores y para que encuentren su forma peculiar de hacer las cosas, de modo que lleguen a sentir su tarea y los resultados que consiguen como algo propio.

3.2.- El intercambio de información

La necesidad de que todos y cada uno de los miembros de la institución se sientan responsables de la calidad de la misma e ilusionados por lograrla exige que la información fluya sin trabas entre ellos, con los directivos y con los máximos responsables. La información no tiene por qué ser restrictiva y puede, incluso, referirse a aspectos tan delicados como los beneficios, los presupuestos, la productividad, los defectos cometidos, etc. La realidad pone de manifiesto que “las personas sin información no pueden actuar con responsabilidad, mientras que la información obliga a quienes la poseen a actuar responsablemente, dado que pueden tomar decisiones fundamentadas y actuar con un sentimiento de confianza redoblada cuando disponen de información privilegiada. En definitiva, el intercambio no limitado de información produce como efectos (BLANCHARD, K.; CARLOS, J. P.; & RANDOLPH, A., 1996, pp. 38):

- Potencia la capacidad interna de las personas y de la institución
- Permite a los miembros comprender claramente la situación real.
- Promueve el sentimiento de confianza depositada en los componentes de tal institución.
- Disminuye la tradicional estructura jerárquica, transformándola en una configuración más “aplanada”.
- Ayuda a que las personas sean más responsables.
- Impulsa a los miembros a actuar como si fueran los auténticos dueños de la institución.

Pero la implicación generalizada de los componentes del centro o institución educativa exigirá actuaciones de estímulo y de formación. Ambos aspectos podrían resumirse en el término expresado en inglés como “empowerment”, que podríamos traducir como “potenciación interior” y que, en definitiva, implicaría enseñar a otro lo que tiene que hacer para ser menos dependiente de los demás.

3.3.- Los equipos autodirigidos

A la hora de llevar a cabo acciones concretas sobre ámbitos particulares convendrá establecer equipos de personas que se responsabilicen de proyectos o compromisos específicos. Como muestra de la importancia del trabajo en equipos que funcionan con autonomía (lo que no necesariamente implica independencia total) cabe referirse al hecho de que muchas compañías japonesas ni siquiera tienen una estructura organizativa definida.

Los grupos que se constituyan deberán tener un volumen adecuado, aunque parece preferible que estén formados por un reducido número de miembros. La experiencia ha demostrado que las instituciones de excelencia suelen trabajar con equipos de entre 5 y 10 personas; pero el número óptimo de miembros para lograr el éxito en mayor medida parece ser el de 7 (PETERS, R. H. & WATERMAN, R. H., 1993, pp. 127). Conviene, en todo caso, tener en cuenta que el funcionamiento de un grupo pasa por *sucesivas etapas*.

Inicialmente podemos hablar de la "*fase de orientación*": cuando un grupo se forma, los miembros suelen estar entusiasmados, pero no saben cómo van a actuar, qué funciones van a desempeñar y quién las va a asumir. En esta fase, el grupo necesita un gran apoyo, con un liderazgo claro que ayude a definir oportunamente la agenda de trabajo y los esfuerzos de los componentes.

La segunda fase, que suele aparecer especialmente si no se atiende a las necesidades surgidas durante la primera, puede denominarse "*fase de insatisfacción*". La realidad del trabajo en equipo muestra que es más difícil de lo que los miembros esperaban. Para resolver dicha dificultad e insatisfacción el equipo necesita también apoyo continuado, liderazgo claro, alguien que escuche sus preocupaciones y que reconozca los progresos realizados. Aunque esta fase resulta incómoda, suele ser una etapa crítica útil para que el equipo logre luego un alto rendimiento. Durante ella, la función de "coordinación", que asume el líder del mismo, resulta extremadamente útil.

Durante la tercera, que podríamos denominar como "*fase de resolución*", el coordinador del equipo (que en las dos primeras ha actuado en mayor medida como "gestor") orienta ahora su papel más hacia el apoyo y la facilitación del trabajo de todos y cada uno de los miembros, que generalmente han aprendido ya a trabajar juntos y que pueden asumir de modo relativo el papel del coordinador: para facilitar su actuación, éste entrena al miembro que va a asumir sucesivamente este papel por rotación. Resulta ahora particularmente importante que los miembros de un equipo sepan lo que pasa en otras áreas o sectores: para ello el coordinador puede acudir periódicamente (semanalmente, por ejemplo) a reuniones de otros departamentos o unidades. De este modo, se refuerza uno de los valores básicos de una institución, cual es la formación y utilización cruzada.

Durante la siguiente, "*fase de producción*", el papel del coordinador resulta ser menos crítico: el equipo puede autodirigirse y actuar de modo conveniente para orientar y apoyar los esfuerzos individuales. En este momento se pone de relieve la diversidad, como valor fundamental para tratar problemas complejos. Esta diversidad provendrá, no sólo de diferencias raciales o de sexo, sino también de la cultura de los miembros. Es aquí cuando se pone de manifiesto que, cuando las diversas capacidades y contribuciones se incrementan, el todo resultante de la acción colectiva viene a ser mayor que la suma de las partes. Cuando el equipo ha logrado la madurez que supone esta fase puede, incluso, asumir tareas típicas de gestión, tales como: captación de

miembros, disciplina, evaluación de rendimiento, distribución de recursos o aseguramiento de la calidad.

3.4.- La continua búsqueda de alternativas

El avance se produce únicamente cuando hacemos algo, lo comprobamos, lo mejoramos (en lo posible) o lo sustituimos por soluciones alternativas que siguen idéntico proceso. Si bien es cierto que la mejor manera de no equivocarse es no hacer nada, ha de huirse de semejante postura cómoda e inútil; muy al contrario, hay que estar siempre dispuesto a poner en acción nuevas ideas, a situarse en el trance de llevar a cabo nuevos intentos, aunque ello suponga afrontar el ineludible riesgo de equivocarse. Todo ello sin perjuicio de procurar siempre no incurrir en la equivocación.

Aunque la reflexión y la comprobación deben estar permanentemente en las ideas que se aporten y en los procesos que se lleven a cabo, será necesario estar constantemente en actividad, de modo que la acción caótica es preferible a la ordenada inactividad (WEICK, K., 1981). La mejora de los planteamientos, de los procesos y de los resultados se producirá a partir del aprendizaje que resulte de las acciones realizadas. Sólo de este modo puede producirse una auténtica innovación optimizadora.

En una institución que aspira a la calidad total habrá de promoverse la experimentación de nuevas iniciativas que partan de enfoques o perspectivas diferentes. En definitiva, habrá de protegerse y, aún, provocarse el *pensamiento divergente* y la búsqueda de nuevas vías de acción. Debe, por tanto, estimularse “la creatividad”, como vía de aportar nuevas ideas, y la innovación. Aun cuando, a veces, resulta difícil encontrar la solución adecuada a un problema, *el esfuerzo debe continuar* en la búsqueda y en los intentos por poner en acción nuevas fórmulas hasta dar con la respuesta adecuada.

Perece, en todo caso, conveniente para el perfecto equilibrio de personas e instituciones, corregir el acentuado impulso a la dinamización del hemisferio izquierdo del cerebro, al que se viene atribuyendo la racionalidad, en detrimento del lado derecho, al que se adjudica el dominio de la afectividad o emocionalidad. La realidad está poniendo de manifiesto la necesidad de promover el potencial afectivo de las personas que trabajan en toda organización y, de modo particular, en un centro o institución educativa: hay un aspecto de nuestro hemisferio cerebral derecho que no ha sido generalmente considerado por la organización de tipo convencional; sin embargo, este aspecto es ostensiblemente aprovechado por las empresas de excelencia, que potencian el lado intuitivo y creativo.

3.5.- La evitación de errores

Un principio fundamental de un proyecto de calidad es, precisamente, la evitación de errores ya desde el principio: hacer las cosas bien desde el comienzo significa que los objetivos se consiguen con el mínimo costo (CROSBY, P. B., 1979). Aunque no existen investigaciones específicas fiables sobre el costo de la calidad en educación, se ha calculado en un 25% del importe total de las ventas cuando nos referimos a productos manufacturados; el coste puede estimarse entre un 30 al 40% del importe total de las operaciones cuando nos situamos en empresas de servicios (entre las que pudiera incluirse la educación).

Lo contrario, es decir, la realización de procesos o la obtención de resultados defectuosos implica un incremento de tiempo, de esfuerzo, de habilidad y de conocimiento, toda vez que deben repetirse las acciones deficientemente realizadas o reelaborarse los malos resultados. Además, la imperfección obliga a establecer sistemas de control y de comprobación o inspección añadidos.

Caso de producirse errores, no deben buscarse los culpables, especialmente entre los responsables de llevar a cabo una tarea o actividad; por el contrario, la razón debe fundamentalmente buscarse en que no se ha efectuado una planificación o previsión conveniente desde el comienzo, lo que habrá conducido a una deficiente comprensión de las especificaciones o indicaciones pertinentes: la mejor forma de evitar errores que incrementen el costo de la calidad es diseñar convenientemente los procesos para hacerlos comprensibles, viables y ágiles.

En este sentido, ha de huirse de planteamientos complejos que requieran gran esfuerzo de comprensión. Muy al contrario, las empresas de excelencia se han dado cuenta de la importancia de *hacer simples los planteamientos*, desoyendo las apabullantes presiones para complicar las cosas. La búsqueda de la simplicidad llevará a hacer un esfuerzo por reducir el exceso de “papeleo” propio de una inútil y farragosa burocracia.

La confianza en las personas y el mantenimiento de elevadas expectativas sobre su capacidad para obtener buenos resultados es, también, un buen promotor de la excelencia o calidad suprema. En este sentido, cabe referirse a un estudio sobre los profesores de centros no universitarios realizado por Warren Bennis, en el que se puso de manifiesto que “en los casos en los que los profesores mantuvieron altas expectativas sobre sus alumnos, éstos lograron un incremento medio de 25 puntos en su cociente intelectual” (BENNIS, W., 1976, pp. 174).

3.6.- La secuencia equilibrada

Un desarrollo equilibrado del Proyecto de Calidad requiere el seguimiento ordenado y secuenciado de las distintas fases y de las tareas que requiere. Cuando ello ocurre, el proceso adquiere un perfil en el que se comienza de un modo cauto y con un ritmo lento de aceleración; en las fases intermedias de su desarrollo es, precisamente, donde se produce una intensificación del ritmo de actividad; finalmente, cuando el proyecto se ha ajustado a una previsión razonable en las últimas fases (en las que se recogen datos o se elaboran documentos y propuestas finales) se produce una cierta desaceleración, lo que permite una reflexiva revisión tranquilizadora de las aportaciones en los momentos últimos.

Por el contrario, ocurre a veces que un proyecto se desarrolla con excesiva lentitud en la mayor parte de su trayectoria, lo que obliga a una aceleración excesiva en las últimas fases del mismo. La consecuencia normal en tales casos es que las tareas finales se realizan con demasiada premura, no alcanzan el nivel de calidad deseable y no se remata oportunamente el proyecto, ya sea por carecer de un cauce de elaboración conveniente, porque no se produce documentación suficientemente, o por otras razones.

También puede ocurrir, especialmente en los casos en los que no ha habido una planificación conveniente o un seguimiento disciplinado de la misma, que el proyecto comience con mucha intensidad; pero, después de algún tiempo, entra en un estado de escasa actividad, manteniéndose en una especie de “letargo” hasta llegar al final del mismo, momento en que se

produce una desesperada intensificación del ritmo de ejecución para tratar de cumplir los compromisos finales.

En estos casos, la falta de previsión hace que aparezca una trepidante actividad al principio, sin que se haya hecho acopio de los recursos o se haya realizado una conveniente estimación de los problemas, etc.; pero, después de un tiempo, se pone de manifiesto que los resultados no son tan buenos como se creía: ello obliga a rehacer los productos ya realizados y a plantear todo el proceso de ejecución, lo que produce un estancamiento general del mismo: este retraso obliga a que en las últimas fases se intensifique extraordinariamente la actividad, lo que sin duda determina una disminución de la calidad de las realizaciones.

Al contrario, una buena planificación supone una importante garantía de secuenciación organizada y, en definitiva, de éxito de un proyecto. Pero, para que dicha planificación se lleve a cabo ordenadamente, es preciso que los responsables de tal proyecto vigilen cautelosamente su desarrollo. Así, si los retrasos imprevistos son numerosos, ello es señal evidente de que la temporalización es demasiado rigurosa y de que los retrasos iniciales repercutirán en otros posteriores, lo que producirá así una extensión generalizada de dilaciones sucesivas que afectarán seriamente al éxito global.

Ha de tenerse presente que lo normal es que aparezcan retrasos imprevistos en algunos aspectos: consiguientemente, se procurará que los plazos sean razonables y que puedan cumplirse dentro de límites de aceptable comodidad de los implicados; además de ello, se introducirán en la planificación las estrategias convenientes para reajustar incidentes dilatorios parciales de modo que no afecten a la temporalización general del proyecto. La complejidad y amplitud de un Proyecto de Calidad Total en Instituciones Educativas hace aconsejable una estructuración de las distintas fases del mismo, al objeto de establecer la necesaria secuenciación de las tareas a llevar a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCHARD, K.; CARLOS, J. P. & RANDOLPH, A. (1966):** *Empowerment Takes More Than a Minute*. San Francisco, Berret-Koehler.
- CROSBY, P. B. (1979):** *Quality is Free: the Art of Making Quality Certain*. New York, Mentor Books.
- DECI, E. (1972):** "The effects of contingent and non-contingent rewards and controls of intrinsic motivations". *Organizational Behaviour and Human Performance*, 8, pp. 217-219.
- GALGANO, A. (1993):** *Calidad Total*. Madrid, Díaz de Santos.
- GENTO, S. (1996):** *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid, La Muralla.
- GOOD, T. (1989):** "Using classroom and school research to professionalize teaching". En CREEMERS, B.; PETERS, T. y REYNOLDS, D.: *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, pp 3-22.
- HOLLY, P.; WIDEEN, M.; MENLO, A. & BOLLEN, R. (1987):** "The cultural perspective". En MILES, M.; EKHOLM, M.; & VANDENBERGHE, R. (Eds.): *Lasting School Improvement: Exploring Process of Institutionalization*. Amersfoort, Acco, pp. 155-171.

- LORENZO, M. (1996):** "Perfil organizativo del nuevo centro educativo". MEDINA, A. y GENTO, S.: *Organización pedagógica del Nuevo Centro Educativo*. Madrid, UNED, pp. 11-38.
- PETERS, T. J. & WATERMAN, R. H. (1993):** *In Search of Excellence*. New York, Harper Collins (1st. edition, 1982).
- WEICK, K. E. (1981):** *The Management of Organizational Change*. Reading (Mass), Addison-Wesley.
- WEST-BURNHAM, J. (1993):** *Managing Quality in Schools*. Harlow (Essex, U.K.), Longman (1st publicat, 1992).