

PROCESOS UNIVERSITARIOS DINÁMICOS: EL MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

En Chile, cuando se habla de modelos de gestión, se tiende a confundir con ámbitos de gestión. Hoy es difícil, por no decir imposible, individualizar cierto tipo de modelo de gestión integral al interior de las universidades. Lo que suele observarse son más bien prácticas aisladas, asociadas con aspectos relacionados con la gestión de recursos humanos, gestión financiera, de la docencia, de la investigación, gestión administrativa, entre otros (Atria, 2006).

En el caso de las universidades del Consejo de Rectores se plantean dificultades adicionales para establecer modelos dinámicos de gestión, debido a las restricciones que fijan los estatutos y que constituyen un marco normativo constreñido para agilizar la gestión institucional. Sin desconocer este marco, en este documento se plantea una propuesta para utilizar un modelo más dinámico que pareciera viable dentro de las condiciones actuales de las universidades chilenas, permitiendo optimizar los procesos y potenciar los recursos humanos, materiales y financieros, así como el desarrollo institucional.

El presente artículo pretende, por una parte, describir y analizar el Modelo TQM (*Total Quality Management*) que ha venido implementándose en universidades y *colleges* del mundo desarrollado desde fines de la década del ochenta, y, por otra, discutir su potencialidad para el caso chileno. Se trata de una experiencia relativamente novedosa que comenzó a cultivarse desde mediados de los años 80 en América del Norte y, posteriormente, en Europa. Del Modelo TQM poco se conoce en Chile en el ámbito de la gestión universitaria, si bien se ha utilizado en el sector productivo y se ha trabajado en algunos cursos de administración e ingeniería industrial; no obstante, su esencia y proyecciones

prácticamente no han sido objeto de discusión en la literatura especializada sobre educación superior en el país.

1. Origen del concepto “Gestión de la Calidad Total”

Si bien el concepto “Gestión de la Calidad Total” se origina en Estados Unidos, tras el término de la Segunda Guerra Mundial, con la idea de mejorar la calidad de la producción de bienes y servicios, éste no es tomado muy en serio por la sociedad norteamericana. En cambio, los japoneses lo acuñan, aunque aplican la noción de Control de Calidad Total (*Total Quality Control*), a partir del año 1950, para revitalizar exitosamente su alicaída industria de posguerra. A comienzos de los años 80 este concepto recibió creciente atención en empresas e instituciones de educación superior norteamericanas.

Según Williams (1993), el TQM ingresó a la educación superior por cuatro vías: a través de los hombres de negocios que integraban los directorios o consejos directivos; mediante los programas de negocios y de ingeniería industrial de las universidades, donde comenzó a enseñarse la técnica de TQM; debido a la presión que ejercieron los gobiernos locales sobre las instituciones de educación superior para que dieran cuenta de la calidad de sus programas de estudio y de sus costos, y, finalmente, porque los estudios de evaluación tradicionales, centrados en una agencia y realizados por pares académicos, parecían no brindar respuestas apropiadas en el contexto de la gran diversificación funcional.

2. Implicancias del concepto de “Gestión de la Calidad Total”

La calidad es total, según los cultores del Modelo TQM, porque comprende todos los ámbitos de desarrollo y gestión de la organización, y porque involucra y compromete a todas y cada una de las personas de ésta. Implica reunir, en los hechos, los requisitos convenidos con el beneficiario y superarlos, en el presente y en el futuro. En ese sentido, según esta concepción, el objetivo

de toda organización, grupo de trabajo o, incluso, individuo, es generar un producto o servicio que va a recibir otra organización, otra área o persona, a quien se concibe como usuario, consumidor (servicio) o beneficiario.

En la expresión “calidad total”, la primera palabra significa que el producto o servicio debe satisfacer las expectativas del usuario; y la segunda, que dicha calidad se logra con la participación de todos los miembros de la organización.

3. Caracterización del modelo de Gestión de la Calidad Total

Cada día es más frecuente hablar de calidad en educación superior, entendiendo que constituye un desafío permanente, más aún cuando se está en medio de un proceso de expansión y privatización, que se enmarca dentro de la acreditación (institucional y de programas) y que ha obligado a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, a redoblar sus esfuerzos para ofrecer un servicio de alta calidad. Como consecuencia de lo anterior, las universidades están enfrentando múltiples problemas y situaciones –asociados a la gestión institucional– derivados del nuevo escenario que tiene su origen en la reforma estructural de 1981.

La literatura de fines de los años 80 da cuenta de los esfuerzos de distintas universidades norteamericanas por poner en práctica el Modelo TQM, como una alternativa metodológico-filosófica para mejorar la gestión y el gobierno institucional. Muchas universidades comenzaron a implementar estrategias de Gestión de la Calidad Total bajo un liderazgo marcadamente administrativo y alejado de los problemas cotidianos que se enfrentan en el aula y de aquellos propios del currículo (Brigham, 1993). Ello queda de manifiesto cuando, tras aplicarse una encuesta en 243 escuelas de negocios y administración, se concluyó que sólo unas pocas estaban usando el Modelo TQM para gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje (Vazzana y otros, 2000).

Es posible constatar que este modelo, más que constituir una herramienta novedosa para resolver los problemas de la gestión académica, permite crear una nueva cultura organizacional en este ámbito, orientando la conducta de sus miembros hacia la demanda educativa y la competencia del mercado. En los hechos, supone otorgarle una mayor cuota de poder a este último en la coordinación del sistema de educación superior (García de Fanelli, 2001).

De acuerdo con la filosofía que guía al Modelo TQM, el proceso de mejoramiento hacia la calidad total se sustenta en cuatro pilares fundamentales: (i) principios básicos para lograr la calidad total; (ii) modalidades de mejoramiento; (iii) ciclo de control para el mejoramiento, y (iv) actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total.

A su vez, cada uno de los pilares se estructura sobre la base de ciertos principios y aspectos particulares que caracterizan a este primer proceso del Modelo TQM. En todo esfuerzo de mejoramiento que tienda hacia la calidad total deben considerarse los siguientes principios básicos: (i) la calidad es la clave para lograr competitividad; (ii) la determina el cliente; (iii) el proceso de producción está en toda la organización; (iv) la calidad de los productos y servicios es resultado de la calidad de los procesos; (v) el proveedor es parte del proceso de gestión; (vi) son indispensables las cadenas proveedor-clientes internos; (vii) la calidad es lograda por las personas y para las personas; (viii) se debe establecer la mentalidad de cero defectos; (ix) la ventaja competitiva está en la reducción de errores y en el perfeccionamiento continuo (mejorar utilidades y el producto final); (x) es imprescindible la participación de todos (conciencia colectiva), y (xi) se requiere una nueva cultura (todos piensan y hacen).

En esencia, el Modelo TQM concibe, a su vez, seis procesos, cada uno de los cuales considera distintos componentes: 1) proceso de mejoramiento hacia la calidad total; 2) el liderazgo para la calidad; 3) cultura organizacional para la calidad; 4) desarrollo del

personal; 5) participación de la comunidad académica y trabajo en equipo, y 6) enfoque a los beneficiarios (Lewis y Smith, 1994; Sherr, Sims y Sims, 1995).

En los párrafos siguientes se describirán las principales características que dan cuenta de cada uno de dichos procesos.

3.1. Proceso de mejoramiento hacia la calidad total

Las modalidades de mejoramiento deben ser concebidas como parte de un proceso continuo, donde sea factible obtener logros incrementales, alcanzados gracias a la participación activa de todo el personal de la institución. Estas modalidades deben propender a la innovación o mejora radical de la gestión institucional, cuestión que compete directamente a la alta dirección y que se consigue con cambios e innovaciones tecnológicas importantes que conllevan grandes inversiones.

El ciclo de control para el mejoramiento de la gestión contempla cuatro fases: (i) planear (determinar qué se debería hacer, cuál es la meta y cómo se puede alcanzar); (ii) implementar (transformar los procesos actuales con el fin de mejorar su desempeño de acuerdo a lo planeado); (iii) verificar (determinar el grado de cumplimiento de las actividades planeadas y metas de desempeño), y (iv) ajustar los nuevos procedimientos y estandarizarlos, con el fin de garantizar que siempre se apliquen.

La ejecución continuada del ciclo de control garantiza el mejoramiento permanente del desempeño de los procesos de la organización.

Finalmente, las actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total han de contemplar las cuatro fases siguientes: I) toma de decisión; II) preparación del escenario y promoción; III) implementación del proceso de mejora, y IV) consolidación y optimización interfuncional.

3.2. El liderazgo para la calidad

La calidad total requiere de un mejoramiento de todos los aspectos de la organización. Pero, ante todo, de las personas y del equipo de trabajo, que deben cumplir con el objetivo de generar los productos o servicios satisfactorios para el usuario. En este escenario, el elemento clave es el directivo o miembro de la alta dirección, quien provee los cimientos para una buena implantación de la calidad total. Éste debe ser una persona con mucho carisma, que tendrá, entre otras responsabilidades, la de definir una visión y una misión, logrando que sean internalizadas por todos los miembros de la organización de manera que participen activamente en el logro de los objetivos institucionales.

Lo que le permite a la autoridad ejercer influencia es el poder, por lo que puede decirse que hay una relación estrecha entre éste y el liderazgo. En general, el poder tiene dos grandes vertientes: la que proviene de la organización (poder legítimo) y la que genera el mismo líder por su capacidad.

¿Pero cómo ha de ser definido el liderazgo para la obtención de calidad? Para alcanzar la calidad total se requiere de un estilo administrativo diferente que promueva la participación del personal en el mejoramiento continuo. Ello contrasta con el estilo tradicional de administración, donde el jefe se encarga de pensar y planear, dar órdenes, tomar las decisiones y asumir toda la autoridad y responsabilidad, es decir, todo el poder.

En el liderazgo para la calidad, los miembros de la alta dirección trabajan en función de los beneficiarios y las necesidades de sus colaboradores, las cuales se asocian con objetivos clave, valores y medidas de desempeño; entrenamiento en habilidades específicas; recursos adecuados, y con dar retroalimentación, motivación y reconocimiento.

Las principales características que debe poseer un directivo para lograr la calidad total son: tener visión de futuro para motivar

a sus seguidores; ser muy realista; proactivo (promover el cambio); arriesgar (no ser un mero continuador); ser creativo (imaginar nuevos escenarios); motivar para el logro común; compartir el liderazgo (delegar de acuerdo con el estado de madurez de sus seguidores); tener alta autoestima y sensibilidad para corregir errores; escuchar a sus clientes, y mantener una conducta ética intachable.

En el Modelo TQM se asume que las estrategias de liderazgo radican en que los directivos manejan y personifican cuatro áreas de competencia o cuatro estrategias básicas:

- a) Son las personas más orientadas hacia los resultados, creando una “visión” de lo que esperan. Si ésta llega a ser transmitida convenientemente a sus colaboradores produce un gran sentimiento de confianza.
- b) Utilizan distintos canales de comunicación para transmitir y proyectar esa visión a toda la organización.
- c) Generan lazos de confianza con sus colaboradores y el personal en general, lo que ciertamente da mayor legitimidad a su liderazgo.
- d) Deben valorarse y confiar en sus capacidades, y no permitir que su *ego* o imagen interfiera en la toma de decisiones.

3.3 Cultura organizacional para la calidad

Constituye un aspecto trascendente al interior del Modelo TQM, tal como acontece con otros modelos de gestión. Es el conjunto de valores, creencias y principios compartidos entre los miembros de una organización. En esa perspectiva, hay siete características que, al ser combinadas y acopladas, revelan la esencia de la cultura de una organización de educación superior:

- a) Autonomía individual. El grado de responsabilidad y oportunidad que las personas tienen para ejercer iniciativa.
- b) Estructura. El conjunto de niveles, normas y reglas, así como la intensidad de supervisión directa de la dirección.

- c) Apoyo. El grado de ayuda que entrega la alta dirección a sus subordinados.
- d) Identidad. La medida en que los miembros se identifican con la institución en su conjunto más que con su grupo o campo de trabajo.
- e) Recompensa al desempeño. Incentivos sobre la base de la actuación de los académicos y del personal administrativo.
- f) Tolerancia del conflicto. Capacidad para superar el nivel de enfrentamiento presente en las relaciones de pares y grupos de trabajo, así como la disposición a ser honesto y abierto ante las diferencias.
- g) Tolerancia del riesgo. El grado en que se alienta a los académicos a ser agresivos e innovadores.

Al observar distintos tipos de instituciones, se constata claramente que existen culturas fuertes y débiles. Una fuerte se caracteriza porque los valores centrales de la universidad se aceptan con firmeza y se comparten ampliamente. Luego, cuanto más activos sean los académicos que acepten los valores centrales y mayor sea su adhesión a ellos, más fuerte será la cultura organizacional.

La fortaleza o debilidad depende de varios factores, a saber:

- a) estabilidad de los académicos y funcionarios de la institución;
- b) homogeneidad del equipo directivo;
- c) tiempo que el equipo directivo ha trabajado en conjunto;
- d) intensidad de las experiencias compartidas por el grupo, y
- e) tipos de mecanismos de aprendizaje del grupo.

La fuente primera de la cultura de una organización es su equipo directivo, el cual tiene una visión de lo que debe ser. Una vez establecida una cultura institucional, hay prácticas que la conservan, al dar a los integrantes una serie de experiencias semejantes. Pero, además, la conservación y proyección de una cultura organizacional consolidada se produce gracias a la presencia de distintos aspectos, tales como las historias, los rituales, los símbolos materiales y el lenguaje.

En ocasiones resulta fundamental producir un cambio radical en la cultura de las instituciones para generar el ambiente propicio que permita promover los cambios planificados desde la alta dirección. Para que ello tenga lugar se plantean algunas sugerencias: a) diagnosticar y reconocer los elementos de la cultura prevaleciente, para buscar su adaptación al entorno; b) reafirmar los valores y demás elementos valiosos de la cultura actual y cambiar aquellos que resulten disfuncionales; c) hacer que los principales directivos se conviertan en modelos positivos de roles, dando la pauta mediante su comportamiento; d) promover los valores y principios congruentes con un entorno en constante cambio; e) crear nuevas historias, símbolos y rituales compatibles con los nuevos valores; f) seleccionar, promover y apoyar a los académicos y funcionarios que abrazan los nuevos valores que se pretende implantar; g) rediseñar los procesos de socialización para que correspondan a los nuevos valores; h) cambiar el sistema de premios para favorecer la aceptación del nuevo conjunto de valores; i) reemplazar las normas no escritas con reglas formales que se deban cumplir, y j) procurar obtener el consejo de los grupos afines, utilizando la participación de los académicos y funcionarios, y la creación de una atmósfera con alto grado de confianza.

3.4. Desarrollo del personal

El Modelo TQM concibe la existencia de cuatro etapas para un óptimo desarrollo del personal: selección e inducción; educación y capacitación; creación de un ambiente propicio, y acciones para generar motivación y compromiso.

En primer lugar, el proceso de selección de personal no sólo debe limitarse a identificar habilidades específicas y evaluar conocimientos técnicos y experiencia que se exigen para un determinado cargo, sino a encontrar personas con capacidad creativa y de liderazgo, polivalencia para desempeñar más de una función, habilidad para comunicarse e interrelacionarse y capacidad para reconocer errores y mejorar.

Las instituciones deben propender a que las primeras acciones de capacitación se orienten a los altos directivos, debiendo cubrir temas como la filosofía de la calidad, con énfasis en el aspecto estratégico, los temas de liderazgo, técnicas de trabajo en equipo y para la solución estructurada de problemas.

Si bien todo el personal de la institución debe ser capacitado en la filosofía, metodologías y técnicas de la calidad total, en los niveles medios y operativos el énfasis en el nivel estratégico debe ser menor, debiendo prestarse más atención a las técnicas para el mejoramiento. No obstante, lo que es válido para todo el personal de la institución es que la capacitación en calidad total debe buscar no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino el cambio de actitudes y de comportamiento.

El ámbito del desarrollo personal requiere de un ambiente propicio. Para que ello tenga lugar es imprescindible eliminar todos aquellos factores que causan desmotivación, tales como las políticas, normas y procedimientos inapropiados, el trato inadecuado de las autoridades hacia sus colaboradores y entre pares, salarios marcadamente desiguales, inestabilidad laboral, sobrecarga de trabajo, incorrecta evaluación del desempeño, rivalidades y favoritismos.

Por último, implementar acciones para generar motivación y compromiso del personal constituye un eje fundamental en el marco del Modelo TQM. Para ello se proponen distintos tipos de acciones. Una de ellas es el aprecio que implica hacer sentir importantes a las personas, ofrecerles apoyo, animarlos en los momentos difíciles. Otra es fomentar el sentido de pertenencia, para lo cual se requiere involucrar al personal en el trabajo en equipo, dado que ello los hará sentir altamente motivados y comprometidos con la institución. La participación debe ser fuertemente estimulada, tanto para canalizar sugerencias como para la solución de problemas. En la misma dirección, se debe considerar la puesta en marcha de acciones como la delegación y

autonomía, dado que son unas de las formas más eficaces para lograr un alto grado de motivación y compromiso, y el reconocimiento a los avances y logros, entendido como la valoración de la actitud de mejoramiento del académico, con lo cual inevitablemente se refuerza su comportamiento en favor de la calidad.

3.5. La participación de la comunidad académica y el trabajo en equipo

Representa otro de los aspectos relevantes cuando se tiene como meta el logro de la calidad total. Tanto la participación activa de todos los miembros de la institución en la consecución de la misión y de las principales metas trazadas como el trabajo en equipo son dos aspectos que requieren de la mayor atención al interior de cualquier organización universitaria. Se entiende que el trabajo en equipo se produce cuando hay una misión y objetivos comunes, y los estamentos de la institución trabajan bajo la dirección de un líder para la consecución de los intereses colectivos.

Cuando se da el verdadero trabajo en equipo se obtienen los siguientes comportamientos: se ofrece ayuda a los pares sin que éstos lo requieran; se solicitan ideas a otros dándoles crédito y reconocimiento; se trabaja conjuntamente en la mejora de los productos, procesos y solución de problemas, y se aceptan sugerencias y se realizan críticas constructivas.

De la misma manera, cuando el trabajo en equipo es fuertemente estimulado al interior de las universidades se obtiene distinto tipo de beneficios, tales como la búsqueda conjunta de mejores ideas y el aumento del compromiso para llevarlas a la práctica; la colaboración recíproca y el espíritu de solidaridad que se genera entre pares; el desarrollo de habilidades multifuncionales; la delegación de autoridad y autonomía, y la eliminación de controles innecesarios.

De acuerdo con el Modelo TQM, al interior de las universidades es posible poner en práctica distintas modalidades de trabajo en equipo, siendo las más comunes:

- a) Consejo de calidad: responsable de establecer las directivas para la implementación de la calidad total, aprobar los planes y brindar el apoyo requerido.
- b) Grupos primarios: encargados de diseñar, implementar y mejorar los procesos en una área determinada; están conformados por el jefe del área y un cierto número de académicos que de él dependen.
- c) Equipos de mejoramiento: nombrados por la organización para realizar un proyecto determinado de mejora para la universidad.
- d) Círculos de calidad: equipos permanentes de académicos voluntarios con funciones similares al equipo de mejoramiento que, aplicando técnicas de control de calidad, resuelven problemas de su área o de sus funciones.
- e) Comités de aseguramiento: constituidos por representantes de las diferentes áreas que influyen el buen desempeño de un proceso. Su función es asegurar la satisfacción de los usuarios y tomar las acciones correctivas y preventivas.
- f) Equipos autodirigidos: responsables de un proceso operativo completo. En este caso, los académicos comparten muchas de las responsabilidades tradicionalmente asignadas sólo a las autoridades.

Finalmente, en lo concerniente a la organización e implementación del trabajo en equipo es necesario considerar que, en términos generales, un equipo debe estar integrado por un directivo, un facilitador, el líder y los miembros. En algunos casos, el líder puede ser el directivo. Cada uno de los actores cumple un rol específico al interior de la universidad, tal como se detalla a continuación:

- a) El directivo es el patrocinador que promueve la conformación del equipo, identifica sus necesidades y le brinda las facilidades administrativas.

- b) El facilitador es, generalmente, un asesor externo y propiamente no forma parte del equipo, pero debe participar en las reuniones y encargarse de la capacitación en las herramientas y técnicas de calidad total.
- c) El líder es quien dirige al equipo. Junto con ser la persona con más experiencia y más comprometido con la universidad, debe coordinar las reuniones, definir el plan de acción y buscar el consenso en las decisiones.
- d) Los miembros del equipo deben ser conocedores de los detalles del proceso que es necesario mejorar. Tienen que estar interesados en realizar esfuerzos para hacerlo, participar en todas las reuniones, asistir con puntualidad y aportar con su inteligencia, experiencia y creatividad.

3.6. El enfoque a los beneficiarios

Para un correcto enfoque, las instituciones deben establecer políticas claras y precisas en relación con tres aspectos: la visión hacia el usuario, la identificación y segmentación de los usuarios, y la voz de los usuarios.

La definición de la visión corresponde a la alta dirección de la organización. Este enfoque definirá las políticas de calidad, las cuales guiarán las relaciones con los usuarios. Ellas deben tener en cuenta los siguientes aspectos: a) facilidades para que el usuario exprese sus sugerencias, quejas y reclamos; b) atención de las quejas; c) evaluación de la satisfacción de los usuarios, y d) garantías.

La identificación de los usuarios de una organización debe iniciarse averiguando dónde se encuentran y cuáles son sus necesidades. Lo anterior deriva en la necesidad por atender y exceder sus necesidades y expectativas. Para ello es necesario conocerlos plenamente. Esto implica el logro de cuatro metas: a) identificación y segmentación de los clientes; b) identificación de los atributos de calidad de los servicios (docencia, investigación y extensión) para los usuarios; c) lograr la conformidad de dichos

atributos por los beneficiarios, y d) obtener de ellos sus apreciaciones de desempeño.

Para que una organización logre conocer con precisión a sus beneficiarios es necesario que efectúe una segmentación en grupos homogéneos, ya que no todos tienen las mismas necesidades y expectativas. Es conveniente proceder respondiendo a preguntas, tales como: ¿Quiénes son los beneficiarios de los productos y servicios ofrecidos? ¿Quiénes son los usuarios finales? ¿Cuál es su distribución por edades, sexo, escolaridad, ingresos, entre otras variables? ¿Cuándo usan el producto o servicio prestado? ¿Cuál es su distribución geográfica? ¿Qué impacto tienen en la sociedad los productos y servicios brindados por la universidad?

Para la selección del beneficiario es recomendable utilizar estrategias de promoción y difusión que consideren factores como el tamaño, capacidad económica, entre otros. Luego, se deben identificar, por una parte, sus necesidades y expectativas presentes y futuras, y, por otra, su grado de satisfacción con la universidad y la competencia, para lo cual debe recurrirse a la técnica del *benchmarking*ⁱ.

En última instancia, las instituciones –y las universidades en particular– no pueden ignorar la voz de los usuarios. Para ello se puede hacer uso combinado de diferentes técnicas, tales como: entrevistas, sesiones de grupos focales, encuestas de satisfacción de los estudiantes, observaciones de los beneficiarios cuando usan algún servicio provisto por la universidad, estudios de demanda, análisis de la competencia y de quejas, reclamos y sugerencias.

Los estudios para conocer la voz de los beneficiarios deben responder a acciones planificadas y sistemáticas; ellas permitirán a la institución conocer los atributos de calidad que son importantes para éstos, la comparación con la competencia y las quejas

i Consiste en el uso de las mejores prácticas de otras instituciones afines con el fin de mejorar distintos procesos de gestión.

manifestadas acerca de los atributos. Con la información proporcionada, la universidad estará en condiciones de planificar la calidad de sus servicios (docencia, investigación y extensión).

4. Implementación del Modelo TQM en América del Norte, Europa y Oceanía

El Modelo TQM ha sido implementado preferentemente en universidades y *colleges* norteamericanos desde fines de los años 80 (Cornesky et. al, 1991; Cornesky & McCool, 1992). En efecto, ha sido utilizado en distintos Estados como Texas, North Caroline, Pennsylvania, Illinois, Michigan, Massachusetts, entre otros. A su vez, en Canadá, la Universidad de British Columbia también ha experimentado con la aplicación del Modelo TQM (Schofield, 1998). Asimismo, ha sido puesto en práctica en universidades escandinavas (Anderson, 2004; Wiklund, Klefsjo, Sandvik & Edvardsson, 2003), australianas (Anderson, 2004) y británicas (Kanji, Malek & Tambi, 1999; Harvey, 2005). El éxito, sin embargo, ha sido variable.

Ha sido aplicado en áreas como ayuda financiera, registro y admisiones, y desempeño del personal (administrativo y docente). También en diversas experiencias asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidades de diferentes latitudes.

5. Limitaciones del Modelo TQM

De acuerdo con Schofield (1998), cada vez es más evidente que las dificultades de implementar procesos orientados hacia al *benchmarking* en las universidades son similares a aquellas encontradas en la incorporación de otros enfoques comprensivos para la gestión de calidad, como acontece con el Modelo TQM. Tanto en Canadá como en algunos países europeos, la implementación ha debido enfrentar aspectos propios de cada cultura, como también limitaciones de carácter legal (Sirvanci, 2004). No obstante, según Schofield (1998), existe evidencia dispar acerca de la real efectividad de modelos de gestión de calidad, como

el TQM u otros, en los sistemas de educación superior. Así, por ejemplo, mientras autores como Doherty (1994) dan cuenta del éxito de ciertas experiencias, otros enfatizan que el Modelo TQM ha contribuido escasamente a maximizar el potencial de las instituciones universitarias donde ha sido implementado (Hall, 1996).

Por otra parte, el modelo ha sido fuertemente criticado por algunos docentes, quienes argumentan que tiene una orientación hacia el mundo de los negocios y, por ende, no responde a las expectativas del mundo académico (Seymour, 1991). Pero, además, es resistido por otros académicos por cuatro razones: concibe al estudiante como un cliente, podría poner en tela de juicio la experiencia docente y conocimiento de la disciplina, generaría mecanismos de incentivos y recompensas que no son compartidos, y, por último, produciría amenazas a la libertad (Heverly, 1994; Chaffee y Sherr, 1992).

6. Palabras finales

Las potencialidades que se abren con el Modelo TQM para establecer procesos dinámicos de gestión en las instituciones postsecundarias quedan evidenciadas por su aplicación a los distintos ámbitos del quehacer académico e institucional. La experiencia en la aplicación de este modelo en Chile, en el campo de las instituciones de educación superior, ha sido limitada, a pesar de las ventajas de su implementación.

Se sugiere generar experiencias de aplicación del Modelo TQM en Chile tal como se ha hecho en diversos países desarrollados. Sin embargo, debieran considerarse las restricciones establecidas en los estatutos y en las normativas jurídicas que rigen las estructuras del gobierno universitario. Asimismo, deben contemplarse las diferencias ente las instituciones académicas y las empresas, para las cuales las condiciones laborales y las funciones productivas son de naturaleza totalmente distinta.

Finalmente, la aplicación del modelo no debiera afectar ni la autonomía institucional ni la libertad académica, puesto que ambos son pilares que constituyen parte de la esencia de toda institución de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Atria, R. (2006) La gestión de las universidades del Consejo de Rectores. *Calidad en Educación* 24, pp. 65-115.
- Anderson, M. (2004) *TQM in higher education: The Australian and Swedish experience*. Working Paper 62/04 (November). Monash University, School of Business and Economics.
- Brigham, S. E. (1993) TQM: Lessons we can learn from industry. *Change* May/June, 25 (3), pp. 42-48.
- Chaffee, E. y Sherr, L. (1992) *Quality: Transforming postsecondary education*. ASHE-ERIC Higher Education Report N°3. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Cornesky, R. y otros (1991) *Implementing total quality management in higher education*. Madison, WI: Magna Publications.
- Cornesky, R. & McCool S. (1992) *Total quality improvement guide for institutions of higher education*. Madison, WI: Magna Publications.
- Doherty, G. D. (1994) *Developing quality systems in education*. London: Routledge.
- García de Fanelli, A. (2001) *La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales*. Documento de Trabajo N° 80 del Área de Estudios de la Educación Superior de la Universidad de Belgrano.
- Hall, D. (1996) How useful is the concept of total quality management to the university of the 90s? *Journal of Further and Higher Education*, 20 (2).
- Harvey, L. (2005) A history and critique of quality evaluation in the UK? *Quality Assurance and Education*, 13 (4), pp. 263-276.
- Heverly, M. A. (1994) *Applying total quality to the teaching/learning process*. Paper presentado al 34° Foro Anual de la Association for Institutional research, May 29-June 1, New Orleans (ED 373 847).

- Kanji, G., Malek, A. & Tambi, B. (1999) Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management* 10 (1), January, pp. 129-153.
- Lewis R. G. y Smith D. H. (1994) *Total quality in higher education*. Florida: Saint Lucie Press.
- Schofield, A. (1998) *Benchmarking: An overview of approaches and issues in implementation*. CHEMS, Benchmarking in higher education: An international review. pp. 9-20. Available at <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/961780238.pdf>
- Seymour, D. T. (1991) TQM on campus: What the pioneers are finding. *AAHE Bulletin*, 44 (3), pp. 10-13.
- Sherr L. A. y Teeter D. J. (1991) *Total quality management in higher education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Sirvanci, M. (2004) Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16 (6), pp. 382-386.
- Vazzana, G., Elfrink, J. & Bachmann, D. P. (2000) A longitudinal study of total quality management processes in Business Colleges. *Journal of Education for Business*, 76 (2), pp. 69-74.
- Wiklund, H., Klefsjo, B., Sandvik, P. & Edvardsson, B. (2003) Innovation and TQM in Swedish higher education institutions: Possibilities and pitfalls. *The TQM Magazine*, 15 (2), pp. 99-107.
- Williams, G. (1993) Total quality management in higher education: Panacea or placebo? *Higher Education*, 25.

Recibido: 24 de mayo de 2006

Aceptado: 14 de junio de 2006