

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

La imagen de una institución educativa:

el camino para su mejora

Un mapa de ruta para el análisis organizacional y el diseño de estrategias en búsqueda de la calidad educativa en un instituto de formación técnica

Entregado como requisito para la obtención del título de

Master en Gestión Educativa

Mariela Esther Questa Torterolo – 156285

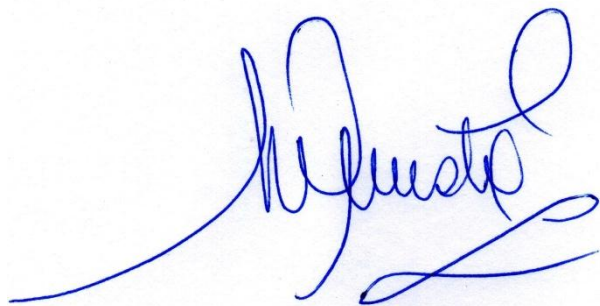
Tutor: Dr. David Rodríguez-Gómez

2013

Declaración de autoría

Yo, Mariela Esther Questa Torterolo declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Gestión Educativa.
- Los Cuadros identificados con los números 9 y 13 fueron presentados previamente para la Evaluación final de la materia Gestión de Procesos de Desarrollo Organizacional del Master en Gestión Educativa.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Questa', with a long horizontal stroke extending to the left.

16 de Mayo de 2013.

*A mis queridos hijos Marina, María Inés y Martín,
por quienes cualquier esfuerzo vale la pena.*

Agradecimientos

"El que da, no debe volver a acordarse; pero el que recibe nunca debe olvidar".

Proverbio hebreo

Una de las cosas más importantes que he aprendido es a ser agradecida. Dar gracias es un acto que ennoblece el alma y embellece el entorno, alimentando la espiral de las buenas costumbres y la mejora del género humano.

En este trayecto he cosechado palabras de aliento y hasta consejos ocultos en acciones insospechadas. He podido crecer a partir de las visiones de quienes me acompañaron en esta etapa y también he crecido atendiendo a la realidad desde otra perspectiva, algunas veces desafiante y otras, decepcionante.

Las personas que por un motivo u otro estuvieron vinculadas a este proyecto han sido muchas. Sin embargo, algunas de ellas merecen mi agradecimiento especial por su intervención constante y sustento medular. Otras, por aportes puntuales pero no menos importantes.

Agradezco...

A David, quien, a pesar de la distancia física, hizo del rol de tutor mucho más que un acompañamiento académico, orientando mis pasos, iluminando mis pensamientos e ilustrándome en esta experiencia.

A María Inés, soporte durante toda la maestría en aspectos formativos, personales y prácticos, e inspiradora para conseguir los logros que me he trazado, tanto en lo profesional como en lo humano.

A Mario, para quien cualquier palabra de agradecimiento resultaría mínima y poco representativa de la gratitud y admiración que le profesó.

A Cecilia, compañera y amiga, ganancia personal más importante de esta maestría.

A mi familia, por su paciencia y comprensión en el desarrollo de este posgrado.

Abstract

El presente trabajo analiza la importancia de la imagen institucional en la captación de alumnos en un centro educativo. Se toma como caso para el estudio a un centro formador en carreras técnicas, situado en un departamento del interior del Uruguay, que presenta dificultades para aumentar las matrículas desde hace diez años.

Para el análisis se recopila información obtenida a partir de documentos de la institución, la aplicación de cinco entrevistas a personal del centro y encuestas *online* a 42 alumnos (19 actuales, 16 egresados y 7 que se desvincularon de la institución sin finalizar la carrera).

Este estudio puede resultar útil a quienes deseen implementar cambios organizacionales en busca de la calidad educativa, debido a que muestra la interrelación entre la pertinencia de la oferta educativa brindada, la imagen del centro y la comunicación que éste realiza, a través del uso de la herramienta del marketing.

Se exponen las bases teóricas de este análisis, para luego presentar un instrumento idóneo al monitoreo de la imagen institucional y su evolución a partir de modificaciones al interior de la organización, con especial foco en el desarrollo organizacional basado en la mejora en los procesos.

Se concluye haciendo hincapié en la utilización del marketing como medio para dar a conocer la calidad de la oferta educativa del centro, y para mejorar la imagen, a partir del cambio en aspectos estructurales de la organización. Dentro de estos aspectos se destacan la cultura y las redes que se pueden tejer entre miembros de la organización y del entorno, elementos que facilitan la gestión del conocimiento, favorecida por la virtualidad.

Palabras clave: imagen institucional, marketing educativo, calidad educativa, gestión del conocimiento, desarrollo organizacional, comunidad de práctica.

Contenido

Abstract	8
Introducción	13
SECCIÓN I	17
1. Marco Teórico.....	18
1.1 El punto de partida: la institución educativa	20
1.2 Primera etapa del recorrido: la imagen institucional	21
1.3 El camino se bifurca: la labor hacia el exterior	23
1.4 Otro ramal: la labor hacia el interior de la organización	31
1.4.1 Mejorar desarrollando la organización: un camino sinuoso.....	32
1.4.2 Mejorar cambiando la cultura: la curva cerrada.....	36
1.4.3 Mejorar promoviendo la innovación educativa: la curva abierta.....	44
1.4.4 Piezas clave del itinerario del cambio	57
1.5 Otra etapa del itinerario: mirar lo que se ha recorrido.....	66
1.5.1 Estadio de desarrollo	66
1.5.2 Coordinación docente.....	68
1.5.3 Comunidad de práctica.....	69
1.5.4 Redes y virtualidad.....	71
1.6 Calidad educativa, la meta.....	74
SECCIÓN II.....	79
2. Marco Contextual	80
2.1 La realidad del país: coordenadas de la largada	80
2.2 La historia de una formación versátil: ¿de dónde venimos?	83
2.3 Descentralización: ¿estrategia para este camino?.....	86
2.4 Las necesidades formativas: el camino que la sociedad traza	87
2.5 El centro educativo y su contexto: otra vez en el punto de partida	89
2.6 La demanda identificada: lo que motiva este itinerario.....	90
SECCIÓN III.....	93
3. Marco Aplicativo	94
3.1 El diagnóstico institucional: reconociendo el terreno.....	94
3.1.1 Metodología del diagnóstico	94
3.2 El Plan de Mejora Organizacional: redefiniendo el rumbo	100
3.2.1 La realización del plan	101
3.2.2 Metas previstas para este derrotero	102
3.3 El asesor: un guía para realizar este trayecto.....	104
3.4 Los nuevos caminos a recorrer: el mapa de ruta	105
3.4.1 Etapas	105
3.4.2 Justificación del monitoreo	108

SECCIÓN IV	111
4. Presentación de resultados y conclusiones	112
4.1 El diagnóstico: emergentes de la primera etapa transitada.....	112
4.2 Diseño de la mejora: ajustando las coordenadas	115
4.3 Monitoreo del Cambio de Imagen: brújula para la mejora.....	116
SECCIÓN V.....	119
5. Reflexiones finales.....	120
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXOS	145
Anexo I: Modelos de Evaluación Institucional	146
Anexo II: Funciones y Competencias Básicas del Director de un Centro.....	147
Anexo III: Las Características del Director	148
Anexo IV: Modelos de Calidad	149
Anexo V: Matriz de Análisis de Entrevistas	150
Anexo VI: Matrices de Análisis de Encuestas.....	160
Anexo VII: Informe de Avance	168
Anexo VIII: Plan de Mejora Organizacional.....	201

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Mapa conceptual del Marco Teórico.....	19
Cuadro 2. Elementos del proceso de comunicación.....	24
Cuadro 3. Conceptos centrales del marketing.....	25
Cuadro 4. Características que permiten al centro educativo aprender.....	34
Cuadro 5. Requisitos para el proceso de aprendizaje organizacional.....	35
Cuadro 6. Características de la cultura organizacional.....	37
Cuadro 7. Funciones de la cultura organizacional.....	38
Cuadro 8. Procesos clave de la gestión educativa.....	48
Cuadro 9. Principales elementos de la gestión de procesos.....	49
Cuadro 10. Fases de la implementación de la gestión por procesos.....	50
Cuadro 11. Fases del ciclo ideado por Edward Deming.....	51
Cuadro 12. Modelos de creación y gestión de conocimiento organizacional.....	55
Cuadro 13. Componentes del capital intelectual de la organización.....	56
Cuadro 14. Principales características de los estilos de liderazgo.....	61
Cuadro 15. Elementos de la organización que aprende.....	67
Cuadro 16. Etapas del proceso de gestión de conocimiento.....	73
Cuadro 17. Evolución de la organización del sistema educativo uruguayo en el siglo XIX.....	83
Cuadro 18. Cursos según horas de duración y áreas de conocimiento.....	85
Cuadro 19. Habilidades básicas y competencias para el campo laboral.....	88
Cuadro 20. Problemática identificada y factores causales.....	91
Cuadro 21. Resumen de las fases de la evaluación diagnóstica.....	95
Cuadro 22. Resumen de los instrumentos utilizados en la etapa diagnóstica y las fuentes consultadas.....	99
Cuadro 23. Fases de diseño del Plan de Mejora.....	101
Cuadro 24. Resumen de las fases de diseño del Plan de Mejora.....	102
Cuadro 25. Resumen de ámbitos de acción, objetivos específicos, metas y líneas de actividad desarrollados en el Plan de Mejora Organizacional.....	103
Cuadro 26. Monitoreo del Cambio de Imagen: guía para la mejora de la percepción de la institución mediante el cambio en la calidad educativa.....	110
Cuadro 27. La investigación y sus principales hallazgos.....	114
Cuadro 28. El Plan de Mejora y su estructuración.....	116
Cuadro 29. Diagrama conceptual.....	117

Introducción

“Una buena imagen es equivalente a una buena acción”.

Vincent Van Gogh

En este momento, la educación, como herramienta para la transmisión de conocimiento, pasa por transformaciones constantes producidas por el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, y de la globalización que el uso de estas tecnologías promueve. Que las instituciones se adapten a esta realidad es un tema impostergable de la agenda educativa. La educación del siglo XXI es el pilar para el desarrollo de capacidades de adaptación de los educandos a situaciones y empleos que pueden aún no haberse creado; por ello la imagen de una institución educativa no se mide por su fachada, sino por satisfacer las demandas de la sociedad.

Para ello, los equipos de dirección necesitan tomar la iniciativa hacia el cambio en la forma en que se plantea la oferta formativa del centro, pero tanto más urgente, es que determinen la forma en que esos cambios son comunicados al contexto de la organización. Esta comunicación del centro con su entorno constituirá la imagen institucional. La herramienta que permite el desarrollo de dicha imagen es el plan de marketing del centro.

Lograr que el enfoque esté centrado en las fortalezas del centro y en su calidad educativa es esencial. El medio para lograr este objetivo se basa en la transmisión de las experiencias satisfactorias del proceso enseñanza-aprendizaje que realizan los alumnos actuales, padres, docentes y personal, en intercambio con el entorno.

Objeto de estudio

Este trabajo tiene como principal propósito enfocar la mejora de la imagen institucional de un centro educativo, en el convencimiento que dicha mejora brindará a la institución una mayor inserción en el contexto donde se encuentra. De este modo, el planteamiento y desarrollo de esta investigación aplicada se fundamenta en un interrogante principal que da sentido y forma a este trabajo:

¿Puede la mejora de la imagen institucional lograr una mayor matriculación de alumnos?

En la búsqueda de una respuesta a esta pregunta se ha recorrido un camino en derredor de la organización y dentro de ella. Ese ha sido el punto de largada en el itinerario que ha mostrado que el camino es largo, tiene etapas, bifurcaciones, ramales, curvas, piezas clave para trazar el recorrido y fundamentalmente una meta: la mejora de la calidad educativa.

Así, el sentido final de esta tesis es presentar un mapa que oriente el camino a recorrer para lograr una mejora de la imagen institucional de la organización educativa. A tal fin, se reivindica la calidad de la educación ofrecida como elemento que, comunicado eficazmente a través de una estrategia de marketing, lleva a una mejora sostenible en la imagen del centro. Es el alcance de esta investigación un centro privado del interior del país, con oferta de carreras técnicas.

Metodología

Para este trabajo se llevó a cabo una investigación de tipo mixto, tanto cualitativo como cuantitativo, por medio de un estudio de casos a partir de herramientas tales como entrevistas, encuestas, revisión documental y observación. Tras la recogida de datos se encontraron diferentes perspectivas desde donde encarar el problema del centro educativo, así como se identificaron las áreas de la organización donde proponer la mejora.

Con estos elementos se elaboró un plan de mejora. El objetivo de este plan fue plantear cambios en las áreas identificadas en relación a la problemática: comunicación externa y vinculación con instituciones de la zona; coordinación docente, creación de una red de profesores y mejora en la atención al usuario. Se proyectó que la realización de las actividades fuese desarrollada en un período de un año.

Estructura

En primer lugar, en el marco teórico se desarrollan los principales referentes conceptuales en los que se basa el trabajo, consultando las opiniones de diferentes autores sobre el tema central del estudio y cada una de las piezas consideradas clave para definir el mejor camino, y conocer los actores que permitirán poder hacer el recorrido hacia la meta planteada.

Tras la presentación del marco teórico se exhibe el contexto de la investigación. Ésta se desarrolló en un centro educativo que presenta un estancamiento en las matriculaciones desde hace unos diez años. La zona de influencia abarca varias ciudades del departamento, de departamentos limítrofes y zona rural. La oferta educativa se basa en dos ramas, la

administración y la informática, en cursos técnicos avalados por una universidad privada de la capital del país. La estructura organizacional del centro es pequeña y muestra un estilo de gestión con rasgos de informalidad.

En el marco aplicativo se presenta la propuesta metodológica correspondiente al diagnóstico y al plan de mejora. Asimismo, se desarrolla una herramienta, diseñada a los efectos de esta tesis, tendiente a monitorear la imagen institucional. Esta herramienta surge como resultado de la experiencia acumulada con posterioridad a la realización del diagnóstico y la planificación.

En las dos últimas secciones, se presentan los resultados y las conclusiones finales del estudio y se trazan algunas reflexiones sobre el proceso de la investigación realizada. Se agrega un listado de las fuentes bibliográficas y de los recursos *online* consultados para la realización del trabajo, así como anexos que optimizan la comprensión.

SECCIÓN I

MARCO TEÓRICO

1. Marco Teórico

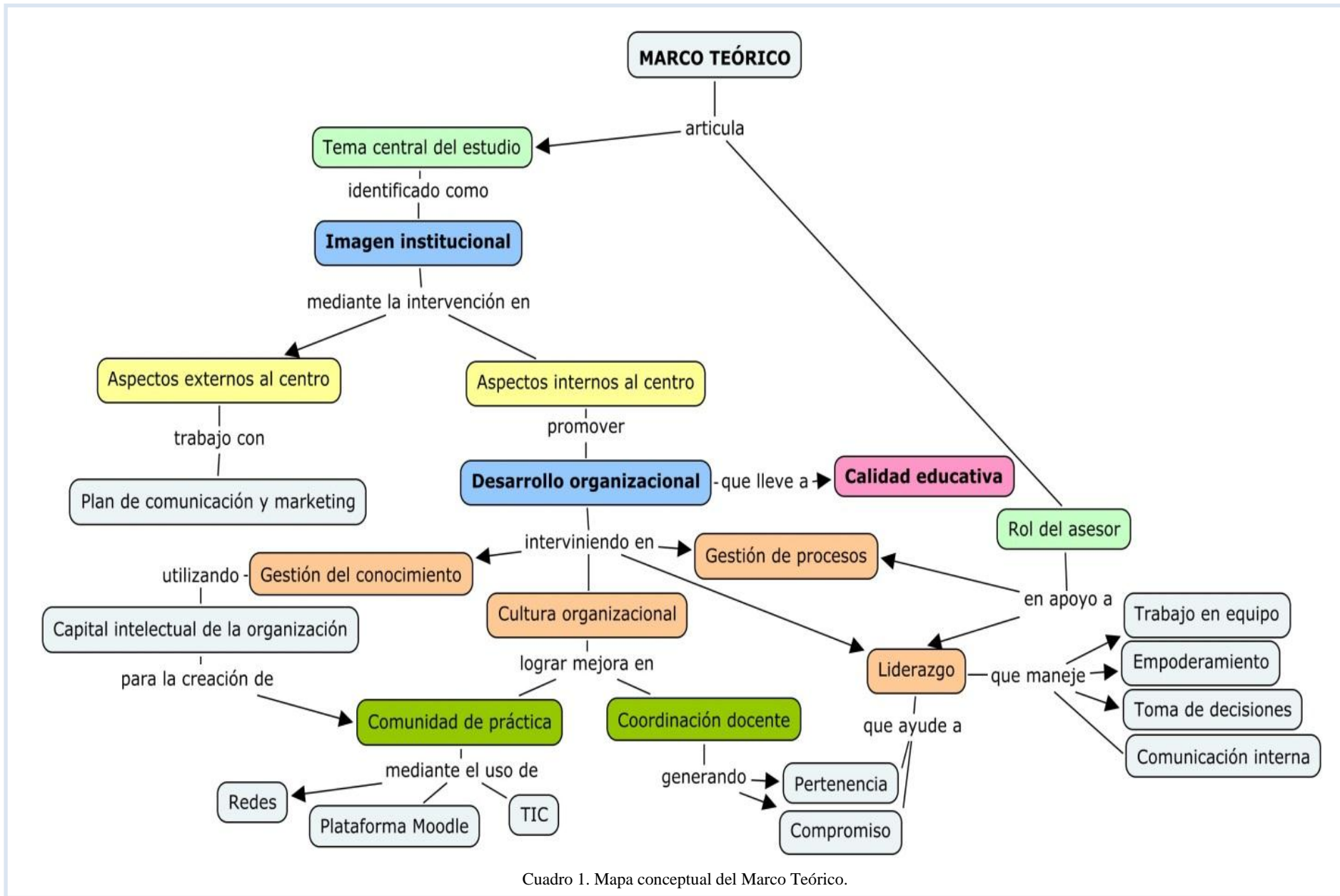
Como marco teórico de referencia se proponen las ideas fundamentales que se articulan para dar sentido y coherencia a esta labor. Estas ideas o conceptos servirán de contexto para el desarrollo del tema central del estudio, surgido a partir de la evaluación diagnóstica y que ha sido identificado como la imagen institucional del centro educativo.

Los elementos seleccionados para el abordaje de este concepto se dividen en dos áreas (véase Cuadro 1). Por un lado, teniendo en cuenta los aspectos externos del centro educativo, se involucran la mejora de la comunicación y el diseño de un plan de marketing. Este plan deberá hacer hincapié en la promoción de la oferta educativa del centro, de manera de dar a conocer las opciones con que cuentan los potenciales usuarios.

Por otro, y respecto de los aspectos internos de la organización se propone vincular la imagen institucional con la promoción del desarrollo organizacional, poniendo particular atención en la mejora del centro a partir del análisis de su cultura, promoviendo los cambios necesarios, innovando en el aspecto educativo y detectando los actores clave del proceso.

Elementos esenciales en este desarrollo teórico serán los cambios que, a partir del perfeccionamiento organizacional, lleven a la calidad educativa, meta de la enseñanza. Asimismo, será fundamental en este proceso el acompañamiento del asesor como actor involucrado en el logro de esa meta.

Este actor, actuando como agente externo de la organización será capaz de advertir las lógicas subyacentes de la cultura y proponer mejoras en los procesos organizacionales. Comunicando los cambios al contexto mediante la aplicación de un plan de marketing adecuado, se podrá mejorar la imagen institucional, esperando un aumento en las matriculaciones del centro.



Cuadro 1. Mapa conceptual del Marco Teórico.

1.1 El punto de partida: la institución educativa

La sociedad actual tiene como constante el cambio de estructuras y la modificación en su dinámica de funcionamiento. A pesar de ello, se pueden identificar instituciones que son hitos de referencia, subsistiendo en mayor o menor medida invariables en cuanto a funciones y expectativas generales. Una institución que permanece casi imperturbable en su labor, es la organización educativa. En una primera aproximación podemos definirla como: *“una organización de servicios compleja, un espacio donde alumnos, docentes, padres o tutores, directivos, personal de administración y de servicios conviven día tras día, en pos de una misión común: la educación”* (Manes, 2000, p. 3).

Así, se desprende que la institución educativa está compuesta por diferentes actores que forman parte de su realidad y que coadyuvan a su funcionamiento, en base al objetivo, a la misión común planteada y al motivo de su actividad. Cada actor aporta sus peculiaridades a la formación de la cultura de esa organización en concreto, y la sumatoria termina por dar identidad al centro educativo.

La institución se encuentra en un determinado medio social que moldea, en parte, su forma de ser y sus posibilidades de interactuar con el entorno. Tal como expresa Gairín (1999), *“toda organización adopta, de acuerdo a contextos socio-culturales próximos y mediatos donde se sitúa, aquellos modelos de organización que cree que le van a permitir alcanzar mayor eficacia educativa”* (p. 66). Por dicha razón, poder identificar elementos y características del centro educativo conlleva a conocer y formar la organización para el logro de cambios que lleven a mejorar la calidad en la enseñanza. Los modelos de organización abarcan desde la estructura organizativa a la forma en que se administra la apariencia del centro y el cambio (Cantón, 2003).

Ahora bien, la eficacia educativa se asocia a la eficiencia. Frigerio, Poggi, Tiramonti, y Aguerro (1996), entienden que *“una escuela es, a la vez, eficaz y eficiente cuando los objetivos de saber, saber-hacer, saber-ser son alcanzados de modo satisfactorio; cuando los recursos humanos y profesionales son utilizados según sus competencias; cuando los recursos materiales y financieros son utilizados sin ser mal gastados”* (p. 133).

Generalmente, la articulación del uso de recursos para el logro de los objetivos educativos queda en manos de la figura del director, pieza clave para adaptar la institución a las necesidades y expectativas de la sociedad de acuerdo con el contexto y la realidad temporal.

Es así que se requiere en estos actores institucionales capacidades para el liderazgo del personal y de los estudiantes, para ejecutar acciones cuando es necesario y para establecer estructuras de cooperación entre los docentes y los alumnos (Burgess, 1984).

Las capacidades de liderazgo del director y su equipo son consideradas fundamentales para la promoción del desarrollo organizacional (motor y objetivo del cambio), logrando gestionar los procesos de la institución en todos los ámbitos y promoviendo la creación de conocimiento. Dichos cambios serán los distintivos que permitirán una mejora de la imagen institucional con el consecuente beneficio para la sociedad.

➤ En síntesis, poder analizar la institución educativa, sus elementos y características esenciales y detectar cuales pueden utilizarse y moldearse para el logro de cambios organizacionales que lleven a mejorar la calidad en la enseñanza, forma parte de las capacidades organizacionales que los centros educativos deben procurar en el siglo XXI.

1.2 Primera etapa del recorrido: la imagen institucional

Todo centro educativo se encuentra vinculado a un entorno social más amplio, con el cual interacciona. Según Chaves (1996), la institución tiene cuatro elementos básicos: la realidad, la identidad, la comunicación y la imagen. *“Estos cuatro conceptos serán considerados y definidos como dimensiones intrínsecas y universales de la actividad institucional, presentes en el desarrollo espontáneo de toda la institución, y al margen de la existencia o no de programas de intervención específica sobre todas o algunas de ellas.”* (p. 23).

Siguiendo a este autor, *“forman parte de la realidad institucional los proyectos institucionales, no solo los de acción externa, sino, y muy especialmente, los proyectos de intervención sobre la propia institución”* por lo que la considera *“no solo un estado, sino también un proceso”*. En esta línea, todos los atributos que el centro reconoce como propios, incluso *“los proyectos institucionales (...) en su nivel de auto-representación constituyen fragmentos del discurso de identidad de la institución”* (Chaves, 1996, p. 23).

Asimismo, la organización emite constantemente mensajes (de modo voluntario o no) hacia el entorno y esos mensajes inevitablemente son percibidos por el resto de la sociedad. El problema, al llegar a este punto, es que a pesar del empeño que ponga la organización en comunicar, se produce un desfasaje entre lo que se quiere transmitir y lo que efectivamente se percibe. En consecuencia, la imagen institucional se ve afectada en todo momento por lo que

el entorno aprecie de manera subjetiva, más allá de la objetiva comunicación que la organización pretenda efectuar (Chaves, 1996).

La dimensión de la imagen institucional, puede ser definida como “*la representación mental de alguna cosa percibida por los sentidos*” (Mazzarasa, 1994, p. 24), o bien, como “*un registro público de los atributos identificatorios (...) de una institución, la interpretación que la sociedad o cada uno de sus grupos, sectores o colectivos, tiene o construye de modo intencional o espontáneo*” (Chaves, 1996, p. 26).

Influir en la imagen que el público tiene de la institución es una tarea que debe ser planificada con cuidado, para evitar que se produzcan ideas erróneas sobre el centro educativo que puedan influir en el alumnado y sus familias, los docentes y el personal, los posibles donantes a la institución, los alumnos potenciales y la sociedad en general. La importancia de la primera impresión que perciban los interesados del centro educativo, determinará en gran parte la imagen que de éste se tenga en el mercado.

En la misma línea de los mencionados autores encontramos a Manes, quien define la imagen institucional como “*el conjunto de creencias, ideas e impresiones que las personas reciben de un objeto, individuo o institución*” agregando que “*es el resultado de un proceso dinámico y cambiante, por lo tanto requiere una medición periódica de sus transformaciones*” (Manes, 2008, p. 43). Esto es relevante para la institución ya que se relaciona a su vez con elementos nucleares de la organización educativa: la identidad institucional (como ya se mencionó) y la cultura organizacional.

El centro educativo genera su propia cultura a partir del sentido de pertenencia de los actores y sus motivaciones, así como a través del cumplimiento de normas y valores, y la concreción de sus objetivos. La percepción de cuestiones institucionales tales como “*principios fundacionales, metodología o discurso pedagógico, calidad humana e idoneidad de todo su personal, disciplina, valor del servicio, instalaciones*” tiene un valor inmaterial a preservar ya que configura la reputación por la que el centro será elegido o no de entre la oferta del mercado (Manes, 2008, p. 48).

No se debe desatender tampoco el valor material que brinda la institución: aulas, laboratorios, bibliotecas y publicaciones (Saldaña, 1999); este tipo de elementos muchas veces sirve para generar una primera impresión positiva, que se debe reforzar con buena atención por parte del personal que se encuentra en contacto con el público.

El adagio “*no hay una segunda oportunidad para causar una buena primera impresión*”, debería constituirse en un mandato para el personal que se encuentre constantemente con el contexto y el entorno de la organización. Las organizaciones cometen errores, pero de ellos se aprende y éste debe ser uno de los pilares de la organización: saber aprender de los errores para no volver a repetirlos y lograr de ese modo una construcción de la imagen institucional.

La buena imagen que acompaña la reputación tiene como pilares: la confianza del alumno en los buenos docentes y el efecto multiplicador que pueda hacer la institución de sus enseñanzas (por ejemplo mediante la formación de ayudantes de cátedra, el fomento de conferencias o la publicación de sus artículos) y mediante la promoción de la calidad en la enseñanza, favoreciendo la capacitación docente, el intercambio con colegas dentro y fuera de la institución y la retroalimentación de la satisfacción (Saldaña, 1999). Esto evitaría que los problemas puntuales o desatinos en la prestación del servicio educativo puedan tener como consecuencia que la percepción de las distintas subjetividades se generalice a toda la institución.

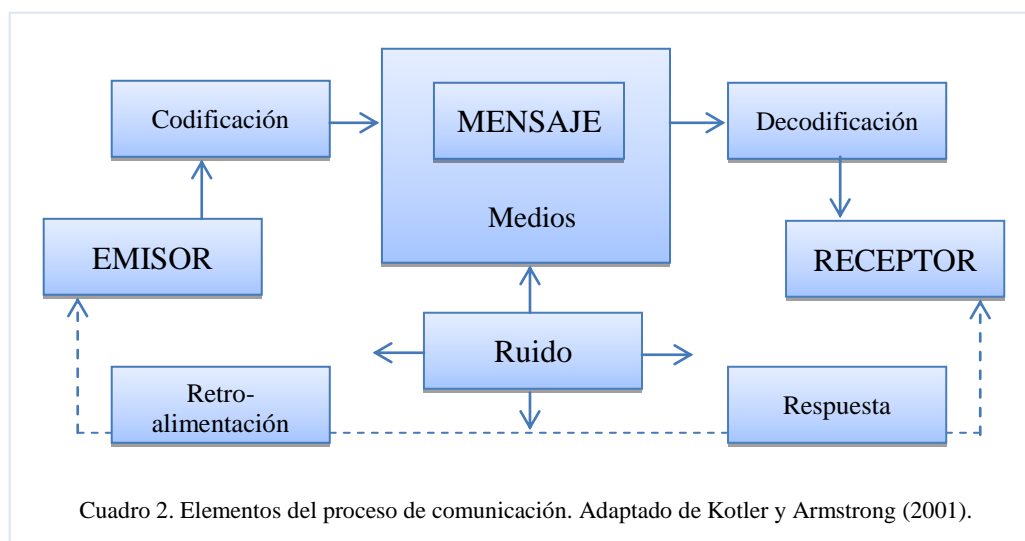
Por su parte Núñez (2004), destaca que una imagen positiva genera credibilidad y confianza, prestigio, aceptación y actitudes positivas de los usuarios al interactuar con la organización. Respecto del personal, motiva el sentimiento de pertenencia, la comunicación abierta y la colaboración. También apunta que agrega valor, potenciando el crecimiento, siendo ésta la clave para su cuidado.

➤ En síntesis, la imagen institucional es un conjunto de creencias que posee la sociedad sobre la institución. Se sostiene en gran medida por las actividades que desarrolla el centro para cuidar y promover su reputación y se basa en elementos intangibles de la organización como comunicación, cultura y calidad educativa, así como también elementos tangibles de su infraestructura.

1.3 El camino se bifurca: la labor hacia el exterior

Como se planteó en el apartado anterior, la dimensión de la comunicación externa está ligada a la imagen institucional en una relación bidireccional. En este sentido una percepción de la comunidad no deseada por la organización debería motivarla a una inmediata respuesta que la contrarreste. Se debe tener en cuenta que la organización emite mensajes de forma consciente o inconsciente hacia su entorno los que son percibidos por la sociedad, la que compone una imagen del centro educativo. Dicha imagen por lo general se generará con distorsiones.

Según Kotler y Armstrong (2001), la comunicación es un proceso que abarca todas las posibles interacciones entre emisor y receptor; hacer que este proceso sea eficiente y eficaz depende de cómo se interrelacionan sus elementos (véase Cuadro 2).



Surge entonces el interrogante de cómo realizar una comunicación beneficiosa para el centro que promueva una mejora en la imagen institucional. Se plantea para este fin la utilización de una herramienta de gestión: el marketing educativo. La propuesta en este trabajo se centra en la mejora en la comunicación externa del centro y por ende de la imagen, mediante una planificación adecuada de los mensajes a transmitir por la organización, a partir del uso del marketing. Como destaca Manes (2008), no se pretenden desconocer los argumentos de quienes consideran que no es ético el uso de esta herramienta en las instituciones educativas, o de los que se quedaron en la idea de que el marketing en los centros de enseñanza es innecesario, como refieren Kotler y Fox (1995).

Se considera importante trabajar con la comunicación externa mediante un plan de marketing, pero se debe tener en cuenta que este novedoso planteo es de inclusión reciente en el ámbito educativo y como expresa Naranjo (2011), las investigaciones de estas aplicaciones son escasas. Se cree que no es recomendable extraer conclusiones a partir de datos parciales en base a experiencias de instituciones que han aplicado el marketing a la gestión, debido a las situaciones especiales del contexto de cada centro educativo en particular y de las características de la cultura organizacional.

Se razona que un primer paso para avanzar sobre este tema es encontrar una definición de marketing que sirva de marco a este estudio. Según la *American Marketing Association* (2007), “el marketing es la actividad, conjunto de instituciones y procesos para crear, comunicar,

entregar e intercambiar ofertas que tienen valor para los compradores, clientes, socios y la sociedad en general” (párr. 1).

Se entiende que este concepto resulta genérico a los propósitos de este estudio, por lo que ahondando en la búsqueda de precisión epistemológica se puede tener en cuenta la definición que propone Martínez (2001), quien lo define como: *“un enfoque concreto del mercadeo hacia el sistema educativo, y como tal se nutre de los fundamentos generales del marketing, pero se diferencia en el grado de complejidad y trascendencia que caracterizan su aplicación” (p. 2).*

En relación al concepto de marketing Kotler y Armstrong (2001), proponen conocer y entender una serie de elementos centrales por parte de todo el personal de la organización, para poder satisfacer las necesidades de los clientes. Esto se logra en la medida que se maneja eficazmente la comunicación interna y se alcanza el compromiso con la misión de la organización (véase Cuadro 3).



La complejidad y trascendencia sugerida por Martínez (2001), tiene su relación con las ideas que expresa Manes (2008, p. 15): *“definimos el marketing educativo, como el proceso de investigación de las necesidades sociales, para desarrollar servicios educativos tendientes a satisfacerlas, acordes a su valor percibido, distribuidos en tiempo y lugar, y éticamente promocionados para generar bienestar entre individuos y organizaciones”.*

Así, la complejidad está vinculada al proceso de mejora de la educación, mientras que la trascendencia se relaciona a la generación de bienestar social, motivo principal para la utilización del marketing educativo.

Se percibe también que la complejidad está dada por las características de la educación y su condición de servicio. El marketing de servicios fue desarrollado con posterioridad al de productos ya que el énfasis de las organizaciones en el pasado, se basaba en la producción de bienes de calidad, dejando de lado casi por completo los servicios. Se entiende por servicio *“cualquier actividad o beneficio que una parte puede ofrecer a otra y que es básicamente intangible y no tiene como resultado la propiedad de algo”* (Kotler y Armstrong, 2001, p. 6).

Las características del servicio educativo son (Manes, 2008):

- La inseparabilidad de las acciones de educador y educando.
- La intangibilidad, ya que está dirigido a la mente humana.
- La heterogeneidad o imposibilidad de estandarización, por basarse en personas.
- La caducidad por la imposibilidad de almacenaje.

Dadas estas características, que ubican a la prestación de servicios en una situación de fragilidad y búsqueda de equilibrio constante, las instituciones educativas deben tener en cuenta la comunicación hacia el exterior y diseñar un plan de marketing que se incorpore a la gestión administrativa para poder dar a conocer su propuesta educativa (entendida como la oferta curricular, pedagógica y social que brinda la institución). Se considera una tarea necesaria, se cobre o no por los servicios prestados.

En este punto cabe destacar que las instituciones de enseñanza, si bien es deseable que utilicen el marketing para poder promover su oferta educativa, no tienen los mismos fines que una empresa. Al aplicar estas herramientas, lo que busca un centro es dar a conocer su propuesta para que existan más usuarios y se logre un beneficio para la sociedad.

En la actualidad, los centros educativos de algunas regiones se encuentran en un contexto de sobreoferta, por lo que es recomendable que tanto directivos como docentes y personal administrativo estén capacitados en el uso de herramientas de marketing para encarar mejor la gestión de venta, o en otros términos, las inscripciones. Del mismo modo que las ventas y los beneficios que estas conllevan, permiten la subsistencia a las organizaciones con fines de lucro, se debe establecer que para la institución, las inscripciones o matriculaciones y el

conjunto de alumnos será la razón de su existencia, sin por esto vincular a este trabajo el concepto de arancelamiento de la enseñanza.

Como expresa Manes (2008), *“la atención personal o telefónica desde la escuela no siempre responde a los cánones de servicio y cortesía que en la actualidad son requisitos en un mercado competitivo”* (p. 110). Esto genera una imagen distorsiva y a veces hasta negativa de la organización que sin duda entorpece las matriculaciones. Se suma a esta realidad que los interesados concurren al establecimiento educativo y terminan forjando una imagen del centro dependiendo de quién los haya atendido.

El riesgo que se asume al tener estas deficiencias, es que la percepción de la comunidad y de los interesados sea que la totalidad del servicio educativo es de mala calidad; es por eso que se requiere un plan de marketing en la institución, que tenga en cuenta todos los aspectos de la comunicación al exterior pues es una de las formas de crear y sostener una buena imagen institucional.

El plan de marketing se entiende como parte de la gestión del centro para lograr los objetivos trazados, y como el instrumento idóneo para manejar la comunicación hacia el exterior de la organización, mediante programas de acción que sostengan el desarrollo del centro en el mercado de referencia (Kotler y Armstrong, 2001; Lambin, 1995).

Dentro del planeamiento de marketing educativo entonces, se sitúan las actividades que se relacionan a la comunicación. Se parte de la base que *“comunicar es una necesidad humana de orden primario, para no estar aislados”* (Mazzarrasa, 1994, p. 27). Tanto individuos como organizaciones se valoran por lo que hacen y expresan, proyectando una imagen que resulta del proceso de comunicación.

El plan de comunicación es una estrategia de la organización dirigida al mercado o público objetivo. Lambin (1995), establece que la comunicación de marketing es *“el conjunto de señales emitidas por la empresa a sus diferentes públicos, es decir, hacia clientes, distribuidores, proveedores, accionistas, poderes públicos y también frente a su propio personal. La publicidad es uno de estos medios de comunicación, junto con la fuerza de ventas, la promoción de ventas, las relaciones exteriores y la publicidad institucional”* (p. 520). Y agrega que para que la comunicación sea eficaz la organización debe transmitir los mensajes por los canales adecuados a sus públicos y debe generar las formas de evaluar la retroalimentación.

La institución educativa comunicará hacia el exterior de manera intencional la imagen de la organización, la calidad de su enseñanza y la manera en que cumplirá con el objetivo de satisfacer las necesidades de la sociedad. Tal como lo expresan Alastrué, Cardalda y Valladares (2009), refiriéndose al plan de marketing por ellos diseñado y en cierta medida, extrapolable a la realidad de otros centros educativos en cuanto a su espíritu: *“el plan de marketing y comunicación permite al centro educativo la posibilidad de darse a conocer al exterior y de abrirse a las necesidades de la sociedad de nuestro tiempo. Es un proyecto atractivo, innovador y enriquecedor para todos (profesores, padres, alumnos...) y con capacidad de revisión anual para poder llevar a cabo una valoración con la finalidad de actualizarlo siempre que se precise”* (p. 114).

Sin embargo, el plan de marketing tiene como base o fundamento el diseño del producto educativo, acorde a las necesidades sociales. Para esto, se deben realizar los ajustes necesarios a los programas o a la propuesta educativa. Esto se reafirma en las palabras de Zapata (2000), cuando expresa que *“un estudiante no compra un programa educativo en sentido estricto, compra por ejemplo: la oportunidad de mejorar su nivel social, compra la posibilidad de obtener un trabajo, compra la posibilidad de un enriquecimiento o crecimiento personal, u otra motivación personal diferente”* (párr. 24).

Por eso es necesario que la comunicación que el centro genere tenga en cuenta los factores expresados por Zapata (2000), ya que el estudiante ve en el estudio, más allá de la oferta curricular, su futuro y eso es una motivación personal que debe ser considerada en el mensaje para lograr que quien lo perciba sepa que está en el camino correcto.

Muchas veces, las instituciones educativas, avocadas a la búsqueda de la adecuación a los planes y objetivos académicos, olvida la comunicación de sus servicios. Esto se debe, como expresa Manes (2008), a que *“las instituciones educativas están inmersas en un proceso de cambio que quizá sea demasiado veloz para sus tiempos institucionales”*. Asimismo, plantea la importancia de actualizarse, comprendiendo *“la real utilidad de nuevas herramientas que, como el marketing, ayudan a mejorar la gestión institucional y coadyuvan al proceso de cambio”* (p. 3).

Otro aspecto que merece un tratamiento especial es la calidad educativa, meta principal de la educación. No obstante, es necesario precisar que la utilización del marketing y la búsqueda de la mejora de la imagen institucional siempre deben tener en cuenta el beneficio de los destinatarios de la educación.

La comunicación de los servicios educativos será adecuada en tanto el interesado sienta que responde a sus expectativas de enriquecimiento intelectual. Por dicha razón la dificultad y trascendencia que caracterizan la aplicación del marketing como herramienta de comunicación están dadas porque debe tener en cuenta los deseos, necesidades y anhelos de los interesados; de allí el grado de complejidad al estar vinculado a lo intangible de la mente humana.

Se plantea la necesidad de que los usuarios accedan a un servicio de calidad, adecuado a los requerimientos sociales, pero a su vez, existen ofertas educativas que ponen a la institución como ícono social en un papel secundario. Esto se debe a la extensión, en la última década de los cursos a distancia, apoyados en las redes virtuales y en el uso de internet como soporte, lo que permite extender la oferta educativa casi sin límites.

La utilización de técnicas y estrategias de marketing por parte de los centros educativos trasciende las fronteras territoriales e idiomáticas para captar usuarios. La oferta es transmitida por diferentes canales y el cuidado debe ser puesto tanto en el mensaje como en el medio empleado.

Por esto, se ha experimentado un cambio sustancial en la perspectiva de las instituciones educativas, buscando *“incrementar los resultados de la institución a través de estrategias centradas en el alumno y la relación que se establece entre este y la institución”* (Naranjo, 2011, p. 21), para lo que la fidelización del alumno adquiere una importancia estratégica. Se propone que la fidelización solo puede ser lograda si la cultura de la organización avanza en el sentido de brindar el mejor servicio a los usuarios, introduciendo renovadas formas de relacionamiento entre docentes, alumnos y sociedad en general.

No es el propósito de este trabajo, realizar un estudio sobre las teorías de marketing relacional, sobre las que autores como Berry (1983), Jackson (1985), Christopher, Payne y Ballantyne (1991) o Grönroos (1994), refieren extensamente (Naranjo, 2011). Sí se destacará la importancia de la filosofía del Manejo de las Relaciones con el Cliente (*Customer Relational Management* [CRM]) en el proceso de fidelización que, acercando valor y satisfacción a los usuarios mediante el uso adecuado de la herramienta, conlleva a la mejora de la imagen institucional, debido a que toda la cultura organizacional se enfoca a estos objetivos.

Se menciona brevemente una estrategia de reciente aparición en la disciplina del marketing y que tiene que ver con la experiencia del cliente, el Manejo de las Experiencias del Cliente

(*Customer Experience Management* [CEM]). Como se apuntaba, el concepto de marketing experiencial es de reciente incorporación al lenguaje organizacional; al respecto Naranjo (2011), propone que es “*una disciplina que tiene como centro al cliente. Es una metodología basada en la interacción humana, incluso si esa misma interacción se repite cientos, miles o millones de veces*” (p. 32).

Este autor agrega que una estrategia de este tipo permite detectar todos los factores de la experiencia del cliente durante la campaña de comunicación, por lo que identificar cómo es percibido el servicio determina una ventaja importante a la hora de intervenir en la mejora de lo que es ofrecido, con consecuencias en la mejora de la imagen.

En este sentido, todos los momentos en que el personal del centro educativo interactúa con el usuario implican un compromiso con la experiencia positiva del cliente. Para esto, la cultura de la organización debe estar orientada a este enfoque, buscando no sólo la calidad educativa sino que además el alumno vivencie el proceso de aprendizaje como satisfactorio más allá de los resultados académicos obtenidos.

Es en este punto donde parece importante marcar la diferencia entre lo que se ha dado a llamar la comunicación hacia el exterior y la orientación hacia la satisfacción del cliente. A los efectos de esta investigación, se considera que el plan de marketing es necesario para toda empresa y en el caso de las instituciones educativas se torna una herramienta de doble finalidad. Mientras que por un lado se buscará la mejora en lo que se comunica al exterior, como forma de atraer usuarios potenciales y reforzar la imagen institucional, por el otro se tratará de desarrollar estrategias para que las experiencias de los usuarios sean positivas, influyendo también en la imagen del centro. Como ya se expresó, esto se relaciona con:

- La cultura organizacional, que deberá incorporar estas creencias y valores como parte de su dinámica de funcionamiento, y
- La calidad del servicio ofrecido, sin la cual, la utilización de cualquier plan de marketing resultaría carente de ética.

En suma, toda organización educativa debería planificar la comunicación que emite hacia el exterior, de manera de poder transmitir un mensaje coherente con el servicio ofrecido y previamente adaptado a las necesidades sociales. La herramienta que puede ayudar a la gestión de la organización en este aspecto es el marketing.

Dado que el servicio educativo tiene como principal característica ofrecer un beneficio a la sociedad (y en algunos aspectos puede identificarse con el marketing social), por estar abocado a satisfacer sus necesidades de formación y aprendizaje, encontramos que el diseño de un plan de marketing y comunicación favorece la posición de la institución para que el público pueda generar una percepción sobre el servicio y una imagen positiva de la organización.

Merece especial atención por parte de las instituciones educativas el manejo de las experiencias de los beneficiarios, de manera de poder aportar satisfacción a los usuarios en cada contacto con el centro. Esta parte del plan de marketing, debe trabajarse al interior de la organización de manera de crear una cultura que tenga este objetivo.

➤ En síntesis, teniendo claro que el estudiante ve en el estudio, más allá de la oferta curricular, su futuro; que eso es una motivación personal y la misma debe ser considerada en el mensaje; la cultura de la organización debe estar orientada a este enfoque. Utilizar como herramienta al marketing educativo y la estrategia de reciente aparición en esa disciplina que tiene que ver con la experiencia del cliente, el CEM permite que quien perciba al centro educativo sepa que está en el camino correcto. Se ha de buscar no sólo la calidad educativa sino que el alumno vivencie el proceso de aprendizaje como satisfactorio, más allá de los resultados académicos obtenidos.

1.4 Otro ramal: la labor hacia el interior de la organización

La institución educativa se encuentra inserta en un contexto altamente cambiante; incluso la dinámica interna del centro se presenta variable, debiendo la organización dar respuestas tanto a las exigencias del entorno como a las propias necesidades de transformación interna, para adaptarse y ser flexible ante los cambios; debe cambiar entonces su propia cultura, con el fin de mejorar como institución misma (Tomàs, 2006).

Se pueden diferenciar dos tipos de cambios que afectan a la cultura de la organización; por un lado están los cambios que vienen desde el exterior, en el caso de las instituciones educativas son procesos que se imponen desde el propio sistema educativo al que responde el centro. Estos cambios son producto de los factores exógenos a la organización, que se definen como aquellos en los cuales la propia organización no puede intervenir directamente.

Este tipo de cambios tienen menos efectos sobre la cultura, debido a que se perciben como impuestos (provocando una resistencia mayor) y usualmente la transformación no pasa de las capas superficiales de la organización, sin impregnar los valores institucionales.

Por otro lado, están los cambios que se plantean en el seno de la organización. Como expresa Gairín (1999), este tipo es *“un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades (...) que debe partir del análisis de la cultura existente”* (p. 375). Es de vital importancia que se pueda provocar una sensibilización positiva a las necesidades de cambio organizacional y que las motivaciones surjan de los diferentes sectores del personal, no utilizándose como único motor la vía jerárquica, debido a que se pueden producir fuertes oposiciones, de no sentirse la estimulación como propia.

Entonces, los factores que promoverán estos cambios son de carácter endógeno, o sea nacen desde la propia cultura de la organización. Son en suma, la materialización de los intereses de los actores involucrados y desde ya deben ser moderados y coordinados por la autoridad del centro.

➤ En síntesis, provocar una sensibilización positiva a las necesidades de cambio organizacional es de vital importancia. Asimismo, los actores involucrados deben percibir que esa necesidad obedece a su propia creatividad para afrontar los cambios. La herramienta que se utiliza para lograr transmitir los requerimientos de mejora es la comunicación interna de la organización.

1.4.1 Mejorar desarrollando la organización: un camino sinuoso

Por lo antes expresado, en lo que respecta a los aspectos internos de la organización, se percibe como medular el cambio organizacional. En este apartado nos centraremos en el desarrollo organizacional que refiere a los *“métodos de cambio que se centran en la gente y en la naturaleza y calidad de las relaciones laborales interpersonales”* (Robbins y Coulter, 2010, p. 263). El desarrollo organizacional apunta no sólo a la cultura, sino también al proceso y a la estructura de la organización, para lograr que los integrantes puedan trabajar mejor juntos.

Se parte de la base que, para alcanzar este desarrollo, se deben producir cambios en dicha organización. Entendemos el cambio organizativo como *“cualquier modificación de personal, estructura o tecnología en una organización”* (Robbins y Coulter, 2010, p. 261). El cambio es algo deseable para todo centro, debido a que las estructuras y los procesos tienden

a ser transformados en rutinas por los integrantes, cristalizando el funcionamiento de la institución y haciendo rígida la postura ante el cambio.

Sala (2006), en su trabajo sobre desarrollo organizacional, propone que el cambio es un proceso que tiene como característica a destacar la complejidad por el número de elementos que lo condicionan, y porque genera inseguridad y ambigüedad entre los integrantes de la institución. La inseguridad se expresa muchas veces con resistencia a las acciones que se implementan en el transcurso del cambio.

Analizando los estadios de desarrollo organizacional que propone Gairín (1998), y complementando estas ideas con las que aportan autores como Kotter (1997), Senge (2005), Robbins y Coulter (2010) y Vázquez (2011), se destaca que el tipo o estadio que necesita la organización educativa para poder sobrevivir a los cambios que el entorno le exige es el que Gairín llama estadio o nivel tres, también llamado de la “organización que aprende”.

Se considera a este tipo de organización como la resultante de un proceso de mejora, que es capaz de aprender de sus errores, fomenta y ayuda al aprendizaje (formal e informal) de sus miembros debido a que es el valor base del funcionamiento organizacional. La preocupación primordial es que las personas utilicen su capacidad para remodelar las tareas que realizan en la institución en la búsqueda final de la mejora en el servicio educativo brindado.

Este estadio se caracteriza por una gran autonomía de la organización y elevada colaboración profesional entre los miembros. Favoreciendo la colaboración, se mejora la aptitud para lograr los resultados deseados, incitando a la creatividad y las nuevas formas de pensamiento, por lo que se aprende a aprender de manera colectiva.

Santos (2006), expresa que la institución aprende en la medida que reflexiona sobre sus prácticas y comprende que para que se produzca el cambio, el centro debe reunir ciertas características que necesitan cultivarse en la organización (véase Cuadro 4).

La permeabilidad implica relacionarse con el entorno de manera de influenciarlo y a su vez dejarse influenciar. Es establecer una apertura entre el centro educativo y la sociedad y generar los momentos y espacios para el intercambio. Por otro lado, cuanto más flexible es el centro educativo más posibilidades de aceptar el cambio y adaptarse a él. Sin embargo, también debe existir autonomía, medios y un líder que asuma el riesgo que implica el cambio.



Cuadro 4. Características que permiten al centro educativo aprender. Elaborado en base a Santos (2006).

Se debe fomentar la creatividad y promover la tolerancia al error para que no se trunquen los intentos de cambio y aprendizaje. Esto favorece el cambio y genera más posibilidades de aprendizaje organizacional, retroalimentando las ideas para la mejora.

La colegialidad se refiere a la forma en que funcionan las relaciones de poder. Los distintos actores tienen que estar habilitados para tomar decisiones o para participar de las mismas de manera colectiva.

Las instituciones educativas son por demás complejas. El solo hecho de coexistir varias dimensiones organizacionales y diferentes actores institucionales, implica que cualquier análisis del centro educativo deba realizarse teniendo en cuenta lo laberíntico de su funcionamiento.

Atendiendo a estas características se puede determinar que un cambio es efectivo cuando se produce una re-culturización, es decir, cuando se producen modificaciones en la cultura organizacional (Fullan, 2002).

Siguiendo a Vázquez (2011), se pueden identificar fases o etapas del cambio. Estos momentos del proceso marcan una evolución que en la práctica no siempre se da como algo lineal, sino que experimenta avances y retrocesos que marcan el ritmo de la marcha. Así se diferencian cuatro fases:

1. **Inicio:** esta fase se caracteriza por basarse en un diagnóstico mediante el cual se planifica, negocia y sensibiliza la puesta en marcha del proceso, para luego realizar el diseño del plan.
2. **Implementación:** durante esta fase se pone en marcha el plan, definiéndose los equipos de trabajo. También se realizan actividades tendientes a manejar los conflictos y a asegurar el seguimiento de las actividades desarrolladas.
3. **Institucionalización:** los cambios logrados se incorporan a las prácticas organizacionales.

4. **Sostenibilidad:** la organización desarrolla bases que sirvan para la continuidad del cambio. Se diseñan mecanismos que impliquen la evaluación y la generación de información para la toma de decisiones.

Existen ciertos requisitos que se consideran necesarios para la realización del proceso de cambio que lleva al aprendizaje organizacional (véase Cuadro 5). Estas necesidades deberán ser tenidas en cuenta en el diseño del plan de cambio para que toda modificación favorable sea usada como insumo para la retroalimentación del proceso.

<i>Proceso de aprendizaje organizacional</i>	
<i>Formación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión entre contenido y metodología • Auto-aprendizaje • Fomento de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificación ○ Autonomía para actuar ○ Condiciones para la toma de decisiones
<i>Revisión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis: <ul style="list-style-type: none"> ○ Organizacional ○ De la práctica
<i>Difusión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Información • Explicación • Debate
<i>Integración</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Como elementos de la nueva cultura
<i>Metas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos asequibles y moldeables a las necesidades de la organización
<i>Estructuras flexibles</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecidas por la creación de equipos autónomos
<i>Sistema relacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos participativos • Propiciar actitudes abiertas a la innovación
<i>Dirección</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Guía a la transformación
<i>Funciones organizativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación situacional y flexible

Cuadro 5. Requisitos para el proceso de aprendizaje organizacional. Elaborado en base a Gairín (1999).

Asimismo Tomàs (2006), al hablar de organización competente, refuerza estas ideas sugiriendo otros requisitos, entre los que destaca: la búsqueda del bienestar y la fidelidad del personal, la promoción de actitudes positivas y de compromiso hacia las tareas, la creación de espacios de reflexión, la fluidez de la comunicación y el fomento de las relaciones con el entorno.

1.4.2 Mejorar cambiando la cultura: la curva cerrada

El concepto de cultura organizacional y sus implicancias ha sido ampliamente estudiado en el campo de la administración. Así Robbins y Coulter (2010), plantean que *“la cultura organizacional se ha descrito como los valores, principios, tradiciones y formas de hacer las cosas que influyen en la forma en que actúan los miembros de la organización”* (p. 46).

Ampliando esta definición encontramos la que al respecto proporcionan Stoner, Freeman y Gilbert (1996), quienes definen a la cultura como *“la serie de entendidos importantes, como normas, valores, actitudes y creencias, compartidos por los miembros de la organización”*, agregando que *“la compleja mezcla de supuestos, conductas, relatos, mitos, metáforas y demás ideas que encajan unos con otros (...) definen lo que significa ser miembro de una sociedad concreta”* (p. 198).

Para Gairín (1999), a su vez, *“la cultura se identifica con el conjunto de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que comparten y expresan un determinado grupo social. Su expresión a través de rituales, ceremonias, imaginería o símbolos sirve para unir al colectivo, reforzar las interacciones personales y dar apoyo social (...) está orientada y mantenida socialmente, es heredada mediante un sistema de transmisión y experiencia de trabajo con formas simbólicas y está sujeta a cambio a partir de la dialéctica individuo-grupo social.”* (p. 366).

Lo que caracteriza a las organizaciones en la actualidad es la necesidad de flexibilidad y espontaneidad que requiere el continuo cambio del entorno. Muchas veces, el cambio es tomado con resistencia, debido a que los actores de la organización lo perciben como una alteración del *statu quo* que los saca de su zona de comodidad y rutina.

1.4.2.1 Características de la Cultura Organizacional

Robbins (2004), presenta siete características de la cultura organizacional (véase Cuadro 6). Estas características permiten evaluar a la organización y saber hasta donde los integrantes conocen y comparten los valores, los modos de hacer y de comportarse dentro de la misma.

Al analizar las características de la cultura organizacional que propone este autor, se pueden diferenciar dos aspectos. Por un lado, lo que tiene que ver con las actitudes y por otro, lo que refiere a las relaciones.

Son características que refieren a las actitudes:

- La motivación a la innovación,
- La energía puesta en el trabajo,
- La postura frente al *statu quo*, y
- El grado de detalle que implica la realización de las tareas propias de la organización.

<i>Características de la Cultura Organizacional</i>	
<i>Innovación y asunción de riesgos</i>	Motivación a la creatividad, fomento de los cambios y promoción de toma de riesgos
<i>Atención al detalle</i>	Grado en que los empleados demuestran compromiso con la precisión y el análisis detallado según lo esperado en la organización
<i>Orientación a los resultados</i>	Medida en que se perciben los resultados de la organización
<i>Orientación hacia las personas</i>	Forma en que se tienen en cuenta los efectos de las decisiones administrativas en el personal
<i>Orientación al equipo</i>	Funcionamiento de los equipos de trabajo frente al individualismo
<i>Energía</i>	Evaluación de las competitividad y la pro-actividad del personal
<i>Estabilidad</i>	Actitud frente al <i>statu quo</i>

Cuadro 6. Adaptado en base a las características propuestas por Robbins (2004).

Las características que evidencian los elementos de tipo relacional son:

- La orientación al trabajo en equipo,
- La percepción de los logros alcanzados, y
- La evaluación de los efectos de las decisiones en el personal.

Estos elementos o características se relacionan entre sí, formando la identidad cultural.

1.4.2.2 Elementos de la cultura

Según Fernández (2002), los elementos de la cultura se clasifican según sean:

- **Formales o expresivos:** compuesto por el lenguaje, los artefactos y los ritos.
- **Nucleares, de contenido o significativos:** compuestos por los valores, creencias y presunciones.

Esta diferenciación también se basa en las características de los mencionados elementos, siendo los expresivos de carácter visible y los nucleares de carácter invisible, por lo que se necesitará un análisis detallado del funcionamiento institucional para lograr desentrañarlos y comprenderlos (Robbins, 2004).

Que una cultura esté determinada por los elementos que la componen, sólo indica los rasgos generales o dominantes de la organización. Usualmente existen subculturas, es decir, subgrupos dentro de la organización que comparten los valores centrales, pero que modifican alguno de los elementos constitutivos a partir de alguna situación o experiencia distintiva. Debido a que los significados compartidos son el mecanismo para comprender e influir en el comportamiento de los individuos, una organización con muchas subculturas coexistentes verá entorpecida la generación de valores comunes.

De la misma manera, se puede afirmar que la cultura desempeña varias funciones en la organización (véase Cuadro 7). Se dividirán estas funciones en aspectos positivos y negativos para la formación y el funcionamiento de la cultura.

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
Límite e identidad	Barrera al cambio
Compromiso colectivo	Barrera a la diversidad
Estabilidad	Barrera a la integración
Guía y control	Barrera a la creatividad

Cuadro 7. Funciones de la cultura organizacional. Elaborado en base a Robbins (2004).

Entre los aspectos positivos, se identifican las funciones de delimitar una organización de otra, y de brindar identidad propia, que la hace diferenciarse de las demás. Asimismo, se encuentran la promoción del compromiso social, más allá de los intereses individuales de los integrantes; la cohesión que brinda a la organización por el sentimiento de estabilidad, y la definición de normas que dejan claras las pautas de funcionamiento y que ofrecen un modelo de premios y castigos a quienes se desempeñan en la organización.

En lo que refiere a los aspectos negativos, se deben destacar las barreras o trabas a la mejora. Una cultura anquilosada promoverá el estancamiento de la organización con una fuerte resistencia al cambio tanto en los procesos como en las estructuras de funcionamiento, bloqueando la evolución cultural. También puede provocar rechazo a la incorporación de nuevos miembros, que deben además ajustarse rápidamente al funcionamiento de la

organización, donde la presión de una cultura fuerte termina por arrasar la singularidad de los nuevos integrantes.

La cultura puede hacer complejo o imposible el funcionamiento de la organización, incluso en las relaciones con otras de igual actividad. Esto se debe a que al realizar trabajo en conjunto, las culturas fuertes tienden a imponerse, generando rechazo hacia organizaciones que no funcionan de manera similar. De todas formas, este punto parece diluirse con la interacción de diferentes organizaciones en redes virtuales, fenómeno de reciente incorporación en el ámbito académico.

Otro riesgo de la cultura organizacional fuerte es tener tan arraigados los modos de hacer, que se termine por anular las formas de creatividad que puedan surgir, tanto para modificar los procesos de gestión, como para la incorporación de innovaciones. En este caso, la organización corre peligro de desaparecer si no se adecúa a las demandas sociales en permanente cambio, por falta de flexibilidad y capacidad de adaptación.

1.4.2.3 Cultura del cambio

Surge entonces la necesidad de plantear un solo camino posible a las organizaciones: la cultura de cambio. Robbins (2004), plantea que el cambio puede darse por una de las siguientes causas:

- **Crisis dramática de la organización**, muchas veces sorpresiva, que rompe con el *statu quo* y por la cual el cambio es la única alternativa.
- **Cambio en el liderazgo**, producido por la venida de un nuevo director desde fuera de la organización. La movilidad ascendente de personal a cargos de dirección generalmente no produce cambios en la cultura, por lo que el cambio se produce al incorporar un líder con una visión diferente de la organización. De todas maneras, el cambio es relativo en estas circunstancias, debido a la usual resistencia que produce.
- **Organización de corta edad y estructura pequeña**, donde la cultura aún se encuentra en formación y el tamaño haga más fácil a la administración comunicar los cambios propuestos.
- **Cultura organizacional débil**, que permite la maleabilidad de los valores y creencias hacia modelos más adaptados a la dinámica de cambio.

Como se ha expresado, una organización cuya cultura no es capaz de adaptarse a los cambios que le exige la sociedad tiene pocas chances de sobrevivir, debido a que la institución no logrará satisfacer la demanda, por lo que repercutirá en la imagen del centro y la pérdida de matriculación. Se adhiere a lo que propone Peña (2006) respecto de la cultura: *“no hay que dejar de considerar su dinamismo ya que, sobre todo en la actualidad es continuamente reelaborada al enfrentarse a un contexto cambiante y dinámico, donde las relaciones con el entorno deben redefinirse a fin de que se dé la necesaria adaptación recíproca entre el contexto y la organización”* (p. 33).

Esta idea se complementa con la de que *“la cultura es la forma en que la organización ha aprendido a manejar su ambiente”* (Stoner et al., 1996, p. 200), debido a que posee el conocimiento para el cambio significativo con los beneficios para la sociedad y la propia institución.

1.4.2.4 Clasificación de la cultura organizacional

A simple vista, mucha es la literatura especializada en el tema de cultura organizacional, y muchos los puntos de vista de los distintos autores que la clasifican: Schein (1988), Chiavenato (1989), Stoner et al. (1996), Gibson y Donnelly (2001), Koontz y Wehrich (2002), Bueno y Morcillo (2003), Hellriegel y Slucum (2004), Robbins y Coulter (2010), entre otros. Sin embargo, es relativamente poco lo se ha hablado de las culturas típicas de las organizaciones educativas. Se encuentran, por ejemplo a autores como Frigerio et al. (1996) y Hargreaves (2005), que buscan ahondar en la tipología de la cultura organizacional de las instituciones educativas, pero que terminan en clasificaciones gruesas y poco enriquecedoras.

Así, Frigerio et al. (1996), proponen tres tipos de cultura institucional:

- **La institución escolar: una cuestión de familia**, donde se realzan algunos vínculos interpersonales como si fuesen parte de un sistema de parentesco; *“la idealización se monta sobre aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de lo familiar”* (Frigerio et al., 1996, p. 40), lo que no es totalmente desconocido, un lazo seguro basado en el afecto y la aceptación.

En estas culturas, los aspectos positivos tienen que ver con el sentimiento de comodidad de los miembros, sin embargo, el ámbito familiar también entraña conflictos. Los roles y responsabilidades muchas veces no están definidos o tienden a superponerse, entorpeciendo el desarrollo de tareas dentro de la institución; tampoco

existen canales apropiados para la transmisión de la información con consecuencias para la toma de decisiones.

- **La institución: una cuestión de papeles y expedientes;** se caracteriza por funcionar estrictamente bajo un organigrama, con funciones delimitadas por una estructura técnica, altamente burocratizada, que prioriza la administración y la documentación. Las normas refuerzan la autoridad, que tiene como principal función el control. Estas instituciones suelen ser rígidas y poco adaptables a los cambios. Evalúa más los procesos que los resultados.
- **La institución: una cuestión de concertación;** es el tipo de cultura que tiene un modelo profesional de gestión. El líder es el encargado de buscar el equilibrio y la coordinación de intereses para que todas las tareas puedan ser cumplidas. Existen formas institucionalizadas de manejar el conflicto y de delegar tareas. Como aspecto positivo valora los resultados de las prácticas, pero en contrapartida los espacios de negociación casi permanentes tienden a enlentecer el trabajo de la organización en los avances hacia el cambio.

Por su parte Hargreaves (2005), clasifica a las culturas institucionales desde otro punto de vista, un tanto parcial, teniendo en cuenta solamente el comportamiento del profesorado en la institución educativa. Sin restar valor a esta tipología, se percibe tanto la importancia de este enfoque, como sus limitaciones en cuanto a la visión global de la organización. Así pues, se encuentra:

- **El individualismo:** la estructura de los centros educativos favorece el trabajo aislado y la falta de comunicación entre los docentes. Por otro lado, el sistema tiende a incorporar instancias de interacción, que son observadas con desconfianza por los docentes, quienes acostumbrados a trabajar en la soledad del aula sin demasiados aportes de los colegas, se resisten a perder el poder de su práctica en solitario.
- **La colaboración:** se presenta como un tipo de cultura que promueve el desarrollo de los docentes. Al igual que la colegialidad, buscan el perfeccionamiento de la escuela y la educación eficaz basándose en la figura de un líder ciertamente transformador y cohesivo. Tiene como desventaja que el sistema no prevé tiempos institucionales para el trabajo colectivo del profesorado, para el diálogo, el intercambio y las actividades de investigación, aunque es espontánea tanto en su surgimiento como en su desarrollo.

- **La colegialidad artificial:** este tipo de cultura es promovida por las jerarquías institucionales. No existe interés real de los docentes en la colaboración y terminan por hacer acto de presencia en las instancias de coordinación con el sentimiento de que les quita tiempo para planificar y preparar las clases.
- **La balcanización:** los profesores tienden a dividirse en subgrupos con intereses diferentes lo que funciona como barrera al trabajo colectivo en equipos fuera de los subgrupos y la persecución de objetivos comunes. Este tipo de cultura puede ser beneficiosa para pequeños proyectos, pero no para cambios que impliquen a toda la institución.
- **El mosaico móvil:** este tipo de cultura estaría en un estadio más avanzado de desarrollo. Es un modelo de funcionamiento que permite la existencia de subculturas pero que promueve la flexibilidad necesaria para lograr mayor participación. Las jerarquías tienden a disminuir cuando se habla de sistemas de comunicación y del flujo relacional.

Por otro lado, se cree valioso rescatar, aunque no sea un modelo realizado a medida para las organizaciones educativas, el que proponen Cameron y Quinn (2004, 2006, 2011). Se percibe la importancia de esta clasificación no tanto por los tipos que presenta sino por el concepto que acompaña la categorización, sugiriendo dimensiones de análisis, aplicables a la realidad de la organización. Con respecto a la clasificación de cultura que proponen estos autores, se encuentran los siguientes tipos:

- **Clan:** pondera la participación y compromiso. Se fundamenta en el trabajo en equipo, la responsabilidad y la colaboración, por lo que existe unidad y metas comunes. El sistema de estímulos valora el desempeño grupal. El liderazgo tiende a ser de tipo facilitador o de relación paternalista. Tiene un funcionamiento similar al de una familia, que puede compararse en cierto punto con el tipo de Frigerio et al., mencionado anteriormente.
- **Adhocracia:** pondera la innovación y creatividad. Responde sin dificultad a las demandas de cambio del entorno. El liderazgo tiende a ser visionario, para estar a la vanguardia. Es un tipo de cultura flexible que se opone a la burocracia, donde los roles y funciones cambian de acuerdo a las necesidades, y que asume los riesgos.

- **Jerarquía:** se pondera el control y la eficiencia. Para ello, existe alto grado de formalización, en especial de las estructuras y los procesos. El liderazgo tiende a presentarse como coordinador y monitor, lo que favorece el orden y el cumplimiento de las tareas según la planificación. El control es visto como la forma de alcanzar la eficiencia organizacional.
- **Mercado:** se pondera la competencia y productividad. Se busca la obtención de ventajas competitivas, fortalezas y oportunidades de crecimiento. El liderazgo aplica un control severo y la efectividad de basa en el logro de objetivos externos.

Se marca la importancia de que la medición o la identificación de la cultura organizacional de una institución educativa deben hacerse teniendo como base algún modelo, pero sin perder de vista que en la diversidad de culturas existentes, dicho modelo no puede presentarse en estado puro.

Es por eso que se adhiere a la propuesta de medición de la cultura ideada por Tomàs y Rodríguez-Gómez (2009), donde se propone como método de acercamiento el diseño de un cuestionario y se complementa la investigación con “*otras fuentes de información complementarias como observaciones, análisis de documentos, entrevistas...*” (p. 10). Esto permite recoger información contrastable para la tipificación de la cultura organizacional en cada centro educativo, pudiendo atender a lo visible y fácilmente identificable, así como a lo invisible y más complejo de cambiar.

Si bien se revisaron otros modelos de análisis de la cultura, como Fernández (2002), Lezama y Ruiz (2008), Sánchez (2010), Ortiz y Olaz (2010), se considera que el diseño de un instrumento de medición y análisis, debe tener en cuenta no sólo las dimensiones internas de la organización sino también su relación con el entorno.

La idiosincrasia común que pueden tener organizaciones ubicadas en contextos geográficos cercanos, no necesariamente es un elemento aglutinante para medir y comparar culturas, ya que los contextos socio-económicos y también culturales pueden variar, invalidando la obtención de resultados que pretenden catalogar las culturas institucionales.

➤ En síntesis, la cultura organizacional de una institución educativa es un elemento que evoluciona por la misma madurez del centro. Tratar de tipificar la cultura puede ser útil para diseñar estrategias de cambio y potenciación educativa, pero es a su vez engañoso si se quiere aplicar un único instrumento a realidades institucionales diferentes.

- Más allá de los tipos puros o de la variedad de instrumentos de medición que se formulan en las investigaciones, se adhiere a la idea de que el diseño de un instrumento de análisis debe contar con técnicas que permitan el acercamiento al funcionamiento cotidiano de la organización, de manera que se logre obtener una apreciación global de la cultura, no siempre comparable para la obtención de resultados generales.
- El cambio organizacional significativo es el que promueve el desarrollo organizacional hacia una organización que aprende. Se parte del hecho que la institución educativa es compleja y que su cultura puede ser modificada para lograr una mejora en el trabajo en equipo y la posibilidad de alcanzar mejores niveles en los resultados educativos.

1.4.3 Mejorar promoviendo la innovación educativa: la curva abierta

Como se expresó anteriormente, el desafío de las organizaciones en el siglo XXI, es poder adaptarse de manera rápida a los cambios que demanda la sociedad, tanto en las estructuras funcionamiento de la institución como en el diseño de la propuesta educativa. Por esto, en primera instancia, y para los efectos de este trabajo, cabe destacar que sólo se considerarán como cambios aquellos que estando orientados a mejorar la calidad (concepto que se presentará más adelante), implican alguna modificación planeada, en una o más dimensiones de la institución educativa.

López, Lavié y López (2008), afirman que la innovación es un proceso de aprendizaje organizativo, que nace de las prácticas institucionales y de la reflexión sobre el conocimiento generado en la dinámica del centro. Para Barraza (2007), se caracteriza por *“la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral”*.

Gairín, Muñoz y Rodríguez-Gómez (2009), afirman: *“la incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma en cómo se desarrolla el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora configuran unas características diferenciales que proporcionan una personalidad única y particular a cada institución”* (p. 622).

Esta idea refuerza lo que se dijo anteriormente al referirse a la cultura como el rasgo que confiere identidad a la institución y agrega que el modo de ser de la organización junto con la

figura del líder, configuran los elementos que pueden generar motivaciones hacia el cambio institucional.

En relación al cambio, Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), proponen que para que sea real, debe mezclar las iniciativas del centro con el soporte del sistema educativo, requiriendo planificación de las propuestas y necesidad de reconocerlo como provechoso por todos los implicados. Marcan a su vez dos condiciones necesarias para que la mejora se vea consolidada. Por un lado, refieren al trabajo colaborativo de los docentes y por el otro, el fortalecimiento de lazos entre el sistema y el centro, de manera de hacer uso de la sinergia existente para discutir y analizar las iniciativas, incluso, las de personas específicas dentro de la organización.

Retomando la propuesta de Gairín (2004), se considera que analizar el tipo de estadio de desarrollo en que se encuentra una organización, no solo es beneficioso para situarla en el contexto en que se maneja sino que además, permite entender las circunstancias de una realidad institucional determinada. Este diagnóstico, hará más fácil el planteo de los cambios organizacionales y la puesta en marcha del proceso de implementación.

Cabe diferenciar entonces al cambio, que puede abarcar distintas dimensiones de la organización, de la innovación. Ésta se refiere a aquellos cambios de índole cualitativa que abarcan aspectos específicos del quehacer educativo. Se cree apropiada la definición que de innovación propone Vázquez (2011), pensándola como *“toda propuesta novedosa implementada en el ámbito local, más allá de que su génesis sea interna o externa. (...) La implementación de todo cambio requiere una puesta en marcha local asociada a un conjunto de factores como: i) una cierta actitud y predisposición positiva del centro ante lo novedoso, (ii) la presencia de mecanismos de dinamización, apoyo y sustento que puedan surgir desde el liderazgo institucional, y (iii) el grado de cohesión interna presente en el colectivo docente”* (p. 45).

1.4.3.1 Cambio versus innovación

En la línea que plantean Gairín y Rodríguez-Gómez (2011) y siguiendo a Vázquez (2000), se puede afirmar que *“el abordaje colectivo y activo de la innovación, permite fortalecer y consolidar el sentido de pertenencia institucional, a partir de espacios de construcción conjunta en torno a líneas de trabajo definidas y ajustadas entre todos”* (p. 3). Y agrega que todos los actores institucionales necesitan espacios y tiempos para la revisión de las

propuestas de cambio, para evaluar visiones y llegar a acuerdos que permitan incorporar lo nuevo a las prácticas usuales del centro.

La innovación se entiende entonces, como los cambios cualitativos que se producen en las prácticas educativas o el proceso mediante el que se convierten ideas creativas en formas de trabajo nuevas. De todas formas, las innovaciones deben tender a institucionalizar el cambio, y producir transformaciones que incidan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se considera que el cambio es parte de los procesos y de la cultura de la organización (Gairín, 2007a).

Si bien la literatura diferencia entre el cambio y la innovación, los autores coinciden en que ambos procesos describen fases o etapas de desarrollo. Así Gairín (2002), propone cinco fases: planificación, difusión, adopción, implementación y evaluación. Estas etapas de la dinámica innovadora deberían llevar a un aprendizaje organizacional y más tarde en el tiempo, al desarrollo consolidado del cambio (Vázquez, 2011).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que el solo hecho de incorporar una innovación al ámbito educativo no es sinónimo de cambio o mejora organizacional; existen variados factores internos que pueden favorecer o actuar en contra del desarrollo de la innovación, entre ellos: el apoyo del sistema, las capacidades del líder, el tipo de cultura y el compromiso de los actores institucionales en la mejora.

Como se mencionara, las organizaciones se encuentran en un constante proceso de cambio, tanto producido por motivaciones internas como impuestos por el entorno; el cambio es parte de la organización. Cuando se planteó el tema del desarrollo organizacional se dio cuenta de las necesidades de alcanzar un estadio del tipo de la organización que aprende, como base para la mejora en los procesos de educación-aprendizaje y como contexto propicio para el cambio, aspirando en una etapa posterior, a alcanzar el estadio de organización que genera conocimiento.

1.4.3.2 Procesos de cambio

Los procesos de cambio en las organizaciones son necesarios, la sociedad evoluciona, los grupos humanos también, por ello es ineludible adaptarse, prepararse para los cambios, los individuos deben sentir que los mismos son producto de una planificación y responden a lograr la satisfacción de los actores involucrados.

Como fundamento de este tema se cita el trabajo de Gairín (2008a), en el que expresa: *“las características de los proyectos que suelen funcionar mejor se relacionan con su conexión con necesidades reales, grado de institucionalización, trabajo colaborativo en red con apoyos externos, utilidad y orientación práctica hacia los procesos de enseñanza aprendizaje y la actividad docente vinculada, seguimiento y evaluación permanente de las propuestas, implicación del profesorado y otros factores también relacionados con la persona en el contexto institucional (clima de trabajo, disponibilidad de tiempo, seguridad profesional) Las innovaciones que funcionan son las que afectan a aspectos profundos del proceso de enseñanza y aprendizaje provocando efectos positivos”* (p. 14).

En la base de este argumento, se relacionarán los procesos de innovación educativa con la gestión de procesos y de conocimiento. La pregunta que surge a continuación se refiere a cómo lograr la innovación educativa y su éxito.

Según Ewy y Gmitro (2009), los procesos son la función más importante de la organización; comprenden pasos o acciones necesarias para que los resultados ocurran, habiendo sido los pasos o serie de acciones diseñados para que dichos resultados cumplan un objetivo o meta, o los requerimientos y expectativas de los clientes.

Estos autores consideran que la innovación, la toma de decisiones y el desarrollo de soluciones a los problemas son ejemplo de procesos organizacionales. Al respecto se puede agregar lo que aporta Pérez (2005), cuando define a los procesos como *“secuencias de actividades que se organizan de una forma lógica en las que intervienen personas y se utilizan recursos, materiales y equipamientos para producir unos resultados deseados y planificados acordes con las necesidades y expectativas de los destinatarios”* (p. 67).

Más específicamente, se define un proceso de gestión educativa como toda actividad que reciba ingresos y los transforme en salidas, mediante el cumplimiento de requisitos preestablecidos, generando un valor agregado sobre circunstancias previas. Este valor agregado debe ser percibido como tal por el usuario y debe tender a la calidad total, mejorando el desempeño de la organización.

Se considera que, así la organización evoluciona en busca de nuevos objetivos, los directivos deben mejorar los procesos. Esta mejora puede buscarse de dos maneras; por una parte, mejorando las habilidades del personal o por la otra, mejorando los procesos que dirigen a las personas a hacer las tareas. En este sentido Ewy y Gmitro (2009), consideran que es más

beneficioso si el enfoque de la mejora se basa en los procesos que guían a las personas en los quehaceres de la organización.

Sin embargo, la realidad de los centros educativos muestra dos problemas: el primero es que los directores y administradores no tienen el conocimiento ni las capacidades necesarias para gestionar con éxito los procesos organizacionales; el otro problema es que frente a cualquier fracaso se tiende a culpabilizar a las personas y no a los procesos. Estas dos dificultades que parecen extenderse a la gran mayoría de los centros de enseñanza en casi todo el mundo, deben ser subsanados a fin de lograr la calidad educativa. En suma, se necesita cambiar la cultura organizacional y mejorar la gestión de los procesos.

Gairín (2007b) y Ewy y Gmitro (2009), consideran que existen procesos clave de la gestión educativa, aunque la aplicación puede variar dependiendo de la realidad de cada centro (véase Cuadro 8). Estos procesos deben buscar la efectividad y la eficiencia, sin olvidar que la meta es la calidad. Por lo tanto, se considera que en la medida en que se avanza hacia las pautas deseadas, los procesos son adecuados.

<i>Procesos clave</i>	
<i>Gairín (2007b)</i>	<i>Ewy & Gmitro (2009)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza-aprendizaje • Atención a la diversidad • Compensación de desigualdades educativas • Mejora del potencial personal y profesional de los usuarios • Coordinación efectiva del profesorado • Vinculación del centro con el entorno y las familias • Mecanismos de mejora permanente 	<ul style="list-style-type: none"> • Contratación • Desarrollo de programas • Educativos • Evaluación • Desarrollo profesional

Cuadro 8. Procesos clave de la gestión educativa. Elaborado en base a Gairín (2007b) y Ewy y Gmitro (2009).

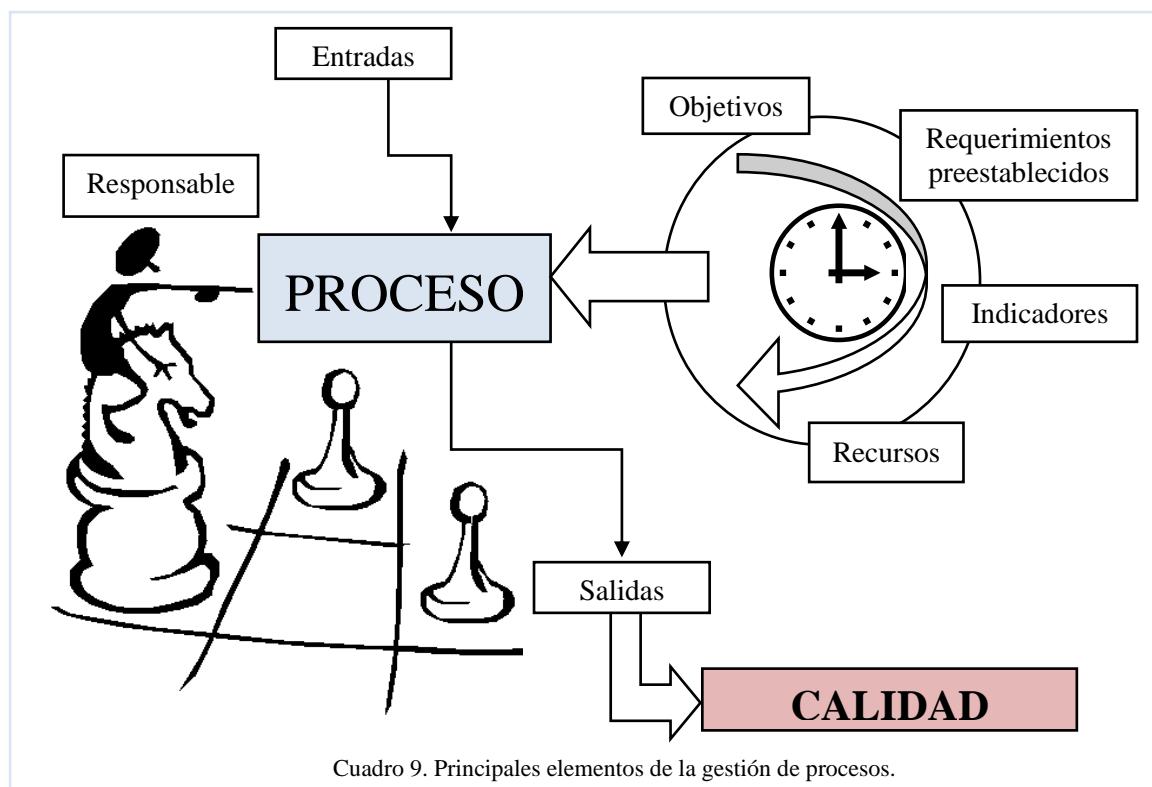
Asimismo, los procesos se pueden clasificar, según Ewy y Gmitro (2009) en:

- **Predecibles:** tienen carácter estable y se obtiene el mismo resultado una y otra vez.
- **Impredecibles:** o especiales, que no se aplican en forma continuada.
- **Eficaces:** si logran o exceden los objetivos deseados de desempeño o las metas trazadas.

En cuanto a las características, estos autores proponen que todos los procesos tienen variaciones que pueden influir en no lograr las metas proyectadas. Estas variaciones son causadas por diferentes motivos, que muchas veces ocurren, sin que se desee. Pero la variación es medible; si se compara con resultados obtenidos en el pasado, se puede conocer la cantidad de variación que el proceso producirá. Las causas de las variaciones pueden ser múltiples e identificarlas a todas para su reparación no es siempre posible, provocando problemas o defectos no intencionados en el proceso.

Sin embargo, los mayores efectos en el proceso son producidos por la menor cantidad de causas de desviación. Para medir estas variaciones así como la marcha del proceso se utilizan tablas de control e histogramas, herramientas cuya aplicación puede incluso producir alteraciones. Por ejemplo, el uso de libros, tecnología, deberes, estrategias de enseñanza, y pruebas, contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje y a la variación de lo que los estudiantes aprenden. Lo antedicho debe ser entendido si se quieren lograr procesos efectivos y eficientes.

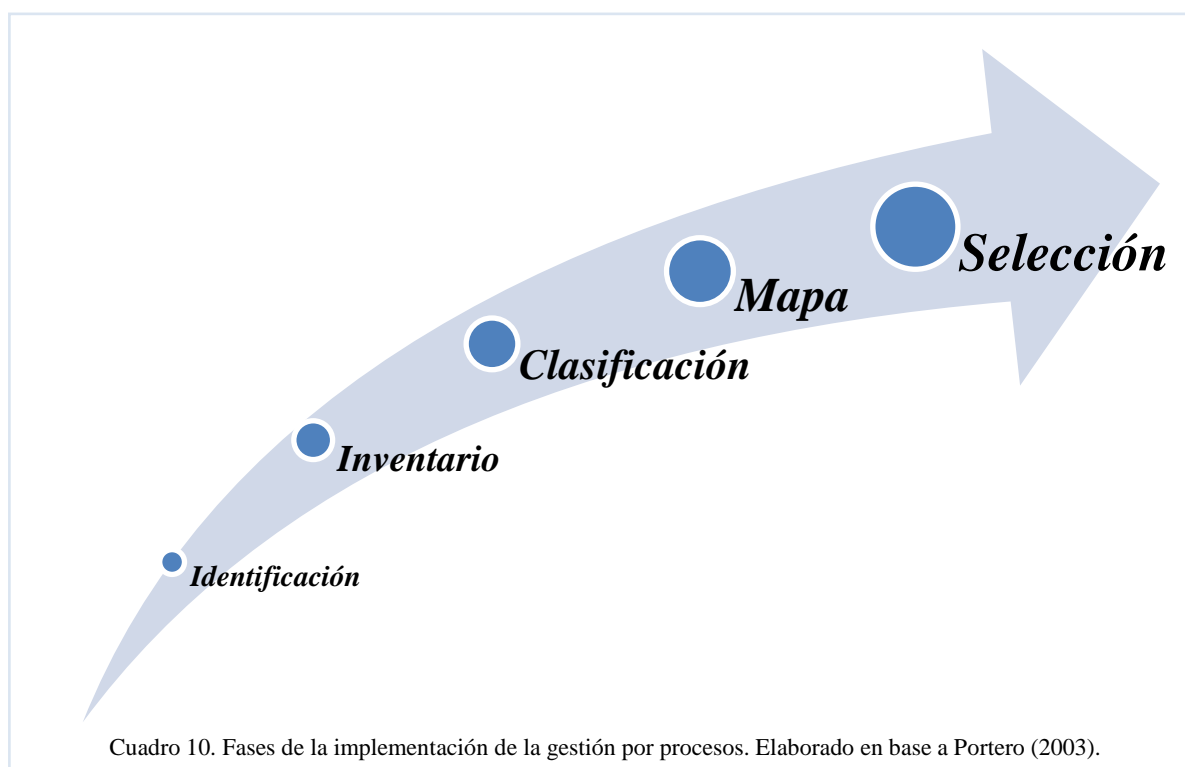
Asimismo, se consideran los componentes de todo proceso (véase Cuadro 9). Tanto Gairín (2007b), como Ewy y Gmitro (2009), concuerdan en que los elementos de un proceso son principalmente: entradas y salidas, dispositivos de seguimiento e indicadores, medios y recursos, tiempos claros de inicio y finalización y un responsable que acompañe el desarrollo



Cuadro 9. Principales elementos de la gestión de procesos.

de las actividades y pueda anticiparse a los efectos negativos de las variaciones. También es necesario algún sistema de registro y de evaluación que pueda contrastarse con indicadores de avance y logro.

En lo referido a la gestión por procesos Portero (2003), identifica cinco fases para la implantación (véase Cuadro 10). La primera etapa consiste en visualizar los procesos



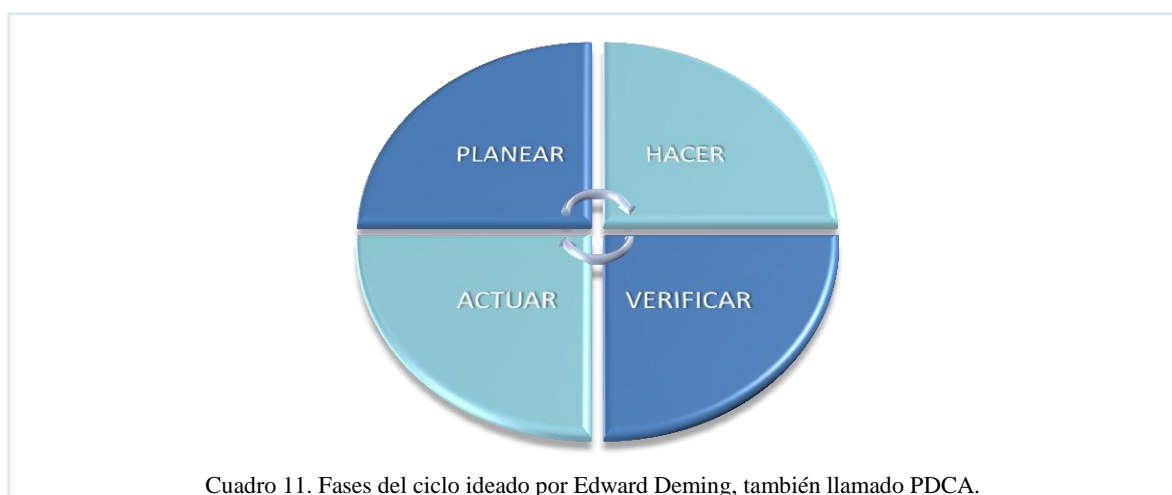
existentes en la institución, para ello sugiere que se tome nota de todos los que se perciben en el centro. Luego, propone hacer un inventario, dividiendo a los procesos principales de los subprocesos que se le relacionan y generando un catálogo.

El paso siguiente es el de clasificarlos, en tres categorías:

- **Procesos estratégicos:** son base para el desarrollo de otros procesos del centro y tienen como principal salida los planes operativos o de gestión.
- **Procesos clave:** son los que ofrecen servicios externos y por los que se construyen las percepciones de los públicos, en el contexto de la relación del centro con el exterior. Este autor no considera clave como sinónimo de crítico o importante.
- **Procesos soporte:** los que organizan, abastecen y disponen los recursos (personas, infraestructura, financiación y registro).

Una vez que se ha realizado la clasificación es conveniente representar los procesos gráficamente, para tener una imagen integral de la forma en que se vinculan las entradas y salidas de los grupos de procesos. Esto consiste en realizar un mapa de procesos o estructura de gestión. La última fase consiste en identificar aquellos procesos críticos para el cumplimiento de los objetivos del centro, sobre los que se aplicará un plan de mejora.

Entonces, se entiende a la gestión por procesos como una tarea obligada de los centros educativos en pos de llevar adelante procesos de cambio organizacional para la mejora de la calidad educativa. Portero (2003), agrega que la gestión por procesos implica también un periodo de realización en fases que se denomina ciclo de Deming, de mejora continua (véase Cuadro 11).



Al finalizar el ciclo, y con los resultados obtenidos mediante la evaluación de los procesos, se pueden realizar los ajustes necesarios para que el proceso vuelva a aplicarse, introduciendo las mejoras necesarias.

Se entiende por evaluación *“la actividad de obtener información sobre las dimensiones más relevantes de un centro que permita determinar el valor añadido de sus enseñanzas y que contribuya a mejorar las actividades educativas”* (Marchesi y Martín, 1998, p. 264). La evaluación puede ser externa, si se aplica con modelos diseñados desde fuera de la institución por agentes externos, o autoevaluación si es aplicada por el propio centro en base en algún modelo. Se considera que ambas formas de valoración institucional son complementarias ya que los resultados obtenidos por una u otra evaluación sólo muestran parte de la realidad del centro.

Los modelos de evaluación institucional del tipo externo son aquellos que han sido diseñados por organismos específicos del sistema educativo o por organizaciones internacionales o regionales con foco en la educación y tienen como principal fin cuantificar los resultados de manera de obtener estadísticas comparables en grandes cantidades de centros, con diferentes realidades contextuales. Responden a situar a la institución, región o país en comparación con otros, generando una posición global relativa del nivel ponderado.

Por su propia concepción, este tipo de modelos tienen una debilidad importante si se pretenden utilizar de manera única para evaluar un centro, porque por lo general dejan de lado variables contextuales importantes.

Por otro lado, los modelos de autoevaluación son aquellos aplicados por la propia institución para medir su evolución y mejora. Responden a conocer el desempeño del centro respecto de sí mismo, en períodos comparables y a la comprensión y progreso de las prácticas. La debilidad consiste en que si se aplican como única forma de evaluación, se puede perder la noción de cómo se está frente al resto. Sin embargo, se debe tener presente que la autoevaluación debe involucrar iniciativas de los docentes y no siempre estar impuesta por las jerarquías del centro.

Profundizando en la caracterización de los modelos se pueden clasificar como políticos, tecnológicos y culturales, dependiendo del objetivo de medición que tengan. Los dos primeros tipos se corresponden con evaluaciones externas, mientras que el último se aplica a la autoevaluación (Vázquez, 2011). Una lista no exhaustiva de los tipos y modelos de evaluación puede consultarse en Anexos (véase Anexo I, p. 146).

Vázquez (2011), propone que las evaluaciones deben ser a medida, teniendo en cuenta el contexto y previendo la forma de incorporar los resultados a las dinámicas organizacionales del cambio. Esta problemática parece ser una constante; sin embargo, es el objetivo de este apartado marcar la importancia de un proceso en particular: la creación y gestión de conocimiento.

1.4.3.3 Gestión del conocimiento

Es indudable que el conocimiento lo poseen los individuos en la organización, facilitar la transmisión de ese conocimiento (información, habilidades y experiencias de los actores) de modo eficiente y sistemático al resto de los individuos es el proceso necesario para hablar de gestión de conocimiento en la institución educativa.

Como la define Rodríguez-Gómez (2006), “*consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo*” (p. 29). Esta definición identifica a la gestión de conocimiento como una serie de procesos por los que se logra el crecimiento de la institución tanto a nivel organizacional como a nivel humano.

La conceptualización que realiza Durán (2004), complementa estas apreciaciones al definir “*la gestión del conocimiento como el paradigma de gestión que pone en funcionamiento los procedimientos necesarios para:*

- a) *conseguir una cultura organizativa lo más comúnmente aceptada posible, en la cual el valor preponderante para las personas miembros sea el aprendizaje colectivo resultado de: identificar, generar, compartir, almacenar, aplicar conocimiento y*
- b) *facilitar este aprendizaje colectivo mediante el diseño y la implantación de sistemas de acción que cuenten con la tecnología necesaria, que en ocasiones habrá de ser telemática y en ocasiones presencial.*” (p. 3).

Por otro lado, Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol (2012), afirman que el conocimiento es un recurso, y la creación de conocimiento y su gestión deben centrarse en las relaciones profesionales o sociales de los miembros de la red, agregando que las comunidades de práctica son una forma de incentivar la creación de conocimiento en el ámbito educativo.

Asimismo, tanto la gestión de conocimiento como el aprendizaje organizacional tienen como objetivo el desarrollo organizacional y la obtención de una ventaja para la organización (Rodríguez-Gómez, 2006, 2008). Ésta puede traducirse en una mejora de la imagen institucional a partir del cambio en la calidad educativa. Tomando como base el estudio de Milam (2001), los beneficios para la organización que reporta el uso de la gestión de conocimiento se consideran los siguientes:

- Conservar los conocimientos del personal.
- Incrementar la satisfacción del usuario.
- Aumentar los beneficios.
- Apoyo a iniciativas de *e-learning*.
- Acortar los ciclos de desarrollo de nuevas ofertas educativas.

- Proporcionar espacio de trabajo para proyectos.

Se cree que el estadio que favorece estas transformaciones es el de la organización que aprende, concepto desarrollado por Senge (1995) en el sentido amplio de las organizaciones y Gairín (1998), en el contexto de las instituciones educativas.

Como apunta Solf (2007), es importante diferenciar entre organización que aprende y aprendizaje organizacional, aunque algunos autores lo tomen como sinónimo. En tal sentido, este autor aporta que el aprendizaje organizacional *“se refiere a las modificaciones que efectúa la organización en su forma de realizar sus actividades a partir de sus experiencias, mientras que la organización que aprende es un tipo ideal de organización en la que el aprendizaje ocupa un rol importante”*, pudiéndose distinguir dos vertientes: *“a) sobre la ‘organización que aprende’, que es prescriptiva, más orientada a la práctica, y b) sobre el ‘aprendizaje organizacional’, más descriptiva, producida por los académicos que indagan sobre cómo aprenden las personas y grupos en contextos organizacionales”* (p. 30).

De estas ideas se cree que el motor de la innovación parte del hecho de dinamizar las prácticas organizacionales para lograr la creación de conocimiento. Al respecto Gairín (2000, p. 33), expone las características de un centro educativo que aprende, apuntando que debe:

- *“Ser consciente del contexto en el que está enclavado.”*
- *Saber “qué misión tiene como institución social y como organización.”*
- *Conocer “a qué intereses sirve directa o indirectamente.”*
- *“Entender que si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas.”*

Razonar cómo es la organización que aprende, ayuda a encontrar las estrategias para direccionar los cambios a partir de la transformación de la cultura, donde se integran diferentes formas de aprendizaje para un proceso continuo que convoca a todos los miembros de la organización. Resulta un elemento clave de la organización que aprende el desarrollo de una cultura colaborativa, y propensa al perfeccionamiento de un sistema de gestión de conocimiento mediante la búsqueda del equilibrio en factores organizativos como valores y objetivos, dirección y liderazgo, estructura, cultura y dinámica de la organización (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011).

Es aquí, donde se cree oportuno vincular este trabajo al análisis de Rodríguez-Gómez (2006), sobre modelos para la creación de conocimiento. Este autor compara seis modelos, a partir de seis elementos descriptores (véase Cuadro 12), obteniendo como conclusiones más relevantes

la diferenciación entre conocimiento tácito y explícito para el encuadre de la gestión y la importancia de la cultura como variable crítica para el diseño del proceso de gestión de conocimiento.

Recapitulando, se plantea que una organización que proyecta el cambio mediante el aprendizaje colectivo a partir de un sistema de gestión de conocimiento, debe analizar su cultura para conocer el punto de partida y planear las mejoras de acuerdo con la realidad. Para el diseño de un sistema se necesitan identificar cuáles son los aspectos de la cultura a mejorar. A continuación, se debe planificar la intervención para fomentar el cambio hacia el desarrollo organizacional para la gestión de conocimiento, o lo que es sinónimo, a potenciar el uso del capital intelectual de la organización. Por último, cabe la realización de la evaluación y el análisis.

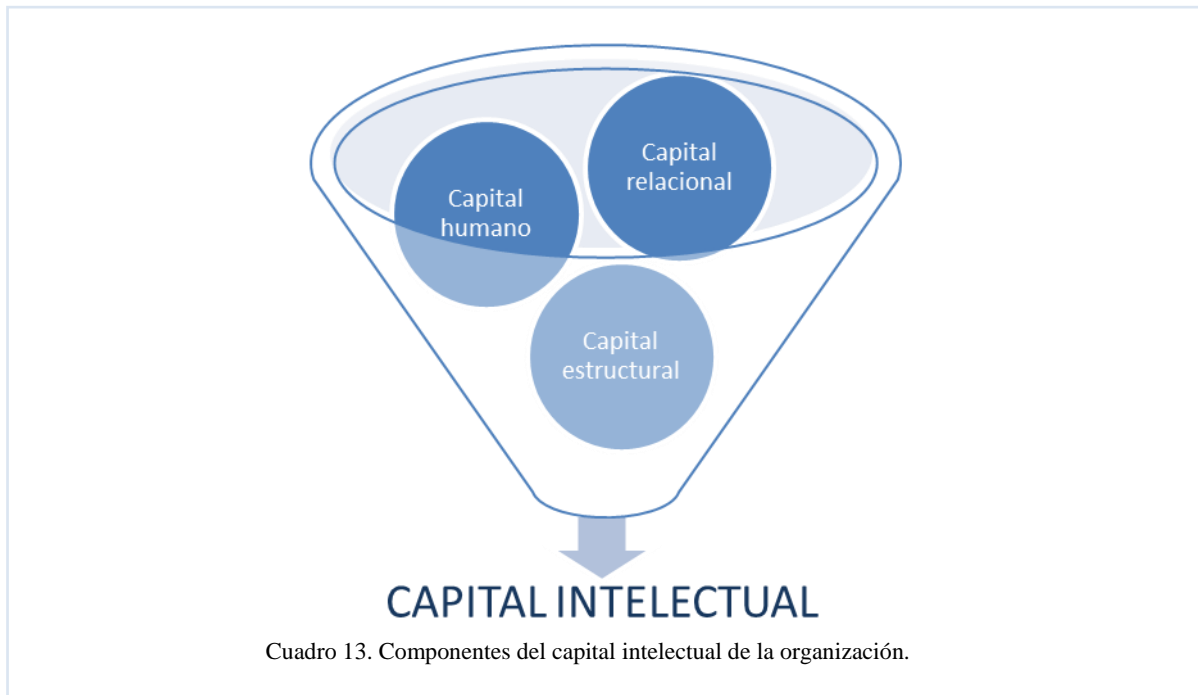
<i>Modelo</i>	<i>Ideólogo(s)</i>	<i>Características comparadas</i>
La organización creadora de conocimiento	I. Nonaka y H. Takeuchi, 1999	Fases Estrategia Cultura organizacional Participantes Tecnología
The 10-Step Road Map	A. Tiwana, 2002	
Modelo de GC desde una visión «humanista»	R. de Tena, 2004	
Modelo de implantación de GC desde la cultura organizacional	Marsal y Molina, 2002	
Diseño de un sistema de GC en una organización escolar	Durán, 2004	
La gestión del conocimiento en educación	Sallis y Jones, 2002	

Cuadro 12. Modelos de creación y gestión de conocimiento organizacional. En base a Rodríguez-Gómez (2006).

Ahondando en el estudio se considera que el modelo de Durán (2004), es valioso debido a que pondera el manejo del capital intelectual de la organización. En este sentido, Rodríguez-Gómez (2008), afirma que tanto el aprendizaje organizacional como la gestión de conocimiento mejoran a las organizaciones educativas y esto se debe en mayor o menor medida al diseño de la mezcla de los elementos que componen el capital intelectual (véase Cuadro 13).

Conocer el capital humano (las personas de la organización), el capital relacional (los vínculos que estas personas tienen entre sí y con otros actores del entorno de la organización) y el capital estructural u organizacional (compuesto por todos los elementos de carácter organizativo interno que tienen un valor superior al del bien en que se hayan plasmados) lleva a los directivos a aplicar la autoevaluación institucional, para saber cuáles son las mejores

formas de generar conocimiento. El capital intelectual es más valioso en la medida que se planea estratégicamente su mejora, mediante la generación de una cultura colaborativa.



Un modelo que aporta elementos importantes para la comprensión de la creación y gestión de conocimiento es el de Nonaka y Takeuchi (1999). Estos autores crean una teoría sobre la creación y conversión del conocimiento, tomando los conceptos de Polanyi (1966) de conocimiento tácito (*know how*, oficios y habilidades concretos) y conocimiento explícito (transmitido mediante el lenguaje formal). El aspecto distintivo de esta teoría está en que “*la creación de conocimiento organizacional es una interacción continua de conocimiento tácito y explícito*” (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 80). Una espiral posible por la socialización y la interacción entre los miembros de la organización.

Se coincide con Gairín (2008b), cuando expresa que la tecnología informática es una pieza importante para la creación de conocimiento y acceso al mismo en la organización. Sin embargo, también es respetable la postura de Rodríguez-Gómez (2006), cuando afirma que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no son las únicas herramientas para la creación y gestión de conocimiento, proponiendo a su vez la relevancia en el “*conocimiento como factor clave, y sin olvidar la relación que se establece entre la creación y gestión de conocimiento, el aprendizaje organizativo y el desarrollo organizativo como procesos para el cambio y mejora de las organizaciones*” (Rodríguez-Gómez, 2008, p. 7).

El cambio puede no producir aprendizaje, por lo que se considerará exitoso si se genera aprendizaje organizacional de calidad (Solf, 2007). Los distintos modelos comparados por Rodríguez-Gómez (2006), muestran que existe una concordancia en algunos aspectos medulares de la organización para la creación y gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. De estos aspectos caben destacar dos, que a los efectos de este trabajo cobran relevancia por sobre el resto: la construcción de una visión compartida y el aprendizaje en equipo (Senge, 2005), aspectos que se retomarán más adelante.

Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), consideran a la creación y gestión de conocimiento como una estrategia primordial para promover el cambio y la innovación en los centros, teniendo a la comunidad educativa como el motor de mejora.

- En síntesis, la realidad de la educación en la actualidad requiere que la meta de la mejora continua sea tenida en cuenta en la búsqueda de la calidad, para eso, la herramienta que los directivos deben usar es la gestión de procesos, dando mayor importancia al proceso de creación de conocimiento.
- La apropiada utilización de estos recursos hace que la mejora en la educación se perciba como parte de la cultura organizacional y la sinergia del funcionamiento del centro produzca la inquietud por la innovación, así como logros respecto de la calidad educativa. Es decir, que todos los caminos confluyen en la organización que aprende y genera conocimiento, meta y motivo de todo el accionar institucional.

1.4.4 Piezas clave del itinerario del cambio

La organización educativa, como todo grupo humano que se halla jerárquicamente constituido, posee una estructura orgánica donde se encuentran definidos puestos de trabajo y sus tareas. Esos puestos son cubiertos por los actores de la organización de manera continua. En el transcurso de los cambios es donde los miembros comienzan a destacarse en roles que no siempre se identifican de modo lineal o unívoco con un actor determinado. Es por eso que se hablará de actores con sus funciones, y de roles dentro del proceso de cambio.

Con el objetivo de poder realizar un análisis de cada uno de los actores, de sus funciones y de los roles que se visualizan durante el proceso, es que se exponen las características principales en cada uno de los casos. Los actores que se destacan por su relevancia son el director y su equipo, como la autoridad formal en la organización y el asesor, como el encargado de acompañar a la organización en el trayecto del cambio.

Los roles que se enfatizan son el del líder, como el conductor de la organización, el del agente de cambio como el ideólogo del rumbo a tomar, y el del gestor de conocimiento como el responsable del diseño de los procesos de gestión y funcionamiento de las redes de conocimiento, engranaje principal para el desarrollo organizacional en el siglo XXI. Dependiendo de la situación, los actores asumirán los roles que la realidad les impone o ellos mismos desean asumir.

1.4.4.1 El director

Autores como Ball (1989) y Rodríguez Pulido (2008) coinciden en expresar que tanto en el sistema inglés como en el español no existe reglamentación que defina las competencias del director aunque la lista de tareas o funciones que realiza en el centro educativo tiende al infinito, dependiendo de la realidad de cada institución (véase Anexo II, p. 147).

Esto puede extrapolarse sin dificultad a la realidad de varios países latinoamericanos, no sin advertir las consecuencias de programas de formación para directivos que no tienen en cuenta la capacidad real en competencias organizativas del individuo. Estas capacidades implican *“comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo afrontarlas”* (Rodríguez Pulido, 2008, p. 138).

Aramendi (2008), analiza la dirección desde cuatro dimensiones:

- **Intrapersonal:** la autoestima profesional está determinada por la aceptación de los planteamientos realizados por el director en el centro y del clima organizacional.
- **Interpersonal:** se refiere a las competencias de comunicación, de negociación, la aceptación de críticas, los procesos de toma de decisiones y la formación en tecnologías.
- **Grupal:** creación y organización del equipo directivo, fijación de metas comunes y procedimientos de actuación.
- **Redes sociales y virtuales:** para la colaboración y el posicionamiento estratégico del centro en el mundo globalizado e interconectado.

El aspecto relacional del director configura un elemento de importancia para el desarrollo eficaz de las instituciones educativas en tanto articula la cooperación entre líderes formales e informales, la motivación a la creatividad y a la gestión de conocimiento en red.

1.4.4.2 El asesor

En cuanto al asesor, se puede decir que su intervención responde al diseño responsable de una estrategia del cambio. Tal como expresa Santos (2006), *“resulta imprescindible planear de forma inteligente la asesoría externa para que, a la larga, no se convierta en un obstáculo para el crecimiento de los profesionales que trabajan en la escuela”* (p. 113). La sola presencia de un agente externo en el centro puede generar resistencia. Más aún, si el asesor toma el papel de agente de cambio y comparte el liderazgo con la dirección y su equipo.

Como lo define Gairín (2007b), el asesor es *“el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio”*, por lo general de manera puntual en la coyuntura de transición (p. 120). Una de las funciones de este actor es la de causar la independencia gradual del centro para afrontar los problemas en que están siendo asesorados.

Cuando el asesor asume el rol de agente de cambio, debe promover los aspectos trascendentales del proceso enseñanza-aprendizaje y un clima de colaboración entre los docentes, haciendo hincapié en una visión global de la institución. Deberá actuar tomando el liderazgo como forma de mejorar la gestión, y la práctica como marco para actuar, analizar y realizar aprendizajes.

En este sentido Murillo (2004), aporta que el asesoramiento es una serie de *“procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de lo que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa”* (párr. 19).

Se entiende al asesoramiento y por tanto el papel del asesor, como un recurso de cambio y mejora; que proporciona a la acción didáctica del centro el apoyo para guiar el conocimiento a partir del análisis institucional y de las dinámicas de las relaciones entre docentes y equipo de dirección. Por lo tanto, este actor ha de colaborar al logro de la calidad en la enseñanza y en la mejora de la institución para encarar procesos de gestión y en especial, de conocimiento respondiendo, como figura externa e imparcial.

De cualquier manera, todo asesoramiento debe comenzar con una evaluación diagnóstica del centro, donde se visualicen las variables a favor y en contra del cambio. Estas variables pueden agruparse en cuatro grupos (Gairín, 2007b): estructura de la organización, sistematización de la documentación, características del grupo humano, oportunidades de

mejora de la gestión, teniendo en cuenta que las variables se comportan de diferente manera en cada centro.

1.4.4.3 El liderazgo

El líder es *“alguien que puede influir en los demás y que posee autoridad gerencial”* (Robbins y Coulter, 2010, p. 371). Muchas veces se asocia a la figura del director, sin embargo, observando la dinámica de funcionamiento organizacional se pueden detectar otras personas que ejercen de manera circunstancial o sectorial cierto liderazgo en algún tema puntual.

Así Calatayud (2008), apunta que *“la función de liderazgo la pueden ejercer varias personas, miembros de la organización, y hacerlo con diferentes niveles de implicación y de incidencia y no necesariamente los cargos directivos (...) El liderazgo se conceptualiza como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización”* (p. 3). Es decir, la función del líder consiste en armonizar y conducir a un grupo de individuos con características, habilidades, ideas y personalidades diferentes.

El liderazgo es un tema de vasto tratamiento en el campo sociológico y psicológico, muchas veces referenciados por la literatura administrativa, de donde se toman los principales conceptos para su adaptación a la realidad del ámbito educativo. Teniendo en cuenta la función de la educación que consiste en aumentar el bienestar social mediante la oferta de educación de calidad, el rol del líder educativo es alcanzar los niveles de rendimiento y los objetivos proyectados por la institución (Martínez, 2008), a partir de la utilización de *“imaginación, perseverancia, diálogo, atención profunda y la voluntad de cambiar”* (Senge, 2005, p. 87).

Los directivos deben reunir varias capacidades para liderar, entre ellas se encuentran las que lista Tricker (2003), quien las agrupa en seis grandes grupos (véase Anexo III, p. 148 para más detalles):

- Percepción estratégica y toma de decisiones.
- Comprensión analítica.
- Comunicación.
- Interacción con otros.
- Manejo directivo.
- Logro de resultados.

Las fortalezas y debilidades en estas capacidades así como su enfoque, son las que determinan el tipo de liderazgo que se aplique. También en este tópico existen varios autores que versan sobre los estilos de liderazgo: Lewin, Lippitt y White (1939); Likert y Likert (1976); Hendricks (1979); Duffee (1980); Goleman (2000); Stringer (2002); Bloch y Whiteley (2003); Siwatch (2004), listados por Raineri (2006). Como en otras oportunidades, se acotará el estudio a las clasificaciones propuestas por autores que enfocan el tema en el ámbito educativo en particular.

Partiendo de la idea de Ball (1989), los estilos de liderazgo son flexibles ante las circunstancias debido a que en la organización existe una lucha por el poder constante. Este autor distingue cuatro formas de liderar: interpersonal, administrativo, político-antagónico, político-autoritario, cuyas características difieren en cuanto a los resultados obtenidos en la gestión (véase Cuadro 14).

<i>Estilo de liderazgo</i>		<i>Características</i>
<i>Interpersonal</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Director activo y sensible, actitudes humanas • Contacto cara a cara con el personal • Preferencia por negociaciones individuales • Docentes como profesionales autónomos • Informalidad en relaciones, reuniones y sistema de toma de decisiones • Uso de redes no formales de comunicación y consulta • Pactos personales y lealtades
<i>Administrativo</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras, relaciones y procedimientos de control de carácter formal y rígido • Director rodeado por equipo de administración • Reuniones formales y existencia de comités • Comunicación formal y jerárquica • Documentación de tareas y roles • No hay comunidad • Toma de decisiones por un grupo • Burocracia como dominio
<i>Político</i>	<i>Antagónico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la conversación pública para la toma de decisiones • Estímulo del debate • Existen intereses e ideologías rivales • Procedimientos formales de toma de decisiones y discusión sin profundizar en el modo en que se harán las cosas • Aliados y adversarios
	<i>Autoritario</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No reconoce intereses o ideas contrarios • Ignora o impide la oposición • Puede apelar al engaño como método de control • Importancia de los canales informales de influencia y comunicación

Cuadro 14 Principales características de los estilos de liderazgo. Elaborado en base a Ball (1989).

Otra clasificación de tipos de liderazgo es la que aporta Bolívar (2010), quien lo divide según el foco de la gestión en:

- **Liderazgo educativo:** *“cuando los esfuerzos van dirigidos a la mejora del aprendizaje de los alumnos”* (p. 13).
- **Liderazgo centrado en el aprendizaje:** *“toma como núcleo de su acción la calidad de la enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos”* (p. 16).

Este autor da importancia al liderazgo centrado en el aprendizaje (de alumnos, docentes y organización) ya que considera que si bien no es fácil llegar a intervenir directamente en las competencias de los docentes, es posible influir en las motivaciones, compromisos y condiciones del trabajo en el aula. Este tipo de liderazgo es compartido y distribuido, características éstas que le aseguran mejores resultados de gestión.

Usualmente, el tipo de liderazgo no se encuentra en estado puro, por lo que se considera que cualquier modelo o clasificación sólo puede marcar las características fundamentales del estilo de la dirección. Estas reflexiones se suman a las de Rosales (1997), cuando expresa *“los estilos de dirección no son fijos ni inmutables, sino una relación dinámica entre contexto (clima organizacional y cultura organizacional), actores (director, docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades educativas y comunidad) y tarea a realizar (lo académico-administrativo) que lo condicionan y lo dimensionan”* (p. 142).

Asimismo, al ser la cultura el elemento esencial de la organización, el líder debe desarrollar dinámicas institucionales que fomenten el cambio, promoviendo la colaboración, la crítica y el crecimiento del centro hacia la educación de calidad. Es por esto que el líder debe dar participación a todos, ofrecer oportunidades de capacitación y propiciar la autonomía para el desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta que no son aceptables prácticas individualistas ni balcanizadas dentro de la organización (Hargreaves, 2005).

Este tipo de conductas del líder, más allá de promover el cambio organizacional hacia estadios de desarrollo más deseables, ayuda a mejorar el desempeño de la institución en el objetivo de la calidad educativa. También son muchos los autores (Álvarez, 1998; Pozner 2000; Waters, Marzano y McNulty, 2003; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Robinson, 2007; Leithwood y Jantzi, 2008; Bolívar, 2010) que listan las características que debería tener un

líder en el ámbito educativo, a las que suman carisma, tolerancia, motivación, visión de futuro, entre otras.

Sin embargo, la característica más importante a desarrollar en un líder es el compromiso con el centro educativo en el que se desempeña, de manera de promover un buen clima organizacional que fomente el sentido de pertenencia y la mejora de los procesos, en especial el de gestión de conocimiento.

Se propone, a los efectos de enmarcar este trabajo y como selección propia para el mismo, una serie de capacidades que el líder debe poseer y poder desarrollar en el personal del centro y que se identifican con la concepción de liderazgo transformacional, entendido como aquel que convierta la cultura organizacional en generadora de innovación educativa. Las competencias o habilidades a desarrollar son las que se exponen a continuación:

- **Comunicación:** el líder debe poseer capacidades de comunicar por diferentes medios al personal tanto lo procedimental como lo proyectado. Debe manejar la comunicación oral, así como la escrita, pero por sobre todo tiene que poseer capacidad de escuchar y apertura para entender las diferentes posiciones dentro de la organización. La comunicación está ligada a la capacidad de relación interpersonal del líder (Aramendi, 2008).

También se considera que la comunicación interna es interdependiente de la externa por lo que se debe tener canales abiertos con el entorno que ayuden a definir las necesidades de información y comunicación el interior de la organización (Núñez, 2004).

- **Visión compartida:** el líder debe guiar con el ejemplo, es por eso que en principio, debe tener claros los objetivos del centro, asimismo debe poder contagiar el entusiasmo por las metas a alcanzar, logrando que en la sinergia de la actividad institucional todos los miembros acompañen y adhieran a las ideas fundamentales que rigen la organización. También debe transmitir la idea de que la innovación es un proceso cíclico, no lineal ni puntual, que debe atender a necesidades del contexto educativo (Torres e Ibarra, 2008).
- **Motivación:** las destrezas para comunicar y la visión compartida por el colectivo de la organización, logran miembros responsables y estimulados por el compromiso hacia el centro. Esto se alcanza en la medida en que el líder tiene la fuerza emocional para apoyar a todos los actores institucionales (Schein, 2005).

- **Trabajo y aprendizaje en equipo:** Lo primordial para desarrollar el trabajo en equipo es lograr consensos previos, metas comunes y fijar procedimientos de actuación de manera de lograr sentido de pertenencia. Los miembros del equipo deben estar sensibilizados para la cooperación, en estructuras más o menos flexibles donde existan roles, normas y cohesión que lleven a lograr aprendizajes colectivos (Bernal, 2008).
- **Toma de decisiones:** Este es otro aspecto ligado a las habilidades de comunicación y a los procesos de grupo. Es importante un buen manejo de la información, asegurado por la variedad de medios y por los sistemas de difusión que permitan al líder y a los equipos elegir las mejores opciones para el centro educativo y sus estudiantes (Robbins y Coulter, 2010).
- **Empoderamiento:** Los grupos de trabajo con autoridad son herramientas esenciales en los procesos organizacionales. Es así que dar facultades de decisión al personal ayuda a mejorar la autoestima y a desarrollar la creatividad. Esto influye en el aprendizaje organizacional ya que todos están implicados en las decisiones y genera responsabilidad y sentido de pertenencia (Covey, 2003, 2005).

Muchas otras pueden ser las características que el líder maneje, pero resulta evidente que la mayor capacidad es la de poder ser flexible y adaptarse tanto a la realidad de la organización como a los cambios del entorno. Proponer innovaciones que cubran dichas necesidades, con humildad para aprender y desarrollarse constantemente y contagiando a todos de compromiso con la tarea, son los principales desafíos del líder en este momento.

1.4.4.4 El agente de cambio

En el contexto de este trabajo, otra pieza clave en el ámbito de la gestión escolar, es quien desempeñe el rol de agente de cambio. Kotter (1997) manifiesta que la introducción de agentes en el proceso de cambio, puede llevar a afianzar los logros y generar más cambios positivos en la cultura. Muchas veces, son actores de la organización que no poseen un liderazgo formal, pero siempre se asocian a actitudes y gestiones positivas para el desarrollo del centro, como por ejemplo: *“creación de nuevas destrezas, capacidades y comprensiones”* (Senge, 2005, p. 75).

Por su parte Gairín (2008a), aclara las actuaciones para el cambio que puede realizar el agente distinguiendo cuatro dimensiones: la estructura de la organización, la tecnología existente, el ambiente y las personas, precisando que *“la actuación sobre las personas refuerza el rol*

facilitador del agente de cambio. Cabe proporcionar a las mismas información, consejos, acompañamiento y otras acciones (participación, apoyo ante las dificultades, motivación...) dirigidas a que tomen consciencia sobre el cambio a realizar y las necesidades del mismo” (p. 20).

Como se mencionó, se considera que este rol no siempre está asociado a la figura del director y su equipo. En esta línea, el agente de cambio puede ser un asesor externo a la organización, pero también puede desempeñar este papel cualquier miembro de la organización con ideas claras sobre el contexto y las características del centro y competencias de liderazgo para mejorar la gestión institucional y hacerla más eficaz y eficiente.

Sin embargo Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín (2006), relativizan la participación de otros actores como agentes de cambio al decir que *“los directivos actúan como agentes de cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de la tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio”* (p. 71).

Se toma la licencia en este caso de disentir con estos autores, debido a que teniendo en cuenta la realidad de cada centro educativo la figura del director muchas veces, sobreexcedida de funciones y tareas, no tiene el tiempo material y funcional para enfrentar cambios en un rol protagónico, promoviendo con su autoridad a otro actor de la organización o incluso al asesor externo como agente de cambio, y relegándose a acompañar el proceso de manera más pasiva, reforzando la idea del empoderamiento y la humildad del dirigente (Ball, 1989).

1.4.4.5 Gestor de conocimiento

Para finalizar, se dará cuenta del rol de gestor de conocimiento. Cabe aclarar que la gestión de conocimiento se da en redes (como se verá más adelante); en la sociedad actual donde el desarrollo y el acceso a las tecnologías de la información y comunicación es una realidad cada vez más extendida, las redes virtuales cobran progresivamente más relevancia y su uso se ha extendido en la educación con gran rapidez.

En vistas de esta realidad, el gestor de conocimiento *“debe acompañar y facilitar el proceso de diálogo en la comunidad virtual, a fin de permitir el crecimiento de las intervenciones, el trabajo autónomo y favorecer la resolución de conflictos, por ejemplo”* (Gairín, Armengol y

García, 2006, p. 105). Este rol se asigna a personas que dominan *“las herramientas base del intercambio y los procesos vinculados a su utilidad para fomentar la creación y gestión de conocimiento”* (Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol, 2007, p. 61). Es decir, que el gestor de conocimiento coordina el proceso de creación, determina la forma en que se supervisará la estructura y trabaja para la creación de una cultura de colaboración adaptada al funcionamiento en red.

➤ En resumen, los actores clave en los procesos de cambio organizacional hacia la organización que aprende son el director y el asesor, quienes conducen al centro educativo a objetivos de calidad educativa y mejora permanente. Por otro lado, existen roles cruciales para el desarrollo de los objetivos institucionales: el líder, ya sea formal o informal, es quien guía a la organización hacia la mejora; el agente de cambio, quien impulsa la innovación y el gestor de conocimiento quien aporta herramientas para administrar las comunidades.

1.5 Otra etapa del itinerario: mirar lo que se ha recorrido

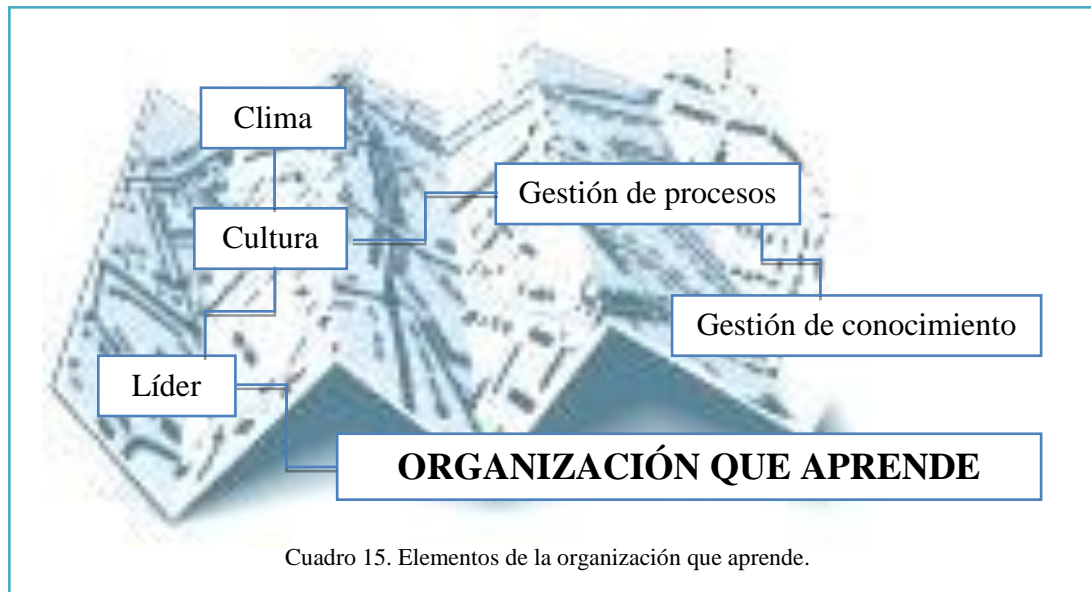
Hasta ahora se ha hablado de los procesos, las situaciones, y los actores y roles clave para el desarrollo organizacional, así como de los objetivos de calidad educativa que llevan a mejorar la imagen institucional. Es el momento de hacer un alto en el recorrido y reflexionar sobre cuáles son los cambios puntuales que se cree propician, desde dentro de la institución, esa mejora de imagen que posicione al centro con una ventaja competitiva para brindar una oferta educativa acorde a los requerimientos de la sociedad actual.

Se propone aquí, analizar los elementos que quedan como anécdota del itinerario planteado. Es mirar el mapa de ruta y contabilizar los kilómetros transitados en el trayecto hacia la mejora de la institución.

1.5.1 Estadio de desarrollo

Para comenzar, se hace referencia al desarrollo organizacional. Situamos como estadio clave el que posiciona a la institución como organización que aprende; la que ha pasado por una evolución desde estadios menos avanzados pero necesarios, como lo expresa Gairín (2000): *“la organización no sería un buen contexto si no es un buen marco y no aprende si no es un buen contexto, organizado y con capacidad de luchar por una determinada idea”* (p. 63). En

el transcurso de este trabajo se han identificado los elementos que se suponen son fundamentales para lograr una organización que aprende (véase Cuadro 15).



Cuadro 15. Elementos de la organización que aprende.

Se mencionó el cambio hacia una cultura de tipo colaborativo, que pondera el trabajo en equipo de los docentes y la toma de decisiones basadas en el manejo de información organizacional, orientada a la mejora. Rodríguez-Gómez (1996), considera que la cultura colaborativa se caracteriza por la apertura, la comunicación, la cooperación, la autonomía, los procesos de revisión, resolución de conflictos y búsqueda de alternativas, y la evaluación.

En este tipo de organización el director es capaz de ejercer el rol de líder, delegando tareas en actores que cuentan con el espacio y las condiciones para actuar como otros agentes de cambio. Como líder, el director también tiene la humildad de reconocer sus necesidades de aprendizaje permanente y no duda en dar participación al asesor en los procesos de cambio que encara la organización a partir de debilidades detectadas desde un diagnóstico institucional.

Al respecto del diagnóstico Núñez (2004), plantea el uso de una metodología aplicable más de una vez a la calificación, debido a que los valores de las variables y los indicadores son los atributos cambiantes de un objeto de análisis complejo que se debe evaluar en repetidas ocasiones.

En este sentido, se caracteriza a la organización que aprende como aquella que ha diseñado los procedimientos de autoevaluación institucional para diagnosticar la realidad del centro periódicamente y realizar los ajustes necesarios para la mejora permanente.

También, como resultado de la aplicación de procesos de mejora, se considera que la organización debe evolucionar hacia la generación de conocimiento, cuarto estadio de la clasificación propuesta por Gairín (1998, 2004, 2007b). Una organización que genera conocimiento es aquella en la que la transmisión de lo aprendido a otras organizaciones es considerada como un compromiso y se transforma en parte de la filosofía de la institución. Está capacitada para poder identificar las necesidades sociales en materia de formación ni bien se presentan, y dar respuestas a las demandas educativas de los estudiantes actuales para los desafíos futuros del campo laboral.

Se supone que el pasaje o transformación de un estadio a otro se debe apoyar en la utilización de procesos de creación y gestión de conocimiento que tengan como resultado la puesta en funcionamiento de comunidades de práctica, mediante la utilización de redes de conocimiento, apoyadas en entornos virtuales de aprendizaje, aspectos que se desarrollarán más adelante.

1.5.2 Coordinación docente

Se considera que se deben generar en la organización los espacios y tiempos para la coordinación entre dirección y docentes, y docentes entre sí de manera que, apoyada en un clima organizacional favorable y en la motivación del líder, fomente el sentido de pertenencia y compromiso. Estas cuestiones psicológicas deben tomarse con cuidado; la pertenencia tiene diversos grados de intensidad y responsabilidad. Puede quedar en una zona externa y limitada de la persona (que sólo cumple con el contrato laboral) o puede afectar el ámbito profesional y personal, si el compromiso es sentido como vital y constante (Zabalza, 2004).

En una organización que ha llegado a elaborar una cultura de tipo colaborativo se aprende a utilizar la coordinación docente como un instrumento de gestión que acomoda las actuaciones individuales a una dinámica de funcionamiento común, en beneficio de todos los implicados (Zabalza, 2004).

La organización entiende que *“la búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias”* (Gairín, 2000, p. 67). La coordinación se transforma en la base de la creación de conocimiento y es la condición *sine qua non* para la formación de comunidades de práctica.

Por otra parte Rué y Lodeiro (2010), proponen tomar a la coordinación como un valor agregado a la propuesta de formación y *“como un intangible capaz de incidir decisivamente en la calidad de la educación declarada y practicada”* (p. 14). También Royo (2010), aporta ideas importantes sobre la coordinación al decir que requiere transparencia para todos los implicados, para que los docentes puedan ajustar de forma detallada las propuestas académicas y el planeamiento de las asignaturas, y para que los estudiantes puedan orientar su trabajo y tengan garantías de que su aprendizaje es relevante.

Zabalza (2004), refiere a la coordinación docente como un recurso institucional que facilita las tareas en apoyo al docente para la mejora de la efectividad. Sin embargo, aclara que muchas veces se torna una especie de castigo o imposición y que termina por restringir la creatividad y la libertad individual.

La coordinación también es vista como un elemento importante para la creación de redes. Sin coordinación entre los docentes de una misma institución, las redes al interior de esa organización son obsoletas. Del mismo modo, sin una cultura orientada a la colaboración y coordinación no es posible asentar una comunidad de práctica.

1.5.3 Comunidad de práctica

Como señala Ávalos (2011), *“los docentes han sido preparados y contratados para educar, en el sentido más amplio, y para enseñar contenidos específicos, en el sentido más concreto, a grupos de estudiantes, y, en el curso de las acciones referidas a esta misión, deben tomar múltiples decisiones”* (p. 238). La misma formación y estructura de los centros educativos es la que muchas veces contribuye al *“individualismo, en la medida en que supone aislamiento y ausencia de trabajo en común, empobrece las relaciones entre los profesores y se resiente la calidad de lo realizado como colectivo”* (Bozu e Imbernon, 2008, p. 2).

Con estas cuestiones en vista, se puede afirmar que la formación de una comunidad que genere conocimiento es primordial para asegurar la calidad educativa, al enriquecer las prácticas docentes. La comunidad, es definida por Bozu e Imbernon (2008) como *“una organización dinámica donde coexisten todos los agentes sociales que intervienen y se ayudan entre ellos para la acción educativa desde perspectivas de consciencia educativa y política conjunta”* (p. 2).

Más precisamente, en el ámbito de la educación, se hará referencia a las comunidades de práctica o grupos de personas que comparten un interés o una pasión por lo que hacen, y aprenden cómo hacerlo mejor que cómo interactúan regularmente (Wenger, 2006).

A su vez Gairín (2006), propone que una comunidad, en el contexto educativo, es una agrupación de personas organizadas para construir un proyecto formativo propio mediante la colaboración. En la realidad de los centros formativos, la constitución de comunidades de práctica es un elemento fundamental para los procesos de creación y gestión de conocimiento. La utilidad depende tanto de los conocimientos que se puedan compartir como de la identidad y valores comunes a todos los miembros. Para que las comunidades de práctica se transformen en una herramienta valiosa, deben reunir una serie de características listadas por Ávalos (2011):

- **Liderazgo distribuido:** se debe trabajar en la toma de consciencia de que cada miembro tiene un rol específico y su aporte es esencial para el aprendizaje colectivo y la generación de nuevas formas de realizar las tareas.
- **Contextos específicos:** se debe tener en cuenta la calidad académica, el apoyo de los líderes de la organización y el impacto de las estructuras jerárquicas.
- **Desprivatización de las prácticas docentes:** apertura a compartir los conceptos que guían sus prácticas y el contexto en que se desarrolla.

Para Sanz (2005), las características de una comunidad de práctica son las siguientes:

- El conocimiento parcial de cada miembro es lo que aporta valor a la comunidad de práctica.
- Deben existir objetivos y necesidades comunes, pero no homogéneos y se coordinan mediante la negociación.
- Genera palabras, rutinas, rituales, herramientas y símbolos de uso común entre los miembros.
- Es un grupo estable, con fronteras definidas, homogeneidad entre los miembros y fines y medios claros.

Este autor también aclara que existe una diferencia entre comunidad de práctica y equipos de trabajo, que tienen un grado de formalidad en su constitución y que generalmente se reúnen para un trabajo concreto y por un período determinado.

Se considera que la formación de comunidades de práctica (tanto presenciales como virtuales) se apoya en el uso de dos instrumentos: la creación de redes y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación. En esta línea, Sanz (2010) agrega que *“las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir de manera positiva a la implantación y el desarrollo de las comunidades de práctica”* (p. 27).

1.5.4 Redes y virtualidad

Las redes pueden ser presenciales, virtuales o mixtas (Gairín, 2007b). Las redes presenciales pueden confundirse e identificarse a la comunidad de práctica. Esto puede suceder cuando la comunidad es flexible y se adapta a utilizar el conocimiento, movilizándolo entre miembros no estables. La red se caracteriza por ser simplemente *“un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos”* (Christakis y Fowler, 2010). Estos autores marcan a su vez dos aspectos fundamentales de las redes: hay conexión (quien se conecta con quien) y contagio (lo que fluye por los vínculos).

Otro acercamiento al concepto de redes lo hace Domingo (2008), cuando propone como *“red a un sistema de agentes débilmente articulado, alguno (o algunos) de cuyos integrantes tiene mayor estabilidad que los demás. Se trata pues de conglomerados de agentes formalmente separados (autónomos) entre los cuales no suele haber relaciones jerárquicas establecidas, por lo que se buscan otras vías de gestión y coordinación. Es una serie de nodos (personas o centros), o posiciones, como conexiones identificables entre ellos, ligados por interacciones, con relaciones de interdependencia o dependencia mutua que reportan beneficios en común”* (p. 385).

Christakis y Fowler (2010), destacan que la colaboración científica es mayor y más fácil resulta el trabajo cuando se conectan personas de diferentes lugares en el modelo de redes de mundo pequeño (*small-world networks*), ideado por Milgram en 1967. Al respecto Watts (2003), apunta que la teoría de Milgram sostiene que se pueden realizar contactos con cualquier persona del mundo mediante una red de amigos, en solo unos pocos pasos. Sin embargo, la red de mundo pequeño es sólo un estado intermedio y transicional que enlaza a las regiones de la red por atajos que vinculan a todos los nodos (Miceli, 2006).

La colaboración al igual que la creatividad y el rendimiento pueden verse favorecidos por las redes de mundo pequeño. El estudio de Uzzi y Spiro (2005) concluye que la creatividad es consecuencia de un sistema de carácter social donde los miembros amplifican o sofocan la

creatividad de otros. Sobre este tema Dorado (2006), agrega que *“todo lo que un individuo experimenta está condicionado en mayor o menor grado por sus contactos sociales”* (p. 13).

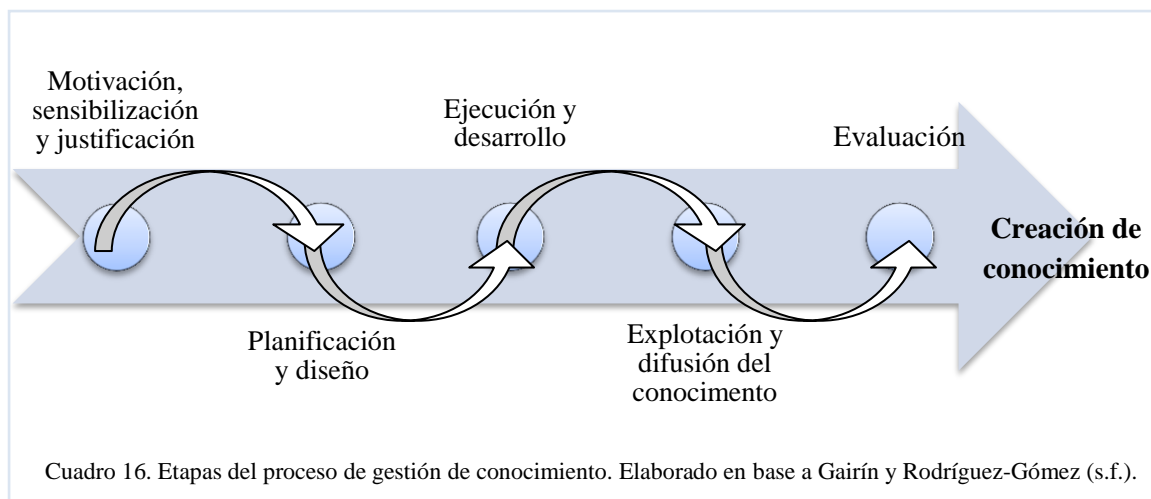
Cabe destacar aquí el papel de las redes para la formación de comunidad de práctica y en la creación y gestión de conocimiento. Dorado (2006), considera que existen redes formales *“que permiten la gestión del conocimiento, pero también de manera complementaria redes interpersonales entre iguales, redes colectivas entre estamentos o asociaciones, redes internas o externas a las organizaciones, redes entre servicios u otras”* (p. 18).

La importancia radica en que las redes, apoyadas en las tecnologías de la información y comunicación, configuran el espacio propicio para que se generen comunidades de práctica virtuales. La utilidad de la gestión de conocimiento en red, en el supuesto que existan los factores favorables para el desarrollo de la gestión y el gestor siga los pasos adecuados para la moderación de la red, consiste en lograr los siguientes aspectos (Bernasconi, 2009, p. 15):

- *“Instaurar una cultura corporativa basada en la colaboración y la cooperación*
- *Mejorar el conocimiento mutuo de las instituciones*
- *Extender procesos de innovación y cambio contrastando realizaciones y reforzando avances significativos*
- *Impulsar sinergias que eviten el estancamiento institucional*
- *Mejorar la imagen institucional por participar en procesos novedosos de cambio y aumentar la colaboración internacional*
- *Proporcionar herramientas a las instituciones y sus directivos para promover procesos de cambio*
- *Proporcionar espacios para el perfeccionamiento e innovación del profesorado y de gestores de instituciones.”*

El proceso gestión de conocimiento tiene fases que deben cumplirse para el funcionamiento de las redes de conocimiento de cualquier tipo. La creación tiene etapas previas: primero, la formación de la red, luego la adopción de una plataforma para el intercambio, una vez que estas etapas se han cumplido, se diseña un modelo de gestión.

Es entonces cuando se tiene la base para el desarrollo del proceso de gestión de conocimiento, que se realiza de manera colaborativa y continua, que supone los siguientes fases: motivación, sensibilización y justificación, planificación y diseño, ejecución y desarrollo, explotación y difusión del conocimiento, y evaluación (véase Cuadro 16).



Gairín (2006), propone que las comunidades virtuales son posibles debido a las mayores posibilidades de socialización e intercambio que brindan las nuevas tecnologías de la información y comunicación, e Internet. Agrega que permiten intercambiar miradas distintas sobre problemáticas de base común, favoreciendo las interacciones en un ambiente de colaboración e intercambio creativo al servicio del aprendizaje, el desarrollo profesional y personal. El uso de las herramientas informáticas disponibles potencia la formación de comunidades virtuales, relacionando personas e instituciones de todas partes del mundo, lo que enriquece la creación de conocimiento.

Las comunidades de práctica virtuales (también llamadas comunidades formativas virtuales o e-comunidad) utilizan entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para relacionarse. Estos sistemas son una herramienta para gestionar y promover el aprendizaje, tanto en la formación en línea como en apoyo a cursos presenciales. Como ejemplos de estas herramientas encontramos los siguientes sistemas: *Moodle*, *Claroline*, *Dokeos*, *ILIAS*, *LRN* y *Chamilo*, *software* libres de código abierto, que amplían las oportunidades de aprendizaje y formación.

Participar de una comunidad de práctica virtual implica adquirir competencias multidisciplinares tales como buscar y filtrar información, utilizar y evaluar el conocimiento y la información, reformular interrogantes, generar contenidos, sintetizar, organizar y clasificar datos e información (Gairín et al., 2012). También implica la participación periódica, pudiéndose clasificar los miembros según sean participantes activos y nucleares, grupo periférico de actuaciones esporádicas o participantes pasivos.

Para poder participar de una comunidad de práctica virtual los docentes deben generar competencias digitales tales como verbales, auditivas, visuales e informáticas debido a que el

entorno virtual *“favorece la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, de manera que el texto adquiere una condición multimedia”* (Cassany, 2002, p. 4).

Por esto, existen docentes que no pueden acompañar el cambio educativo en esta línea, y son reacios a abandonar su zona de confort pedagógico, lo que resulta comprensible si los propios sistemas educativos no son capaces de implementar un plan en estos entornos de aprendizaje para docentes no formados.

Usualmente, estos docentes formados en capacidades pedagógicas mediante una instrucción específica, carecen de capacidades digitales. La inflexibilidad o el poco desarrollo a la virtualidad de los sistemas de formación y actualización docente, imposibilita que los profesores colmen sus necesidades instructivas (Galarza, 2006). Más allá de estos problemas, se considera que las comunidades de práctica virtuales responden a las necesidades de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI, a pesar de las resistencias o la indiferencia de algunos sectores del profesorado.

➤ Como síntesis se proponen las reflexiones de Dorado (2006) quien expresa que la gestión de conocimiento se da hoy a través de nuevos procesos que manejan la comunicación a través del uso de redes tecnológicas, nuevos canales de información y contenidos de carácter digital que hacen de insumo base para los procesos de formación. Las estrategias didácticas y metodológicas son los recursos para el desarrollo educativo actual, que basado en el uso del capital intelectual y mediante el cambio organizacional hacia la organización que genera conocimiento, enriquece la educación.

1.6 Calidad educativa, la meta

Como ya se adelantó en el transcurso de este trabajo, el objetivo es lograr una mejora en la imagen institucional del centro; sin duda, el camino, los medios y las herramientas que se propondrán contribuirán al objetivo de la calidad en la educación. En una primera instancia se puede proponer que la educación es de calidad si cubre las expectativas de la sociedad a la que está dirigida.

Es decir, que *“las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento*

dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007, p. 25).

Aguerrondo (s.f.), agrega que además de tratarse de un concepto determinado socialmente, percibido de acuerdo a momentos históricos y culturales y que tiene que ver con una realidad definida, *“se trata de un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo”*.

Además, puntualiza que *“la calidad de la educación es, de hecho, el orientador de cualquier transformación. Al iniciar cualquier proceso de forma educativa se debe precisar -explícita o implícitamente- qué se entiende por calidad de la educación, es decir, hacia dónde se orientarán las acciones”*. Asimismo apunta que sirve de guía para la toma de decisiones y de patrón para orientar decisiones y reajustar procesos. Para Jaramillo (2004), *“es la educación que permanentemente está asociada al desarrollo integral del individuo”* (p. 94).

La multiplicidad de acepciones al concepto de calidad educativa y la versatilidad del contenido respecto del contexto hacen pensar en que, más allá de definir la calidad educativa, se deben definir sus dimensiones. Para esto, Lasida, Podestá y Sandoya (2008) analizaron nueve modelos de calidad en educación (véase Anexo IV, p. 149), y definieron siete dimensiones de análisis de la calidad:

1. Dimensión institucional (misión, visión y objetivos institucionales; planificación estratégica).
2. Dimensión de estructura organizacional (recursos humanos, liderazgo, dirección).
3. Dimensión acción formativa (diseño de programa, método de enseñanza, servicios y actividades para estudiantes).
4. Dimensión de recursos de sostenimiento (recursos materiales, instalaciones, finanzas y estabilidad financiera).
5. Comunicación y relación con la comunidad.
6. Dimensión de evaluación institucional (sistema de evaluación y mejora institucional, evaluación del progreso de los estudiantes).

7. Otros (sistema relacional, control y ejercicio de ciudadanía, contexto en el cual se desarrolla y se proyecta un centro educativo; marketing y publicidad).

Estas dimensiones deben ser analizadas por cada institución para determinar dónde se encuentra y hacia dónde se quiere ir. El enfoque de la mejora en la búsqueda de la calidad no debe descuidar ninguna dimensión de la organización. Los modelos que se han propuesto para diagnosticar la calidad ofrecida deben ser tomados como una pauta o indicador de los aspectos a dar prioridad en el plan de mejora.

La forma en que la institución logre instrumentar el cambio implicará la implementación de procesos con ingredientes de creatividad e innovación, que muchas veces se concebirán a partir de la gestión de conocimiento organizacional. Es usual que estos procesos requieran de tiempos más o menos extensos para comenzar a apreciar los resultados.

La UNESCO (2007), indica que los procesos para *“mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar. A su vez, sin el concurso del profesorado ninguna reforma de la educación tendrá éxito”* (p. 10). En esta compleja realidad Gairín (1999), señala que la preocupación es la percepción que tenga el usuario de la calidad ofrecida, situando en manos del beneficiario el marco de referencia para medirla.

Braslavsky (2004), parte de la base que puede existir calidad educativa en la medida en que se cuenta con un entorno que posea materiales apropiados para el aprendizaje; la calidad de estos materiales no asegura la calidad del aprendizaje si no existen docentes comprometidos en la dinamización de su uso.

Para Parcerisa (2008), la educación tiene como *“misiones fundamentales la de formar científica, técnica y culturalmente a sus estudiantes, preparándolos para el ejercicio profesional y fomentando el desarrollo de sus capacidades intelectuales, morales y culturales”* debiendo considerar la docencia de calidad como una prioridad y fomentando la mejora continua y la innovación (p. 576).

Garzón (2012), propone diferenciar entre la calidad del centro y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera, refiere a la mejora permanente del centro para lograr aprendizaje institucional y la creación y gestión de conocimiento. Mientras que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionada con la evaluación.

- En síntesis, la calidad es la meta de la educación. Esta meta varía dependiendo de factores temporales y contextuales. Para alcanzarla se pueden aplicar modelos integrales que traten de diagnosticar el estado de las dimensiones organizacionales y así se consigan delinear los cambios hacia la mejora, tanto de la institución como del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se considera que el involucramiento de los actores institucionales en estos procesos es de vital importancia para el logro de los objetivos proyectados en espacios de tiempo que muchas veces pueden resultar lentos y desalentadores, en contraste con los requerimientos de la sociedad que impactan en constante cambio.

SECCIÓN II

MARCO CONTEXTUAL

2. Marco Contextual

En esta sección se hace un breve análisis de la situación-marco o contexto en el que funciona el centro educativo objeto de estudio. Se parte de situar al país en su realidad demográfica y socio-económica para profundizar en los aspectos actuales del escenario educativo. Estos aspectos servirán de parámetro para comparar al Uruguay en el contexto regional de América Latina y así delimitar el panorama sobre el que esta memoria se aplica.

Para esta caracterización del entorno y del centro, se incluyen cuatro dimensiones que sirven al análisis del contexto educativo actual:

- La situación del país, a partir de algunos datos demográficos y socio-económicos puntuales,
- La perspectiva histórica, mediante una breve reseña de algunos aspectos del sistema educativo nacional,
- La descentralización territorial de la educación y su relevancia, y
- La evolución de las necesidades formativas en el país en relación a la salida laboral existente.

Por último, se describe a la institución objeto de este estudio y se sitúa dentro de este contexto.

2.1 La realidad del país: coordenadas de la largada

La población del Uruguay alcanza los 3.286.314 de habitantes según los datos del último censo nacional de 2011, (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2012); caracterizándose por una baja tasa de natalidad y una gran proporción de personas mayores de 60 años (en comparación con la región). La estructura de la población económicamente activa indica que más del 50% se encuentra en el sector terciario de la economía, algo que no es usual en la región (Veiga y Regent, 2006). Además, el 94,66% de la población vive en zonas urbanas (INE, 2012).

Según la publicación Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia en Uruguay 2012, a partir de la crisis económica de 2002, los índices de pobreza e indigencia han aumentado, en especial en el tramo etario de los 0 a 12 años de edad.

Este hecho, sumado a la alta tasa de urbanización, genera dificultades para pensar e implementar las políticas públicas de salud, educación y equidad, compromete la situación social actual de una gran cantidad de niños y anticipa el problema futuro para la inserción de este grupo en el mercado laboral (Arroyo, De Armas, Retamoso y Vernazza, 2012).

Adicionalmente, debe considerarse la problemática de los “ni-ni”, un grupo socialmente definido por no trabajar ni estudiar por opción propia, que agrupa jóvenes de entre 14/15 y 24 años, fenómeno que se replica en otros países y que en Uruguay alcanza a unos treinta y seis mil jóvenes (Roizen, 2013; Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2008).

Asimismo, se manifiestan los resultados de deserción del sistema educativo en el trayecto obligatorio, según las siguientes generalizaciones:

“1) de cada 100 niños que ingresaron año a año a la educación en Uruguay durante los últimos veinte años, 97 lograron completar la escuela primaria;

2) de esos 97, aproximadamente 28 no lograron finalizar el Ciclo Básico de educación media: 14 de ellos se desvincularon de la enseñanza sin aprobar un solo grado, en tanto los 14 restantes abandonaron con uno o dos grados aprobados;

3) de los 69 adolescentes que en algún momento finalizaron el Ciclo Básico, aproximadamente 32 no lograron culminar la educación media superior: 12 de ellos abandonaron la enseñanza sin aprobar un solo grado y los 20 restantes con uno o dos grados aprobados; los restantes 37 lograron en algún momento finalizar la educación media superior y, por tanto, acceder formalmente a la posibilidad de matricularse en la educación terciaria o universitaria” (De Armas y Retamoso, 2008, p. 41).

El desgranamiento de la matrícula hace ver que el abandono de los ciclos educativos se da por tercios y generalmente se vincula a la situación socio-económica, predominantemente en el interior del país. La vulnerabilidad que representan estos datos viene dada por problemas para avanzar en el sistema educativo, lograr capacidades personales y competencias para el futuro y completar el trayecto educativo obligatorio, definido para la formación deseable de los ciudadanos (Arroyo et al., 2012).

Para lograr cambios en la evolución de la educación del país, con fecha 12 de diciembre de 2008 se promulga la Ley General de Educación Nro. 18.437 (LGE). Esta norma promueve la calidad de la enseñanza para todos y durante toda la vida, consagrando el derecho a la educación así como su obligatoriedad desde el Nivel Inicial hasta la Educación Media

Superior. El Sistema Nacional de Educación articulado en esta ley se basa en los principios de:

- Universalidad,
- Obligatoriedad,
- Diversidad e inclusión,
- Participación,
- Libertad de educación, y
- Libertad de cátedra.

Para monitorear el cumplimiento de estos principios y la calidad de la enseñanza impartida en todos los niveles educativos, la LGE previó la creación de un órgano de valoración: el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Este organismo deberá revisar:

- La coherencia de los currículos y los recursos educativos,
- La calidad y el desarrollo de los docentes a nivel profesional,
- La adecuación de los procesos de enseñanza a las necesidades e intereses de los educandos,
- La eficiencia de la administración de recursos y las condiciones de infraestructura de los centros educativos.

Asimismo, el INEEd deberá realizar evaluaciones e informes sobre los principales indicadores educativos que marca la LGE y darles la mayor difusión para proyectar las correcciones en la mejora de la calidad educativa.

En la línea del espíritu de la LGE se encuentran las metas que se han trazado los países iberoamericanos como desafíos educativos para el 2021 (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2010). La Organización de Estados Iberoamericanos ha diseñado una serie de metas a alcanzar para el logro de:

- Gobernabilidad y participación social,
- Educación en la diversidad,
- Atención integral de la primera infancia,
- Garantías para el acceso a la educación,
- Mayor articulación de la Educación Técnico-Profesional,
- Alfabetización y educación a lo largo de la vida,
- Desarrollo profesional de los docentes,

- Ampliación del espacio regional de conocimiento, y
- Fortalecimiento de la investigación científica.

Estas metas buscan alcanzar un nivel de educación para toda la población a los largo de toda la vida, garantizando la equidad y la accesibilidad de todos los habitantes de la República.

➤ En síntesis, la organización del sistema educativo uruguayo ha pasado, en los últimos años por una serie de cambios en sus estructuras y visiones, que siguen el ritmo de las políticas educativas de la región. Algunos indicadores en cuanto a demografía y aspectos socio-económicos hacen, sin embargo, que muchos de los logros proyectados no se hayan podido concretar. Tampoco se han alcanzado las mejoras en el desempeño del sistema, como formador de individuos que puedan desarrollarse personal, laboral y socialmente, en ejercicio de sus derechos ciudadanos.

2.2 La historia de una formación versátil: ¿de dónde venimos?

Para contextualizar a la educación no terciaria técnica, es preciso entender a grandes rasgos la forma en que fue evolucionando el sistema educativo uruguayo. Desde que el país se creó como un estado independiente (véase Cuadro 17), los esfuerzos por organizar la educación han sufrido altibajos en todos los niveles.

<i>Año</i>	<i>Logro</i>
1830	Existen tres escuelas de Educación Primaria en Montevideo
1833	Primer antecedente de la creación de la Universidad
1838	Se crea la Universidad Mayor de la República
1849	Se crea la Universidad de la República con sede en Montevideo
1860	Existía un liceo en Montevideo (solamente)
1879	La Enseñanza Secundaria se bifurca en bachilleratos según las carreras universitarias a seguir Se crea la Escuela de Artes y Oficios, antecedente de la Educación Técnico-Profesional
1893	Se crea el primer Instituto de Enseñanza Técnica de carácter privado: Talleres Don Bosco (dirigidos por la Congregación Salesiana)

Cuadro 17. Evolución de la organización del sistema educativo uruguayo en el siglo XIX. Elaborado en base a González (1993) y Martínez (2003).

En un principio, la enseñanza secundaria orbitaba bajo la égida de la Universidad de la República y se centralizaba en la capital. Es en 1912 cuando comienza a fundarse un liceo en cada departamento, y en 1935 se crea un ente específico para la administración de esta rama de la educación: el Consejo de Enseñanza Secundaria (Bentancur, 2005; Nahúm, 2008).

Esta separación entre la educación media y la terciaria deja también una brecha de formación para el trabajo, que se cubre en sucesivas etapas: en 1916 por la Dirección General de la Enseñanza Industrial, en 1922 por la Escuela de Mecánica y Electrotecnia y a partir de 1942, por la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). En 1967, a causa de los problemas sociales y políticos, esta institución sufre en todo el país un período de marcada decadencia y desprestigio, hasta que en 1985 comienza a ser dirigida por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay, [CETP-UTU] s.f.).

Desde entonces, la formación brindada en el país por las Escuelas Técnicas-UTU cubre varias áreas: agraria, agrícola ganadera, administración, hotelería, gastronomía, construcción, electrotecnia y electrónica, mecánica, informática, entre otras. Y está orientada a la formación de técnicos medios y superiores calificados en profesiones (a partir de los 15 años de edad, con el Ciclo Básico de Educación Media completo) (MEC, 2012).

Si bien la mayor parte de los cursos técnicos está cubierta por la formación pública, la decadencia de la UTU, que se produjo desde fines del sesenta hasta el comienzo de la década del noventa y su lenta adaptación a las necesidades del mercado laboral dieron lugar a la aparición de instituciones privadas (Universidades o Institutos Universitarios) que tienen oferta educativa de cursos similares, también llamados carreras cortas o carreras no terciarias. (MEC, 2009, 2010).

También existen otras instituciones que imparten este tipo de cursos de orientación técnico profesional, que se clasifican en instituciones de carácter no formal, definidas por la LGE, como: *“todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros)”* (Ley General de Educación [LGE], 2008, art. 37).

Según el Anuario Estadístico de Educación del MEC (2009) la educación no formal, *“se trata de una oferta crecientemente demandada por jóvenes y adultos y se encuentra fundamentalmente dirigida a la calificación y actualización técnica o tecnológica, de frente a las demandas del mercado de laboral. En este sentido, se trata de una oferta extremadamente*

heterogénea y dinámica, que cambia año a año, siguiendo la evolución de la tecnología y la demanda fundamentalmente empresarial” (p. 106).

Estos cursos técnicos se consideran versátiles, porque pueden realizarse una vez finalizado el Ciclo Básico de la Educación Media y representan una formación adecuada para la rápida inserción en el mercado laboral de los jóvenes. Asimismo, si se realizan luego de haber culminado el total de la Educación Media, abren la puerta a la posibilidad de seguir una carrera universitaria a la vez que se trabaja como técnico. Esto permite que los alumnos que se forman en el interior del país puedan asegurarse la forma económica de acceder a estudios terciarios, para los que en una gran mayoría deben desplazarse a la capital del país para poderlos cursar.

Es importante destacar que los datos de las instituciones privadas que brindan este tipo de cursos no formales, fueron relevados en el Primer Censo de Instituciones Privadas de Educación Técnico-Profesional, por el MEC para la realización del Anuario 2011. Los datos parecen indicar que el atractivo se basa en la poca carga horaria (la mayoría de los cursos tiene entre 40 y 140 horas de duración), además de la rápida inserción laboral y la variedad de áreas de estudio (véase Cuadro 18).

<i>Área de Conocimiento</i>	<i>Horas de duración</i>					<i>Total de cursos por área</i>
	<i>0 – 40</i>	<i>41 - 140</i>	<i>141 - 320</i>	<i>321 - 440</i>	<i>440 - más</i>	
<i>Informática</i>	80	180	31	8	31	330
<i>Administración</i>	71	183	90	49	16	409
<i>Otros*</i>	242	385	245	46	97	1015
<i>Total de cursos por horas de duración</i>	393	748	366	103	144	1754

Cuadro 18. Cursos según horas de duración y áreas de conocimiento. Adaptado de MEC (2012).

* Idiomas, Arte, Servicios Personales y otros cursos técnicos y diversos.

Un dato que merece atención es que sólo el 6,2% de quienes realizaron este tipo de cursos, lo hizo en alguna institución del interior del país (MEC, 2012). Asimismo, todos los cursos de idiomas, administración y servicios personales se imparten en instituciones de carácter privado. Sin embargo, debido a la reciente incorporación a las estadísticas nacionales, no es posible mostrar la evolución ni marcar conclusiones de indicadores de estas dimensiones de análisis.

- En síntesis, la oferta de educación técnico-profesional en el Uruguay está principalmente brindada por las Escuelas Técnicas-UTU, pero también existen instituciones del ámbito privado, universidades e institutos universitarios, que brindan cursos técnicos o carreras cortas, atractivas para muchos jóvenes por su rápida inserción laboral.

2.3 Descentralización: ¿estrategia para este camino?

En la década de los noventa la región sufrió una serie de reformas educativas, de las que el país no estuvo ajeno. Las líneas de las políticas describieron trayectorias erráticas entre la descentralización territorial y administrativa, establecimiento de sistemas nacionales de evaluación, programas compensatorios para niveles socio-económicos bajos, cambios curriculares en la enseñanza media, monitoreo del trabajo docente y financiación. Que siguen *“la tendencia general de reforma de la gestión pública consistente en el robustecimiento de los fines estratégicos de las autoridades centrales, y la delegación de la ejecución en unidades subordinadas”* (Bentancur, 2005, p. 7).

A pesar de los esfuerzos gubernamentales, la estructura del sistema educativo uruguayo permanece fuertemente centralizada; los recursos y la toma de decisiones remiten a los organismos de administración que se encuentran en la capital del país. La autonomía de los centros educativos es escasa, pero a partir de la LGE, se han creado organismos departamentales para la gestión de la educación, cuyo funcionamiento no puede dimensionarse aún. Asimismo, la mayor oferta educativa de cursos superiores y terciarios se centra en Montevideo, limitando las posibilidades de formación a muchos jóvenes (Bogliaccini y Filgueira, 2003).

Hanushek en su conferencia en Montevideo, en octubre de 2012, *“hizo uso de la evidencia resultado de sus investigaciones para decir que los efectos positivos de la autonomía se ven en los países desarrollados. Sin embargo, aclaró que en países en vías de desarrollo los resultados son variados, no pudiéndose decir que sean siempre positivos (...) afirma que hay una relación entre los países que tienen sistemas descentralizados y los resultados de las pruebas PISA, por lo cual para que Uruguay pueda encarar exitosamente la autonomía de los centros educativos conviene que antes mejore el sistema de medición del aprendizaje en el sistema educativo, lo que podrá verse reflejado en mejores puntajes en las pruebas PISA”* (IEEM, 2012, p. 98).

Estas apreciaciones parecen coincidir a grandes rasgos con la propuesta de la LGE, en la que se crea el INEED y se proclama: “*La descentralización y coordinación territorial entre todas las instituciones vinculadas a la educación es un elemento central para el logro de las metas educativas*” (LGE, 2008, art. 89).

Sin embargo, y en contra de lo estipulado por la LGE, Hanushek advierte que una prolongación en los años de estudio formal no es beneficiosa debido a que lo importante es la calidad de la educación ofrecida y lo que los estudiantes realmente aprenden (IEEM, 2012).

En el caso de estudio, la descentralización territorial ha sido un desafío para estos centros pioneros que en la década de los noventa se lanzaron al proyecto de llevar carreras terciarias no universitarias a distintos puntos del interior del país y que tratan de adaptarse a las necesidades de capacitación que el mercado laboral demanda, por la brecha que deja la inexistencia de oferta educativa terciaria y universitaria en buena parte del territorio nacional (MEC, 2008).

➤ En síntesis, las políticas de administración del sistema educativo deben contemplar no sólo la situación del país sino también los posibles efectos de las decisiones a largo plazo. Es necesario no perder de vista la vinculación de todos los aspectos que se involucran, pero más especialmente la descentralización y autonomía de los centros. En todos los aspectos de la implementación de cambios en el sistema se debe velar por la calidad de la enseñanza brindada.

2.4 Las necesidades formativas: el camino que la sociedad traza

El dinamismo de la sociedad ha determinado que la educación deba adaptarse rápidamente a las necesidades de formación del mundo moderno y globalizado. En muchos países de la región este ajuste es en la realidad, aún una materia pendiente (Gallart, 2003).

En este sentido, el mercado laboral es un factor de peso para el incentivo a las mejoras de las competencias específicas en el campo ocupacional, lo que implica una vinculación entre lo que los jóvenes aprenden y la calificación que se necesita para ocupar un puesto de trabajo, que redunde en equidad y mayor inclusión social. Por esto, la Educación Técnico-Profesional constituye un motor de desarrollo económico y social, siempre que la formación se adapte a las necesidades del mercado laboral y, asegure la capacitación a jóvenes y adultos permitiéndoles movilidad social (OEI, 2010).

En opinión de Lasida y en el contexto del país, “*sería necesario desarrollar progresivamente un sistema de identificación de competencias laborales, que aporte a los empresarios, a los trabajadores y los formadores*” (DERES, 2011, p. 21). Estas competencias son los fundamentos, conocimientos y habilidades necesarias para hallar y mantener un buen trabajo (véase Cuadro 19).

<i>Habilidades Básicas</i>	<i>Competencias</i>
Lectoescritura y expresión oral	Manejo de recursos humanos y económicos
Matemática aplicada a la resolución de problemas	Competencia interpersonal de trabajo en equipo y relación con clientes y jefes
Razonar, resolver problemas, tomar decisiones y aprender por la experiencia	Adquisición y evaluación de información y comprensión de interrelaciones complejas
Responsabilidad, autoestima y sociabilidad	Manejo de tecnologías usuales

Cuadro 19. Habilidades básicas y competencias para el campo laboral. Elaborado en base a Gallart (2003).

Al respecto Lasida agrega que deben desarrollarse competencias emprendedoras, de idiomas e informática, y contar con “*orientación para el desarrollo de proyectos y objetivos personales, entre los que deberían estar los educativos y laborales, aportes de información sobre el mundo del trabajo y estímulo a la reflexión y el intercambio entre adolescentes y jóvenes sobre cuál es la estrategia de inserción laboral por la que optan, de acuerdo a sus posibilidades, sus preferencias, necesidades y aspiraciones*” (DERES, 2011, p. 16).

Es característico además en el ámbito laboral, la coexistencia entre la llamada generación X (nacidos entre 1965 y 1976) y la generación Y (nacidos entre 1977 y 1997). Conciliar lo que ambas generaciones tienen como cultura de trabajo, es algo que las instituciones educativas y el empleo deben formalizar. En el caso puntual de los nuevos Técnicos-Profesionales, con capacidades de innovación y de emprendimiento, imponen a la educación y a los empleadores la tarea de transformar el trabajo para el desarrollo de sus aspiraciones en lo laboral y en lo personal (IEEM, 2011).

➤ En síntesis, existe evidencia de que la formación recibida durante los trayectos educativos, en muchos casos no se adapta a las necesidades que requiere el campo laboral. Esto además se agudiza debido a las diferencias generacionales que existen dentro de las organizaciones empresariales, creando una brecha aún más aguda que se suma a las carencias del sistema para captar, retener y formar jóvenes en la cultura y los saberes del trabajo.

2.5 El centro educativo y su contexto: otra vez en el punto de partida

La institución objeto de estudio (como se describe en detalle en el Anexo VII, p. 169-170) es un centro privado que ofrece carreras técnicas de Informática y Administración en el interior del Uruguay. Pertenece a una Red de centros que se ubican en diferentes zonas de la República y que poseen convenios con una Universidad de la capital del país, que avala las carreras dictadas por este centro desde 1994.

El primer componente contextual está dado por las características demográficas de descentralización y el desarrollo socio-económico del departamento donde se ubica la institución, lo que hace que existan dos centros de la Red que trabajan en forma coordinada. El centro objeto de estudio tiene una zona de influencia mayor, debido a las características del sistema de transporte público departamental, que se maneja principalmente con buses.

A esto se suma que las distancias que separan una ciudad de otra son en promedio 30 km. lo que las hace relativamente cercanas entre sí, e intercomunicadas. Este centro también tiene influencia en ciudades cercanas de otros departamentos y en la zona rural.

El segundo componente contextual está dado por el nivel socio-económico al que apuntan estas carreras. Los usuarios se caracterizan por encontrarse en los índices de nivel socio-económico (INSE) Alto-Medio, Medio-Alto, Medio-Medio y Medio-Bajo, que se corresponden con los estratos utilizados para estudios de mercado como C1, C2, C3 y D1 (Riella, Mascheroni y Dansilio, 2006). La segmentación apunta a los niveles medios. Existen sin embargo estudiantes de los niveles socio económicos más altos que prefieren los cursos en la institución a pesar de tener acceso a carreras terciarias. También asisten alumnos de niveles más bajos que acceden a través del sistema de otorgamiento de becas.

En el contexto antes descripto la institución administra una bolsa de empleo, que permite a los estudiantes relacionarse con empresas de la zona y conseguir mejores puestos laborales, una vez finalizada la carrera. Esto, sumado al reconocimiento de la Universidad y al sistema de becas de la propia institución, hace que los cursos sean un atractivo para aquellos jóvenes el interior que por motivos familiares o económicos no pueden costearse una carrera terciaria en Montevideo.

El centro es relativamente pequeño a pesar de la zona de influencia, con un promedio de quince alumnos por generación de cada carrera, atendidos por un plantel docente de doce profesores para las carreras cortas y tres para otros cursos de las áreas citadas anteriormente.

Las carreras tienen una duración de dos años (cuatro semestres) con una carga horaria total de 768 horas de clase y se dirigen a jóvenes a partir de los 16 años de edad, con primer año de Educación Media Superior aprobado. Muchos de los jóvenes y adultos que cursan las carreras ya tienen un empleo, por lo que el horario de los cursos se adapta a esta realidad siendo de lunes a jueves 19:30 horas a 22:30 horas.

Los docentes son en su mayoría egresados de carreras universitarias de grado, el resto son egresados de las carreras técnicas del propio centro. El personal no docente está integrado por el director del centro y una secretaria; también apoyados por sus pares del otro centro del departamento. Ambos tienen a cargo tareas administrativas y de coordinación académica, así como atención al público y usuarios.

La infraestructura está adaptada a las necesidades del dictado de cursos, con laboratorios de informática y salones equipados con computadoras para el uso de los docentes. La inversión en tecnología es constante y garantiza el aprendizaje para el desempeño en las últimas versiones de *software*.

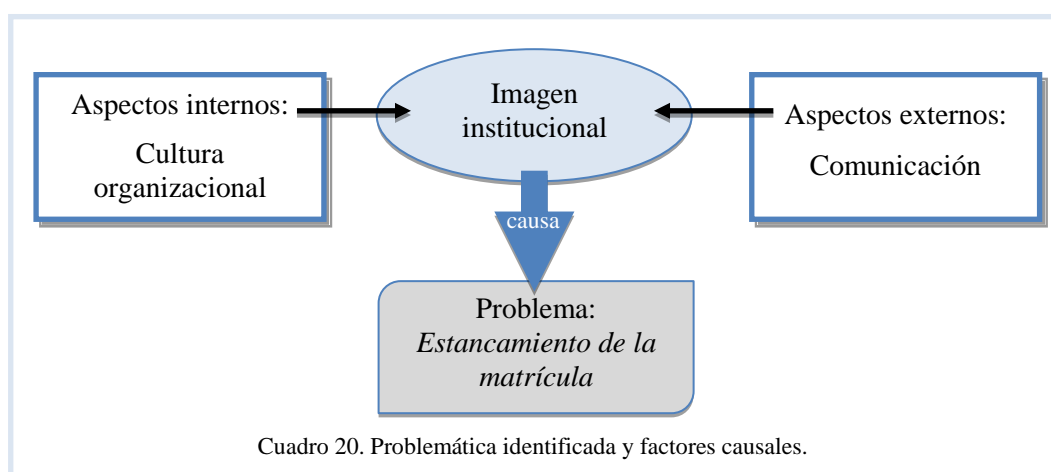
A pesar de no contar con un espacio reservado para biblioteca y sala de lectura, el acceso a los laboratorios por parte de los estudiantes es libre, y pueden ingresar a la plataforma de *e-learning* que utiliza el centro como apoyo a los cursos dictados o reunirse para la realización de proyectos y trabajos de clase.

➤ En síntesis, el centro objeto de estudio es una institución privada que brinda carreras cortas de carácter técnico y ha sido pionero en la descentralización educativa en esta zona del país. Sus ventajas radican tanto en el convenio con una Universidad que acredita los certificados de estudio, como en la situación demográfica y el contexto socio-económico del departamento y el manejo de la bolsa de empleo para estudiantes y egresados.

2.6 La demanda identificada: lo que motiva este itinerario

La problemática que presenta el centro con mayor relevancia fue identificada por el director en la entrevista exploratoria como el estancamiento de la matrícula en las carreras cortas que brinda; este hecho ha sido una constante en los últimos diez años. A partir del estudio diagnóstico se identifican una serie de factores causales que están vinculados con este problema. Estas causas se han relacionado a un aspecto macro y también marco del centro: la imagen institucional.

Durante el análisis se pudieron detectar factores que se agrupan en dos aspectos: el externo y el interno (véase Cuadro 20). Si bien los factores que tienen que ver con lo externo son más difíciles de manipular por el centro, se considera que el manejo de la comunicación con el exterior por medio de la herramienta del marketing, permite mejorar los mensajes que el centro emite, la relación, y la percepción del centro por su público. Esto determinaría la confección de un plan de comunicación y el seguimiento de las acciones planificadas.



El uso de esta herramienta debe proyectar hacia el exterior todas aquellas mejoras realizadas en el interior del centro, así como las fortalezas que éste posea. En el diagnóstico, mediante la construcción de la Matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), se identificaron debilidades internas de la organización en lo que refiere a la cultura y más específicamente en coordinación docente (véase Anexo VII, Cuadro 12, p. 187), elementos que fueron tenidos en cuenta para el cambio durante el trabajo en el diseño del Plan de Mejora Organizacional.

- En síntesis, ante el planteo del director del centro quien visualizaba como problemática el estancamiento de la matrícula y, a partir de los datos obtenidos en el diagnóstico se asoció la situación emergente a la mejora de la imagen institucional como concepto referente a trabajar para la mejora organizacional.

SECCIÓN III

MARCO APLICATIVO

3. Marco Aplicativo

En esta sección se presenta la metodología utilizada para la etapa diagnóstica y el plan de mejora organizacional. También se explicita la importancia del asesoramiento y del acompañamiento del asesor externo, tanto en el diagnóstico institucional como en la planeación de los cambios.

3.1 El diagnóstico institucional: reconociendo el terreno

La evaluación diagnóstica se considera una pieza fundamental para poder situar al centro educativo en su contexto, y la forma para percibir las fortalezas y debilidades que se esconden tras la cultura organizacional. Murillo (2008, p. 15), reconoce que *“por un lado, la evaluación debe adecuarse a los actuales cambios sociales y tecnológicos, mientras que por otro debe dejar de ser un proceso introducido desde 'arriba', como instrumento para satisfacer necesidades políticas”*.

Durante el diagnóstico se recopilan datos que sirven para el análisis institucional. Esta evaluación permite entender las lógicas de la actividad del centro y orienta la toma de decisiones durante la planificación e intervención para la mejora. La participación de un asesor externo en este proceso asegura la objetividad necesaria para el manejo de la información y la extracción de conclusiones que orienten la mejora.

3.1.1 Metodología del diagnóstico

La metodología utilizada para esta investigación fue el método de casos, debido a la posibilidad de abarcar el objeto de estudio a partir de la flexibilidad que posibilita el diseño mixto de estrategias tanto cualitativas como cuantitativas. Esto permitió la optimización de la investigación dadas las posibilidades de triangulación metodológica.

Para realizar la evaluación diagnóstica en este estudio de caso se plantearon una serie de fases o etapas que se desarrollaron en un período de cuatro meses, desde Mayo a Agosto de 2012 (véase Anexo VII, Cuadro 2, p. 171). El trabajo de campo comenzó con la identificación de la demanda (Fase I, véase Cuadro 21); esta fase implicó el acercamiento a la institución, procediéndose a tramitar el permiso para realizar la investigación. Luego se aplicó una entrevista exploratoria al director de la institución. De esta entrevista surgió, jerarquizada, la demanda del centro, que como ya se mencionó resultó ser el estancamiento de las matrículas en el último decenio.

Fase I: Identificación de la demanda (Mayo – Junio)			
Actores vinculados	Actividades / Técnicas	Resultados de la actividad	Resultados de la Fase
Secretaria y Director	<u>Aproximación al centro:</u> Observación preliminar	Primeras impresiones sobre infraestructura y funcionamiento	Identificación del problema Creación del modelo de análisis
Director	Entrevista exploratoria	Identificación del problema	
Secretaria y Director	<u>Relevamiento documental:</u> Documentación sobre el problema Registros de matriculaciones, ingresos, egresos, deserciones	No aplicable No aplicable	
Coordinador – Docente (Director del otro centro de la Red)	Pedido de datos por correo electrónico	Datos específicos sobre alumnos, carreras y manejo de la publicidad	
Fase II: Comprensión del problema (Junio - Julio)			
Actores vinculados	Actividades / Técnicas	Resultados de la actividad	Resultados de la Fase
Director, Coordinador–Docente, Docente, Secretarias Alumnos actuales, egresados y desertores	<u>Diseño, testeo y aplicación de técnicas complementarias:</u> Entrevista semi-estructurada Encuesta <i>on-line</i>	Datos sobre la percepción de los actores institucionales Datos sobre la percepción de los alumnos sobre el centro y las carreras	Información Aplicación y resultados de la técnica del iceberg
Secretaria	<u>Relevamiento documental:</u> Publicidad y folletos Encuestas semestrales	Muestrario de publicidad y folletos Datos sobre percepciones de estudiantes en curso	

Cuadro 21. Resumen de las fases de la evaluación diagnóstica (continúa página siguiente).

<i>Fase III: Reconocimiento de necesidades (Julio – Agosto)</i>		
<i>Actividades / Técnicas</i>	<i>Resultados de la actividad</i>	<i>Resultados de la Fase</i>
Realización de la Matriz FODA	Identificación de fortalezas y debilidades Definición de prioridades	Individualización de las dimensiones para la mejora Grupo tentativo para el diseño del plan
Selección del posible grupo impulsor del plan de mejora	Identificación de actores institucionales relevantes al proceso	
<i>Fase IV: Comprensión del problema (Agosto)</i>		
<i>Actividades / Técnicas</i>	<i>Resultados de la actividad</i>	<i>Resultados de la Fase</i>
Sistematización de la información	Insumos para el informe	Líneas para el plan de mejora
Redacción del Informe de Avance	Documentación del proceso y del análisis	Entrega al centro del Informe de Avance

Cuadro 21. Resumen de las fases de la evaluación diagnóstica (viene de la página anterior).

Se utilizó como estrategia la entrevista, para significar la interacción y el contacto con los implicados (entrevistado e investigador) de manera de establecer vínculos flexibles que permitieran la obtención de información (Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009).

En esta misma fase se procedió a la búsqueda de información que sirviese como antecedente de este tipo de estudio de caso, encontrándose pocas investigaciones relevantes debido a que los estudios hallados no tocan situaciones similares. Para esta pesquisa se recurrió a la metodología de *e-research* o investigación en línea, basada en los fundamentos de Anderson y Kanuka (2002), también combinada con la investigación “tradicional”. De esta manera se aseguró un amplio espectro para la búsqueda de antecedentes, a pesar de que los resultados arrojados se consideraron magros.

La recopilación documental en el centro denotó la falta de estadísticas o estudios sobre el problema, no existiendo tampoco análisis de resultados del uso de medios de comunicación para transmitir la existencia del centro o de su oferta educativa. Sin embargo, se obtuvieron datos puntuales mediante preguntas específicas, realizadas a la secretaria y al director del otro centro de la Red que funciona en el mismo departamento.

Como estrategia de recopilación de datos, el análisis documental sirve al propósito de aportar elementos que luego se usarán para la triangulación de instrumentos (Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009), teniendo en cuenta que se trata de un estudio de diseño emergente, favorecido por las “*autopistas de información*”, tal como lo expresa Vallés al referirse a Internet (1999, p. 138).

A partir de la realización de una matriz, confeccionada con los datos extraídos de la entrevista exploratoria con el director del centro (véase Anexo VII, p. 193), se identifican los actores institucionales directamente involucrados con el problema sobresaliente: el propio director del centro, la secretaria y el director del otro centro en el mismo departamento (participante como docente y coordinador de una de las carreras en la institución objeto de estudio).

En cuanto al área de la institución directamente involucrada con esta problemática se reconoce a la dimensión administrativa, seguida por las dimensiones organizacional y comunitaria. Es debido al tamaño y la estructura del centro que los sectores atravesados por la situación emergente son claramente la dirección y la administración. Finalizando la fase de identificación de la demanda se diseñó un modelo de análisis, base para el desarrollo de las etapas subsiguientes y para la elección de las técnicas de recolección de datos a utilizar (véase Anexo VII, Cuadro 4, p. 177).

Durante la etapa de comprensión del problema (Fase II) se definieron y utilizaron una serie de instrumentos complementarios y se seleccionaron los actores vinculados, cruciales para la colecta de datos (véase Cuadro 21). Todos los instrumentos diseñados fueron testeados previamente a su administración para verificar su aplicabilidad y comprensión, no detectándose dificultades.

Se optó por realizar una triangulación metodológica aplicando instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo, con el fin de abarcar un amplio espectro de informantes, teniendo en cuenta que *“es conveniente acercarnos al objeto de estudio desde diferentes puntos, por tanto, debemos poner en práctica varias técnicas e instrumentos para la recogida de datos en función de nuestros objetivos”* (Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009, p. 39).

En primera instancia se diseñó una pauta de entrevista semi-estructurada que se aplicó al director del centro, al director del otro centro de la Red en el departamento (docente y coordinador en el centro objeto de estudio), a una docente (ex coordinadora académica) y a las secretarías de ambos centros (véase Anexo V, p. 150 a 159 y Anexo VII, p. 194). Se optó por la realización de una entrevista semi-estructurada ya que permite la flexibilización del cuestionario, si el entrevistado incluye temas acordes a la temática a investigar. Este instrumento aumenta las posibilidades de recolección de datos cualitativos de forma directa, al poderse percibir además, expresiones gestuales y actitudes (Vallés, 1999).

En esta fase también se pudieron recoger evidencias de folletos impresos, publicidad realizada en medios escritos, página *web* y en redes sociales, lo que constituye material documental de tipo escrito y visual (Vallés, 1999).

Por otro lado, en cuanto a evaluaciones externas se recogieron dos estudios realizados en semestres diferentes por una consultora, aplicados con los mismos criterios que la Universidad aplica a sus carreras cortas. También se pudo acceder a información perteneciente a las dos carreras en un mismo semestre, relevada a partir de la aplicación de una evaluación interna, ajustada a los parámetros de la evaluación externa antes mencionada. En total se obtuvo información de tres semestres. Otro documento que se pudo consultar fue la carta inicial de bienvenida, entregada al comienzo del año lectivo y en la que constan las reglas de funcionamiento del centro así como información sobre las carreras.

También se diseñó una encuesta que se administró *online* (véase Anexo VII, p. 195-200). Cea D’Ancona (1998), define la encuesta como *“un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos”* (p. 240), pudiendo no ser

reflejo de la realidad investigada por su carácter indirecto, necesitándose corroborar la veracidad con otras técnicas.

Estos cuestionarios auto-administrados se propusieron a tres categorías de alumnos: los que actualmente están cursando las carreras, los que ya han egresado de las mismas y los que por algún motivo han desertado. Estas encuestas tuvieron como objetivo relevar datos de la percepción de los alumnos y su satisfacción, de manera de poder vincular sus opiniones a las categorías de análisis relativas a la imagen institucional (véase Anexo VI, p. 160 a 167).

Paralelamente se realizaron observaciones del centro educativo y su funcionamiento. La observación realizada fue del tipo no participante y se accedió a datos respecto de la infraestructura y uso del espacio y los recursos, carteles y logos exhibidos, y el funcionamiento del área administrativa, en especial relación al trato y los servicios dispensados a los alumnos. El trabajo de campo culmina con la aplicación de este instrumento (véase Cuadro 22).

<i>Instrumentos</i>	<i>Fuente de información</i>
Entrevista exploratoria	Director del Centro
Entrevista <i>online</i>	Coordinador Académico
Entrevista semi-estructurada	Director del Centro Coordinador Académico Docente Secretarias
Encuesta auto-administrada <i>online</i>	Alumnos actuales Egresados Desertores
Observación de participación pasiva	Instalaciones del Centro
Análisis de documentos	Institución y <i>Web</i>

Cuadro 22. Resumen de los instrumentos utilizados en la etapa diagnóstica y las fuentes consultadas.

Los datos obtenidos fueron procesados de manera de cualificar la información conseguida para el análisis. En esta segunda fase también se empleó la técnica de análisis del iceberg para descubrir, a la luz de la evidencia, las lógicas de la cultura organizacional en tres aspectos: lo visible, las prioridades y lo subyacente (véase Anexo VII, Cuadro 11, p. 185). Como herramienta para entender la institución y cultura esta técnica permite “*a partir de lo explícito, identificar las prioridades de una institución e inferir los supuestos básicos que*

operan como cimientos de una cultura institucional” (Tejera, 2003, p. 2). Los elementos identificados sirvieron a los efectos de encarar la fase de reconocimiento de necesidades (Fase III).

En la Fase III se realizó una matriz FODA (véase Cuadro 21); a partir de dicha matriz se pudieron determinar aspectos institucionales relacionados a la problemática emergente (véase Anexo VII, p. 186-187). El foco estuvo en el diagnóstico de fortalezas y debilidades, de manera de tener un panorama de la situación y poder jerarquizar y priorizar las necesidades organizacionales.

El objetivo de esta fase fue reunir los elementos necesarios a incluir en el plan de mejora. Así, se delimitaron las dimensiones organizacionales sobre las cuales realizar la intervención, confirmándose las identificadas en la Fase I: dimensión administrativa, organizacional y comunitaria. También se individualizaron los posibles actores institucionales a participar e impulsar el plan de mejora organizacional, actores que por su importancia en la estructura del centro se consideraron relevantes e influyentes en las dinámicas de cambio e innovación.

Una vez culminada la fase de reconocimiento de necesidades se sistematizó la información, todo esto quedó plasmado en la redacción del Informe de Avance, culminando la Fase IV con la entrega de dicho informe a la institución y la propuesta para encarar el plan de mejora.

➤ En síntesis, la evaluación diagnóstica se estructuró en cuatro fases, en las que se abordó el objeto de estudio mediante el diseño, testeo y aplicación de herramientas para la recolección de datos y el análisis de los hallazgos para enmarcar al centro educativo en su realidad (véase Cuadro 21). Con esta contextualización se identificaron líneas de acción a implementar durante el desarrollo del plan de mejora.

3.2 El Plan de Mejora Organizacional: redefiniendo el rumbo

Una vez finalizada la etapa diagnóstica, y proyectadas las líneas sobre las cuales buscar acuerdos con la organización para diseñar la mejora, se puso a consideración de la institución el Informe de Avance, que fue aceptado integralmente. Realizados los intercambios con el centro, se pautaron dos ejes sobre los cuales desarrollar el plan, así como los tiempos para cumplimentar las fases del proyecto.

3.2.1 La realización del plan

Los ejes sobre los cuales se propuso y acordó realizar el plan de mejora fueron: los docentes y los vínculos con la comunidad, como elementos esenciales para promover el cambio de imagen institucional. El equipo de trabajo se constituyó con el director del centro, el docente coordinador (director del otro centro del departamento), la secretaria y la asesora. Las fases para el desarrollo del diseño del plan fueron tres y transcurrieron entre Septiembre y Diciembre de 2012 (véase Cuadro 23, 24 y Anexo VIII, p. 204).

		<i>Meses</i>			
<i>Fases</i>	<i>Actividades</i>	<i>Septiembre</i>	<i>Octubre</i>	<i>Noviembre</i>	<i>Diciembre</i>
<i>Fase 1</i>	Entrega del Informe de Avance				
	Negociaciones con el Centro				
<i>Fase 2</i>	Reuniones del equipo de trabajo				
	Análisis de sustentabilidad				
	Diseño del seguimiento				
<i>Fase 3</i>	Entrega del Plan al Centro				

Cuadro 23. Fases de diseño del Plan de Mejora.

La Fase 1 comenzó con la entrega del Informe de Avance al centro, para luego negociar cuales serían los actores que integrarían el equipo de trabajo y el cronograma de las actividades.

Durante la Fase 2 tuvieron lugar las reuniones del equipo de trabajo para el diseño del plan (véase Cuadros 23, 24 y Anexo VIII, p. 204). Se fijaron cuatro instancias de encuentro para definir los objetivos específicos, metas y actividades del proyecto, todos de acuerdo al objetivo general planteado: mejorar la imagen institucional como forma de aumentar las matriculaciones. Una vez establecidos los objetivos, metas y actividades se acordó un cronograma que se extiende por un año (véase Anexo VIII, Diagrama de Gantt, p. 216). Con estos elementos constituidos, finalizó el trabajo con el equipo de la institución.

Para dar cierre a la Fase 2, se elaboró una matriz de sustentabilidad (contextual y material) y una serie de dispositivos de seguimiento del plan, que aplicados durante la implementación del mismo tienen como objetivo recopilar información para evaluar los resultados en las áreas intervenidas y prever correcciones en el proyecto de mejora (véase Anexo VIII, p. 212).

La última etapa fue la Fase 3, en la que se entregó el plan terminado a la institución y se evaluó el trabajo realizado con el centro. La experiencia se considera beneficiosa y los aportes enriquecedores, tanto para el centro como para el proceso de asesoramiento (véase Cuadros 23 y 24).

<i>Fase 1 (Septiembre – Octubre)</i>	
<i>Actividades</i>	<i>Resultados</i>
Entrega del Informe de Avance al centro	Proponer bases para los acuerdos con la organización
Negociación con el centro	Establecimiento de actores institucionales a participar y cronograma de actividades
<i>Fase 2 (Octubre – Noviembre)</i>	
<i>Actividades</i>	<i>Resultados</i>
Desarrollo de reuniones de diseño del plan	Objetivos, metas y actividades establecidos
Definición de estrategias de seguimiento	Dispositivos de seguimiento confeccionados
Proyección de sustentabilidad	Matriz de sustentabilidad y presupuesto
<i>Fase 3 (Diciembre)</i>	
<i>Actividades</i>	<i>Resultados</i>
Entrega del Plan al centro	Conclusión del trabajo

Cuadro 24. Resumen de las fases de diseño del Plan de Mejora.

3.2.2 Metas previstas para este derrotero

Partiendo de la problemática determinada en la etapa diagnóstica, el estancamiento de la matrícula, y a partir del análisis de fortalezas y debilidades institucionales, se determinó el objetivo general del plan: mejorar la imagen institucional del centro. A este planteo le siguieron objetivos específicos, enfocados a diferentes áreas de intervención en las líneas vislumbradas durante el análisis (docentes y entorno).

Los objetivos específicos fueron acordados, pautándose también metas conformes a la realidad y el contexto del centro (véase Cuadro 25 y Anexo VIII, p. 209).

Una vez determinadas las actividades para el logro de cada meta específica (véase Cuadro 25 y Anexo VIII, p. 210) se diseñó una matriz RACSI (Responsable, Aprobador, Consultado, Soporte e Informado, según nivel de responsabilidad de los actores) para determinar quiénes y cómo se vinculan a las actividades propuestas (véase Anexo VIII, p. 206-207).

<i>Ámbitos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Metas</i>	<i>Líneas de actividad</i>
<i>Coordinación</i>	Fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso docente mediante la mejora de la coordinación entre los actores institucionales	80% de los docentes concurriendo a las tres reuniones de coordinación propuestas por la dirección en cada semestre durante un año	Comunicación interna y clima organizacional
<i>Vínculos al exterior</i>	Crear un plan de colaboración con otras instituciones de la zona/departamento	Vinculación con al menos dos instituciones de la ciudad o el departamento en el período de un año, de manera de crear redes de colaboración que favorezcan el conocimiento del centro en la comunidad	Alianzas con otras organizaciones
<i>Práctica docente</i>	Mejorar la práctica docente en el aula mediante una mayor coordinación del profesorado	80% de los docentes compartiendo sus prácticas en la plataforma virtual de la institución en cada semestre durante un año	Gestión de conocimiento
<i>Atención al cliente</i>	Promover el desarrollo profesional en ventas del personal administrativo	Tres sesiones formativas en atención al cliente y ventas en un período de un mes	Manejo del Marketing Experiencial
<i>Comunicación externa.</i>	Mejorar los sistemas de comunicación externa de la institución hacia usuarios actuales y potenciales	Un plan de comunicación y un instrumento de seguimiento de la aplicación del plan, disponibles al finalizar el primer año de intervención	Marketing

Cuadro 25. Resumen de ámbitos de acción, objetivos específicos, metas y líneas de actividad desarrollados en el Plan de Mejora Organizacional.

- En síntesis, el desarrollo del Plan de Mejora Organizacional se trabajó en conjunto con la organización para diseñar un proyecto de cambio institucional. Se plantearon tres fases para la realización del cambio, basado en la mejora de la imagen institucional mediante el manejo de elementos internos de la organización, para influir en la percepción del público y los usuarios, de manera de lograr un aumento en las matriculaciones del centro.

3.3 El asesor: un guía para realizar este trayecto

La participación de un asesor externo en un proceso de mejora organizacional es un requisito casi indispensable para el planteo de cualquier cambio. Como se expresó anteriormente en este trabajo, el asesoramiento es indispensable para poder encarar estrategias de perfeccionamiento en el centro educativo. En esta parte del trabajo se presenta la tarea del asesor durante el diagnóstico institucional y el diseño del plan de mejora organizacional.

En primer lugar, el asesoramiento se basó en las competencias de diagnóstico e investigación (Escudero, Vallejo y Botías, 2008). No sólo se realizó el diseño y la aplicación de la metodología de sondeo, también se trabajó en la sensibilización de los actores institucionales y su apertura al intercambio.

De esta forma pudo completarse la realización del análisis institucional, teniendo en cuenta las opiniones y rastreando documentos para determinar los aspectos más relevantes de la cultura organizacional y su actitud frente al cambio.

Luego, el rol del asesor desarrolló la competencia de planificación, para el acompañamiento en el diseño del plan de mejora. Esta tarea implica una serie de acciones que deben ser bosquejadas por un grupo representativo de la institución e informadas a toda la organización de manera que la mayoría conozca y reconozca el camino al cambio. En tal sentido, *“es importante que tales acciones sean justificadas de forma consensuada sobre la base de los criterios de mejora que se pondrán en práctica”* (Guarro, 2001, p. 222).

Por lo tanto, esta experiencia de asesoramiento organizativo tuvo *“una doble finalidad: profundizar en contenidos de mejora significativos para la organización y apoyar en el cambio cultural que lleve hacia la colaboración profesional”* (Romero, 2006, p. 185). Lo que lleva a emparejar el modelo de participación como colaborativo en algunas intervenciones y facilitador en otras, especialmente en las que tienen que ver con promover capacidades en el

centro, que validen la guía a que la organización encuentre sus propias respuestas y soluciones (Nieto, 2001).

En este sentido, el asesoramiento se orientó al desarrollo de capacidades institucionales de gobernabilidad, que permitan al centro crear espacios para el aprendizaje y la acción planeada, en sintonía con la colaboración de los implicados y en especial del colectivo docente (Vázquez, 1999).

➤ En síntesis, el proceso de asesoramiento en la institución tuvo dos aspectos o ejes. Por una parte, se trabajó en el diagnóstico institucional, para puntualizar la problemática del centro. Por otra, se encaró el diseño del plan de mejora, que además de encarar una estrategia de cambio, tuvo como objetivo apuntalar el desarrollo organizacional de capacidades específicas en el orden de la colaboración.

3.4 Los nuevos caminos a recorrer: el mapa de ruta

Una vez realizada la investigación, enmarcada en la teoría y contextualizada en el ámbito adecuado, resta preguntarse cuál debería ser la herramienta cuya aplicación permita lograr una mejora de la imagen institucional en el centro educativo. En vista de las fuentes consultadas, detalladas en el marco teórico, se perciben los elementos más relevantes de la organización, que deben integrarse en la planificación de la mejora organizacional tendiente a este objetivo.

Sin pretender generar un modelo de análisis, que parezca tener características de rigidez y estancamiento, se intentan asentar las bases de una guía para la mejora de la imagen institucional a partir de los conceptos desarrollados en el marco teórico. Esta herramienta se denomina Monitoreo del Cambio de Imagen (MCI); es de carácter cíclico, por lo que se recomienda la aplicación sucesiva, una vez completada la primera secuencia. Se diferencian cuatro etapas a desarrollar en la aplicación del MCI; la duración y los elementos que se manejan en cada una de ellas deben estar adaptados a la realidad del centro educativo en que se aplique.

3.4.1 Etapas

Se presentan las diferentes etapas que forman parte del Monitoreo de Cambio de Imagen (MCI).

1. **Análisis y diagnóstico:** en esta etapa el director con la asistencia o no de un asesor externo debe sensibilizar a la organización y tratar de crear un clima de confianza para la aplicación de herramientas de recolección de datos y medición de variables. La comunicación formal del inicio de este análisis es necesaria para poder contar con la motivación de los actores y su participación vital en el desarrollo.

Se tendrán en cuenta una serie de dimensiones institucionales a diagnosticar:

- **Desarrollo organizacional:** determinar en qué estadio se encuentra la institución es relevante a los efectos de establecer cuál es la posibilidad real de promover el cambio. Se propone utilizar la tipología establecida por Gairín (1998, 1999, 2000, 2002, 2004).
- **Cultura de la organización:** en esta dimensión será necesario determinar el estilo de liderazgo aplicado teniendo en cuenta:
 - La forma en que se toman las decisiones.
 - La delegación de tareas y la disposición al trabajo en equipo.
- **Procesos organizacionales:** cómo están planificados, cómo realmente se desarrollan y los resultados obtenidos.
- **Canales de comunicación:**
 - De carácter interno: de tipo formal e informal, utilizados y validados por la dirección, y su pertinencia al logro de los objetivos institucionales.
 - De carácter externo: la planificación de las actividades de marketing educativo y su evaluación, con especial atención al manejo cuidadoso de las comunicaciones con el exterior de la organización.

Para el diagnóstico de las dimensiones organizacionales antedichas, se requiere el manejo de diseño y aplicación de herramientas de metodología cuali-cuantitativas. Estos instrumentos permitirán recopilar insumos para la realización adecuada del análisis, base para el diagnóstico.

Se presentan aquí las herramientas que se adaptan de mejor manera a recopilar información para el análisis de las dimensiones organizacionales, pero se considera que las sugeridas en el marco de esta guía son sólo enunciativas y no taxativas, pudiendo el centro administrar las que crea convenientes a los fines del diagnóstico.

La recopilación de información debe orientarse a actores del centro (más orientada a lo cualitativo) y a los documentos que recogen los procesos de la institución (de manera cuantitativa). Los registros de matriculaciones son pieza importante de este análisis, así como también los datos disponibles de la comunicación externa (planes, gestiones realizadas, alianzas, cooperación, publicidad, etc.) y situación de la comunidad docente.

Las herramientas propuestas para el seguimiento son:

- Entrevistas a actores clave,
- Encuestas a docentes,
- Encuestas a alumnos,
- Revisión documental,
- Inventario de redes y su utilización.

2. **Planeamiento de la intervención para la mejora y aplicación:** en esta etapa, a la luz de los resultados obtenidos en el diagnóstico se diseña un plan de acción y se realiza su testeo y aplicación. Es importante dar participación a los miembros de la organización en algunos aspectos del planeamiento y mantenerlos informados de los avances de las actividades planteadas.

El diseño del plan debe atender a las lógicas institucionales, pero al mismo tiempo no desviarse de los objetivos de mejora de la imagen a partir de la enseñanza de calidad. Se debe trabajar con el sentido de desafío constante y con la mirada puesta tanto en el exterior como hacia el interior, en este caso de manera preponderante.

Se deben cuidar los objetivos pedagógicos trazados por el centro, ajustándolos a las posibilidades de la organización, pero al mismo tiempo éstos deben de resultar un reto para seguir avanzando. Durante el desarrollo del plan se aplicarán instrumentos de monitoreo para poder cuantificar el avance hacia la mejora de la imagen institucional en relación a las dimensiones de la organización que se explicitaron anteriormente.

Se utilizarán para este monitoreo herramientas enfocadas a la percepción de los avances pero se sugiere que sean instrumentos de diseño ligero y fácil tabulación, para no desviar la atención de los informantes a esquemas complejos y que requieren tiempos largos de aplicación, por ejemplo escalas de opinión.

3. **Evaluación:** debe plantearse como la forma de reflexión sobre lo actuado y comprender dos formas:
 - **Autoevaluación institucional**, con diseño a medida del centro y enfocada a las dimensiones organizacionales ponderadas para el trabajo con la imagen institucional.
 - **Evaluación externa**, se deben tener en cuenta los resultados en pruebas de aplicación uniforme a toda una rama del sistema educativo. Dichos resultados deben tomarse como un aliciente para la mejora, lejos de servir para penalizar áreas de aprendizaje o sectores de la organización.

4. **Análisis de resultados:** la información resultante de este proceso debe ser utilizada como insumo para la redirección hacia la mejora. Se requiere tener una idea precisa respecto de la comunicación interna y externa y de la forma en que se desarrollan los elementos que conforman la calidad educativa, entre ellos los programas de estudio; la documentación de actividades y procesos, en especial los de gestión de conocimiento; la forma en que se cubren las necesidades intelectuales de los beneficiarios de la educación, en particular medida por la salida laboral de los estudiantes.

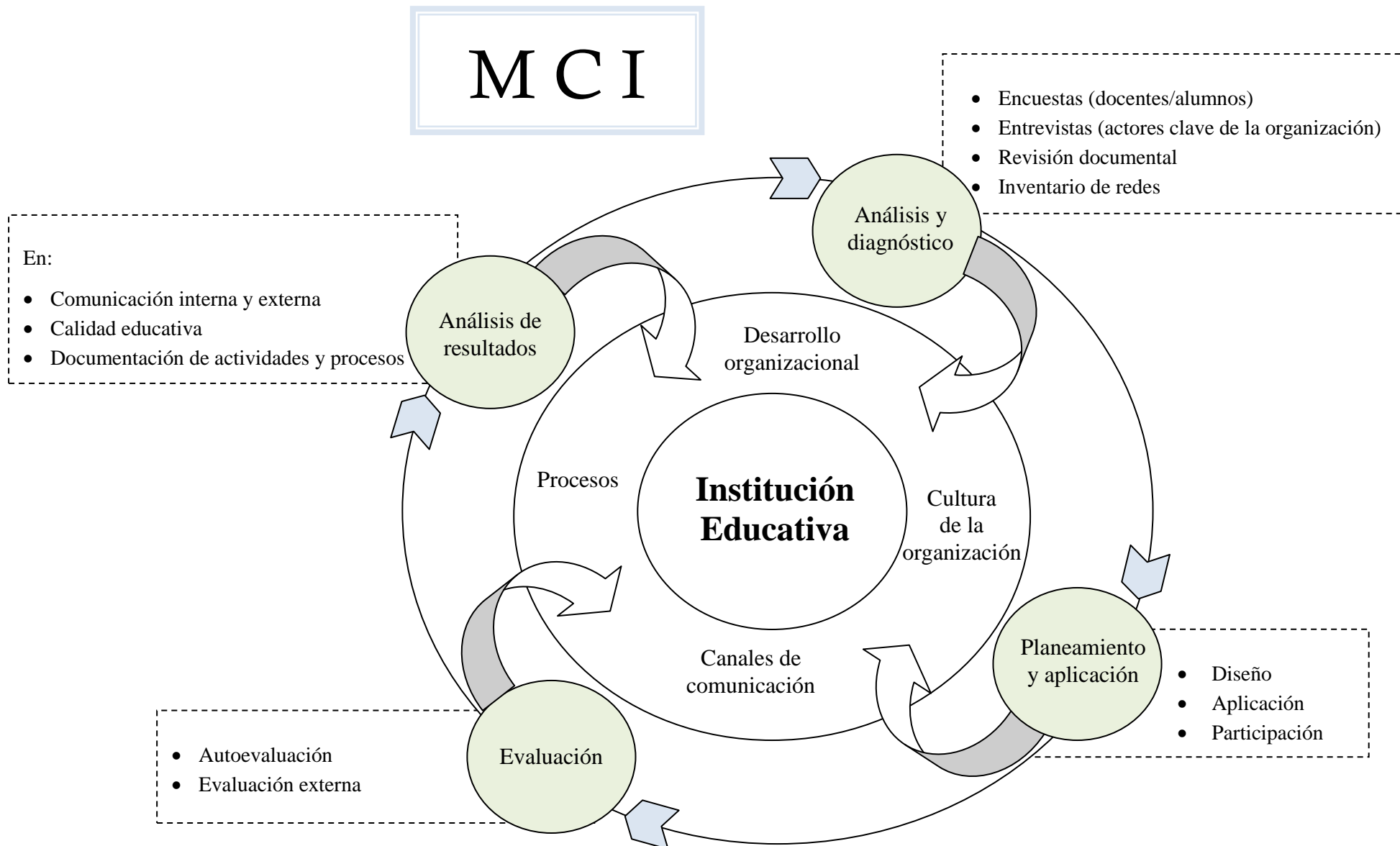
3.4.2 Justificación del monitoreo

Estos insumos para la mejora permitirán el diseño de estrategias de comunicación adecuadas y un plan de marketing educativo que muestre los beneficios de la educación en el contexto social. La mejora en la educación se basa en optimizar los procesos que tienen que ver con la creación y gestión de conocimiento hacia una organización que comparta sus prácticas con la comunidad global.

La aplicación de esta guía de Monitoreo del Cambio de Imagen institucional (MCI, véase Cuadro 26), se diferencia de los procesos diseñados para otro tipo de organizaciones debido a que incorpora al análisis elementos de carácter intangible que se enfocan en el crecimiento formativo de los docentes y el compromiso a la mejora continua de las prácticas del aula, a través de la potenciación del uso de redes sociales de cualquier tipo. El carácter innovador radica en que a partir de su aplicación se asientan en la organización las bases para la creación y difusión del conocimiento colectivo.

- En síntesis, la herramienta Monitoreo del Cambio de Imagen pretende ser un instrumento que, una vez diagnosticada la situación de un centro en particular y realizado el plan de acción para su mejora, sirva para dar seguimiento a las actividades que se vinculen al desarrollo de la calidad educativa. La calidad debe lograrse mediante el impulso de la gestión del conocimiento y de la mejora en la coordinación institucional y ser promocionada mediante el uso de la herramienta del marketing con el fin último del perfeccionamiento de la imagen.
- En esta línea, la aplicación de este instrumento complementa la mejora proyectada en el plan, apoyándose en la paulatina modificación de los elementos de la organización, en orden de instalar en el funcionamiento institucional las dinámicas de innovación y evaluación permanente en lo referido al cambio de imagen del centro.

MCI



Cuadro 26. Monitoreo del Cambio de Imagen: guía para la mejora de la percepción de la institución mediante el cambio en la calidad educativa.

SECCIÓN IV

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4. Presentación de resultados y conclusiones

La conclusión es un regreso a la introducción...”

Armando Asti Vera

En esta sección del trabajo se recopilan los hallazgos que tuvieron lugar en este estudio de caso, durante la etapa de diagnóstico y a partir de la elaboración del plan de mejora organizacional. También se presentará como corolario, el planteo de la herramienta Monitoreo del Cambio de Imagen.

Durante la labor de investigación y asesoramiento se accedió a conocer la realidad y la teoría, generando la articulación necesaria para arribar a la presentación de los resultados que se exponen a continuación.

4.1 El diagnóstico: emergentes de la primera etapa transitada

Las actividades desarrolladas durante la etapa diagnóstica de la investigación permitieron llevar adelante el plan de trabajo de la fase exploratoria para la identificación de la demanda y culminaron con la propuesta de líneas de trabajo a acordar con la organización y la redacción del Informe de Avance.

En esta etapa se aplicaron diversas estrategias para lograr la comprensión de la situación emergente y contextualizar la intervención. Las estrategias comprendieron la aplicación de entrevistas, análisis documental, compilación de informes de terceros, como también así, información y datos recopilados a partir de la interacción con actores institucionales.

Una vez finalizada la colecta de datos primaria se procedió a encarar la comprensión del problema, para lo que se definieron técnicas complementarias de relevamiento de datos, diseñándose la pauta de entrevista semi-estructurada aplicada a actores clave de la organización, una encuesta *online* a estudiantes y análisis de material publicitario (véase Anexo VII, Cuadro 5, p. 178).

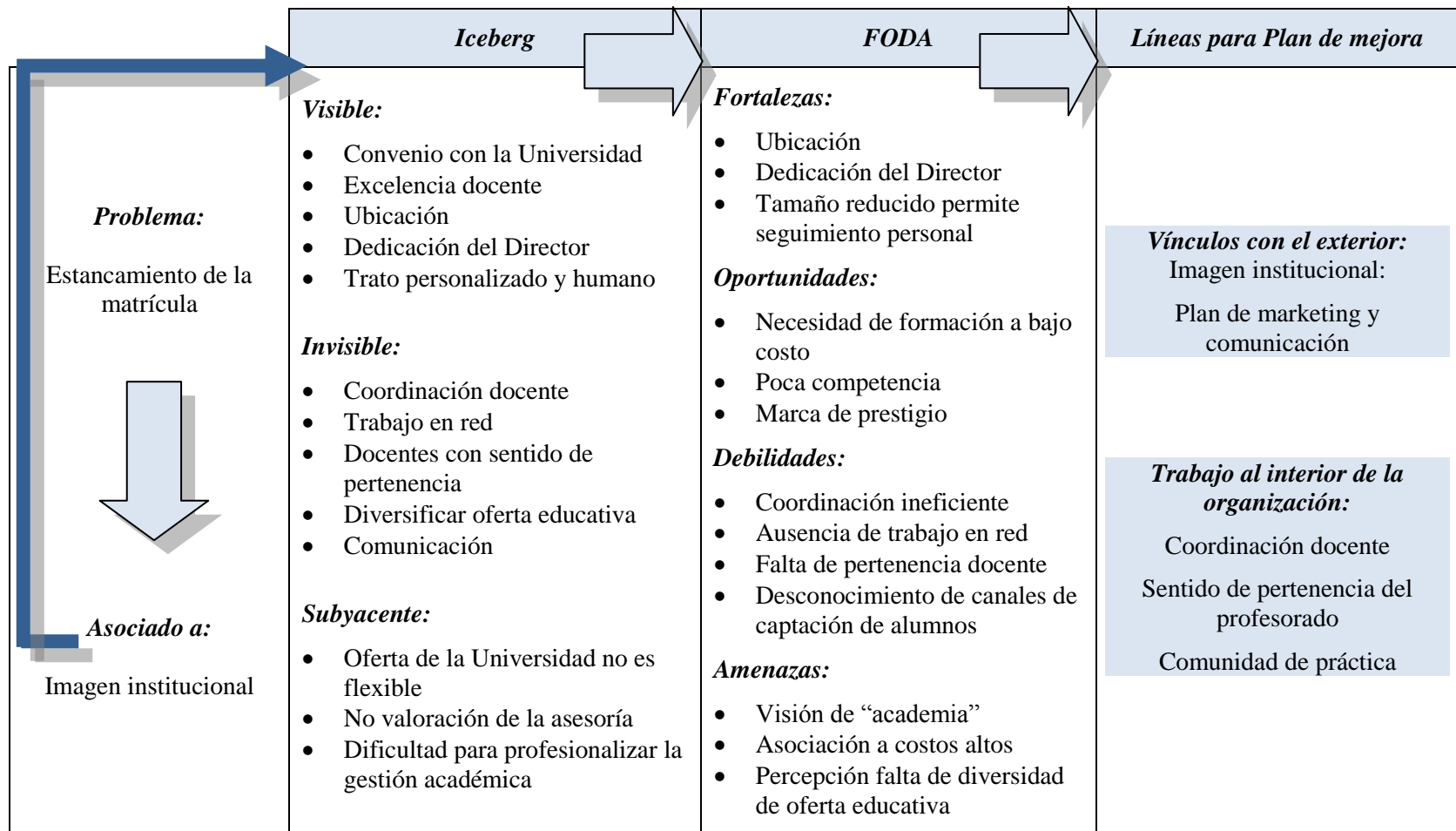
Con los datos recabados se logró corroborar la problemática emergente, determinar el sector mayormente implicado y los actores relevantes de la organización con implicancias en este asunto.

Cumplidos estos pasos, se trabajó con la técnica del iceberg que sirvió para la comprensión de las lógicas de la cultura institucional y su posible relacionamiento con el problema de estudio (véase Anexo VII, Cuadro 11, p. 185). Se identificaron elementos visibles, prioridades y lógicas subyacentes que ayudaran al análisis de fortalezas y debilidades de la institución, en la fase de reconocimiento de necesidades.

A partir del modelo de análisis y de la matriz FODA (véase Anexo VII, Cuadro 12, p. 187) se plantearon como temas principales en esta investigación el marketing de servicios educativos, complementándose con desarrollo organizacional y liderazgo, temas jerarquizados en la fase diagnóstica, y desplegados como elementos estructurales en el plan de mejora.

La dinámica de la investigación supuso una serie de fases y herramientas que permitieron descubrir aspectos institucionales y puntos fuertes o débiles en la organización para idear líneas de acción útiles al diseño del plan de mejora (véase Cuadro 27).

Como principales resultados de la fase diagnóstica emerge la necesidad de planificar de manera adecuada la comunicación con el exterior para transmitir la oferta educativa a los usuarios potenciales y mejorar la percepción del público actual. La oferta requiere estar orientada a conocer las demandas de formación del entorno del centro, adaptada a las características del alumnado y alineada a satisfacer las necesidades intelectuales del usuario. Por otro lado, debe estar sustentada por la coordinación docente y la comunicación interna, y por la buena atención al cliente, apuntalándose en los vínculos con el entorno.



Cuadro 27. La investigación y sus principales hallazgos.

4.2 Diseño de la mejora: ajustando las coordenadas

En esta línea, el plan de mejora organizacional se diseñó de manera que cubriera las áreas señaladas en el apartado anterior, atendiendo a las dimensiones identificadas (administrativa, organizacional y comunitaria) y los actores involucrados y sus roles (director, secretaria, coordinador/docente).

Se previeron mejoras relacionadas a la instrumentación de la coordinación docente y a la formación de comunidad de práctica para aumentar la calidad de la educación brindada; mejorando de este modo áreas clave internas a la organización.

Asimismo, se identificaron áreas para un mejor trabajo externo, tales como la vinculación con el exterior mediante redes de instituciones, el planeamiento de la comunicación y el marketing, y el manejo del marketing experiencial para medir la satisfacción del usuario.

Una vez planificadas todas las actividades (véase Anexo VIII, p. 211) con las que cumplir los objetivos pautados se trabajó en la sustentabilidad del proyecto (véase Anexo VIII, p. 212). Los dispositivos para el seguimiento (véase Anexo VIII, p. 217-222) fueron enfocados a medir:

- El desarrollo de las actividades planeadas de manera de evaluar el cumplimiento de los plazos.
- La participación de los docentes en la plataforma *Moodle*, para monitorear la creación y gestión de conocimiento.
- La percepción de los alumnos en cuanto a la satisfacción obtenida en sus aprendizajes.
- La opinión de los docentes sobre el uso y la utilidad de la plataforma *Moodle*, para obtener datos sobre la creación de conocimiento.

Con la aplicación de este plan se lograría una mejora en la imagen institucional del centro tendiente a asentar las bases para el aumento de la matrícula (véase Cuadro 28).

<i>Objetivo</i>	<i>Acciones</i>	<i>Seguimiento</i>	<i>Resultados</i>
<i>Mejorar la imagen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación docente • Vínculos con otras instituciones • Comunidad de práctica • Atención al cliente • Plan de comunicación y marketing 	<ul style="list-style-type: none"> • Planilla de monitoreo de actividades • Informe de utilización de <i>Moodle</i> • Encuesta a alumnos • Escala de opinión docente 	<i>Bases para aumentar la matrícula</i>

Cuadro 28. El Plan de Mejora y su estructuración.

4.3 Monitoreo del Cambio de Imagen: brújula para la mejora

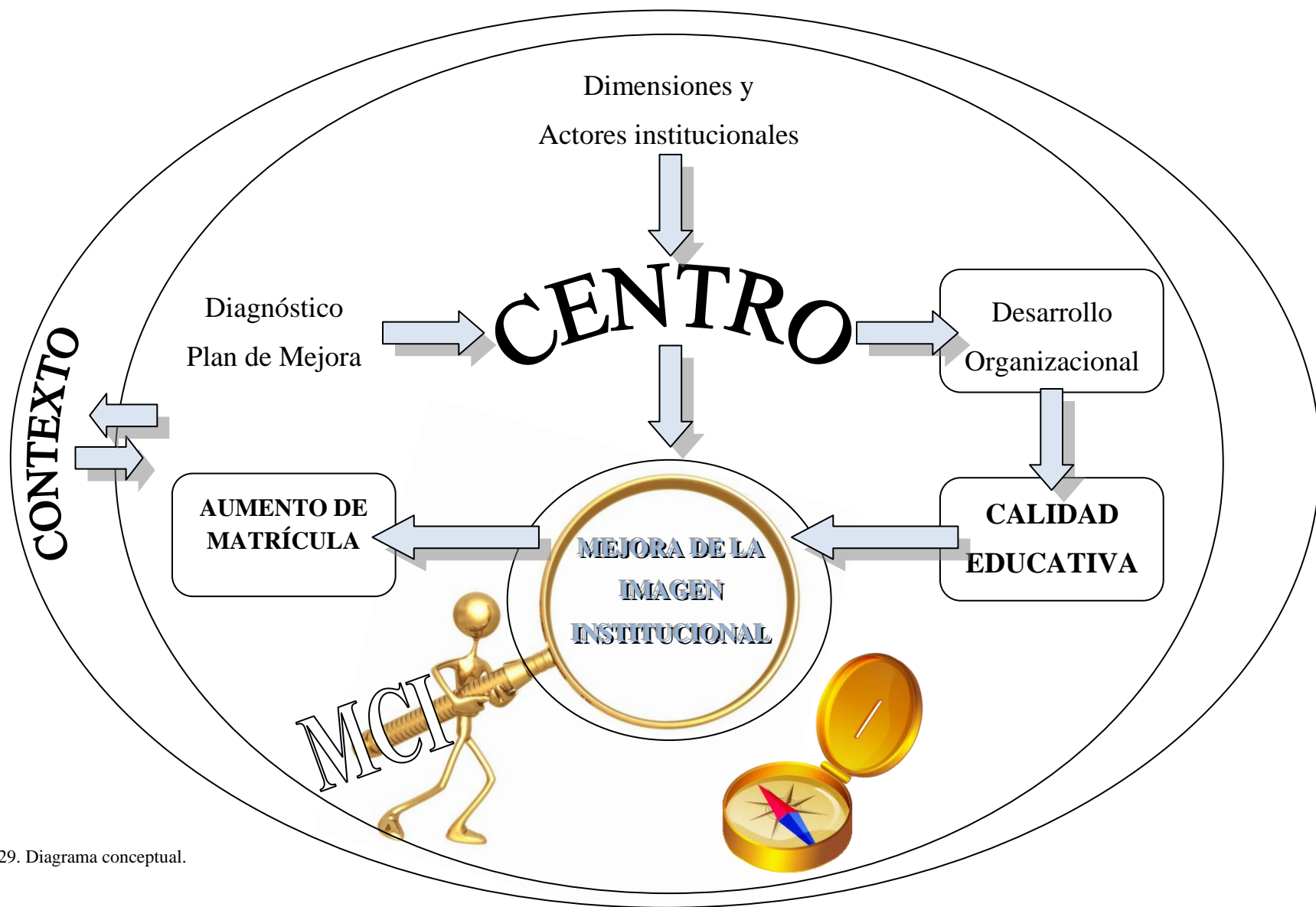
En vista de lo trabajado con el centro y a la luz de los resultados obtenidos, el aporte de este trabajo es la creación de una herramienta de monitoreo de la mejora de la imagen institucional.

Como se mencionó, el diseño de esta herramienta pretende ser un instrumento guía para dar seguimiento a la situación de la imagen institucional, pero a su vez tiene características de flexibilidad y adaptabilidad, dependiendo de la realidad del centro educativo donde se aplique. Es decir, que se procura un aporte a la gestión educativa (véase el apartado 3.4, p. 105).

El principal resultado de la administración del instrumento estaría ligado a la evaluación interna, que permitiría tener constante retroalimentación del estado de situación del centro. Asimismo, serviría para realizar un seguimiento cíclico de los elementos de la organización que favorecen el desarrollo de la calidad educativa en la institución.

El uso de la herramienta del marketing para promover la oferta educativa y los vínculos con el exterior, también deberían ser evaluados con esta herramienta. Por último, habilitaría instancias de medición de la imagen y mecanismos para la corrección de desviaciones entre lo que se quiere transmitir y la percepción del público y usuarios del servicio educativo.

El Monitoreo del Cambio de Imagen (MCI) probará la interrelación de los elementos organizacionales seleccionados y su vínculo con la calidad educativa y la imagen institucional, de manera que la aplicación de este instrumento promoverá la medición continua de la posición del centro en la percepción de sus usuarios (véase Cuadro 29).



Cuadro 29. Diagrama conceptual.

SECCIÓN V

REFLEXIONES FINALES

5. Reflexiones finales

“Humildad, claridad y modestia, no pueden estar separadas la una de la otra”.

Don Bosco

Al haber realizado esta tesis encontré que en el ámbito educativo no se tiene clara la importancia del marketing como un proceso de gestión necesario para satisfacer las necesidades del mercado. El marketing definido como un conjunto de principios y prácticas que buscan el aumento de la demanda, aparece a los ojos de muchos directivos como una herramienta impensable de ser aplicada en el contexto educativo, o por lo menos, ocupa los lugares menos relevantes de la agenda institucional.

Esto es un grave error que impide el desarrollo y el crecimiento de los centros en la comunidad en la que prestan servicios, debido a la falta de planificación de acciones y al desconocimiento del mercado al que buscan satisfacer. Un estudio de mercado permite tener la información necesaria para: a) afrontar las amenazas y aprovechar las oportunidades del contexto, b) tomar decisiones, y c) anticipar la evolución de las actividades a desarrollar.

Entonces, la importancia de un plan de marketing radica en analizar todos los factores que inciden en el proyecto a realizar, lo que permite planificar las acciones haciendo más sencillo distribuir recursos humanos, tecnológicos, materiales y físicos para alcanzar los logros esperados.

Siendo la educación un servicio, intangible, puro y que cumple el objetivo de satisfacción básica de formación, la aplicación del marketing no queda invalidada por este objetivo, sino que va mucho más allá del simple hecho comercial de intercambio. Entonces, la gestión apoyada en el marketing brinda a la institución la posibilidad de repensar la oferta educativa a fin de atender a las necesidades de los usuarios.

La falta de planificación de la comunicación mediante el uso del marketing implica que los recursos económicos involucrados no sean aprovechados en su totalidad, desconociéndose la forma de comunicar en red a través de los actores más importantes del mercado: los padres de familia, los educadores en general, los asesores y los ex-alumnos (tal vez uno de los grupos humanos más relevantes) quienes cumplen un rol predominante pues mantienen vivas las

creencias positivas; y participan de una u otra manera en la creación de la imagen institucional.

Otra de las consecuencias de la falta de planificación o de la planificación inadecuada es la que tiene que ver con la atención brindada al usuario. Muchas veces se desconoce al personal docente y administrativo como potenciales captadores de nuevos clientes. También sucede que las áreas de dirección y personal no están en sintonía ni en comunicación, por lo que se forma una barrera que impide que se conozcan las necesidades de los usuarios y hacia dónde se dirige la institución, permaneciendo la información en sectores aislados.

Un plan anual de marketing evita la aparición de esos errores y favorece la generación de hechos que permiten al centro la inserción en la comunidad fuera de los límites académicos; generando reuniones informativas que promuevan la matriculación que permiten estar en contacto con nuevos interesados y promover una comunicación regular entre los públicos externos e internos.

La generación de múltiples actividades de integración al contexto y entorno del centro educativo es importante para las instituciones accediendo a conocer de modo individual, en detalle y con pormenores su mercado y en general, cualquier miembro de la comunidad interesado en sus servicios.

Los instrumentos que tiene al alcance un centro para la aplicación del marketing educativo son muchos y variados: relaciones públicas, comunicados, publicidad, tele marketing, sitios *web* y presencia activa en redes sociales, materiales promocionales de presentación que permitan hacer de cierta forma tangible la oferta educativa. Otro instrumento dentro de la gestión es el Manejo de las Experiencias de los Clientes (CEM) como una forma de entender y proyectar las necesidades de los usuarios y adaptar la oferta educativa a satisfacer dichas necesidades.

Estas herramientas no determinan el resultado, ni aseguran el éxito, sino que éste depende de su correcto uso. Desconocerlas o mal utilizarlas es otro de los errores en los que incurren las instituciones educativas.

El mercado educativo se presenta cada vez más competitivo, y es para la institución cada vez más exigente. En ese mercado la calidad del producto es cuestionada constantemente por los bajos índices que muestra, o por la poca adaptabilidad de la oferta a las necesidades reales de formación para la salida laboral. Es más, la forma de educar hoy no será la misma que se use

para las futuras generaciones; es hasta posible suponer que los conocimientos entregados hoy no serán suficientes en el futuro. Por ello la tarea de las instituciones educativas es difícil: debe enseñar al aprendizaje constante de los individuos. Para esto las instituciones educativas deben cambiar los paradigmas e innovar no sólo en lo pedagógico sino también en la gestión de la calidad, en un entorno de cambio constante y generalizado.

Este hecho desafía a pensar la educación en continua evolución y con una visión dinámica. Las instituciones educativas enfrentan los retos y los cambios que el desarrollo económico y tecnológico trae aparejado. Como se mencionaba, la herramienta que emerge para lograr anticipar los acontecimientos del mercado es el marketing educativo.

El marketing educativo se aboca a la investigación social y permite desarrollar estrategias que brinden soluciones a las instituciones en su administración, desarrollo en la captación de usuarios (matriculación de alumnos), a su satisfacción y a los requerimientos que la sociedad tiene para la educación.

El objetivo de la aplicación del marketing será mejorar la imagen institucional del centro. Lograrlo implica la aceptación por parte del público de lo que se propone, es transmitir con fuerza y con convicción lo que el centro hace, el nivel de educación brindado, debido a que el mercado exige poder individualizar cual es la ventaja comparativa que cada centro educativo tiene para poder tomar la mejor decisión.

Entonces, el establecimiento de un plan de marketing adecuado permitiría al centro educativo forjar su imagen institucional, mostrando cuál es su valor agregado y focalizando su cualidad distintiva. El estudio de mercado indica como es percibido el centro por el público, indicando la imagen que la comunidad tiene de la institución.

En el ámbito empresarial, la percepción es la realidad. Más allá de la intención del centro educativo, la percepción termina siendo la realidad que el público construye en su cabeza, es por eso imprescindible poder instrumentar los procedimientos para que los mensajes que el centro emite sean percibidos por el consumidor potencial con el mismo sentido que son emitidos. Esto posibilita la formación de una mejor imagen del centro.

La imagen institucional se fundamenta en elementos pilares de la organización. Así se encuentra el desarrollo organizacional, favorecido por el cambio en la cultura con la implementación de mayor coordinación y la gestión del conocimiento para la creación de comunidad de práctica. Es también factor determinante del desarrollo, la gestión de los

procesos de la organización. Otro pilar importante de estas dinámicas de cambio es la figura del líder, quien da impulso y motiva la innovación, trabajando en equipo con los actores institucionales y con el asesor, principales agentes de cambio.

Los elementos antedichos sirven de soporte a la imagen institucional en tanto generan calidad en la educación brindada. El uso del marketing debe ser equilibrado, es decir que debe privilegiar las necesidades sociales, culturales y económicas de la comunidad tomando distancia del mero sentido comercial, generando crecimiento para todos los implicados.

Tal es la importancia de la imagen institucional que se hace necesario su seguimiento continuo. Para ello la herramienta diseñada como resultado de la experiencia que surge luego de realizar el diagnóstico y el planeamiento en el centro de práctica, el MCI, permitiría el monitoreo de modo cíclico, beneficiando al centro mediante la retroalimentación con datos del mercado y potenciando el involucramiento de los agentes de cambio en la intervención para la adecuación a las necesidades de los usuarios.

Es de esperar que el uso de esta herramienta lleve aparejada la mejora de la misma, con el valioso aporte que los usuarios generarán en la aplicación del instrumento a la realidad de sus instituciones y de ese modo se logre perfeccionar este humilde aporte a la gestión de los centros educativos.

Para finalizar, sólo resta volver a la interrogante que se planteaba al principio de este trabajo.

¿Puede la mejora de la imagen institucional lograr una mayor matriculación de alumnos?

Por lo antes expuesto, se considera que la formación positiva de la imagen institucional del centro educativo puede llevar a un aumento en las matriculas, siempre y cuando dicha imagen sea el resultado de la correcta adecuación de la oferta educativa a las necesidades sociales y, además, la institución cuente con los procesos sostenibles para mantener la percepción efectiva en el público.

BIBLIOGRAFÍA

- Alastrué, Y., Cardalda, P. & Valladares, M. (2009). ¿Marketing y comunicación en la escuela? Propuesta de aplicación de un plan de marketing. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 10, 113-133. Accedido el 23 de noviembre, 2012, desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77112380008>
- Aguerrondo, I. (s.f.). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Accedido el 3 de enero, 2013, desde <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- American Marketing Association. (2007). Definition of Marketing. Accedido el 15 de enero, 2013, desde <http://www.marketingpower.com/AboutAMA/Pages/DefinitionofMarketing.aspx>
- Anderson, T. & Kanuka, H. (2002). *Research: Methods, Strategies and Issues*. Accedido el 11 de agosto, 2012, desde <http://www.e-research.ca/content/chap1.html>
- Aramendi, P. (2008). Las competencias relacionales en la dirección escolar. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 144-150). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Arroyo, A., De Armas, G., Retamoso, A. & Vernazza, L. (2012). *Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia en Uruguay 2012*. Accedido el 6 de marzo, 2013 desde <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/observatorio-2012-web20121030.pdf>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252. Accedido el 12 de enero, 2013, desde <http://ddd.uab.cat/record/85248>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. (N. Miguez, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1987)

- Barraza, A. (2007). La gestión de los procesos de innovación. *Avances en Supervisión Educativa*, 6. Accedido el 3 de febrero, 2013, desde http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=193&Itemid=47
- Bentancur, N. (2005, Noviembre). *Equidad educativa en Uruguay: alternativas de políticas y distribución social de los aprendizajes a la luz de las experiencias del Cono Sur*. Artículo presentado en I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, Argentina. Accedido el 1 de marzo, 2013, desde www.saece.org.ar/docs/congreso1/Bentancur.doc
- Bernal, J. (2008). Competencias de liderazgo. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 151-155). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bernasconi, G. (2009). *Red AGE: La red de apoyo a la gestión educativa en Ibero – América* [Documento PDF]. Accedido el 10 de febrero, 2013, desde http://www.redage.org/moodle/file.php/1/moddata/glossary/18/74/RedAGE_red_gestion_educativa_en_Iberoamerica_VE09_602.pdf
- Bogliaccini, J. & Filgueira, F. (2003). Las reformas educativas en Chile y Uruguay: descentralización orientada al mercado vs. centralismo estatista. *Colección de Estudios Comparados*, 1. Accedido el 1 marzo, 2013, desde http://www.ucu.edu.uy/Facultades/CienciasHumanas/IPES/pdf/03Descentralizacion_reformas_MODIF%20%282%29.pdf
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.

Accedido el 12 de enero, 2013, desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/13>

Bozu, Z. & Imbernon, F. (2008). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6. Accedido el 12 de enero, 2013, desde <http://redalyc.uaemex.mx/scr/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78011179004>

Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101. Accedido el 27 de diciembre, 2012, desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm>

Burgess, R. (1984). Headship: freedom or constraint? En S. Ball (Ed.), *Comprehensive Schooling: a Reader* (pp. 201-226). Accedido el 6 de Enero, 2013, desde: http://books.google.com.uy/books?id=PrI9AAAIAAJ&printsec=frontcover&dq=Ball+1+Sj+Comprehensive+schooling&hl=es&sa=X&ei=pNbpUK_JKYai9QT8uYHQAaw&ved=0CDwQ6AEwAA#v=onepage&q=Ball%20Sj%20Comprehensive%20schooling&f=false

Cameron, K. (2004). *A Process for Changing Organizational Culture* [Documento PDF] Accedido el 3 de febrero, 2013, desde <http://competingvalues.com/competingvalues.com/wp-content/uploads/2009/07/A-Process-for-Changing-Organizational-Culture.pdf>

Cameron, K. & Quinn, R. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.

Cameron, K., Quinn, R., DeGraff, J. & Thakor, A. (2006). *Competing Values Leadership: Creating Value in Organizations*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17 (2), 139-165. Accedido el 24 de enero, 2013, desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27417209.pdf>
- Calatayud, M. (2008). El liderazgo educativo en un mundo globalizado. Hacia nuevas visiones. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 136-143). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cassany, D. (2002, Febrero). *La alfabetización digital*. Artículo presentado en XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina, San José, Costa Rica. Accedido el 13 de enero, 2013, desde http://www.juan23.edu.ar/institucional/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/LA_ALFABETIZACION_DIGITAL__Cassany.pdf
- Cea D'Ancona, M. (1998). *Metodología cuantitativa*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay. (s.f.) Síntesis histórica de la UTU. Accedido el 5 de marzo, 2013, desde <http://www.utu.edu.uy/webnew/index.htm>
- Chaves, N. (1996). *La imagen corporativa: teoría y metodología de la identificación institucional* (3era ed.). México: Gili.
- Christakis, N. & Fowler, J. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. (A. Diéguez, L. Vidal & E. Schmid, Trads.). Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 2010)

- Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa.* (J. Piatigorsky, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1989)
- Covey, S. (2005). Los tres papeles que desempeña el líder en el nuevo paradigma. En F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Eds.), *El líder del futuro* (pp. 177-188). (G. Hillers, Trad.). Buenos Aires: Deusto. (Trabajo original publicado en 1996)
- De Armas, G. & Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro.* Accedido el 28 de febrero, desde http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_educacion_media_uruguay_unicef2010.pdf
- DERES (2011). La educación y el mercado laboral. Tan cerca y tan lejos. *Revista DERES*, 17, 12-22.
- Domingo, J. (2008). Redes de centros y de profesores: una propuesta alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 384-390). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Dorado, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educación*, 37, 11-24. Accedido el 17 de septiembre, 2012, desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37p11.pdf>
- Durán, M. (2004). Gestión del conocimiento e implicaciones para los centros escolares. En J. Gairín (Ed.), *Gestión del conocimiento en red. Proyecto I+D+I*, Ministerio de Educación y Ciencia, ref. SEC2003-08366 (documento no publicado).

- Escudero, J., Vallejo, M. & Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1). Accedido el 28 de diciembre, 2012, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART2.pdf>
- Ewy, R. & Gmitro, H. (2009). *Process management in education. How to design, measure, deploy and improve educational processes*. Accedido el 13 de febrero, 2013, desde http://books.google.com.uy/books/about/Process_Management_in_Education.html?id=PTYTqDEuzWYC&redir_esc=y
- Fernández, J. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Accedido el 3 de julio, 2012, desde <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25971.pdf>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I. (1996). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión* (6ta ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. (A. Solà y C. Sánchez, Trads.). Barcelona: Octaedro. (Trabajo original publicado en 1982)
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos*, 1, 125-154. Accedido el 27 de diciembre, 2012, desde <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/con01.shtml>
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (2da ed.). Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85. Accedido el 28 de diciembre, 2012, desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>

- Gairín, J. (2002): La innovación educativa, cultura y transformación de las instituciones educativas. En A. Medina (Coord), *Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las instituciones educativas. En A. Villa (Coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 77-127). Accedido el 28 de diciembre, 2012, desde:
<http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-educacion/OrganizacionGestion/mejorando.pdf>
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 27, 41-64. Accedido el 16 de enero, 2013, desde
<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/58020/68088KEREKI>
- Gairín, J. (2007a). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En *Las comunidades formativas de aprendizaje, una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gairín, J. (2007b). El centro como escenario educativo. En J. Bonals & M. Sánchez (Coords.), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp. 105 a 142). Accedido el 10 de enero, 2013, desde
http://books.google.com.uy/books?id=TVI3uhGiznEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gairín, J. (2008a, Julio). *Retos y perspectivas de la innovación en los centros educativos*. Artículo presentado en V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas. Bilbao, España.

Gairín, J. (2008b). La Gestión del Conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. *Avances en Supervisión Educativa*, 8. Accedido el 21 de enero, 2013, desde <http://www.adide.org/revista/>

Gairín, J., Armengol, C. & García, M. (2006). Las competencias del gestor de conocimiento en entornos formativos virtuales. Un modelo para su construcción participativa. *Educación*, 37, 101-122. Accedido el 16 de enero, 2013, desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn37p101.pdf>

Gairín, J., Armengol, C., Lorenzo, M. & Martín, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Accedido el 17 de enero, 2013, desde http://books.google.com.uy/books?vid=ISBN8436942493&hl=printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true

Gairín, J., Muñoz, J. & Rodríguez Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales (VE)*, XI, (4), 620- 634. Accedido el 14 de enero, 2013 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28012285005>

Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (s/f). Programa de creación y gestión del conocimiento para la Red-CGC APINF [Documento PDF]. Accedido el 2 de febrero de 2013, desde http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Home/%C3%80mbits/Formaci%C3%B3,%20recerca%20i%20docum/Biblioteca%20i%20publicacions/Publicacions/Manuals%20i%20documents/Jornades%20formacio%20d%27acces%20lliure/Curs%20aprenentatge%20informal%2026092011/aprenentatge_informal_creacio_gestio_coneixement.pdf

- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47, 31-50. Accedido el 21 de enero, 2013, desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n1p31.pdf>
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. & Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión de conocimiento. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 7, 55- 68. Accedido el 21 de enero, 2013, desde http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gairin_rodriguez_armegol.pdf
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. & Armengol, C. (2012). Agents and Processes in Knowledge Creation and Management in Educational Organisations. En Huei Tse Hou (Ed.), *New Research on Knowledge Management Models and Methods* (333-354). Accedido el 18 de noviembre, 2012, desde <http://www.intechopen.com/books/new-research-on-knowledge-management-models-and-methods/agentsand-processes-in-knowledge-creation-and-management-in-educational-organisations>
- Galarza, D. (2006). Las políticas de integración de las TIC en los sistemas educativos. En M. Palamidessi (Ed.), *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación* (pp. 33-49). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallart, M. (2003). *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina* [Documento PDF]. Accedido el 1 de marzo, 2013, desde www.eclac.org/publicaciones/xml/4/7254/MAGallartALatina.pdf
- Garzón, A. (2012). *La mejora continua y la calidad en instituciones de formación profesional. El proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Accedido el 22 de enero, 2013, desde http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_96828/ajgc1de1.pdf

- González, R. (1993). Sistema educativo nacional de Uruguay: 1993. Accedido el 1 de marzo, 2013, desde <http://www.oei.es/quipu/uruguay/uru02.pdf>
- Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Accedido el 20 de enero, 2013, desde http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4/4427/Articulo_8__A.doc
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ta ed.). (P. Marzano, Trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1994)
- IEEM (2011). Distintas motivaciones para las nuevas generaciones. Estudio Manpower. *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM, XIV* (53), 52-58.
- IEEM (2012). Crecimiento, profesores y descentralización. Uruguay y el sistema educativo. Conferencias de Eric Hanushek, experto en educación. *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM, XV* (61), 97-98.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad*. Accedido el 6 de marzo, 2013, desde <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. *Educación y Pedagogía, 38*, 93-100. Accedido el 11 de febrero, 2013, desde <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7277/6724>
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2001). *Marketing* (8va ed.). (R. Escalona, Trad.). México: Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 1999)

Kotler, P. & Fox, K. (1995). *Strategic marketing for educational institutions*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kotter, J. (1997). *El líder del cambio* (P. Díaz, Trad.). México: McGraw-Hill Interamericana.
(Trabajo original publicado en 1996)

Lambin, J. (1995). *Marketing estratégico* (3era ed.). (S. Miquel & A. Cuenca, Trads.). Madrid: McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1994)

Lasida, J., Podestá, M. & Sandoya, J. (2008). La calidad educativa, sistemas y potencialidades. *Páginas de Educación*, 1(1). Accedido el 11 de febrero, 2013, desde <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/>

Ley General de Educación (2008, 12 de diciembre). *Diario Oficial de Uruguay*, 27654. Enero 16, 2009. Accedido el 5 de marzo, 2013, desde <http://www.impo.com.uy/bancodatos/18437.htm>

Lezama, L. & Ruiz, S. (2008). El sistema cultural y sociocultural en cultura organizacional. *Revista Electrónica Procesos Psicológicos y Sociales*, 4. Accedido el 3 de febrero, 2013, desde <http://www.uv.mx/facpsi/revista/Vol42008/articulos.html>

López, J., Lavié, J. & López, L. (2008). Claves para la sostenibilidad de la innovación educativa. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 502-507). Madrid: Wolters Kluwer España.

Manes, J. (2000). Marketing educativo, gestión estratégica y calidad total: un círculo virtuoso. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-8. Accedido el 28 de noviembre 2012, desde http://temachtiani.uls.edu.mx/onteanqui/onteanqui3/presentaciones/marketing_manes.pdf

- Manes, J. (2008). *Marketing en instituciones educativas: guía para planificar la captación y retención de alumnos* (2da ed.). Buenos Aires: Granica.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, E. (2003). *La educación superior de Uruguay en transición: Inercias y horizontes de cambio. Informe Nacional de Uruguay para IESALC-UNESCO*. Accedido el 3 de marzo, 2013, desde <http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/11.pdf>
- Martínez, F. (2001). *Introducción al marketing educativo*. Barranquilla: Uninorte.
- Martínez, S. (2008). En qué consiste hoy un líder educativo. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 136-143). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Mazzarasa, M. (1994). *Marketing y calidad total*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ministerio de Educación y Cultura (2008). *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Uruguay*. Accedido el 5 de marzo de 2013, desde http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/uruguay_NR08_sp.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura (2010). *Anuario Estadístico de Educación 2009*. Accedido el 4 de marzo, 2013, desde http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/4282/1/anuario_estadistico_educacion_2009.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). *Anuario Estadístico de Educación 2010*. Accedido el 4 de marzo, 2013, desde

<http://educacion.mec.gub.uy/boletin/estadistica2010/Anuario%20Estaistico%202010%20.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (2012). *Anuario Estadístico de Educación 2011*. Accedido el 4 de marzo, 2013, desde <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/Anuario2011/ANUARIO%202011%20-%201-2-13.pdf>

Miceli, J. (2006). La ciencia de las redes. [Reseña del libro *Six Degrees: The Science of a Connected Age*]. *Redes*, 10. Accedido el 13 enero, 2013, desde http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol10/vol10_10.pdf

Milam, J. (2001). Knowledge Management for Higher Education. *ERIC Digest*. Accedido el 10 de febrero, 2013, desde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED464520.pdf>

Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5. Accedido el 26 de diciembre, 2012, desde <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/17.pdf>

Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 13-17. Accedido el 24 de enero, 2013, desde <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/4a.pdf>

Nahúm, B. (Coord.) (2008). *Historia de Educación Secundaria: 1935-2008*. Accedido el 8 de marzo, 2013, desde http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf

Naranjo, C. (2011). *Marketing educativo; desarrollo de una estrategia C.E.M. aplicado a la Universidad nacional de Colombia sede Manizales como base para la fidelización de*

- clientes y complemento a la estrategia de C.R.M.* (Tesis magisterial). Facultad de Administración, Universidad Nacional de Colombia. Accedido el 20 de enero, 2013, desde www.bdigital.unal.edu.co/3837/1/catalinanaranjohernandez.2011.pdf
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Accedido el 20 de enero, 2013, desde http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_neza_pdf_nieto.pdf
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. (M. Hernández, Trad.). México: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1995)
- Núñez, I. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Acimed*, 12. Accedido el 27 de diciembre, 2012, desde http://bvs.sld.cu/revista/aci/vol12_3_04/aci04304.htm
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Accedido el 2 de marzo, 2013, desde <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Ortiz, P. & Olaz, A. (2010, Julio). *Propuesta de un modelo de análisis de cultura y clima laboral. Aportaciones al modelo de análisis cultural de Cameron y Quinn*. Artículo presentado en X Congreso Español de Sociología, Madrid, España. Accedido el 3 de febrero de 2013, desde <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/398.pdf>

- Parcerisa, A. (2008). Docencia y aprendizaje en la universidad: retos y dilemas. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 576-586). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Peña, D. (2006). *Cultura Organizacional y liderazgo: La larga construcción de procedimientos psicosociales para el mejoramiento del sistema educativo*. (Tesis de grado). División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Accedido el 2 de febrero, 2013, desde <http://148.206.53.231/UAMI13124.pdf>
- Pérez, J. (2005). Los procesos y la gestión por procesos en educación: herramientas de mejora de los procesos. En F. González (Coord.), *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares* (pp. 65-81). Accedido el 4 de febrero, 2013, desde <http://books.google.com.uy/books?id=TCgopizMwuEC&pg=PA65&lpg=PA65&dq=los+procesos+y+la+gesti%C3%B3n+por+procesos+en+educaci%C3%B3n&source=bl&ots=xhV5zmk654&sig=vWWXly47YuratnNX6m9vqn0Zx28&hl=es&sa=X&ei=Ow8QUbT9A4j09gT3gYHQDQ&ved=0CDsQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>
- Portero, M. (2003, Noviembre). *Gestión por procesos: herramienta para la mejora de centros educativos*. Artículo presentado en VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid, España. Accedido el 5 de febrero, 2013, desde <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=139817>
- Raineri, A. (2006). Estilos de dirección como determinantes del clima laboral en Chile. *Abante* 9(1), 3-33. Accedido el 14 de febrero, 2013, desde <http://eacc10.puc.cl/files/ABT/Contenidos/Vol-9-N1/Raineri.pdf>
- Riella, A., Mascheroni, P. & Dansilio, F. (2006). La estratificación social en el Uruguay: aplicación de una técnica de estratificación para la investigación social aplicada. En E.

- Mazzei (Comp.), *El Uruguay desde la Sociología IV* (pp.137-160). Montevideo: UDELAR. Accedido el 23 de junio, 2013, desde <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=620>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. (10ma ed.). (J. Dávila & R. Pescador, Trad.). México: Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2003)
- Robbins, S. & Coulter, M. (2010). *Administración*. (10ma ed.). (L. Fernández & V. Alba, Trads.) México: Pearson Educación.
- Rodríguez-Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39. Accedido el 28 de diciembre, 2012, desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn37p25.pdf>
- Rodríguez-Gómez, D. (2008). Gestión del conocimiento y otros procesos organizativos afines. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 136-143). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Rodríguez-Gómez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez Gómez, J. (1996). Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente. *Teoría de la Educación*, 8, 175-190. Accedido el 10 de febrero, 2013, desde http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3109/3135
- Rodríguez Pulido, J. (2008). Competencias organizativas para el desarrollo de la función directiva. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 136-143). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Roizen, A. (2013, Marzo 3) Jóvenes “ni-ni”: la cuarta parte no busca empleo; un tercio tiene hijos. *El País*, pp. A4.
- Romero, C. (2006). Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: Un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. (Tesis Doctoral). Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Accedido el 22 de enero, 2013, desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>
- Rosales, R. (1997). Estilos de dirección y clima organizacional. *Revista de Ciencias Sociales*, 77, 141-154. Accedido el 12 de enero, 2013, desde <http://163.178.170.74/wp-content/revistas/77/rosales.pdf>
- Royo, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En: J. Rué & L. Lodeiro (Eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 21-43). Madrid: Narcea.
- Rué, J. & Lodeiro, L. (2010). Introducción. En Rué, J. & Lodeiro, L. (Eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Sala, M. (2006). El desarrollo organizacional. En J. Gairín & C. Armengol (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 223-233). Barcelona: Praxis.
- Saldaña, J. (1999). Mercadotecnia para instituciones educativas. *Contaduría y Administración*, 192, 45-54. Accedido el 02 de diciembre, 2012, desde <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rca/issue/view/391/showToc>
- Sánchez, M. (2010). *Caracterización de la Cultura Organizacional de las Instituciones de Educación Superior del Estado de Guanajuato*. (Tesis doctoral). Facultad de

- Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Querétaro. Accedido el 3 de febrero, 2013, desde fca.uaq.mx/files/investigacion/doctorado/tesis/
- Santos, M. (2006). *La escuela que aprende* (4ta ed.). Madrid: Morata.
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 2, 26-35. Accedido el 12 de enero, 2013, desde <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sanz.html>
- Schein, E. (2005). El liderazgo y la cultura organizacional. En F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Eds.), *El líder del futuro* (pp. 89-99). (G. Hillers, Trad.). Buenos Aires: Deusto.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (2da ed.). Buenos Aires: Granica. (Trabajo original publicado en 1990)
- Senge, P. (2005). El liderazgo de las organizaciones de aprendizaje: lo temerario, lo útil, lo indivisible. En F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Eds.), *El líder del futuro* (pp. 70-88). (G. Hillers, Trad.). Buenos Aires: Deusto.
- Solf, A (2007). La 'organización que aprende' y su aporte al proceso de cambio. *Persona*, 10, 29-47. Accedido el 6 de febrero, 2013, desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1471/147112813003.pdf>
- Stoner, J., Freeman, R. & Gilbert, D. (1996). *Administración*. (6ta ed.). (P. Mascaró, Trad.). México: Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 1995)
- Tejera, M. (2003). *Analizando la institución y su cultura*. (Documento no publicado). Máster en Gestión Educativa. Montevideo: Universidad ORT.
- Tricker, B. (2003). *Essential director*. London: Profile Books.

- Tomàs, M. (2003). La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones. En J. Gairín & C. Armengol (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 255-274). Barcelona: Praxis.
- Tomàs, M. & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Conocer la cultura de la universidad contemporánea: el CICOU. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1). Accedido el 2 de febrero, 2013, desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2797Folch.pdf>
- Torres, G. & Ibarra, A. (2008). El papel de los directivos escolares en la gestión del cambio. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Las organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 136-143). Madrid: Wolters Kluwer España.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Accedido el 11 de febrero, 2013, desde <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>
- Uzzi, B. & Spiro, J. (2005). Collaboration and Creativity: The Small World Problem. *American Journal of Sociology*, 111, 447-504. Accedido el 13 de enero, 2013, desde http://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/uzzi/ftp/uzzi's_research_papers/0900904.pdf
- Valles, M. 1998. *Técnicas cualitativas de Investigación Social: reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, M. (1999). Fortaleciendo capacidades institucionales. *Cuadernos de Investigación Educativa* 5, 15-18.

- Vázquez, M. (2000). *¿Cómo enfrentamos las innovaciones educativas?* [Documento PDF].
Accedido el 28 de enero, 2013, desde https://docs.google.com/file/d/0B39DraznrFOGY2NDVmMDktY2VjNS00ZTA3LTliNTctZjQ1M2FkMmE3NmE3/edit?hl=en_US&pli=1
- Vázquez, M. (2011). *Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* Barcelona: DaVinci.
- Veiga, L. & Regent, P. (2006). Reflexiones acerca de la realidad social nacional. *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM, IX* (4), 77-95.
- Watts, D. (2003). *Seis grados de separación: La ciencia de las redes en la era del acceso.* (F. Meler-Ortí, Trad.). (Trabajo original publicado en 2003). Accedido el 13 de enero, 2013, desde <http://books.google.com.uy/books?id=jt4ktVJ427QC&printsec=frontcover&dq=watts+duncan&hl=es&sa=X&ei=5jTzULrfNYe68wSYvoGYBg&sqi=2&ved=0CFIQ6AEwBg>
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction.* [Documento PDF]. La
Accedido el 16 de enero, 2013, desde <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.
- Zapata, E. (2000). Mercadeo educativo ¿Cómo promover la oferta de instituciones y programas? *Revista Colombiana de Marketing, 1*(1). Accedido el 22 de enero de 2013, desde [http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=marketing&page=article&op=viewArticle&path\[\]=785&path\[\]=761](http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=marketing&page=article&op=viewArticle&path[]=785&path[]=761)

ANEXOS

Anexo I: Modelos de Evaluación Institucional

<i>Modelos</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplos</i>
<i>Políticos</i>	Comparación Eficacia y eficiencia	<ul style="list-style-type: none">• PISA/OCDE• LLECE/UNESCO
<i>Tecnológicos</i>	Aplicación masiva Calidad	<ul style="list-style-type: none">• ISO• Modelo Europeo de Calidad /EFQM• K Sigma• IQMS
<i>Culturales</i>	Holístico Aspectos implícitos	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración de cada centro educativo

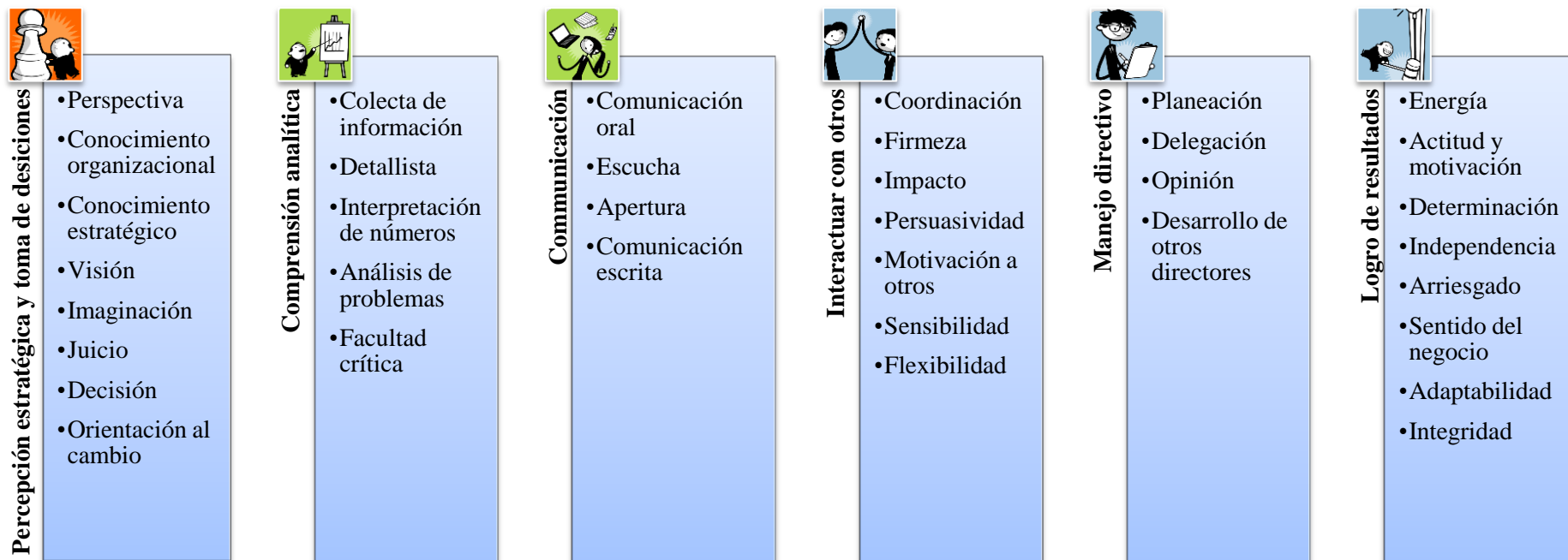
Elaboración propia en base a Vázquez (2011).

Anexo II: Funciones y competencias básicas del director de un centro

<i>Funciones</i>	<i>Competencias</i>
<p>OSTENTAR Representación del centro Representar a la administración Hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa</p>	Comunicación Control emocional Relaciones interpersonales Desarrollo personal Adaptación al cambio
<p>DIRIGIR Y COORDINAR Actividades del centro, teniendo en cuenta las competencias atribuidas al claustro de profesores y al Consejo Escolar</p>	Organización Comunicación Control emocional Autogestión Adaptación al cambio
<p>EJERCER La dirección pedagógica Promover la innovación educativa Impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo de centro</p>	Organización Comunicación Control emocional Trabajo en equipo Participación Autogestión
<p>GARANTIZAR El cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes</p>	Autonomía
<p>FAVORECER La convivencia en el centro La mediación en la resolución de conflictos Imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos</p>	Comunicación Control emocional Relaciones interpersonales Resolución de problemas
<p>IMPULSAR La colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno Fomentar un clima escolar Las evaluaciones internas del centro y colaborar en las externas y las del profesorado</p>	Comunicación Control emocional Relaciones interpersonales Participación Liderazgo
<p>CONVOCAR Los actores académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del claustros de profesores (y presidirlos) Ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias</p>	Liderazgo
<p>REALIZAR Contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar certificaciones y documentos oficiales del centro</p>	Autonomía Compromiso ético
<p>PROPONER El nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro</p>	Autonomía Energía

Extraído de Rodríguez (2008, p. 141-142)

Anexo III: Las Características del Director







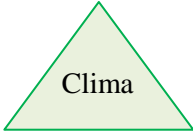
Elaboración y traducción propia en base a Tricker (2003).




Anexo IV: Modelos de Calidad


<p align="center"><i>CITA (The Commission on International a Trans-Regional Accreditation)</i> <i>Estados Unidos e internacional</i></p> <p>Agencia de certificación creada por cinco asociaciones regionales que acreditan la calidad de escuelas y universidades (se asocia con COE en 1995)</p>
<p align="center"><i>NCA (North Central Association / Commission on Accreditation and School Improvement)</i> <i>Estados Unidos</i></p> <p>Es una ONG que acredita 8.500 escuelas privadas y públicas; desde el kindergarten, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato, y escuelas post-secundarias que no conceden grado.</p>
<p align="center"><i>NORMA IRAM 30000 Guía para la Interpretación de la Norma ISO 9001:2000</i> <i>Argentina</i></p> <p>Se han realizado adaptaciones de la Norma ISO 9001:1994 e ISO 9001:2000 por parte de algunos países para la educación. Éste es el caso por ejemplo de la norma AS/NZS ISO 9001:1994 para la educación y la capacitación de Australia y Nueva Zelandia o de la que aquí se eligió de Argentina. Se optó por incluir un solo ejemplo de la Norma No obstante, las dimensiones identificadas son propias de cualquier sistema de Normas ISO 9000.</p>
<p align="center"><i>PCI (Proyecto de Calidad Integrado)</i> <i>País Vasco, España e internacional</i></p> <p>Sistema de calidad para Centros Educativos desarrollado por la Fundación Horreum Fundazioa vinculada a la Universidad de Deusto (País Vasco), que se está aplicando actualmente en Uruguay y otros países de la región.</p>
<p align="center"><i>Programa de Calidad de la Educación Popular Movimiento Fe y Alegría</i> <i>América Latina e internacional</i></p> <p>Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos. Nació hace 50 años en Venezuela y trabaja en 15 países de Am. Latina y el Caribe.</p>
<p align="center"><i>Confederación Nacional de Escuelas Particulares- Sistema de Acreditación de la Calidad Educativa</i> <i>México</i></p> <p>La Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) en la actualidad se conforma por 66 Federaciones y agrupa a más de 3.500 escuelas de todo el país, de los niveles pre-escolar, primaria, secundaria, profesional medio, bachillerato y normal.</p>
<p align="center"><i>The Scottish Office Education and Industry Department</i> <i>Escocia</i></p> <p>Recopilación de los principales indicadores de desempeño para la Autoevaluación en los Centros Escolares de Educación Básica en Escocia.</p>
<p align="center"><i>Sistema de aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar, Ministerio de Educación</i> <i>Chile</i></p> <p>Implementado a partir del año 2003 en alianza con el Centro Nacional de Productividad y Calidad (ChileCalidad), el SACGE se basa en la aplicación de un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar que identifica procesos y ámbitos significativos que toda institución escolar debe someter a mejoramiento continuo para obtener resultados de calidad.</p>
<p align="center"><i>Sistema Nacional de Certificación de Calidad de la Gestión Escolar de Fundación Chile</i> <i>Chile</i></p> <p>Desarrollado por Fundación Chile, una organización de carácter público-privada que promueve el desarrollo del capital humano. El sistema ha recibido el reconocimiento y patrocinio del Ministerio de Educación chileno y de UNESCO.</p>




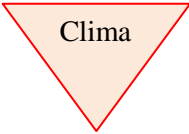

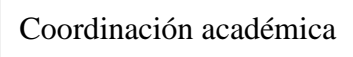
Extraído de Lasida, Podestá y Sandoya (2008).

Anexo V: Matriz de Análisis de Entrevistas

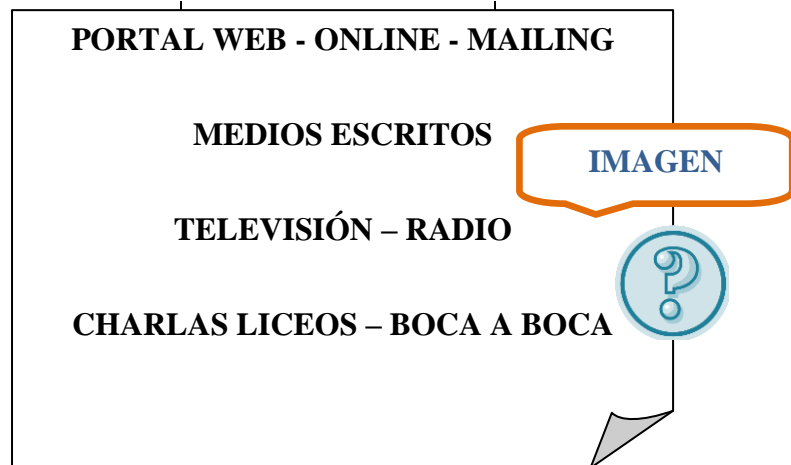
Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
 Mayor Fortaleza 	<p>Pienso que lo fundamental es el <u>cuerpo docente</u> y la secretaría a cargo de LL. :1</p>  	<p>Yo pienso que como fortaleza es el <u>trato humano</u> y... viste la parte en que vos buscás solucionarle a la gente como sea y al hacerlo en una forma personalizada... o sea la personalización de los servicios y el trato humano que es diferente... :1</p>	<p>La mayor fortaleza son los alumnos, pero digo, a ellos llegamos justamente por otro montón de fortalezas que no podemos dejar de lado, primero que nada pienso que los <u>docentes</u>. Pienso que mi función también es importante, la parte de dirección. Y por supuesto también el producto en sí que ofrecemos, que ya de por sí, más que nada, la parte del convenio con (<u>la Universidad</u>), tanto las carreras como los cursos de (la Universidad), eso es lo que nos da el respaldo también. :1</p>	<p>La mayor fortaleza es la <u>ubicación</u> geográfica :1 El <u>trato</u> mucho más personalizado... una dirección para tres grupos de 20 personas :1</p>	<p>Se podría decir que el <u>trato</u>, porque me parece que la relación que tienen los directores o yo misma hace que la gente venga y este confiada, este tranquila:1</p> 

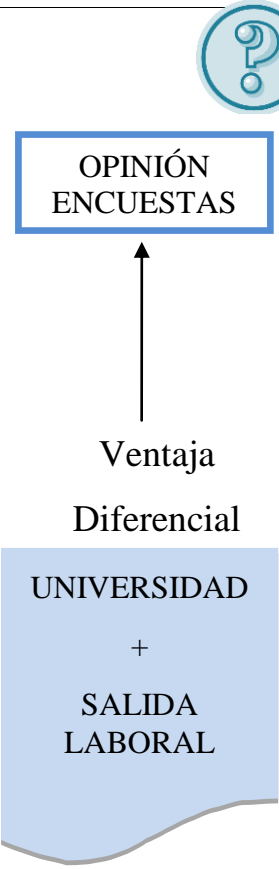




Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
 Debilidad  CALIDAD	<p>estamos sujetos a lo que es el <u>convenio</u> con (nombra a la institución nucleadora de la red que administra el convenio con la Universidad) y por transitividad a partir de ahí con las diversas instituciones con las que hacemos alianzas estratégicas para el dictado, hoy por hoy principalmente (la Universidad). Lo veo por ese lado, no disponer o no ser 100% libres en cuanto a la toma de decisiones por ese lado.:1</p>	<p>Yo pienso que la <u>dirección</u>, y... el desconocimiento del mercado... otra debilidad es la forma en que se mueve esto, porque la mayoría del personal son <u>docentes</u>, y es muy especial porque nadie vive de esto. :1</p> <p>yo creo que la idea es que no están fijadas los <u>objetivos</u> y las <u>políticas</u> claras de arriba. Si yo trabajaba individualmente y por mi lado (...) no me parece una ventaja (...) me parece algo horrible, digo, hacemos una reunión al año.:2</p> <p>Los clientes no son demasiados (...) Entonces estás atrás de las becas que salen con la Intendencia (...) frente al cliente no tenés mayor poder de negociación, por más que vos seas el único que tiene el curso....:3</p>	 Pienso que no hay una buena <u>comunicación</u> no sé si entre ellos, pero lo que comunican a nosotros, o la demora en algún tipo de respuesta. No quiero decir que entre ellos como <u>directores</u> no tengan buena comunicación porque es algo que no me compete, pero si incluso hay veces que las mismas decisiones no son tomadas en el mismo tiempo.:1	<p>Casi que lo mismo que la fortaleza... el <u>trato</u> tan personal que hace que a veces haya cinturas y desajustes que en el Centro Litoral no existen porque son más alumnos. Creo que es la diferencia más grande... :2</p>	<p>organizacional:1</p>


Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
<p>¿CALIDAD DOCENTE?</p> <p>Oferta Educativa</p> <p>MUY BUENA ACOTADA ES LO QUE PIDEN</p>	<p>en cuanto a la diversidad lo veo que es insuficiente para lo que aspiraría... En cuanto a la calidad de la misma, no, ahí veo que son buenas opciones las que estamos dando porque también se afianza un poco en la <u>calidad docente</u> que tenemos, la estructura y el respaldo de la marca que expide los certificados. :2</p>	<p>es buena en el sentido que les das rubros bien diferenciados, de que desde el punto de vista del reconocimiento del diploma es bueno, vamos a aclarar que en eso es bueno. Yo creo que en la práctica, (...) la gente que hace, no programación, el área de administración y secretariado, para mi no existe demasiada diferencia si hiciste un diploma de la (Universidad) o si hiciste un curso en la UTU. :4 El tema es que capaz falta variedad de oferta, o sea, dar cosas nuevas, pero a la vez ha habido cosas nuevas y no hay demanda... :5</p>	<p></p> <p>CALIDAD</p> <p>La oferta educativa es muy buena. :2</p>	<p>en realidad está acotada por el hecho de que tenés poca oferta y no ha variado con los años. Es acotada, pero no sé si el mercado de la región da para más... :2</p>	<p>la oferta es lo que te piden los chiquilines:1</p>

Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
  <p>Prioridades</p>	<p>La prioridad es mejorar la calidad de la gestión académica y administrativa que le de soporte a la gestión académica, ese es el énfasis fundamental que debemos trabajar y mejorar continuamente: la calidad académica.:2 Pienso que también hay que armar una mejor estructura de ventas, estudios de mercado, o sea algo más profesional en cuanto al análisis de la gestión y de la exploración de nuevas alternativas. Porque lo que te dije lo estoy viendo por lo que presiento, por los negocios que hay en la zona, no está basado en ningún estudio.:4 incorporar un área que exclusivamente trabaje con otro profesionalismo la venta y la exploración de nuevas opciones educativas. :2</p>	 <p>COPs COORDINACIÓN</p> <p>Yo creo que son definir bien los objetivos y comunicar e involucrar a las personas que están por debajo, involucrar más a la parte de docentes. Yo te hablo de directriz y coordinación.:5</p>  <p>Clima</p>	<p>La prioridad nuestra es siempre aumentar la matrícula de alumnos, lograr formar los dos grupos anuales, ese sería el principal objetivo. Dos primeros semestres, trabajamos para lograr tener más alumnos. Con todo lo que eso nos lleva después. El objetivo es inscribir en marzo para arrancar carreras y después ver de formar los talleres. :3</p>	<p>me parece incoherente que la secretaría cierre a las 20:00 hrs. Me parece que en la hora que está la gente tiene que haber atención. :4 Y después bueno, gestión... académicamente no hemos logrado gestionar la comunicación del docente, nos reunimos quincenalmente, nos reunimos entre todos o se reúne solo dirección o secretaría académica particularmente o individualmente con cada docente. O nos reunimos todos los de un semestre, o nos reunimos todos los de un semestre de una carrera o todos de una carrera. Se han hecho reuniones de todos, solamente la carrera, solamente el semestre, no hemos hecho reuniones, como que tenemos un sube y baja ahí :4</p>	 <p>CULTURA LIDERAZGO</p>  <p>Coordinación académica</p> <p>tener un poco mas de variedad de becas, de porcentaje de becas :1</p>


Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
<p>MARKETING</p> <p>GESTIÓN</p> <p>Comunicación e impulsión</p>	<p>La comunicación la hacemos por varias vías, estamos apelando mucho hoy por hoy a la comunicación web, online. A través del portal web nuestro, y a través de la base de datos a nivel de mailing. :2</p> <p>además también hacemos publicidad en los principales medios escritos del departamento, y algunos medios televisivos y algunas veces en radio. Pero hoy por hoy le estamos dando mucho más énfasis a los folletos informáticos, el portal web nuestro, el mailing y nuestro portal web y hacemos constantemente en prensa, y en televisión hacemos más bien zafralmente, octubre – marzo, donde más que nada hacemos la venta de carreras y cursos más bien anuales.:2</p>	<p>la propaganda a través de diarios, de la tele, cuando hay ceremonias de graduación se invita a los medios a que vayan, a la radio, la prensa escrita y se sigue yendo a los liceos... religiosamente en setiembre, octubre se empieza a ir. :5</p> <p>Y supuestamente ahora vienen más por la tele y por el boca a boca, porque conocen a un fulano, o al amigo, un novio, un pariente de, que hizo la carrera de... Ya ahora es como que está, no es como cuando recién vinimos que nadie conocía nada, además es como que la gente tenía más posicionado como que era inaccesible y caro, y justamente no es así, hay muchas facilidades... :5</p>	<p>es un poco por el boca a boca, porque lo vi en la tele, lo vi en el diario, pero de las visitas a los liceos, vos vas a hablar y yo pienso de las veces que he ido, que ellos van a la charla por no tener clase. Como que no demuestran demasiado interés ahí. :3</p>	<p>La comunicación, lo que es la parte publicidad y demás, bueno es muy estructurada. De octubre a diciembre y después la largamos en la primera semana de febrero hasta marzo. Se han probado herramientas nuevas como el Facebook.:5</p>	<p>Via e-mail y prensa:2</p>



Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
 <p>OPINIÓN ENCUESTAS</p> <p>Ventaja</p> <p>Diferencial</p> <p>UNIVERSIDAD + SALIDA LABORAL</p>	 <p>La ventaja me parece que va por el lado del reconocimiento <u>de (la Universidad)</u>, en cuanto al título que obtienen, y también lo toman mucho como una herramienta que les brinda un rápido acceso a la inserción laboral. Más o menos las encuestas a los alumnos, apuntan a esos factores en cuanto a por qué estudian con nosotros. Por el reconocimiento que tiene no solo por el lado de <u>(la Universidad)</u>, sino que también de repente tenemos el nombre ganado nuestro en cuanto a que somos hoy acá los hacedores de este proceso. Lógicamente, que <u>(la Universidad)</u> es el diploma y es un valor agregado que muchos buscan sin duda., pero eso ligado a <u>la oportunidad laboral</u>. :3</p>	<p>Yo pienso que el tema de <u>(la Universidad)</u>, que alguno de ellos podía ver como un símbolo de estatus, para mí no es que lo tenga que tener, pero para mí lo veían en un principio sobre todo cuando salían al <u>mercado laboral</u> había una diferencia más marcada, pero creo que si, porque incluso muchos saben que las empresas se contactan directo con nosotros. :5</p>	<p>Creo que lo que lo puede atraer es el título <u>de (la Universidad)</u>, el que puede optar a nivel económico, porque al ser alumnos <u>de (la Universidad)</u> al salir se les facilita el camino para hacer otras carreras, más allá de que de repente las reválidas, al ser una carrera técnica, no sean totales, para hacer una licenciatura después, les abre un abanico...:4</p>	<p>Según lo expresado por alumnos, alumnos que después ingresan al <u>mercado laboral</u>, se los tiene más en cuenta que los de otras instituciones. Bueno, otra ventaja es que hay empresas que nos solicitan directamente a nosotros y no quieren de otro lado, inclusive algunas solicitudes piden que de la comunidad nuestra no reenvíen a conocidos, porque se presentan personas que no son del centro y las empresas no quieren. :5</p>	   <p>para los chiquilines y los padres y todos no es que estudian en el Centro, estudian en <u>(la Universidad)</u> :2</p>

Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
<p>IMAGEN</p> <p>Visión de la Comunidad</p> 	<p>Me parece que estamos bien posicionados como una institución que ofrece carreras y cursos de un <u>buen nivel</u>. Es un poco la percepción que creo hay en general. :3</p>		<p>Para la mayoría somos la (Universidad) y ya como sos la (Universidad) <u>sos caro</u>. Para mí es la imagen que tienen. Que de hecho no es así, pero creo que la idea es esa.:4</p>	<p>en la gente común, principalmente en el Centro Oeste no hemos logrado <u>salir de</u>, quizás ahora un poquito más, de <u>lo que es una academia</u> de ciudad chica. :7</p>	<p>todos piensan que esto es (la Universidad), y todos lo reconocen mas por (la Universidad), como que lo tienen que es una <u>muy buena oportunidad</u> para aquellos que no quieren o no pueden ir a Montevideo :3</p>
<p>Futuro</p>	<p>Estamos visualizando una alternativa en el área de la salud (...) estamos explorando concretamente un proyecto (...) que tenemos de hacer una alianza estratégica con (una mutualista), para abrir algunos cursos del área de enfermería (...) Eso veremos, pero este, pensando en el centro podría ser una opción abrir ese abanico que lo teníamos bastante limitado que era una de las cosas que yo veía como una debilidad. :4</p>			<p>A ver, hoy por hoy, estratégicamente el Centro Oeste nutre de gente, por ejemplo en lugar de 20 egresados tenés 27... los números juntos son importantes. No estoy hablando de la parte económica, sino de la parte de egresados. Sin el Centro Oeste bajarías un 30% el número de egresados. El signo de interrogación es qué va a pasar si de aquí a 7 u 8 años lo terciario se hace fuerte y se identifica planamente con el Centro Litoral. :7</p>	

Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
Dirección	<p>GESTIÓN</p> <p>Clima</p>	<p>Hubieron eternamente reuniones de directores y no hubo ninguna vez después de eso, reuniones donde hubiera transmisión de lo que había pasado, queda todo ahí, no se que dicen, que hablan...:1</p>	<p>Pienso que no hay una buena <u>comunicación</u> no sé si entre ellos, pero lo que comunican a nosotros, o la demora en algún tipo de respuesta. No quiero decir que entre ellos como <u>directores</u> no tengan buena comunicación:1</p>	<p>Comunicación interna</p>	
Peso del Convenio		<p>con la Universidad se hace, dentro de determinado margen, lo que ellos dicen, y son los fuertes, <u>si te quieren borrar te borran</u>...:3</p>	<p>GESTIÓN</p>	<p>si yo pudiera cambiar algunas cosas tendría que ir a la parte académica para dar un impulso mayor a las carreras y no las puedo tocar porque <u>la Universidad no me deja tocarlas</u>. :3</p>	
<p>MARKETING</p> <p>Forma de Venta</p>	<p>OPINIÓN ENCUESTAS</p>	<p>MECANISMO</p>	<p>GESTIÓN</p>	<p>Secretaria en primera instancia, si se encuentra el Director éste debe atender al interesado. Si no está presente el Director, si el interesado no está decidido o necesita más información que la disponible, se coordina una entrevista con el Director, o en su defecto éste lo llama para evacuar todo tipo de dudas. (EVDiCL)</p>	<p>estando AK o MB, siempre se los paso a ellos (...) para evitar de que me suene el teléfono y yo tener que cortar la conversación o algo, (...) muchas veces no saben lo que quieren, entonces ahí sí, seguro que los atiende AK que es el que los va guiando por el lado que quieren. Y sino, si no está ninguno de ellos los atiendo yo. :1-2</p>

Categoría de Análisis	Informante				
	EDiCO	EDoAC	ESCO	EDiCL	ESCL
<p style="text-align: center;">COPs COORDINACIÓN</p> <p style="text-align: center;">CULTURA LIDERAZGO</p> <p style="text-align: center;">Docentes</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">OPINIÓN ENCUESTAS</p> 	<p>Pienso que lo fundamental es el <u>cuerpo docente</u> :1</p>	<p>salvo algunos pocos que se lo toman en serio, mucha gente lo toma como algo <u>complementario</u>, algo más y es aparte de. De hecho una docente (...) le dije, podrás quedarte o podrás venir tal día? Yo ya trabajo ese día, cuando se supone que ya la había contratado y le pagaba sueldo, me explico? :1</p> <p>no podés exigirle como la persona que trabaja ocho horas y depende de vos. No podés no, no parecen estar en posición de trabajar de diferente manera.:1</p> <p>también viene dado por la forma en que son contratados, porque si les decís, mirá las reglas son esta, esta, esta y esta, si te sirven bien y si no...:2</p> <p>centro (objeto de estudio), veo que hay más presentismo, pero también hay menos gente. :2</p>	<p>primero que nada pienso que los <u>docentes</u> (son una fortaleza) :1</p>	<p>porque sabés la responsabilidad del docente, porque hay docentes que se ponen mal si no cumplen con lo que le exige el instituto, pero hay docentes que son profesionales egresados que teniendo título profesional <u>te pueden salir para cualquier lado</u>. :4</p>	

Anexo VI: Matrices de Análisis de Encuestas

Tabulación Encuestas Alumnos Actuales

1. Carrera	Cantidad						
Analista	10						
Técnico	6						
Curso	3						
2. Conocimiento	a. Prensa	b. Radio	c. TV	d. Internet	e. Folleto	f. (1) Liceo	f. (2) Amigo
Analista	2	2	2	3	3	2	0
Técnico	0	2	2	3	3	1	2
Curso	0	0	0	2	1	0	0
3. Primer contacto	a. Personal	b. Teléfono		c. Mail		d. Otro	
Analista	4	6		0		0	
Técnico	2	2		2		0	
Curso	0	1		2		0	
4. Persona de contacto	a. Director		b. Secretaria		c. Otro		
Analista	4		6		0		
Técnico	1		4		1 (MM)		
Curso	0		3		0		
5. Primera impresión	a. Trato		b. Respuestas		c. Infraestructura		
Analista 3	0		0		3		
Analista 4	2		3		2		
Analista 5	8		7		5		

Técnico 3	0	0	0	1			
Técnico 4	1	3	3				
Técnico 5	5	3	2				
Curso 3	0	0	0				
Curso 4	1	1	1				
Curso 5	2	2	2				
6. Motivo	a. Int. personal	b. Costo	c. Duración	d. Cercanía	e. Horarios	f. Sal. laboral	g. Otro
Analista	5	0	3	6	1	4	0
Técnico	4	1	3	4	2	3	0
Curso	3	1	2	2	1	1	0
7. Conocimiento becas	a. Si			b. No			
Analista	9			1			
Técnico	5			1			
Curso	1			2			
8. Acceso a becas	a. Si			b. No			
Analista	8			2			
Técnico	3			3			
Curso	0			3			
9. Calificación general	3		4		5		
Analista	1		5		4		
Técnico	0		4		2		
Curso	1		0		2		
10. Recomendaría	a. Si			b. No			
Analista	10			0			
Técnico	6			0			
Curso	3			0			

Tabulación Encuestas Egresados

1. Carrera	Cantidad							
Analista	8							
Técnico	8							
2. Conocimiento	a. Prensa	b. Radio	c. TV	d. Internet	e. Folleto	f. (1) Liceo	f. (2) Amigo/ Fliar/ Estudiante	f. (3) Personal mente
Analista	2	0	0	0	4	0	2	1
Técnico	3	0	2	2	1	1	2	0
3. Primer contacto	a. Personal		b. Teléfono		c. Mail		d. Otro	
Analista	7		1		0		0	
Técnico	5		4		0		1 (s/r)	
4. Persona de contacto	a. Director		b. Secretaria			c. Otro		
Analista	2		5			1 (Familiar)		
Técnico	3		6			1 (MM)		
5. Primera impresión	a. Trato		b. Respuestas			c. Infraestructura		
Analista 3	0		0			2		
Analista 4	1		1			3		
Analista 5	7		7			3		
Técnico 3	0		1			2		
Técnico 4	3		4			6		
Técnico 5	3		3			0		
Técnico S/R			1					
6. Motivo	a. Int. personal	b. Costo	c. Duración	d. Cercanía	e. Horarios	f. Sal. laboral	g. Otro	
Analista	6	2	3	7	1	5	1	Por ser conocido
Técnico	6	0	1	7	5	5	0	

7. Acceso a becas		a. Si	b. No
Analista		7	1
Técnico		7	1
8. Calificación general			
	3	4	5
Analista	1	5	2
Técnico	0	8	0
9. Recomendaría		a. Si	b. No
Analista		8	0
Técnico		8	0
10. Por qué			
Analista	<ul style="list-style-type: none"> • Porque los cursos y carreras son muy buenos y porque hay gran salida laboral • Porque el centro brinda la posibilidad de capacitarse en la zona en carreras técnicas con importante salida laboral • Las carreras son un muy buen punto de partida para una formación superior y tienen buena salida laboral • Si, porque me otorgó buena formación para poder desempeñarme profesionalmente hoy en día, a un costo relativamente bajo (en comparación con lo que vale en Montevideo) y en mi caso sin moverme de mi ciudad • Lo recomiendo porque son cursos muy buenos, cortos y con rápida salida laboral • Es una carrera que se puede realizar en la zona y la oferta de trabajo es buena • El nivel es bueno, es más económico que el mismo curso en Montevideo y hay gran salida laboral • Los recomendaría ya que a mí me resultó útil y además es a lo que me dedico hoy en día, y a diferencia de otras instituciones el trato siempre es el mismo y es muy bueno, y los cursos dictados son muy interesantes y con buenos docentes 		
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Las carreras tienen buena inserción laboral y son una opción cercana cuando no podés ir a Montevideo • Porque son muy buenos cursos o carreras, con gran exigencia para una óptima formación y por la excelente salida laboral que ofrecen • Porque me parece una institución seria y responsable • s/r 		
11. Sigue en contacto		a. Si	b. No
Analista		7	1
Técnico		7	1

12. Por qué?	
Analista	<ul style="list-style-type: none"> • Porque siempre se nos está avisando de ofertas laborales y cursos, además de la relación personal • Recibo mails informativos, etc. • Actualmente soy docente de la institución • Si, siempre por una cosa u otra estoy en contacto, ya sea por alguna oferta laboral que me hacen llegar, algún pedido de escolaridad que realizo, por una actividad deportiva de fin de año e incluso no hace mucho realicé un curso • Sigo en contacto a través de las diferentes ofertas laborales que nos recomiendan • Sigo en contacto ya sea por mail o Facebook ya que siempre es bueno conocer los nuevos cursos y carreras que ofrecen • No sigo en contacto porque vivo en Montevideo • He realizado otros cursos y me gusta estar comunicada para ver la posibilidad de no perderme de las actualizaciones de la carrera, además se puede mantener un muy buen vínculo ya que la gente que trabaja en la institución siempre da lo mejor!
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy en contacto , ya que siempre estoy haciendo algún curso puntual que me ayuda y me da conocimiento para mi tarea • He realizado cursos luego de haber culminado la carrera. Con interés de realizar más en el momento que surjan • Porque siempre me están mandando ofertas laborales, así como también nuevos cursos o carreras para realizar • Porque me interesan algunos cursos que surgen para egresados • Sigo en contacto por mails recibidos de la institución ya sean noticias o nuevos cursos • Mi domicilio actual no me lo permite • En todo momento nos están mandando propuestas nuevas y todas las noticias referentes a la institución. Como también ofertas laborales tanto a alumnos y ex alumnos • Mediante mails, noticias, etc

Tabulación Encuestas Desertores

1. Carrera	Cantidad					
Analista	3					
Técnico	4					
2. Últ. nivel aprobado comp.	a. 1er Sem	b. 2do Sem	c. 3er Sem	d. 4to Sem	e. Otro	
Analista	1	0	2	0	0	
Técnico	1	1	2	0	0	
3. Conocimiento	a. Prensa	b. Radio	c. TV	d. Internet	e. Folleto	f. (1) Amigo/ Fliar/ Estudiante
Analista	0	0	0	0	1	2
Técnico	1	0	0	1	1	2
4. Primer contacto	a. Personal	b. Teléfono	c. Mail	d. Otro		
Analista	2	1	0	0		
Técnico	3	1	0	0		
5. Persona de contacto	a. Director	b. Secretaria	c. Otro			
Analista	1	2	0			
Técnico	0	4	1 (MM)			
6. Primera impresión	a. Trato	b. Respuestas	c. Infraestructura			
Analista 2	0	0	1			
Analista 3	0	0	1			
Analista 4	0	0	1			
Analista 5	3	3	0			
Técnico 3	0	1	3			
Técnico 4	2	0	0			
Técnico 5	2	3	1			

7. Motivo	a. Int. personal	b. Costo	c. Duración	d. Cercanía	e. Horarios	f. Sal. laboral	g. Otro
Analista	1	0	3	2	0	2	
Técnico	3	1	0	4	1	2	0
8. Calificación general	3		4		5		
Analista	1		2		0		
Técnico	1		2		1		
9. Conocimiento de becas	a. Si			b. No			
Analista	2			1			
Técnico	3			1			
10. Acceso a becas	a. Si			b. No			
Analista	2			1			
Técnico	3			1			
11. Recomendaría	a. Si			b. No			
Analista	3			0			
Técnico	4			0			
12. Por qué							
Analista	<ul style="list-style-type: none"> • Porque las carreras y cursos tienen buena salida laboral, tienen buenos docentes y es un instituto muy prestigioso • Mas que nada porque me quedaron amistades y el ambiente es excelente. No me fue tan bien en la carrera y en lo aprendido. • El trato en el Instituto es muy bueno, muy personalizado. Las carreras ayudan a obtener las herramientas necesarias para integrarse en el mercado laboral con eficiencia. Se han generado tan buenos resultados que es lo que hace lograr la diferencia con otros Institutos de enseñanza al momento de seleccionar candidatos. 						
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Mis tres respuestas fueron positivas por el motivo de que fui becado con un 20% de descuento, y en cuanto a la recomendación de hecho ya lo eh recomendado a compañeros que comenzaron años después. • Son muy buenos los cursos y carreras, y con muy buena salida laboral • SE DAN BUENOS CURSOS DE ALTA INSERCIÓN LABORAL Y MUY APLICABLES A NUESTRA REALIDAD. EL UNICO INCONVENIENTE ES EL COSTO DE DICHS CURSOS, YA QUE A PESAR DE LAS BECAS, PARA MUCHOS SE HACE POCO ACCESIBLE. • Fundamentalmente por el contenido de los cursos en relación con la duración del mismo, y la disposición de casi todos los profesores y personas que trabajan 						

Anexo VII: Informe de Avance

I. Introducción

El presente informe hace referencia tanto a las actividades que tuvieron lugar durante la etapa diagnóstica de la investigación, como de los principales resultados sobre los que se propondrá trabajar en la mejora organizacional, con el fin de obtener acuerdos con el centro para el desarrollo del plan.

1. Presentación del Centro

Se trata de un centro de carácter privado, situado en el interior del país, que capacita en carreras técnicas del área de la Informática y la Administración, con el aval final, desde 1994, de una Universidad con sede en la capital del país.

El convenio con la Universidad se maneja a través de una red de centros que funcionan en diferentes lugares del país. En este departamento existen dos centros, debido a que, a diferencia de otras jurisdicciones del país, se verifica descentralización, siendo varias de sus ciudades importantes en cuanto a número de habitantes, desarrollo de empresas y prestación de servicios, entre otros. La influencia de los centros se divide en dos zonas, la litoral y la oeste, captando asimismo estudiantes de ciudades de departamentos vecinos y zona rural. En el desarrollo de este estudio llamaremos a los centros: Centro Oeste, en referencia al centro investigado y Centro Litoral, en referencia a la otra filial en el departamento.

Los estudiantes pueden ingresar a las carreras ofrecidas con cuarto año de secundaria aprobado. El plan de estudios es de dos años, accediendo al título mediante la aprobación de un proyecto final propuesto y evaluado por la Universidad.

Las clases de las carreras se dictan de lunes a jueves entre las 19:30 horas y las 22:30 horas. Esto permite la combinación con los servicios de transporte y facilita la concurrencia a la mayoría de los estudiantes, que tienen actividad laboral durante el día.

Otros cursos, por lo general, se dictan los días viernes a la noche y sábados a la mañana y tienen extensiones variables, dependiendo de la temática.

En cuanto a la infraestructura, hasta el momento la institución se adaptó sin problemas a la cantidad de estudiantes y la inversión en tecnología es constante. Sin embargo, el centro objeto de este estudio no cuenta con un lugar físico destinado a biblioteca y sala de lectura. En contrapartida, el acceso a los laboratorios de informática puede realizarse durante todo el día, para consultar el material digital de apoyo a cursos de la plataforma e-learning utilizada en el Centro o para la preparación de informes y trabajo en equipo.

Los docentes (15 en total) en general trabajan semestralmente y luego se desvinculan de la institución hasta el siguiente semestre. Son en su mayoría profesionales universitarios y existen algunos con formación técnica, egresados del propio Centro. Más allá del apoyo de la Universidad en cursos que se dictan esporádicamente por docentes del área de educación, el Centro no tiene capacitación organizada ni sistemática a nivel pedagógico o didáctico.

La dirección está ejercida por un director específicamente afectado a este centro y respaldado por dos directores más del Centro Litoral. En el área administrativa trabaja una secretaria, quien se ocupa de diversas funciones como la gestión estudiantil, el apoyo a docentes y las ventas de cursos y carreras.

	<i>Alumnos</i>	<i>Docentes</i>
<i>Carrera de Administración</i>	16	5
<i>Carrera de Informática</i>	33	7
<i>Cursos regulares</i> Áreas de Informática y Administración	14	2
<i>Cursos empresariales</i>	10	1

Cuadro 1. Detalle de alumnado y docentes por carrera o curso año 2012. Fuente: Secretaría del Centro.

Funcionan actualmente algunos proyectos de apertura a la comunidad promovidos por la dirección de la institución (ambos centros). Entre ellos se puede mencionar un concurso sobre desarrollo de tecnología, que se realiza entre grupos de centros educativos del departamento, a nivel secundario (bachilleratos) o equivalente, no participando docentes o estudiantes de la institución.

Además, existe un programa de incubación de ideas de negocio, que se lanzó el año pasado y está en pleno desarrollo, pero no involucra a los alumnos del centro. Este programa pretende vincular a jóvenes con ideas para innovar, con organizaciones de los sectores académico y productivo.

Por otra parte, se creó un departamento de desarrollo empresarial y actualización profesional que brinda cursos a graduados y empresas. Existe la iniciativa, por parte de la institución, de incluir algunos proyectos finales de la carrera de informática, tanto en este programa como en el de incubación de ideas de negocios.

En general, todas estas propuestas que tratan de vincular al centro con distintos actores e instituciones de la zona son poco conocidas y la participación de los propios estudiantes es escasa o nula.

En cuanto a los docentes, se caracterizan por tener un rol pasivo en estos programas, tanto en la generación de ideas como en su ejecución, lo que hace que no los vean como oportunidad de desarrollo para potenciar el dictado de cursos o sus propias destrezas profesionales, no involucrándose de manera sostenida. Asimismo no realizan actividades de trabajo en equipo ni son coordinados por la dirección del Centro.

2. Descripción de la demanda

La demanda surge de la entrevista exploratoria con el Director del centro, quien manifiesta específicamente su preocupación *“por qué no logramos crecer de ciertos valores que estamos a nivel de inscripciones”* (EEDiCO:1).

El Director explica su preocupación al respecto, aunque reconoce como parte del problema: *“que falta investigación, un poco de estadística de datos históricos de inscripciones (...) que no hay un procedimiento afinado en cuanto a este tipo de cosas, que (...) está faltando algo más efectivo que ayude a tomar decisiones, (...). Más que nada está hecho a nivel de impulsos y cosas que surgen, ideas...”* (EEDiCO:2).

Esta problemática ha afectado el centro desde hace unos diez años, sin encontrarse explicaciones al respecto, presumiblemente por no haber encarado un estudio de la demanda o las necesidades educativas de la comunidad, tal como queda expresado en el párrafo anterior. Se puntualiza además el hecho de que no existe un abordaje anterior a este problema, si bien es identificado como tal por la Dirección del centro.

3. Plan de trabajo

El plan de trabajo comenzó a desarrollarse en mayo, con la fase exploratoria para la identificación de la demanda y culminó en agosto, con propuesta de acuerdos con la organización y la redacción del informe de avance.

<i>Fases del estudio diagnóstico</i>		<i>Mayo</i>	<i>Junio</i>	<i>Julio</i>	<i>Agosto</i>
<i>Fase 1: Identificación de la demanda</i>	Aproximación al centro				
	Realización de entrevista exploratoria				
	Búsqueda de antecedentes				
	Identificación de actores/sectores implicados				
	Matriz				
	Recopilación documental				
	Modelo de análisis				
<i>Fase 2: Comprensión del problema</i>	Antecedentes				
	Técnicas complementarias				
	Encuestas on-line				
	Entrevistas semi-estructuradas				
	Observación				
	Aplicación de la técnica del Iceberg				
<i>Fase 3: Reconocimiento de necesidades</i>	Identificación de fortalezas y debilidades				
	Definición de prioridades				
	Dimensiones involucradas en la mejora				
	Personas implicadas (grupo impulsor)				
<i>Fase 4: Acuerdos con la organización</i>	Sistematización de la información				
	Redacción del informe de avance				

Cuadro 2. Fases del estudio diagnóstico.

Durante este período, se aplicaron diversas estrategias de abordaje del objeto de estudio para lograr la comprensión de la problemática emergente y contextualizar la intervención.

En la fase de identificación de la demanda se realizó una primera aproximación al centro para hacer la propuesta de trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional y obtener la autorización correspondiente. Se aprovechó esta instancia para realizar una observación preliminar del centro.

Posteriormente, se realizó una entrevista exploratoria al Director y conjuntamente se trató de hacer un relevamiento documental, informando que, sobre la temática a investigar, no existen estudios previos realizados por la institución, ni estadísticas informatizadas de alumnado en cuanto a ingresos, egresos o deserción.

El análisis documental, entonces, estuvo enfocado a la recopilación de publicidad que se hizo en varios medios. También se realizó la compilación de los informes surgidos de encuestas semestrales que realizó una consultora y de los resultados de una encuesta realizada por el propio centro. Se pudo acceder a información de tres semestres.

Asimismo, se recabó información y datos a través de la Secretaria del centro y mediante pedido vía correo electrónico al Director del Centro Litoral. Esta modalidad de utilización de herramientas informáticas al servicio de la investigación educativa se denomina *e-research*.

Se avanzó con la identificación de los actores implicados, y con la realización del modelo de análisis, obteniéndose como resultado que la dimensión de la institución más involucrada con la problemática resultó la administrativa. Al mismo tiempo, se comenzó la búsqueda para la revisión documental, encontrándose algunos documentos de referencia que ofrecen orientación a la investigación.

En la siguiente fase de comprensión del problema, se definieron técnicas complementarias de relevamiento de datos, diseñándose la pauta de entrevista semi-estructurada que fue aplicada a actores clave de la organización: Directores, Secretarías y ex Coordinadora Académica (actual Docente y Tutora) de ambos centros. Una vez testeada se administró a los mismos.

Además, se aplicaron encuestas a estudiantes, egresados y alumnos que no prosiguieron sus estudios hasta terminar la carrera. La modalidad de administración de encuestas fue on-line, teniendo el centro un rol fundamental para el envío y el seguimiento de respuestas. Las preguntas fueron abiertas y cerradas, estas últimas del tipo si/no y escalas de opinión (Likert).

Por otro lado, se realizó el análisis de documentos del centro, que se creyeron pertinentes consultar debido a su relación con la problemática. Se revisaron resultados de sondeos de opinión realizados a estudiantes por una consultora y por el mismo centro, especialmente enfocados a la percepción sobre la tarea docente. También se estudiaron pautas y folletos que se utilizan para publicitar las carreras y cursos, accediéndose a consultar la página *web* del instituto y las publicaciones en las redes virtuales. Por último, se realizó una visita a la institución para realizar una observación de la infraestructura y el funcionamiento del centro durante el momento de más actividad.

Cumplidos estos pasos, se comenzó un esbozo del *iceberg* que sirvió para la comprensión de las lógicas de la cultura institucional y su posible relacionamiento con el problema de estudio en la siguiente etapa. En la fase de reconocimiento de necesidades, se analizaron las fortalezas y debilidades de la institución. Se reconocieron además, cuáles son las prioridades, pautándose cuál es la principal dimensión implicada en la mejora y los integrantes del grupo impulsor, para avanzar en el alcance de acuerdos con la organización en la etapa de confección del plan de mejora.

4. Encuadre teórico

Una vez que se ha puesto en marcha la dinámica de investigación, emergen diferentes referencias a la teoría, que servirán de guía al plan de mejora y que enmarcarán el enfoque de este proyecto. Dado que la dimensión más involucrada con la demanda a abordar es la administrativa, los conceptos articuladores serán los que permitan visualizar el contexto. Se propone como tema principal para esta investigación el marketing de servicios educativos, complementándose el análisis con desarrollo organizacional y liderazgo.

La organización educativa debe procurar cambios que redunden en la mejora de la calidad de los procesos de gestión del centro, tendiendo a generar conocimiento y estimulando el modelo de funcionamiento en red, que favorece la democratización del acceso a la información y el balance entre el capital humano, estructural y relacional. Se pondera entonces, el trabajo en red de los integrantes de la organización como un proceso clave de gestión del cambio y la mejora, que implica no sólo la comunicación sino también el trabajo cooperativo y el compromiso.

Como se señalaba, vinculado a la problemática de la institución de manera central, encontramos el marketing de los servicios educativos, aspecto ligado a la imagen que tienen los actores externos a la institución. Se define imagen como *“el conjunto de creencias, ideas e impresiones que las personas reciben de un objeto, individuo o institución”* (Manes, 2004,43). Esta percepción de los individuos sobre un centro educativo se relaciona, por una parte, con la imagen interna de la organización (principios, normas, valores) es decir con la cultura de la institución, con el valor agregado de la calidad humana del personal. Por otra parte, se vincula a lo que visualmente se proyecta hacia el exterior (logo, nombre, colores) que se asocia a un valor inmaterial de calidad del servicio educativo.

Así, para promover esta imagen institucional se debe recurrir al marketing. Martínez (2001), sugiere que el marketing educativo es derivado del concepto en el sentido más amplio de la disciplina. El significado general refiere a un *“proceso social y administrativo mediante el cual grupos e individuos obtienen lo que necesitan y desean a través de generar, ofrecer e intercambiar productos de valor con sus semejantes”* (Kotler, 1996,7). El marketing educativo se considera como el promotor del bienestar a partir del proceso de investigación de las necesidades *“para desarrollar servicios educativos tendientes a satisfacerlas, acorde a su valor percibido, distribuidos en tiempo y lugar y éticamente promocionados”* (Manes, 2004,15). Usado como herramienta del cambio, el marketing debe acompañar la gestión del centro promoviendo la calidad educativa, el marketing interno y el tendido de redes desde, hacia y dentro del centro mismo.

Complementariamente, entender el tipo de organización con la que se está trabajando, según su desarrollo organizativo, permite tener en claro cuáles son las perspectivas de la institución en cuanto al cambio. Gairín (2004), refiere a los estadios de desarrollo caracterizando a las organizaciones educativas según sus aspectos más notorios. En síntesis, encontramos cuatro estadios:

- La organización como texto (rol pasivo y subsidiario para la aplicación de programas preestablecidos).
- La organización como contexto (activa, con proyecto y metas establecidos, colaboración de los actores).
- La organización que aprende (busca el aprendizaje de los actores y la apertura a la comunidad para la transformación permanente).
- La organización que genera conocimiento (con compromiso para la transferencia de conocimientos a otras organizaciones).

Al hablar de una organización, se debe tener en cuenta que está integrada por personas. Los seres humanos, interactuando en un cierto marco de referencia, son capaces de generar lógicas de relacionamiento que acaban por dar carácter a la institución y posibilitan o no la evolución organizacional. La dinámica de funcionamiento constituye la propia identidad de la organización. *“La identidad (...) viene marcada por una forma de entender la realidad, por una teoría en acción, por un paradigma aplicado”* (Santos Guerra, 2002,35).

Entender el escenario del centro educativo, la realidad del líder actual y comprender que los cambios no son producidos por azar sino que deben ser conducidos, resulta fundamental para poder llevar adelante el plan de mejora. Es el líder, con su habilidad para *“conducir a un conjunto de personas que tienen sus propias ideas, habilidades y personalidad”* (Sala, 2003,232) quien deberá buscar apoyo en su propia estructura organizacional y saber si necesita el apoyo en la figura de un asesor.

A este respecto *“el asesoramiento se entiende como un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio. Se trata de proporcionar a los centros el apoyo necesario para guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, desarrollarlos y evaluarlos”* (Murillo, 2004,19).

Para finalizar, se recoge una apreciación de Gairín: *“La intervención de los directivos no solo parece fundamental por lo que representan en la organización sino por la capacidad que se les supone que tienen para estructurar adecuados contextos de relación a partir de la selección y aplicación que realizan de determinadas estrategias”* (Gairín, 1996,470).

II. Comprensión del problema

En esta parte del diagnóstico se pretende dar cuenta de las diferentes etapas que transcurrieron para la aproximación al problema, explicitando las herramientas utilizadas y la relevancia de las mismas en la investigación. Asimismo, se presenta un análisis de los datos relevados, que se traduce en información de importancia para la etapa de planificación de la mejora.

1. Fase I: metodología de investigación y herramientas para la primera colecta de datos

El objetivo de esta primera fase fue lograr una aproximación a la realidad del centro e identificar las situaciones emergentes para priorizar el sondeo. Como modalidad de acercamiento metodológico para esta investigación se utilizó el método de casos, debido a que se consideró la mejor manera de abordar la realidad de la institución educativa objeto de esta exploración. Teniendo también importancia el hecho de poder flexibilizar el diseño del estudio para lograr constantemente la verificación y contrastación de la información obtenida (Vallés, 1999).

Una característica de este método es que permite la inducción a partir del análisis de datos, que pueden ser relevados tanto desde la perspectiva cualitativa como del aspecto cuantitativo, lo que asegura no solo la complementariedad metodológica sino también la optimización de la investigación según las características del escenario.

Debe tenerse especialmente en cuenta “*los criterios que garanticen el rigor, autenticidad y validez del proceso de investigación*” según expresan Rodríguez-Gómez y Valldeoriola (2009,16). Para asegurar el rigor metodológico entonces, se realizará la triangulación mediante la aplicación de diferentes herramientas de recolección aplicadas a los actores institucionales.

En relación al trabajo de campo, se considerará que “*uno de los principales retos de la investigación cualitativa es el estudio de las personas y los fenómenos humanos en su hábitat natural sin perturbar el medioambiente socio-ecológico, la selección, la entrada y retirada del escenario de la investigación son aspectos fundamentales*” (Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009,48). En atención a esto, deberá ser parte de la planificación de la investigación, no sólo la forma de obtención de la información sino también la manera de generar el menor impacto en la institución, a fin de poder prestar atención a su cultura organizacional en funcionamiento.

La aproximación al centro se planificó de manera que en el primer contacto se tuvieran los elementos necesarios para formalizar el pedido de investigación en esa institución, quedando programada una primera entrevista con el Director del centro en esa misma instancia.

<i>Instrumento</i>	<i>Informante</i>	<i>Momento de aplicación</i>
<i>Entrevista exploratoria</i>	Director Centro Oeste	Mayo
<i>Entrevista on-line</i>	Director Centro Litoral	Junio
<i>Revisión documental</i>	On-line	Junio

Cuadro 3. Instrumentos utilizados en la Fase I.

Las herramientas de relevamiento utilizadas en la primera fase de la etapa diagnóstica fueron una entrevista exploratoria, una entrevista on-line y un análisis de documentos (véase cuadro 3).

La entrevista exploratoria es considerada como la recolección de datos mediante una charla, en la que habitualmente se solicita información a personas clave de la organización de manera de tener un primer acercamiento a los aspectos del fenómeno a investigar. En este caso, la entrevista se realizó al Director del Centro Oeste (institución objeto de este estudio). Se codificó como EEDiCO y las preguntas guía se encuentran en el anexo I. Una vez analizada esta entrevista, se priorizó uno de los problemas detectados, y se definieron criterios para la búsqueda de antecedentes y la revisión documental.

Aunque habría sido deseable realizar otras entrevistas exploratorias a fin de cruzar miradas sobre la situación del centro, las limitaciones temporales y la posibilidad de acceso a informantes no lo permitieron.

Debido a que “*los tres ingredientes metodológicos principales de la investigación social son la documentación, la observación y la conversación*” (Vallés, 1999,119) se realiza el pedido al centro de elementos que permitan orientar la articulación entre entrevista y observación. Sin embargo, a pesar de ser un problema que se constata en el centro desde hace varios años, no fueron realizados estudios anteriores al respecto, ni se abordó la situación desde el análisis sistemático de estadísticas por parte de la institución.

El análisis documental no pudo ser realizado exhaustivamente en esta etapa, por lo que quedó pendiente para la fase siguiente. No obstante, se obtienen algunos datos mediante la modalidad de *e-research*, entendida ésta como una nueva forma de exploración, basada en la utilización del ciberespacio como parte del proceso de investigación. Anderson y Kanuka (2002), proponen que es una guía conceptual para la utilización de la red, así como una pauta práctica para los investigadores educativos, ya que los desafía a un uso más eficaz de los recursos de Internet, así como también a desarrollar y practicar las metodologías básicas, la filosofía y la ética de investigación. Precizando además, que esta forma de investigación puede aplicarse conjuntamente con las técnicas tradicionales, complementando estrategias.

En este caso se aplicó una entrevista virtual estructurada, administrada mediante correo electrónico al Director del Centro Litoral, donde se obtuvieron datos sobre alumnado, cursos y carreras, graduados, sistema de becas, y modalidades de comunicación. La pauta de esta entrevista se registra en el anexo II y se codificó como EVDiCL.

También en este formato de investigación se realizó la búsqueda para la revisión documental de estudios de temática similar a la que surge como eje de esta investigación.

Con los datos recabados se logró determinar tanto la problemática emergente como el sector mayormente implicado y los actores más relevantes de la organización con implicaciones en este asunto.

2. Matriz de análisis

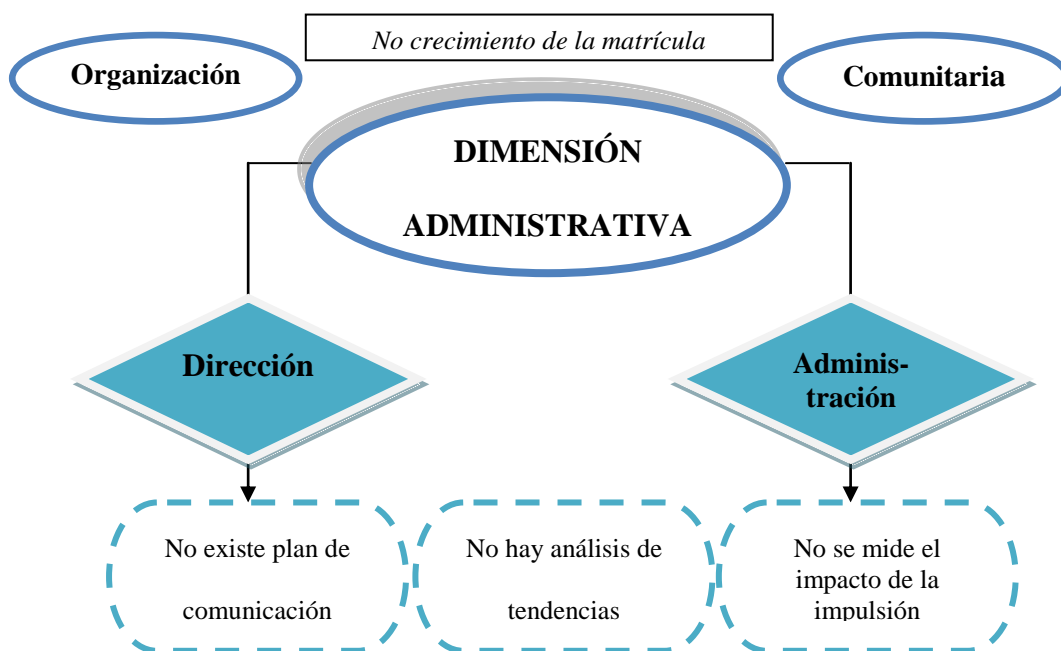
Se utilizó como analizador de la entrevista exploratoria el modelo de las dimensiones del campo institucional que proponen Frigerio y Poggi (1992), de manera de poder jerarquizar los lugares desde donde se intervendrá con el plan de mejora.

La dimensión organizacional es la que refiere a los aspectos estructurales que tienen que ver con el estilo de funcionamiento de la institución, incluye el organigrama, el uso del tiempo y el espacio, las formas de comunicar y delegar las tareas. La dimensión administrativa es aquella que involucra las estrategias de intervención de recursos humanos y financieros y el manejo del tiempo, es decir el gobierno y la gestión de la institución. Otra de las dimensiones del campo institucional es la pedagógico-didáctica que abarca las modalidades de enseñanza, las prácticas docentes y el valor de los saberes, aquellas actividades que dan a una institución su carácter de educativa. Finalmente, la dimensión comunitaria hace referencia a las actividades que vinculan al centro con el ámbito en que está inserto. Implica la consideración de las demandas y problemáticas que recibe del entorno y la diferenciación de aquellas en las que el centro tiene injerencia de las que no.

Como ya se mencionó, del análisis surge que la dimensión más implicada en la problemática es la administrativa, pero relacionada también con la dimensión organizativa y comunitaria. Además se desprende que los sectores involucrados en la situación son la dirección y la administración del centro, ligados entre sí por el diseño de la estructura funcional de la institución y su tamaño. La matriz confeccionada figura en el anexo III de este informe.

3. Modelo de análisis

Una vez estudiada la matriz de datos, se pudo idear el modelo de análisis que articula las relaciones entre el problema, las dimensiones implicadas, los sectores de la organización ligados y los posibles factores causales. Se identifican como factores causales asociados al problema: el plan de comunicación, el análisis de tendencias y la medición del impacto de la promoción realizada por el centro. Como surge de la entrevista exploratoria, la institución no tiene una planificación de las actividades de comunicación y tampoco cuenta con asesores externos en esta materia.



Cuadro 4. Matriz de análisis.

En base a este diseño, se definieron las técnicas de recolección de datos complementarias a los fines de esta investigación, que se desplegaron durante la segunda fase de relevamiento.

4. Fase II: segunda colecta de datos

Una vez que se obtuvieron los datos en la fase exploratoria (entre mayo y junio), se puntualizaron los informantes clave y una serie de herramientas para la aproximación a la problemática del estudio. Las herramientas y técnicas utilizadas en esta ocasión fueron entrevista semi-estructurada, cuestionario auto-administrado *on-line*, observación y análisis documental (véase cuadro 5).

<i>Instrumento</i>	<i>Informante</i>	<i>Momento del Relevamiento</i>
<i>Entrevistas semi-estructuradas</i>	Director Centro Oeste Director Centro Litoral Docente de ambos Centros Secretarias de ambos Centros	Julio y Agosto
<i>Encuesta auto-administrada on-line</i>	Alumnos actuales Alumnos desertores Egresados	Julio y Agosto
<i>Observación de participación pasiva</i>	Instalaciones del Centro	Agosto
<i>Análisis de documentos</i>	Institución y <i>Web</i>	Julio y Agosto

Cuadro 5. Instrumentos utilizados en la Fase II.

Se relevaron datos a partir del recurso de la entrevista. Con el objetivo de contrastar las informaciones ofrecidas por los diferentes informantes fue utilizada una misma pauta (véase anexo IV). La entrevista es una técnica con la que se accede, no sólo a recibir las respuestas del interlocutor en forma directa, sino que también permite percibir gestos y actitudes corporales que complementan la información. En el caso de este estudio se planificó una entrevista con preguntas semi-estructuradas que se formularon a los diferentes actores institucionales. La tipología de entrevista mixta permitió mezclar preguntas espontáneas a medida que el entrevistado introducía nuevos temas, enriqueciendo la colecta de datos cualitativos (Vallés, 1999).

Esta modalidad de entrevista se aplicó a:

- El director del Centro Oeste, codificada como EDiCO.
- Uno de los directores del Centro Litoral (quien desempeña diversas funciones, a saber: en la dirección académica del Centro Litoral, en la secretaría académica del área de informática en el Centro Oeste y también como docente de ambos centros), codificada como EDiCL.
- Una docente de ambos centros (ex secretaria académica en ambas instituciones), con la codificación EDoAC.
- Las secretarias de ambos centros, entrevistas que fueron codificadas como ESCO y ESCL, en referencia al centro en que se desempeñan.

Como ya se mencionó, la elección de estos actores correspondió, principalmente, a la importancia que tienen respecto de su relación e involucramiento con el problema. La propia dinámica de funcionamiento del centro en el momento de encarar esta fase hizo que las entrevistas debieran ser puestas en varias ocasiones.

El diagnóstico se complementa con un cuestionario auto-administrado, enviado mediante correo electrónico a tres tipos de estudiantes:

- Los que actualmente están cursando,
- Los que egresaron y

- Los que no terminaron de cursar o que tienen exámenes pendientes, que actualmente no se encuentran vinculados al centro.

La encuesta permite la recolección masiva de datos cuantitativos teniendo como ventaja la posibilidad de comparar los datos relevados ya que las preguntas fueron equiparables entre poblaciones (Cea D'Ancona, 2001). Este instrumento fue testeado previamente, no debiéndose realizar modificaciones.

Las pautas de estas encuestas se encuentran en los anexos V, VI y VII. Fueron enviadas por el propio centro de manera de garantizar el anonimato, según detalle del cuadro 6.

Alumnos	Codificación*	Carrera Administración		Carrera Informática		Cursos	
		Enviadas	Recibidas	Enviadas	Recibidas	Enviadas	Recibidas
<i>Actuales</i>	SAAn	16	5	33	6	9	2
<i>Desertaron</i>	SADn	10	2	15	2	n/d	n/d
<i>Egresados</i>	SAEn	37	8	40	8	n/a	n/a

* n se refiere al número de entrevista recibida

Cuadro 6. Detalle del envío y recepción de encuestas vía correo electrónico.

La observación realizada fue de participación pasiva y sin pauta. Es un recurso que se caracteriza por permitir al investigador tomar contacto con la realidad del objeto de estudio con una interacción mínima (Vallés, 1999). En esta etapa se observó el edificio y la disposición de los diferentes espacios, así como carteles y folletos existentes en el centro.

El análisis documental se basó en dos áreas. Por un lado, la percepción del alumnado sobre los docentes, recabada a través de dos relevamientos realizados por una empresa consultora durante los años 2010 y 2011 (codificadas como AD3 y AD2 respectivamente), y una encuesta similar realizada por el propio centro durante el primer semestre de este año (codificada AD1), todos en sintonía con los estándares de la Universidad. Por otra parte, se examinó la publicidad realizada por el centro en folletos o prensa escrita, en la página *web* y en las redes sociales. Otra fuente para el análisis documental fue la carta inicial que se les da a los alumnos al comenzar el dictado de las carreras (con la codificación AD4), con información y normas referidas al funcionamiento de la institución.

5. Análisis de datos

Una vez realizada la recolección de datos se comenzaron a observar temas recurrentes o discordantes para avanzar con el análisis. Además se identificaron algunos ejes temáticos ligados al problema, así como posibles factores causales que no se habían vislumbrado en la etapa exploratoria.

De importancia para su inclusión en el estudio resultaron las siguientes categorías de análisis:

- La imagen del centro.
- La comunicación dentro de la institución.
- Los docentes: ¿fortaleza o debilidad?
- Fundamentos para optar por este centro.

La imagen del centro

En lo referido a la imagen institucional, tal como se define en el encuadre teórico, se percibe una discordancia entre lo que se quiere transmitir, lo que es percibido por la comunidad y la idea que tienen los estudiantes y sus familias.

La institución quiere transmitir su nivel de propuesta educativa y su experiencia en el mercado formando técnicos (tal como puede observarse en la página *web* de la red de centros). Sin embargo, no puede desvincular su imagen institucional a la de la Universidad (institución certificante de los diplomas) por contar con un convenio que limita la propuesta educativa.

Esta asociación con la Universidad, funciona como un sistema de pesos y contrapesos, debido a que la comunidad lo vincula de dos modos contrapuestos. Por un lado, al parecer el centro es visto como de menor condición que la que tiene. *“En la gente común, principalmente en el Centro Oeste no hemos logrado salir de, quizás ahora un poquito más, de lo que es una academia de ciudad chica”* (EDiCL:7).

Por otro lado, la Secretaria del Centro Oeste recoge la visión de otros actores de la comunidad, debido a su contacto permanente con el público: *“Para la mayoría somos la Universidad y ya como sos la Universidad, sos caro. Para mí es la imagen que tienen. Que de hecho no es así, pero creo que la idea es esa”*, agregando que existen para el acceso a la capacitación *“convenios con varias empresas, (...), con los centros comerciales, siempre para beneficio de los empleados o de los familiares directos de los empleados”* (ESCO:4-5).

Los actores institucionales reconocen que el convenio con la Universidad es a la vez un inconveniente y un aspecto a favor de la imagen institucional. Se recopilan en el siguiente cuadro expresiones que denotan esa dualidad.

<i>A favor</i>	<i>En contra</i>
<i>“La parte del convenio con la Universidad, tanto las carreras como los cursos de la Universidad, eso es lo que nos da el respaldo también”</i> (ESCO:1)	<i>“Estamos sujetos a lo que es el convenio con (...) la Universidad. Lo veo por ese lado, no disponer o no ser 100% libres en cuanto a la toma de decisiones por ese lado”</i> (EDiCO:1)
<i>“Desde el punto de vista del reconocimiento del diploma es bueno, vamos a aclarar que en eso es bueno”</i> (EDoAC:4)	<i>“Con la Universidad se hace, dentro de determinado margen, lo que ellos dicen, y son los fuertes, si te quieren borrar te borran”</i> (EDoAC:3)
<i>“La Universidad es el diploma y es un valor agregado que muchos buscan sin duda, pero eso ligado a la oportunidad laboral”</i> (EDiCO:3)	<i>“Si yo pudiera cambiar algunas cosas tendría que ir a la parte académica para dar un impulso mayor a las carreras y no las puedo tocar porque la Universidad no me deja tocarlas”</i> (EDiCL:3)

Cuadro 7. Relación con la marca Universidad.

Según las visiones de los entrevistados el convenio con la Universidad es percibido como relevante por los alumnos. Así lo demuestran estas citas:

“El tema de la Universidad, que alguno de ellos podía ver como un símbolo de estatus, (...) sobre todo cuando salían al mercado laboral había una diferencia más marcada, pero creo que sí, porque incluso muchos saben que las empresas se contactan directo con nosotros” (EDoAC:5).

“Para los chiquilines y los padres y todos, no es que estudian en el Centro, estudian en la Universidad” (ESCL:2). “Todos piensan que esto es la Universidad, y todos lo reconocen más por la Universidad” (ESCL:3).

Para los alumnos y sus familias la Universidad representa un valor agregado. Sin embargo, en la publicidad y en el centro: *“la marca Universidad es muy chiquita” (EDICL:6)*, haciendo referencia a que visiblemente no se realza en el edificio ni en la comunicación, como puede desprenderse del análisis documental y la observación.

En lo referido a las encuestas a los egresados, se recogen opiniones como: *“Las carreras son un muy buen punto de partida para una formación superior y tienen buena salida laboral” (SAE3)* y *“Porque me parece una institución seria y responsable” (SAE11)*. Estas opiniones demuestran la imagen positiva, que permite el desarrollo académico posterior y dan cuenta del profesionalismo en la prestación del servicio.

Además, el 88% de los egresados encuestados admiten que siguen en contacto con la institución. La totalidad de los encuestados (tanto egresados como desertores) recomendarían las carreras a futuros alumnos, siendo el principal motivo la salida laboral (69% egresados y 60% de desertores).

La comunicación dentro de la institución

En lo referido a la comunicación interna, se detectan algunos problemas que pueden afectar la imagen y el funcionamiento de la organización, constituyendo un obstáculo al aumento de la matrícula. La comunicación organizacional se observará con dos enfoques: el lente del liderazgo y el de la coordinación, para reflexionar sobre este aspecto.

El liderazgo es la clave de toda organización, ya que puede moldear la cultura institucional y producir cambios significativos en los procesos y las prácticas. En este centro se evidencia que *“hubieron eternamente reuniones de directores y no hubo ninguna vez después de eso, reuniones donde hubiera transmisión de lo que había pasado, queda todo ahí, no sé qué dicen, qué hablan” (EDoAC:1)*. Este comentario demuestra el hermetismo de los procesos de toma de decisiones y el estado del clima institucional. Asimismo se reflejan opiniones del estilo: *“Pienso que no hay una buena comunicación no sé si entre ellos, pero lo que comunican a nosotros, o la demora en algún tipo de respuesta. No quiero decir que entre ellos como directores no tengan buena comunicación porque es algo que no me compete, pero si incluso hay veces que las mismas decisiones no son tomadas en el mismo tiempo” (ESCO:1)*.

Las decisiones respecto de la coordinación académica que involucra a los docentes y que refleja la calidad del servicio educativo, también se ven afectadas por el liderazgo de la institución. Esto se evidencia en el siguiente comentario: *“Académicamente no hemos logrado gestionar la comunicación del docente, nos reunimos quincenalmente, nos reunimos entre todos o se reúne solo dirección o secretaría académica particularmente o individualmente con cada docente. O nos reunimos todos los de un semestre, o nos reunimos todos los de un semestre de una carrera o todos de una carrera. Se han hecho reuniones de todos, solamente la carrera, solamente el semestre, no hemos hecho reuniones, como que tenemos un sube y baja ahí” (EDiCL:4)*. De aquí se desprende que la forma de funcionamiento del profesorado no sigue pautas claras, lo que podría perjudicar la práctica docente en el aula.

A continuación, se recogen dos anécdotas que dan muestras del funcionamiento no coordinado y que insinúan la necesidad de tener buenas prácticas de relación con los docentes.

“Ha pasado por ejemplo el año pasado que teniendo coordinación de la carrera, de una materia faltó tomar un parcial. No que faltó, el docente no tomó el parcial y tomó un ejercicio... A ver, que no es obligatorio tomar... en ningún lado dice que es obligatorio tomar... tomó ejercicios en clase como para puntuar una materia no obligatoria para ver cuánto puntaje ayudaba para el examen. ¿Influyó en algo? No sé si influyó para mal pero no puede ser que te enteres en diciembre o que venga un alumno y te pregunte la nota y digas puede ser que el docente las tenga” (EDiCL:4).

“Yo trabajaba individualmente y por mi lado, (...) todo sin que se supiera que hacía y que no hacía, no me parece una ventaja, (...) hacemos una reunión al año” (EDoAC:2).

Sin embargo, en opinión de la docente entrevistada *“el Director está bastante arriba de las cosas”* (EDoAC:4) y además *“el Director está siempre “cómo estás?, cómo vas?” y está casi todo el tiempo en el centro”* (EDoAC:2), lo que se traduce en un seguimiento del docente por lo menos en la parte funcional.

Por otro lado, con referencia a la comunicación organizacional, se relevó mediante análisis documental la carta de bienvenida al inicio del ciclo lectivo (AD4), que se entrega a los alumnos con las pautas de funcionamiento de la institución y del desarrollo de las carreras. Este documento es la guía del alumno y una forma de comunicación interna. En el análisis de información cualitativa recabada se destaca que el 95% de los estudiantes recibió la carta inicial (AD2).

Docentes: ¿fortaleza o debilidad?

En el caso de los docentes también se presenta una visión dual de los actores. Por un lado, encontramos quienes dicen que son un aspecto a favor para la institución o una fortaleza del centro y quienes sostienen lo contrario. Esto se refleja en las opiniones del cuadro 8.

<i>Fortaleza</i>	<i>Debilidad</i>
<i>“Pienso que lo fundamental es el cuerpo docente”</i> (EDiCO:1)	<i>“Hay docentes que son profesionales egresados que teniendo título profesional te pueden salir para cualquier lado”</i> (EDiCL:4)
<i>“Fortalezas que no podemos dejar de lado, primero que nada pienso que los docentes”</i> (ESCO:1)	<i>“Ahora te dicen no puedo ir media hora antes de la clase, te hablo de profesionales, carreras de cuatro años, cinco... no te estoy hablando de la secretaria o la señora que limpia, te estoy hablando del docente”</i> (EDoAC:2)
<i>“Porque sabés la responsabilidad del docente, porque hay docentes que se ponen mal si no cumplen con lo que le exige el Centro”</i> (EDiCL:4)	<i>“No podés exigirle como la persona que trabaja ocho horas y depende de vos. No podés no, no parecen estar en posición de trabajar de diferente manera”</i> (EDoAC:1)
<i>“En el Centro Oeste veo que hay más presentismo, pero también hay menos gente”</i> (EDoAC:2)	<i>“Salvo algunos pocos que se lo toman en serio, mucha gente lo toma como algo complementario, algo más y es aparte de. De hecho a una docente le dije: “podrás quedarte o podrás venir tal día?” Y me dijo: “Yo ya trabajo ese día”, cuando se supone que ya la había contratado y le pagaba sueldo”</i> (EDoAC:1)
<i>“Y los recursos humanos... los docentes no son malos... y el Director del Centro está bastante arriba de las cosas”</i> (EDoAC:4)	

Cuadro 8. La visión sobre los docentes.

En opinión de uno de los entrevistados esto se debe a que: *“Aparte un poco también viene dado por la forma en que son contratados, porque si les decís, mirá las reglas son esta, esta, esta y esta, si te sirven bien y si no”* (EDoAC:2).

La visión de los alumnos actuales sobre los docentes (véase cuadro 9) indica que un 74% de los mismos consideran que tienen un buen nivel de aprendizaje, sin embargo, un 19% opinan que necesitan clases de apoyo. Por otro lado se manifiesta que *“Los libros son buenos pero muy estructurados”* (AD1:3), lo que no corresponde con la opinión de que el material es adecuado en un 100% de los encuestados.

<i>Cantidad de encuestados</i>	<i>Buen nivel de aprendizaje</i>	<i>%</i>	<i>Necesita clases de apoyo</i>	<i>%</i>	<i>Material adecuado</i>	<i>%</i>
39	29	74	19	49	39	100

Cuadro 9. Resumen de la Encuesta de avance 2012 (AD1).

Tanto en el análisis de los documentos AD2 y AD3 surgen quejas de los alumnos respecto de la forma del dictado de algunas clases ya que se solicita que el docente de una mayor importancia a la parte práctica. Además existe *“disconformidad con la forma de dar el curso, el rol del docente en clase y el tiempo de demora en la entrega de los resultados de pruebas o exámenes”* (AD3:2). Reforzando estas percepciones con opiniones como la siguiente: *“Considero que respecto de los (trabajos) obligatorios los docentes tienen que ser más claros a la hora de la explicación”* (AD1:3).

También existen opiniones positivas, como puede apreciarse en los comentarios: *“Muy buena disposición de los profesores a ayudar”* (AD1:1), *“Los cursos dictados son interesantes y con buenos docentes”* (SAE8), *“Tienen buenos docentes”* (SAD1) y *“La disposición de casi todos los profesores”* (SAD7), lo que indica que este punto divergente puede tomarse como relevante para la propuesta de mejora institucional.

Fundamentos para optar por este centro

En esta categoría, se analizaron los resultados de las encuestas para saber cómo los alumnos conocieron el centro y qué los motivó a la elección para matricularse en las carreras. Sobre la forma en que los alumnos tuvieron en cuenta al centro, se vincula la opinión de los actores de la organización entrevistados con la información de los estudiantes y egresados encuestados. Los directivos sostienen que las principales herramientas con las que el centro logra darse a conocer son:

- Publicaciones en prensa escrita y charlas en liceos (tres menciones cada uno);
- *E-mails* y anuncios en televisión (dos menciones cada uno) y;
- Redes sociales, portal *web* y “boca a boca” (una mención cada uno).

Del análisis de datos de las encuestas a los alumnos desertores resultó que 2/3 de los mismos conocieron el centro por el “boca a boca” y 1/3 de ellos por folletos. Las formas de conocer el centro de los alumnos actuales fueron a través de internet y de la folletería, luego por el conocimiento boca a boca y, por último, televisión y prensa escrita en ese orden. Mientras que para los egresados los medios por los que conocieron el centro son prensa escrita y folletería, y luego por el “boca a boca”. Un resumen de estos datos figura en el cuadro 10.

<i>Alumnos</i>	<i>Ranking de Medios</i>		
	1°	2°	3°
<i>Actuales</i>	Internet y folletería	Boca a boca	Televisión y prensa escrita
<i>Desertaron</i>	Boca a boca	Folletos	Internet y prensa escrita
<i>Egresaron</i>	Prensa escrita y folletería	Boca a boca	Internet y televisión

Cuadro 10. Ranking de medios según la llegada a los estudiantes.

Uno de los aspectos importantes para saber por qué se opta por el centro, es considerar cuál fue la persona de contacto y la primera impresión que tuvieron del centro al llegar.

- De las encuestas a egresados un poco más del 60% tuvo como primer contacto a la Secretaria y calificó el trato dispensado y las respuestas a las consultas de excelente.
- De los alumnos actuales el 70% tuvo su primer contacto con la Secretaria, calificando el trato recibido en un 80% de excelente y valorando con la mayor puntuación las respuestas a las consultas en un 60%.
- El primer contacto de los alumnos desertores fue realizado con la Secretaria en un 90% de los casos evaluados, y calificaron de excelente el trato dispensado y las respuestas en un 60%.

Para los alumnos actuales los principales motivos de la elección, en orden de importancia son el interés por la formación específica y la cercanía del centro al domicilio; luego la duración de las carreras y la salida laboral.

Para los desertores el motivo fue la cercanía del centro al domicilio y para los egresados, en orden de importancia la cercanía al lugar donde viven, el interés por la formación específica y por último la salida laboral.

En resumen, los motivos que esgrimen todos los encuestados para la elección del centro tiene el siguiente orden de importancia:

- I. Por la cercanía al lugar donde viven;
- II. Interés por la formación específica;
- III. Salida laboral.

Triangulando los datos obtenidos en las encuestas con las opiniones recabadas en las entrevistas semi-estructuradas respecto del motivo para la elección del centro y la forma de conocerlo por parte de los estudiantes, se constata que el argumento de los actores institucionales no se ve reflejado en el resultado del análisis de las encuestas.

En el caso del motivo de la elección del centro, los directivos hablan de la certificación de la Universidad y la salida laboral; mientras que los alumnos expresan otras prioridades.

Como se aprecia en el cuadro 10 existe una diferencia entre lo que los directivos consideran son los medios por los cuales se conoce al centro y lo que contestan los alumnos a las encuestas.

III. Identificación de necesidades

Habiendo realizado el análisis de los datos relevados es factible caracterizar las necesidades y los problemas que requieren atención. Con seguridad encontraremos muchas necesidades pero lo importante es centrar el foco en aquellos temas que resulten prioritarios para poder lograr la articulación de un plan de mejoras.

1. Niveles y lógicas en juego

Una vez diseñada la investigación se realizó la entrada al campo para recolectar la información requerida a fin de poder determinar las necesidades a tener en cuenta para la diagramación posterior del plan de mejora. Tras la recogida y análisis de datos mostrados en el apartado anterior, se procede con la identificación de necesidades mediante la aplicación de la técnica del iceberg, ahondando en la comprensión del problema y en los diferentes aspectos de la cultura institucional (véase cuadro 11).



Cuadro 11. Análisis de la cultura institucional.

Esta herramienta posibilita agudizar el conocimiento sobre las dinámicas institucionales y es de valioso aporte para *“a partir de lo explícito, identificar las prioridades de una institución e inferir los supuestos básicos que operan como cimientos de una cultura institucional”* (Tejera, 2003,2).

La cultura de una institución puede ser analizada desde tres niveles:

- Lo visible,
- Las prioridades, y
- Lo subyacente.

El primero, está constituido por elementos que se pueden apreciar a simple vista en la organización. Es el nivel manifiesto, la parte del iceberg que se puede ver sobre el agua, compuesto por las palabras, los objetos, los comportamientos y los eventos; medibles tanto en el momento como a través de la historia de la institución. El segundo nivel se forma con *“los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación”* (Tejera, 2003,3). Estos segmentos no son tan visibles y exigen el análisis para su entendimiento, al igual que los componentes del último nivel. Los elementos nucleares son aquellos que no son explicitados, tales como valores, creencias y supuestos, pero que subyacen como pilares de la cultura de la institución.

En la institución objeto de estudio se puede distinguir, en lo visible, que los docentes se consideran calificados al ser en su mayoría egresados universitarios. Como elemento a destacar, se encuentra la asociación con la Universidad, que al otorgar respaldo en las certificaciones reviste de prestigio a este Centro. También se acentúa que debido al tamaño de la organización la dedicación del Director a los detalles es una ventaja, lo que permite asimismo, una atención y trato personalizados a los estudiantes.

Pasando al nivel de las prioridades se destaca la necesidad de coordinación docente, lo que podría mejorar el sentido de pertenencia de los profesores a la institución mediante el uso de las redes y la mejora en la comunicación interna organizacional. Por otro lado, y como forma de aumentar la matrícula en el Centro, se cree prioritaria la diversificación de la oferta educativa hacia otras áreas del conocimiento.

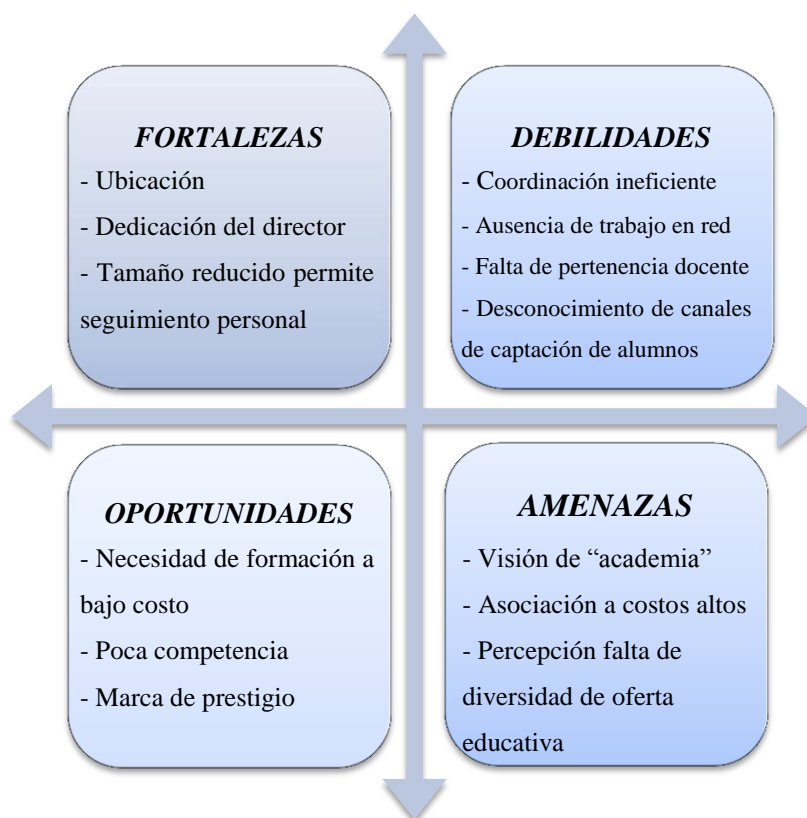
Por último, en lo profundo de la cultura institucional y como basamento del funcionamiento del Centro, se distingue la creencia que la oferta educativa pautada por la Universidad no es flexible y permanece acotada. Asimismo, se percibe la dificultad para lograr la profesionalización de la gestión académica, posiblemente debido a la falta de mención al respecto en los informes de las asesorías externas o por falta de implementación de planes de mejoras o seguimiento a partir de los resultados obtenidos en esas indicaciones. Teniendo en cuenta el análisis de la cultura institucional se procederá a un análisis de las fortalezas y debilidades de este Centro.

2. Aproximación diagnóstica

Las fortalezas y debilidades de la institución se reconocen tanto desde el discurso de los actores como desde la visión de la cultura institucional. Se registran además una serie de oportunidades y amenazas que se plantean en este diagnóstico y que tendrán especial relevancia en el momento del planeamiento de la mejora debido a que no se puede trazar un cambio interno sin conocer el contexto del centro.

La visualización de la matriz (véase cuadro 12) da lugar a varias conjeturas de combinación. Por ejemplo, la necesidad de acceder a formación de bajo costo parece vincularse a la ubicación geográfica que se torna estratégica en esa zona del departamento y se suma a la poca competencia directa existente.

Por otro lado, la percepción que posee la institución sobre cuáles son los canales de comunicación se debe a que no se ha analizado el mercado, lo que hace que las campañas de captación de alumnos no sean diseñadas con un proceso de seguimiento y análisis de impacto. Asimismo, la ubicación y el tamaño reducido del centro en cuanto a matrícula pueden estar influyendo en la visión de la comunidad, que califica a la institución como “academia”.



Cuadro 12. Matriz FODA

Una vez analizadas las principales fortalezas y debilidades de la organización surgen dos aspectos prioritarios y complementarios para considerar ser incluidos en el Plan de Mejora.

Por un lado, parece fundamental la puesta en funcionamiento de una estrategia de marketing que asegure conocer las características de los alumnos, las demandas de formación y posicionar a la marca del Centro en el mercado departamental. Por otra parte, es importante que los directivos tomen consciencia de desarrollar una labor constante y sistemática para la coordinación docente, el trabajo en equipo y el tendido de redes, así como ampliar el *team building* y el fortalecimiento de la comunicación interna.

IV. Acuerdos con la organización

Referencias para Plan de Mejora

Para encarar el diseño del Plan de Mejora se sugiere tener en cuenta la información contenida en el presente informe, atendiendo especialmente a una serie de aspectos que se detallan en el siguiente cuadro.

<i>Propuesta Plan de Mejora Centro Oeste</i>	
<i>Dimensiones organizacionales</i>	<ul style="list-style-type: none">• Administrativa• Organizacional• Comunitaria
<i>Actores involucrados</i>	<ul style="list-style-type: none">• Directores CO y CL• Secretaria CO• Docentes
<i>Fases</i>	<ul style="list-style-type: none">• Planificación• Implementación• Seguimiento• Análisis de resultados
<i>Extensión</i>	1 año
<i>Participación activa en el diseño del Plan</i>	<ul style="list-style-type: none">• Director CO y Asesor externo• Director CL, como representante de Docentes• Secretaria CO

Cuadro 13. Aspectos del Plan de Mejora Organizacional.

En síntesis, el Plan debería centralizarse en la mejora de la imagen institucional y la forma en que el Centro se vincula con su entorno. Este objetivo puede cumplimentarse desde dos líneas de acción: la mejora de la gestión del marketing institucional (enfocándose al conocimiento del contexto del Centro) y el cambio en la coordinación docente.

La mejora en la gestión del marketing puede a su vez ser encarada desde varios puntos, sin embargo se sugiere la planeación de actividades específicas para perfeccionar la fuerza de ventas, incluyendo a los propios docentes del Centro, sobre los cuales se debería trabajar en el sentido de pertenencia a la institución.

El cambio en la coordinación docente debería procurar la generación de redes al interior y al exterior del centro, que manejen canales fluidos de comunicación, siempre liderados por la dirección del centro y consensuados con los actores.

Se indica que el monitoreo o seguimiento del Plan sea realizado por un asesor, de manera de contar con una visión externa y despojada, que permita articular las distintas fases del plan y pueda negociar posturas, tiempos y criterios, trabajando en conjunto con los miembros de participación activa, que pueden aportar mejor conocimiento interno y facilitar la aceptación de la intervención.

Bibliografía

- ANDERSON, T. y KANUKA, H 2002. *E.-Research: Methods, Strategies and Issues* [online] Toronto: Pearson. [citado 11 Agosto 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.e-research.ca/content/chap1.html>>
- CEA D'ANCONA, M. 1998. *Metodología cuantitativa*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- FRIGERIO, G. y otros. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- GAIRÍN, J. 1996. *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. *Mejorar la sociedad, mejorando las instituciones educativas*. pp. 77-127. En: IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de Universidad de Deusto. 15 al 18 de septiembre de 2004. [online] [citado 8 Agosto 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-educacion/OrganizacionGestion/mejorando.pdf>>
- KOTLER, P. 1996. *Dirección de mercadotecnia*. 8va. ed. México: Prentice Hall.
- MANES, J. 2004. *Marketing para instituciones educativas: guía para planificar la captación y retención de alumnos*. 2da ed. Buenos Aires: Granica.
- MARTÍNEZ, F. 2001. *Introducción al marketing educativo*. Barranquilla: Uninorte.
- MURILLO, P. 2004. *Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión*. (Extracto del trabajo “Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación”). En: Educare, [online] N° 5(2) pp. 44-57. [citado 8 Agosto 2012]. Disponible en Internet: <<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/17.pdf>>
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; VALLDEORIOLA, J. 2009. *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SALA, M. 2003. *El desarrollo organizacional*. En: Gairín, J.; Armengol, C. 2003. *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- SANTOS GUERRA, M. 2002. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- TEJERA, M. 2003. *Analizando la institución y su cultura*. Material de Apoyo. Máster en Gestión Educativa. Montevideo: Universidad ORT.
- VALLES, M. 1997. *Técnicas cualitativas de Investigación Social: reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

ANEXOS

ANEXO I: Pauta entrevista exploratoria, aplicada al Director del Centro Oeste

- ¿Cuáles son las dos o tres problemáticas que afronta el centro?
- ¿Qué sectores o personas están asociados a estas problemáticas?
- ¿Cuáles serían las causas de estas problemáticas?
- ¿Existe algún tipo de estudio previo de estas problemáticas?

ANEXO II: Pauta de entrevista vía correo electrónico, enviada al Director del Centro Litoral

- ¿Qué carreras y cursos se dictan en el Centro?
- ¿Desde cuándo se dictan?
- ¿Cuántos alumnos han egresado?
- ¿Cuántos abandonaron?
- ¿Quién atiende a los interesados en cursos?
- ¿Qué datos tienen disponibles sobre las campañas de publicidad (últimos 5 años)?
O ¿cómo se realizan, en qué consisten?
- ¿Con qué material impreso refuerzan la información para interesados?
- ¿Cuál es la rotación de docentes en las diferentes carreras?
- ¿Cómo funciona el sistema de becas?
- En lo referido a la página *web*, ¿qué estadísticas de acceso manejan?

ANEXO III: Matriz de datos de entrevista exploratoria

<i>Dimensiones del campo institucional</i>	<i>Organizacional</i>	<i>Administrativa</i>	<i>Pedagógico-Didáctica Comunitaria</i>	<i>Sectores/Actores involucrados</i>	<i>Temas relacionados</i>
<p><i>EEDiCO</i> <i>Entrevista al Director del Centro Oeste</i></p>	<p>DIVISIÓN DE TAREAS:</p> <p>“la coordinación académica hoy por hoy, estamos en un impase, la estoy haciendo yo” (EE0:1)</p> <p>“MM no está en la parte (de la coordinación) académica y tenemos un bache que por este año, por ahora lo vengo supliendo yo” (EE0:1)</p> <p>“puede ser que no estemos haciendo bien (...) la parte de seguimiento de cursos” EE0:2)</p> <p>“estructuralmente a veces tengo dudas por el tamaño de la institución nuestra, pero no lo veo como que sea la mejor figura que yo esté en un rol de dirección y coordinación... Eso no lo veo adecuado, entonces el costo... puede llevar a confusiones...” (EE0:2)</p> <p>CANALES DE COMUNICACIÓN:</p> <p>“En cuanto al no crecimiento... bueno... ahí...no tengo claro...seguramente estamos fallando en la (...) salida a informar cosas nuevas, innovar...” (EE0:2)</p>	<p>PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS / CONTROL DE ACCIONES:</p> <p>“lo que yo visualizo es que no hay un procedimiento afinado en cuanto a este tipo de cosas (en referencia a las acciones para captar alumnado) que capaz nos está faltando algo más efectivo que ayude a tomar decisiones, y ver caminos o cosas... estudiar resultados de acciones que hacés de marketing y promoción versus los resultados que obtenés, de distintas cosas...no tenemos nada...digamos, estructurado, hecho. Más que nada está hecho a nivel de impulsos y cosas que surgen, ideas...” EE0:2)</p> <p>INFORMACION PARA LA TOMA DE DECISIONES:</p> <p>“...no se...evidentemente ahí (en cuanto al no crecimiento) no tengo muy claro...más allá de ideas que tengo, percepciones, no tengo nada analizado, nada estudiado, ningún estudio de datos que me oriente...” EE0:2</p>	<p>No se encontraron correspondencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Director /Coordinador académico • Docentes • Administración 	<p>Liderazgo Coordinación Clima institucional Empowerment Team building</p> <p>Marketing Comunicación Toma de decisiones</p> <p>Redes</p>

ANEXO IV: Pauta de entrevista semi-estructurada, aplicada a:

- Directores de ambos Centros
- Docente de ambos Centros
- Secretarías de ambos Centros

1. ¿Cuál es tu función en el Centro Oeste?
2. ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en el Centro Oeste?
3. ¿Cuál consideras la mayor fortaleza de la institución?
4. ¿Y la principal debilidad?
5. ¿Cómo calificarías la oferta educativa del Centro?
6. ¿Crees que se adecúa a las demandas educativas de la comunidad y la zona?
7. ¿Qué cambios producirías a nivel organizacional para aumentar la matrícula?
8. ¿Cuáles son las prioridades del centro a nivel de gestión de la organización?
9. ¿Cómo se realiza la impulsión y la comunicación de cursos y carreras?
10. ¿Crees que el alumno visualiza alguna ventaja competitiva al estudiar en el Centro respecto a otras ofertas educativas del mercado?
11. Existe un análisis de Benchmarking?
12. ¿Qué imagen cree que tiene el instituto en la comunidad?
13. ¿Cómo visualizas al Centro en el futuro?

ANEXO V: Encuesta *on-line* a alumnos actuales

Texto del correo electrónico enviado

Estimados,

Es nuestra intención seguir avanzando en poder brindar las mejores prácticas en la educación, por dicha razón nos ponemos en contacto con uds., ya que su opinión es de máxima importancia para nuestro desarrollo.

Por lo antes, expresado les solicitamos de ser posible que nos ayuden y respondan a la encuesta adjunta, antes del martes 7 de agosto.

Agradecemos desde ya toda la información que puedan brindar.

Saludos

Pauta de la encuesta

Encuesta Alumnos

1. ¿Qué carrera o curso estás cursando en el Centro?

2. ¿Cómo conociste las carreras/cursos del Centro?

a) Prensa	
b) Radio	
c) TV	
d) Internet	
e) Folleto	
f) Otro (especifique)	

3. ¿Cómo fue tu primer contacto con el Instituto?

a) Personalmente en el centro	
b) Teléfono	
c) Mail	
d) Otro (especifique)	

4. Al informarte de las carreras, ¿con qué persona de la institución tuviste contacto?

a) Director	
b) Secretaria	
c) Otro (especifique)	

5. ¿Cuál fue tu primera impresión del centro en cuanto a...

(De 1 a 5, siendo 1= Malo y 5= Excelente)

a) Trato dispensado?	
b) Respuesta ante dudas planteadas?	
c) El edificio y mobiliario?	

6. ¿Por qué optaste por una carrera en el Centro?

a) Interés por la formación específica	
b) Costo	
c) Duración	
d) Cercanía del centro	
e) Horarios	
f) Salida laboral	
g) Otro (especifique)	

7. ¿Conoces el sistema de becas?

a) Si	b) No
-------	-------

8. ¿Accediste al sistema de becas?

a) Si	b) No
-------	-------

9. Califica al centro en general. (Siendo 1= Malo y 5= Excelente)

10. ¿Recomendarías los cursos del Centro?

a) Si	b) No
-------	-------

GRACIAS POR TU APOORTE A LA MEJORA!

ANEXO VI: Encuesta *on-line* a alumnos desertores

Texto del correo electrónico enviado

Estimados,

Es nuestra intención seguir avanzando en poder brindar las mejores prácticas en la educación, por dicha razón nos ponemos en contacto con uds., ya que su opinión es de máxima importancia para nuestro desarrollo.

Por lo antes expresado, les solicitamos de ser posible que nos ayuden y respondan a la encuesta adjunta, antes del martes 7 de agosto.

Agradecemos desde ya toda la información que puedan brindar.

Saludos

Pauta de la encuesta

Encuesta Ex Alumnos

1. ¿Qué carrera o curso realizaste en el Centro?

2. ¿Hasta qué nivel aprobaste (completo)?

1er semestre	2do semestre	3er semestre	4to semestre	Otro (especifique)
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------------

3. ¿Cómo conociste las carreras/cursos del Centro?

a) Prensa	
b) Radio	
c) TV	
d) Internet	
e) Folleto	
f) Otro (especifique)	

4. ¿Cómo fue tu primer contacto con el Instituto?

a) Personalmente en el centro	
b) Teléfono	
c) Mail	
d) Otro (especifique)	

5. Al informarse de las carreras, ¿con qué persona de la institución tuviste contacto?

a) Director	
b) Secretaria	
c) Otro (especifique)	

6. ¿Cuál fue tu primera impresión del centro en cuanto a... (De 1 a 5, siendo 1= Malo y 5= Excelente)

a) Trato dispensado?	
b) Respuesta ante dudas planteadas?	
c) El edificio y mobiliario?	

7. ¿Por qué optó por una carrera en el Centro?

a) Interés por la formación específica	
b) Costo	
c) Duración	
d) Cercanía del centro	
e) Horarios	
f) Salida laboral	
g) Otro (especifique)	

8. Califica al centro en general. (Siendo 1= Malo y 5= Excelente)

9. ¿Conoces el sistema de becas? (Marque con una X)

a) Si	b) No
-------	-------

10. ¿Accediste al sistema de becas? (Marque con una X)

a) Si	b) No
-------	-------

11. ¿Recomendarías los cursos del Centro? (Marque con una X)

a) Si	b) No
-------	-------

12. Explique el por qué de tu respuesta ya sea positiva o negativa.

GRACIAS POR TU APOORTE A LA MEJORA!

ANEXO VII: Encuesta *on-line* a egresados

Texto del correo electrónico enviado

Estimados,

Es nuestra intención seguir avanzando en poder brindar las mejores prácticas en la educación, por dicha razón nos ponemos en contacto con uds., ya que su opinión es de máxima importancia para nuestro desarrollo.

Por lo antes expresado, les solicitamos de ser posible que nos ayuden y respondan a la encuesta adjunta, antes del martes 7 de agosto.

Agradecemos desde ya toda la información que puedan brindar.

Saludos

Pauta de la encuesta

Encuesta Egresados

1. ¿De qué carrera egresaste en el Centro?

2. ¿Cómo conociste las carreras/cursos del Centro?

a) Prensa	
b) Radio	
c) TV	
d) Internet	
e) Folleto	
f) Otro (especifique)	

3. ¿Cómo fue tu primer contacto con el Instituto?

a) Personalmente en el centro	
b) Teléfono	
c) Mail	
d) Otro (especifique)	

4. Al informarte de las carreras, ¿con qué persona de la institución tuviste contacto?

a) Director	
b) Secretaria	
c) Otro (especifique)	

5. ¿Cuál fue tu primera impresión del centro en cuanto a...

(De 1 a 5, siendo 1= Malo y 5= Excelente)

a) Trato dispensado?	
b) Respuesta ante dudas planteadas?	
c) El edificio y mobiliario?	

6. ¿Por qué optaste por una carrera en el Centro?

a) Interés por la formación específica	
b) Costo	
c) Duración	
d) Cercanía del centro	
e) Horarios	
f) Salida laboral	
g) Otro (especifique)	

7. ¿Accediste al sistema de becas de la Institución?

a) Si	b) No
-------	-------

8. Califica al centro en general. (Siendo 1= Malo y 5= Excelente)

9. ¿Recomendarías los cursos del Centro? (Marque con una X)

a) Si	b) No
-------	-------

10. Explica el por qué de tu respuesta ya sea positiva o negativa.

11. ¿Sigues en contacto con el Centro actualmente? (Marque con una X)

a) Si	b) No
-------	-------

12. Explica el por qué de tu respuesta ya sea positiva o negativa.

GRACIAS POR TU APORTE A LA MEJORA!

Anexo VIII: Plan de Mejora Organizacional

I. Antecedentes

El presente documento forma parte del Proyecto de Investigación Organizacional comenzado con la institución en Mayo de 2012 y complementa el diagnóstico entregado al centro en Septiembre del mismo año como Informe de Avance de lo actuado. Se exponen aquí los lineamientos que pretenden guiar hacia una mejora organizacional, atendiendo a varias de las aristas de la problemática identificada en la fase de análisis. En este punto del documento se muestran los principales rasgos del diagnóstico, así como las conclusiones que orientan la intervención posterior.

1. Aproximación diagnóstica

La evaluación diagnóstica de la institución quedó estructurada en dos fases bien diferenciadas. La primera aproximación tuvo un carácter exploratorio para lograr un acercamiento a la realidad del centro objeto de esta práctica de investigación. Debido al tamaño de la institución se decidió hacer una entrevista exploratoria al director y trabajar con la metodología *e-research* (Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009). En la segunda etapa se diseñó el plan de evaluación diagnóstica, que comprendió la confección de una serie de instrumentos de recolección de datos y el análisis de documentación, ambos enfocados a recabar información sistematizada acorde a la contextualización de la problemática planteada. Las fuentes de la información fueron actores institucionales, ex alumnos y documentación generada por el centro.

1.1 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

En la entrevista exploratoria, el director del centro manifestó su preocupación por el estancamiento (“no crecimiento”, según sus palabras) de la matrícula. Esta situación emergente se reafirmó como problema institucional con los datos que surgieron de otras fuentes de información del centro. Así pues, a partir de estos insumos se realizó un modelo de análisis que integró los sectores de la institución afectados por esta temática, los factores causales identificados para el caso y las áreas o dimensiones de la organización más relacionadas al problema planteado.

En lo que refiere a los sectores de la institución comprometidos en la situación, se encuentra a la dirección del centro y a la administración. Se destacan como factores causales preponderantes el plan de comunicación, el análisis de tendencias y la medición del impacto de la promoción realizada por la organización.

1.2 Dimensión Organizacional comprometida

Una vez recabada la información correspondiente a la temática a trabajar, se identificaron las dimensiones organizacionales que se verían más afectadas en la posible solución del problema. La dimensión con mayor implicancia es la administrativa, debido a que en ésta se encuentran los aspectos relativos al gobierno de la institución y la planificación de estrategias (Frigerio, 1994). Esta interpretación se corrobora al constatar la falta de planificación institucional en materia de comunicación interna y externa y la no existencia de estrategias estructuradas y sostenidas para la captación de alumnos.

Asimismo, se identifican como relacionadas a la problemática las dimensiones organizacional y comunitaria. La primera agrupa los aspectos estructurales de la institución y la forma en que éstos se utilizan en la práctica. Un elemento de esta dimensión, relacionado con el estancamiento de la matrícula, es el uso real de los canales de comunicación formales establecidos por la institución (Frigerio, 1994). Como quedó demostrado en el informe de avance, las formas de comunicación de la organización son de

carácter informal y no son continuadas a través del tiempo, probablemente esto se deba al manejo del centro con un estilo familiar de gestión.

En lo que refiere a la dimensión comunitaria, tal como lo expresa Frigerio (1994), podemos identificar como justificativo para la inclusión en el plan de mejora, los vínculos que tienen los actores institucionales con representantes de la comunidad en la que la organización se encuentra inserta. Se observa la importancia de la percepción que la comunidad puede tener sobre el centro y su relación con la falta de crecimiento de la matrícula.

1.3 Actores institucionales involucrados

Una vez realizado el análisis y determinados los factores causales, se identificaron actores institucionales que influyen directamente en la problemática: el Director del Centro Oeste (centro objeto de este estudio), el Director del Centro Litoral y la Secretaria del Centro Oeste. En virtud de su relevancia como actores institucionales fue propuesta su participación en la elaboración del plan de mejora.

2. Acuerdos establecidos con la Organización

El Plan de Mejora Organizacional pretende generar líneas de acción que puedan producir cambios favorables en aspectos de la gestión de las dimensiones de la organización antes mencionadas.

Una vez presentado el Informe de Avance a la institución y discutidos con el director los principales resultados del diagnóstico, se acordó trabajar en base a la propuesta planteada por la asesoría, la cual se detalla más adelante. Es importante enfatizar que las características que posee el centro en cuanto a sus dimensiones y a su modelo de gestión se presentan como elementos ambivalentes, actuando a la vez como freno y propulsión para el desarrollo de estrategias de mejora.

Sin embargo, es necesario destacar que el interés mostrado por los actores institucionales por el suceso de este plan, hace pensar en un claro compromiso con las líneas de acción proyectadas.

Las líneas de acción se resumen en los siguientes puntos de articulación del plan:

- ***El plantel docente como instrumento de cambio.*** Implica generar sentimiento de pertenencia y compromiso docente mediante el uso de incentivos y canales de comunicación internos que funcionen de manera estructurada y sistemática. Busca asimismo, mejorar la experiencia del profesorado en clase mediante la creación de comunidad de práctica (entendida como grupo de interés en la reflexión de aspectos relacionados a la práctica docente en el aula).
- ***Los vínculos con la comunidad como herramientas para gestionar la imagen.*** Se acuerda en generar un plan de comunicación y un módulo de capacitación en atención al cliente. Dicho plan deberá responder a las estrategias comunicacionales que se establezcan en función del análisis de mercado. Esta acción se complementa mediante el estímulo a las relaciones con el entorno de la institución, para generar redes que permitan un mayor conocimiento del centro y potencial captación de alumnos.

2.1 Grupo de trabajo

En cuanto al grupo asignado para participar en el diseño del plan, se llegó a un acuerdo sobre los actores institucionales que estarían convocados a las reuniones de trabajo, luego de algunos intercambios con el director del centro. Cabe destacar que la propuesta brindada

por la asesoría fue considerada en todos sus aspectos, debatida y aceptada por la institución sin cambios (véase II. Plan de Mejora).

2.2 Fases y extensión del plan de mejora

El plan de mejora se proyectó para ser realizado en tres fases que se detallan a continuación (véase Cuadro 1.).

<i>Plan de Mejora Organizacional</i>	
<i>FASE 1</i> <i>Septiembre - Octubre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del Informe de Avance al centro • Negociación de actores institucionales a participar y cronograma de trabajo en equipo
<i>FASE 2</i> <i>Octubre - Noviembre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de reuniones y definición de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos (general y específicos) ○ Logros proyectados (metas) ○ Líneas de actividad ○ Cronograma de aplicación del plan • Elaboración de los instrumentos de seguimiento • Proyección de sustentabilidad del plan
<i>FASE 3</i> <i>Diciembre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del Plan de Mejora al centro • Evaluación del trabajo

Cuadro 1. Fases de desarrollo del Plan de Mejora Organizacional

II. Plan de mejora

En esta parte del documento, se recopilan los principales componentes del Plan de Mejora Organizacional trabajados en el equipo de diseño. La evolución del trabajo de este grupo figura en las Actas de Reunión (véase Anexos VIII a XI). Se incluye además la planilla integradora (véase punto 7) que da muestras de la planificación realizada y un diagrama de Gantt (véase Anexo II) que proyecta los tiempos de ejecución de las actividades previstas en el plan. Por último se incluyen dispositivos de seguimiento y su protocolo de aplicación. Estas herramientas (véase Anexos III a VI) buscan facilitar la evaluación del plan mediante la reflexión sobre elementos que aportan información para la toma de decisiones y la revisión de actividades y objetivos.

1. Objetivos

El propósito general de la intervención es ***“lograr un aumento de la matrícula mediante una mejora en la imagen institucional del centro”***. Para establecer este objetivo se consideró el problema planteado y determinado en la etapa diagnóstica. También se tuvieron en cuenta los aportes de los miembros del equipo de trabajo en el plan, en cuanto a experiencias y percepciones personales de su desempeño en la institución.

Los aspectos más destacados del objetivo general fueron priorizados para poder definir los objetivos específicos, teniendo en cuenta los factores causales emergentes en la etapa diagnóstica. El equipo de trabajo estuvo de acuerdo en que el aumento de la matrícula en este centro se puede trabajar abordando distintas perspectivas de los objetivos mencionados. Así pues, los objetivos específicos quedaron establecidos en los siguientes términos:

- ✓ **Objetivo Específico 1:** Fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso docente mediante una mejora de la coordinación entre los actores institucionales.
- ✓ **Objetivo Específico 2:** Crear un plan de colaboración con otras instituciones de la zona/departamento.
- ✓ **Objetivo Específico 3:** Mejorar la práctica docente en el aula mediante una mayor coordinación del profesorado.
- ✓ **Objetivo Específico 4:** Promover el desarrollo profesional en ventas del personal administrativo.
- ✓ **Objetivo Específico 5:** Mejorar los sistemas de comunicación externa de la institución hacia usuarios actuales y potenciales.

Una vez definidos y acordados los objetivos del plan se trabajó en la propuesta de metas y actividades que permitan el logro de los mismos.

2. Líneas de actividad

Como se explica con anterioridad, se identificaron dos líneas de acción o actividad para el desarrollo de este plan. El trabajo abarcó la selección de los temas y los ángulos desde donde encararlos para lograr el incremento en la matrícula.

Como línea de actividad principal se consideró el trabajo de mejora en la comunicación y la coordinación con el equipo docente. Se supone que la vinculación de los profesores con la institución no sólo debe ser objeto de este plan sino que debe trascenderlo. Al procurar nuevas y mejores formas de lograr el compromiso de los docentes con la tarea y la generación de redes, se pretende optimizar la gestión de conocimiento en la organización (Gairín, 2004) y a nivel pedagógico.

El primer paso es crear una auténtica comunidad de práctica entre los docentes de la institución. El segundo paso debería enfocarse a generar proyectos de trabajo cooperativo con la Red de Centros de la que forma parte esta institución y con la Universidad que certifica las carreras, temas que se sugieren abordar una vez que el presente plan sea evaluado en su aplicación.

Los pasos mencionados constituirán bases sólidas para lograr gestionar la mejora de la imagen institucional y el aumento de la matrícula, considerándose el *empowerment* de los docentes y el concepto de *team building* (Senge, 2006) como los motores que potenciarán el cambio organizacional (Kotter, 1997) y la modificación del estadio de desarrollo (Gairín, 1996).

La otra línea planteada en el plan se refiere a los vínculos de la institución con la comunidad a la que pertenece. Se cree oportuno crear y aplicar un plan de mercadeo que dé seguimiento a las campañas publicitarias definidas por la dirección y se complemente con alianzas con instituciones del entorno. Estas alianzas servirán para generar redes de colaboración, de manera de lograr el conocimiento del centro por parte del público. Esta línea de acción también debería trascender al presente plan y transformarse en un elemento permanente de la dimensión organizacional del centro. La interrelación entre los elementos que pueden mejorar la imagen institucional y operar el cambio se representa en una figura que incorpora las dos líneas de acción planeadas (véase Anexo I).

3. Logros proyectados

En base a los objetivos propuestos, se establecieron una serie de metas para alcanzar mejoras en los aspectos antes mencionados. El desarrollo del plan está pensado para el transcurso de un año calendario, al fin del cual se deberá realizar una evaluación de lo

trabajado. Una vez evaluado se podrá considerar si es pertinente una reformulación del plan y si se determina que es de utilidad aplicarlo en una nueva instancia.

La meta general consiste en aumentar un 15% el número de inscriptos en el centro en el plazo de un año. Después de analizar objetivamente las posibilidades de crecimiento actuales en lo que tiene que ver con capacidad edilicia, se llegó al acuerdo de que el porcentaje establecido es una cifra asequible.

Para coadyuvar al logro de la meta general del plan se proyecta la concurrencia de un 80% de los docentes a las reuniones de coordinación que propone la dirección con carácter ordinario. También se deberían tener en cuenta en la generación del sentido de pertenencia y compromiso docente, las actividades de promoción del uso de la plataforma *Moodle* para que los profesores se sientan miembros y gestores de la comunidad de práctica y partícipes de la creación de conocimiento. Para esto también se pretende lograr que un 80% de los docentes de este centro compartan durante un año lectivo (dos semestres) sus prácticas y experiencias de aula en la plataforma virtual. A estos fines, se sugiere que se plantee la realización de al menos dos proyectos coordinados entre dos o más docentes por semestre, como forma de incentivar la cooperación y enriquecer las formas en que los alumnos son capacitados.

Asimismo, se proyecta diseñar y poner en marcha un plan de comunicación y marketing que haga posible programar las estrategias de captación de clientes y el seguimiento de la aplicación durante un año. El plan se complementa con la capacitación en ventas y atención al cliente del personal afectado al contacto con usuarios e interesados, mediante la realización de tres instancias de formación en el período de un mes.

Se completa este plan de comunicación mediante el logro de vínculos con dos instituciones de la zona o el departamento. Esto ayudará a que el centro se dé a conocer en la comunidad, favoreciendo la percepción del público sobre la institución. El trabajo en esta meta está previsto para extenderse durante un año.

4. Personas implicadas

Se identifican, como personas clave para el desarrollo de este proyecto, a los actores que tienen un rol fundamental en el manejo de las dimensiones organizacionales con más implicancia en el problema.

Se trabajó en este sentido con una Matriz RASCI*, de asignación de responsabilidades. Esta tabla permite vincular las tareas con los individuos que las realizarán y asigna el grado de responsabilidad de cada implicado en la actividad. En el Cuadro 2a se muestran las referencias, mientras que en el Cuadro 2b se presenta la mencionada matriz.

<i>Matriz RASCI</i>	
AUT	Autoridades de Instituciones
CAC	Coordinador Académico
CAV	Consultor de Atención al Cliente y Ventas
CMC	Consultor de Marketing y Comunicación
DCL	Director Centro Litoral
DCO	Director Centro Oeste
DIN	Docente de Informática
DOC	Docentes
MOD	Moderador de la Plataforma <i>Moodle</i>
N/A	No aplica
SEC	Secretaria Centro Oeste
SES	Secretarías de ambos centros

Cuadro 2a. Referencias para la interpretación de la Matriz

* Matriz utilizada en la gestión de proyectos y nombrada por los roles asignados a los actores en cada actividad.

<i>Actividades (*)</i>	<i>Nivel de Responsabilidad</i>				
	<i>R Responsable</i>	<i>A Aprobador</i>	<i>S Soporte</i>	<i>C Consultado</i>	<i>I Informado</i>
1.1	DCO	N/A	SEC	DCL	CAC
1.2	DCO	N/A	CAC	DCL	SEC
1.3	CAC	DCO	SEC	DCO	DOC
1.4	CAC	DCO	SEC	N/A	DCL
1.5	CAC	DCO	SEC	DCL	DOC
1.6	CAC	DCO	SEC	N/A	DCL
1.7	CAC	DCO	SEC	DCL	DOC
1.8	DCO	N/A	CAC	DCL	SEC
2.1	DCO	N/A	SEC	DCL	CAC
2.2	DCO	N/A	DCL	AUT	CAC DOC
2.3	DCO	AUT	SEC	DCL	CAC DOC
2.4	DCO	N/A	AUT	DCL	SEC CAC DOC
3.1	CAC	DCO	DIN	DCL	SEC DOC
3.2	DCO	DCL	SEC	CAC	DOC
3.3	MOD	DCO	SEC	CAC	DCL DOC
4.1	DCO	DCL	SEC	CAV	CAC
4.2	CAV	DCO	SEC	DCL	CAC
4.3	CAV	N/A	SEC	N/A	DCO DCL SES
5.1	DCO	DCL	SEC	CMC	N/A
5.2	CMC	DCO	SEC	DCL	N/A
5.3	CMC	DCO	SEC	DCL	N/A
5.4	DCO	DCL	SEC	CMC	N/A
5.5	DCO	N/A	SEC	CMC	DCL

Cuadro 2b. Personas implicadas en la ejecución del Plan de Mejora Organizacional según cargo y grado de participación, expresados a partir de la Matriz RASCI

(*) El detalle de las actividades puede consultarse en el punto 7.1

5. Recursos

Los recursos necesarios para la ejecución de este plan se estimaron realizando la mayoría de las actividades en las instalaciones y con el equipamiento ya existente en el centro (véase Cuadro 3).

Personas	<ul style="list-style-type: none"> • Director Centro Oeste y Director Centro Litoral • Secretaria • Coordinador Académico • Docentes
Espacios	<ul style="list-style-type: none"> • Los de la institución (oficinas, salas, aulas y laboratorios) • Sala de Conferencias
Tiempos	<ul style="list-style-type: none"> • Se prevén los tiempos de trabajo ya asignados en el centro para directores y secretaria • Tres reuniones de una hora para coordinación en cada semestre • Una instancia de encuentro de dos horas para la familiarización con la plataforma • Tres instancias de formación en atención al cliente de dos horas cada una
Especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • En atención al cliente • En comunicación y marketing • En uso de plataforma <i>Moodle</i>
Monetarios	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivos • Presupuesto para campaña de comunicación y marketing • Presupuesto para refrigerios • Presupuesto para movilidad y traslados
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Los existentes en el centro, tales como proyectores o pantallas, computadoras, impresoras, conectividad, etc. • Impresiones • Folletos y papelería

Cuadro 3. Detalle de los recursos estimados para la realización del Plan de Mejora Organizacional

6. Cronograma

El Plan de Mejora se complementa con la propuesta de un calendario de actividades, expresado en un diagrama de Gantt (véase Anexo II), lo que permite la mejor visualización de los tiempos proyectados para la implementación de las diferentes actividades a desarrollar.

El seguimiento de este plan está diseñado para ser monitoreado con dispositivos que midan los grados de implementación, de manera de posibilitar los ajustes necesarios en pos del logro de objetivos. Dichos instrumentos establecen el relevamiento de información a ser utilizada en la toma de decisiones que favorezcan el proceso de mejora organizacional.

Con esta intención se previó la aplicación de una encuesta a los alumnos (para medir el grado de satisfacción de los usuarios) y el relevamiento de las opiniones docentes mediante la aplicación de una escala (para relevar el sentir sobre el uso de la plataforma y la creación de una comunidad de práctica). Se diseñó asimismo el modelo del informe de utilización del campus virtual y los criterios correspondientes de evaluación. Estos dispositivos son complementarios para la medición de los avances respecto del objetivo específico 3, antes mencionado. Se considera que es indispensable el abordaje del seguimiento de este objetivo desde varias perspectivas (docentes, alumnos y moderador de la plataforma), por lo que se desarrollaron tres instrumentos que las recojan. Adicionalmente se elaboró una planilla de monitoreo de actividades que se proyecta utilizar durante todo el desarrollo del plan, a fin de visualizar el cumplimiento del cronograma (véase Anexos III a VI).

La sustentabilidad del proyecto (véase punto 7.2) estima los momentos de aplicación de los dispositivos (también previstos en el diagrama de Gantt, véase Anexo II), así como los indicadores de avance del empleo de los mismos. La información generada en el transcurso del plan se sugiere sea distribuida por medio de correo electrónico, canal habitual de comunicación utilizado en el centro, complementándose con anuncios en la plataforma *Moodle*. Se entiende que esta comunicación con el personal docente y administrativo debe realizarse por lo menos en tres oportunidades por semestre, para asegurar que todos los

actores institucionales estén al tanto de los avances de este proyecto y se genere comprensión de los tiempos y lógicas del proceso. Los momentos sugeridos para la socialización de la información referida al avance del plan, figuran en el diagrama de Gantt (véase Anexo II).

7. Planilla Integradora

A fin de puntualizar e integrar los componentes del Plan de Mejora Organizacional se confeccionaron dos planillas. En la primera de ellas se recopilan los objetivos, las metas y las actividades propuestas para el logro del proyecto. En la otra, se constituyen los elementos que darán sustentabilidad a estos propósitos: instrumentos de seguimiento, presupuesto para la ejecución del plan y los supuestos que deben cumplimentarse para alcanzar el éxito del proyecto.

7.1 Esquema de trabajo

OBJETIVOS	GENERAL	METAS
	<p>Lograr un aumento de la matrícula mediante una mejora en la imagen institucional del centro</p>	<p>Aumentar un 15% el número de inscriptos en el centro en el plazo de un año</p>
	ESPECÍFICOS	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar el sentido de pertenencia y el compromiso docente mediante la mejora de la coordinación entre los actores institucionales. 2. Crear un plan de colaboración con otras instituciones de la zona/departamento. 3. Mejorar la práctica docente en el aula mediante una mayor coordinación del profesorado. 4. Promover el desarrollo profesional en ventas del personal administrativo. 5. Mejorar los sistemas de comunicación externa de la institución hacia usuarios actuales y potenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • 80% de los docentes concurriendo a las tres reuniones de coordinación propuestas por la dirección en cada semestre durante un año. • Vinculación con al menos dos instituciones de la ciudad o el departamento en el período de un año, de manera de crear redes de colaboración que favorezcan el conocimiento del centro en la comunidad. • 80% de los docentes compartiendo sus prácticas en la plataforma virtual de la institución en cada semestre durante un año. • Tres sesiones formativas en atención al cliente y ventas en un período de un mes. • Un plan de comunicación y un instrumento de seguimiento de la aplicación del plan, disponibles al finalizar el primer año de intervención.

ACTIVIDADES

- 1.1. Elaboración de una estrategia de incentivos para que los docentes asistan a las reuniones.
 - 1.2. Elaboración del cronograma de las tres reuniones semestrales y convocatoria a todos los docentes y personal administrativo informando las fechas, los temas generales de cada reunión y la modalidad de incentivo.
 - 1.3. Realización de la primera reunión.
 - 1.4. Evaluación de la primera reunión y ajuste de segunda reunión de acuerdo a resultados de la primera.
 - 1.5. Realización de la segunda reunión.
 - 1.6. Evaluación de la segunda reunión y ajuste de tercera reunión de acuerdo a los resultados de la segunda.
 - 1.7. Realización de la tercera reunión.
 - 1.8. Evaluación de concurrencia docente a reuniones del semestre.
-
- 2.1. Análisis de instituciones potenciales de la ciudad o el departamento que puedan participar del programa de colaboración y realización de contactos con autoridades de instituciones objetivo.
 - 2.2. Desarrollo de un plan conjunto de colaboración.
 - 2.3. Presentación del programa de colaboración.
 - 2.4. Implementación del programa y evaluación de resultados.
-
- 3.1. Familiarización de los docentes en el uso de la plataforma *Moodle* que maneja el centro y sensibilización para compartir sus prácticas en el campus virtual de manera de generar comunidad de práctica y administrar la creación del conocimiento.
 - 3.2. Asignación del rol de moderador de las intervenciones virtuales.
 - 3.3. Generación y análisis del reporte de participación de los docentes en la plataforma.
-
- 4.1. Realización del contacto con el profesional idóneo para el dictado de talleres de atención al cliente y ventas.
 - 4.2. Diseño de la formación a medida de las necesidades del centro entre el equipo de dirección y el profesional contratado.
 - 4.3. Desarrollo y evaluación de la formación.
-
- 5.1. Realización del contacto con profesional de marketing y comunicación.
 - 5.2. Diseño del plan de comunicación.
 - 5.3. Elaboración de indicadores de avance del plan.
 - 5.4. Implementación del plan.
 - 5.5. Evaluación de la aplicación del plan.

ACTIVIDADES	¿QUIÉN/QUIÉNES?	¿CUÁNDO?	¿QUÉ SE NECESITA?
1.1	Directores C. Oeste y C. Litoral	Semana 4	Ordenador/ Presupuesto para incentivos
1.2	Director/ Coordinador Académico	Semana 10 y 33	Agenda o planificador/ Ordenador con conexión
1.3	Coordinador Académico/ Docentes	Semana 11 y 34	Sala de reuniones equipada/ Presentación
1.4	Director/ Coordinador Académico	Semana 12 y 35	Ordenador/ Registro de reunión 1
1.5	Coordinador Académico/ Docentes	Semana 20 y 42	Sala de Reuniones equipada/ Presentación
1.6	Director/Coordinador Académico	Semana 21 y 43	Ordenador/ Registro de reuniones 1 y 2
1.7	Coordinador Académico/ Docentes	Semana 29 y 50	Sala de Reuniones equipada/ Presentación
1.8	Directores y Coordinador Académico	Semana 30 y 51	Ordenador/ Registros de reuniones 1 a 3
2.1	Directores C. Oeste y C. Litoral	Semana 6 y 7	Sala de reuniones equipada/ Ordenador con conexión/ Línea telefónica/ Presupuesto para movilidad/ Folletería del Centro y tarjetas de presentación personales/ Presentación (incluso impresa)
2.2	Directores/ Autoridades de Inst. convocadas	Semana 9 a 14	Sala de reuniones equipada
2.3	Directores/ Autoridades de Inst. involucradas	Semana 16	Sala de Conferencias equipada/ Presentación/ Invitaciones a estudiantes, docentes, prensa y público en general/ Servicio de lunch
2.4	Directores/ Autoridades de Inst. involucradas	Semanas 17 a 48	Sala de reuniones equipada/ Presupuesto para transporte y refrigerios
3.1	Coord. Académico y Docente de Informática	Semana 11 y 34	Laboratorio de Informática
3.2	Director	Semana 11	Sala de Reuniones u oficina
3.3	Moderador de la plataforma/ Director	Semana 28 y 49	Sala de Reuniones u oficina/ Ordenador
4.1	Director	Semana 4	Sala de Reuniones u oficina
4.2	Director/ Profesional contratado	Semana 5 y 6	Sala de reuniones u oficina
4.3	Profesional contratado/ Personal administrativo	Semana 8, 9 y 10	Aula equipada
5.1	Directores	Semana 5	Contactos/ Línea telefónica/ Ordenador
5.2	Directores/ Profesional contratado	Semana 6	Sala de Reuniones u oficina
5.3	Directores/ Profesional contratado	Semana 8	Sala de Reuniones u oficina
5.4	Directores	Semanas 9 a 50	Presupuesto de marketing
5.5	Directores	Semana 30 y 51	Sala de Reuniones u oficina

7.2 Sustentabilidad

DISPOSITIVOS PROPUESTOS PARA EL SEGUIMIENTO Asociado a Objetivo Específico 3	TÉCNICA PROPUESTA (véase instrumento en Anexos)	MOMENTOS DE APLICACIÓN	INDICADOR/ES DE AVANCE
	Planilla de Monitoreo	Durante el desarrollo del plan	Se informa al grupo de trabajo el avance mensual por actividad.
	Informe de utilización de la plataforma	Semana 28 y 49	Un reporte mensual de participación de los docentes en la plataforma.
	Encuesta a alumnos	Semana 26 y 45	70% de las encuestas contestadas resultan positivas.
	Escala de opinión a docentes	Semana 25 y 44	70% de los docentes se muestran favorables a compartir sus prácticas.

SISTEMA DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO	DESTINATARIOS
	Difusión de comunicados internos mediante el uso de correo electrónico y la plataforma <i>Moodle</i> .	A lo largo de cada semestre, en por lo menos tres oportunidades.	Docentes y personal administrativo.

PRESUPUESTO	RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR	GASTOS DE INVERSIÓN	GASTOS DE OPERACIÓN		
	No se señalan	No se señalan	Horas docente para talleres		\$ 12.000.-
			Horas de capacitación en Atención al cliente y Ventas		\$ 5.000.-
			Horas especialista en Marketing y Comunicación		\$ 10.000.-
			Presupuesto para incentivos a docentes		\$ 10.000.-
			Presupuesto de marketing		\$ 120.000.-
			Artículos de papelería		\$ 2.500.-
			Refrigerios		\$ 8.000.-
			Movilidad		\$ 3.500.-
TOTAL:				\$ 181.000.-	

SUPUESTOS DE REALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Los directores se mantienen en la organización. Los docentes son motivados para trabajar en la formación de una comunidad de práctica. El plan de comunicación es monitoreado y evaluado a la vez que se corrigen los principales desvíos.

Bibliografía

- FRIGERIO, G. *et.al.* 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca.* Buenos Aires: Troquel Educación.
- GAIRÍN, J. 1996. *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. *Mejorar la sociedad, mejorando las instituciones educativas.* pp. 77-127. En: IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de Universidad de Deusto. 15 al 18 de septiembre de 2004. [online] [citado 8 Noviembre 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-educacion/OrganizacionGestion/mejorando.pdf>>
- KOTTER, J. 1997. *El líder de cambio.* México: McGraw Hill.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; VALLDEORIOLA, J. 2009. *Metodología de la investigación.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SENGE, P. y otros, 2006 *La quinta disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje* [online] Buenos Aires: Granica [citado en 20 Noviembre 2012] Disponible en Internet: <http://books.google.com.uy/books?id=h4Qfp7CkSCIC&printsec=frontcover&dq=la+quinta+disciplina+en+la+práctica&hl=es&sa=X&ei=nMxIT5-4GM>

ANEXOS

ANEXO I: Líneas de acción del plan de mejora organizacional



ANEXO III: Dispositivo 1 Planilla de Monitoreo

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL CENTRO OESTE				
<i>Actividad</i>	<i>Responsable</i>	<i>Fecha de realización</i>	<i>Logro</i>	<i>Dificultades</i>
<i>1.1</i>				
<i>1.2</i>				
<i>1.3</i>				
<i>1.4</i>				
<i>1.5</i>				
<i>1.6</i>				
<i>1.7</i>				
<i>1.8</i>				
<i>2.1</i>				
<i>2.2</i>				
<i>...</i>				

ANEXO IV: Dispositivo 2 Informe de participación de los docentes en la plataforma Moodle

Fecha del Informe: / /

<i>Docente</i>	<i>Materia y Carrera</i>	<i>Descripción de la participación</i>	<i>Evaluación General</i>

ANEXO V: Dispositivo 3 Escala de opinión para docentes

<i>¿Cuál es tu opinión respecto a las siguientes afirmaciones en referencia al uso del espacio virtual de intercambio docente en la plataforma Moodle?</i>		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Los documentos de trabajo de colegas que has visto en la plataforma te han sido de utilidad para tus prácticas					
2	Encontraste recursos que pudiste adaptar fácilmente al dictado de tus clases					
3	Aceptas sugerencias sobre cómo mejorar tus propias prácticas					
4	Crees que es posible mejorar tus clases con ideas que utilizan otros docentes					
5	Cuando incorporas un recurso nuevo a la clase notas que los alumnos están más motivados y evalúas que comprenden mejor el tema					
6	Encuentras aportes creativos o novedosos en las clases de otros docentes					

ANEXO VI: Dispositivo 4 Encuesta a alumnos

Necesitamos saber qué opinas...

Con el fin de poder encontrar oportunidades de mejora, te invitamos a que nos des tu opinión sobre el desempeño del equipo docente de nuestro Centro.

Responde las siguientes preguntas para ayudarnos a brindarte mejores herramientas para tu formación.

Marca con una cruz lo que corresponda.

1. ¿Qué carrera y semestre estás cursando?					Informática	
					Administración	
Semestre	1		2			
	3		4			

2. ¿Cuáles son las materias que más te interesan?		
---	--	--

3. ¿Crees que las materias del semestre están dictadas de forma coordinada por los docentes?	Si		No	
--	----	--	----	--

4. ¿Qué herramientas que usan los docentes para enseñar valoras como más útiles para tu aprendizaje? (puedes agregar tus observaciones abajo)	1	2
---	---	---

5. ¿Cuál es tu opinión sobre los materiales que suben los docentes a la plataforma?									
Malo		Regular		Bueno		Muy bueno		Excelente	

6. ¿Cómo evalúas tu experiencia de aprendizaje de este semestre?									
Mala		Regular		Buena		Muy buena		Excelente	

Tus observaciones nos pueden servir de guía. Deja tus comentarios en este espacio.

Muchas gracias por tu aporte a la mejora

ANEXO VII: Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento

En el siguiente cuadro se expresan los aspectos que guían la aplicación de los instrumentos propuestos para el seguimiento de la implementación del Plan de Mejora Organizacional.

<i>Dispositivo</i>	<i>1 Planilla de monitoreo</i>	<i>2 Informe de participación</i>	<i>3 Escala de opinión a docentes</i>	<i>4 Encuesta a alumnos</i>
<i>Presentación del instrumento</i>	Grilla para el seguimiento del cumplimiento de actividades	Lineamientos para evaluar la participación docente en la plataforma	Escala para expresar opinión sobre el uso de la plataforma	Encuesta para recoger la percepción sobre el dictado de las materias
<i>Sentido de la aplicación</i>	Establecer un registro de las actividades realizadas	Valorar aspectos de la participación y contenidos compartidos	Conocer las experiencias de los docentes respecto al uso de la plataforma	Conocer el grado de satisfacción del alumno respecto de los aprendizajes
<i>Actores involucrados en la aplicación</i>	Director Coordinador Personal administrativo	Moderador de la plataforma Docentes	Docentes	Alumnos
<i>Registro</i>	Realizado por el responsable de la actividad	Realizado por el responsable de la actividad	Realizado por los docentes de manera anónima	Realizado por los alumnos de manera anónima
<i>Momento de aplicación</i>	Al realizarse las actividades previstas en el Diagrama Gantt	Semanas 28 y 49	Semanas 26 y 45	Semanas 25 y 44
<i>Análisis</i>	90% de actividades llevadas a cabo en forma correcta, completa y en el tiempo previsto	80% de los docentes debe haber participado en la plataforma y el 90% debe haber alcanzado calificaciones de aceptable a excelente	70% de los docentes tienen opiniones positivas en los ítems de la escala	75% de los alumnos tiene opiniones positivas sobre la coordinación de las materias, el aprendizaje y el material de la plataforma
<i>Actores involucrados en el análisis</i>	Equipo de trabajo en el Plan	Director Coordinador	Director Coordinador	Director Coordinador
<i>Conclusión</i>	El cumplimiento del esquema previsto ayuda al logro de los objetivos planteados	La participación continua del docente en la plataforma asegura que se compartan prácticas	La opinión de los docentes favorece la comprensión de la disposición al trabajo	Las apreciaciones de los alumnos puede orientar sobre su grado de satisfacción

Dispositivo 2: Escala para la evaluación a utilizarse en el Informe de participación de Docentes en la plataforma Moodle

<i>Calificación</i>	<i>Concepto</i>
<i>No participa</i>	No ha realizado ningún aporte en la plataforma en el semestre
<i>Insuficiente</i>	La participación realizada no conforma en cuanto a calidad o los aportes son menores de 5
<i>Aceptable</i>	La participación demuestra trabajo de planificación de los temas y no supera las 8 intervenciones
<i>Muy bueno</i>	La participación demuestra trabajo de planificación de los temas e inclusión de recursos pedagógicos y no supera las 12 intervenciones
<i>Excelente</i>	La participación demuestra muy buen trabajo de planificación de los temas e inclusión de recursos pedagógicos, superando las 12 intervenciones

Dispositivo 3: Escala de opinión para docentes

Este dispositivo está diseñado para ser presentado a los docentes en forma personalizada, explicando los motivos de la administración del instrumento en la lógica del plan. Asimismo, se debe contextualizar la aplicación a las experiencias de colaboración en la plataforma Moodle. Es importante destacar que para una lectura más objetiva de los datos a posteriori se sugiere relevante garantizar el anonimato de las respuestas.

ANEXO VIII: Acta de reunión 1

Fecha: 30 de Octubre

Participan:

Director del Centro Oeste, Director del Centro Litoral, Secretaria Centro Oeste y Asesora.

1. Objetivos del encuentro:

Establecer el objetivo general y determinar los objetivos específicos para el plan de mejora.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se habló de la asesoría, se puntualizaron detalles del trabajo y se discutieron los objetivos del plan. De la charla surgen datos que permitirán visualizar la mejor forma de encarar la solución de la problemática.

3. Acuerdos establecidos:

Se acuerda el desarrollo del trabajo en dos áreas fundamentales: la comunicación al exterior y la coordinación docente.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Posibles metas que se esperan alcanzar con el plan de mejora.

5. Fecha de próxima reunión:

Jueves 1 de Noviembre

Otros comentarios:

El Director del Centro Oeste no participó de toda la reunión por verse en la necesidad de atender eventualidades ocurridas en el Centro.

ANEXO IX: Acta de reunión 2

Fecha: 6 de Noviembre

Participan:

Director del Centro Oeste, Director del Centro Litoral, Secretaria Centro Oeste y Asesora.

1. Objetivos del encuentro:

Establecer metas para los objetivos acordados en la reunión anterior.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se trabaja sobre las metas que se buscan alcanzar. Asimismo se plantean líneas de actividad para el logro de las metas planteadas.

3. Acuerdos establecidos:

Se acuerdan metas acordes al objetivo general y específicos planteados para el proyecto.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Lograr dejar establecidas las actividades a desarrollar en el plan y los recursos necesarios

5. Fecha de próxima reunión:

Martes 13 de Noviembre

Otros comentarios:

El Director del Centro Litoral no pudo participar de toda la reunión por deber atender cuestiones relativas a tutoría de trabajos de estudiantes.

ANEXO X: Acta de reunión 3

Fecha: 13 de Noviembre

Participan:

Director del Centro Oeste, Director del Centro Litoral, Secretaria Centro Oeste y Asesora.

1. Objetivos del encuentro:

Determinar las actividades de desarrollo del plan de mejora y acordar recursos y tiempos de ejecución.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se establecieron las actividades para el logro de cada meta. Se habló de los recursos a asignar a cada actividad y por último se manejó un calendario tentativo para la actividad del Centro en 2013.

3. Acuerdos establecidos:

Se acuerdan las líneas de actividad, recursos y tiempos del plan de manera provisoria, hasta contar con el aval del tutor para continuar con el avance del trabajo.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Cronograma de actividades.

5. Fecha de próxima reunión:

20 de Noviembre

Otros comentarios:

Debido a los tiempos del Centro, es posible que la reunión de pauta para el 20 de Noviembre se realice de manera virtual.

ANEXO XI: Acta de reunión 4

Fecha: 20 de Noviembre

Participan:

Director del Centro Oeste, Director del Centro Litoral, Secretaria Centro Oeste y Asesora.

1. Objetivos del encuentro:

Acordar el cronograma de actividades del plan y ajustar recursos necesarios para la ejecución.

2. Principales temáticas trabajadas:

Se realiza el intercambio de ideas vía correo electrónico.

3. Acuerdos establecidos:

Se establece el cronograma de implementación del plan. Se da cierre a las reuniones.

Otros comentarios:

La etapa de intercambio con el Centro se da por finalizada.