

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

***Dos caras de la misma moneda: el marketing educativo y el apoyo
institucional***

*El caso de un centro de idiomas: consideraciones acerca de una
captación de estudiantes más eficaz*

Entregado como requisito para la obtención del título de Máster en Gestión
Educativa

Miriam Kemna Kemna (139051)

Docente orientadora: Mag. Mariela Questa-Tortero

2018

Declaración de autoría

Yo, Miriam Kemna, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.
- El Cuadro 5, p. 25, así como algunos de los fragmentos del apartado 1.6. sobre la transformación organizacional (pp. 25-26) fueron presentados previamente para la evaluación final de la materia Gestión de Desarrollo Institucional del Máster 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.



Miriam Kemna

Agradecimientos

A Mariela, por su invaluable apoyo y eficiencia, y por permitir que este trabajo fuera un verdadero proceso de aprendizaje;

A Guzmán y Emma, por ser mis cables a tierra y por mantener el buen humor siempre, a pesar de mis largas horas fuera de casa;

A mis compañeros de curso, siempre dispuestos a dar una mano y a aportar desde su conocimiento;

Finalmente, pero no menos importante, al centro de estudios que me abrió sus puertas con tanta generosidad.

Abstract

El presente trabajo analiza los diferentes elementos que tienen relevancia para las estrategias de captación de estudiantes de un centro de idiomas (CI) que opera en el marco de una universidad privada en Montevideo, Uruguay.

La investigación partió de una demanda institucional, expresada por el centro en la fase inicial del estudio. Esta se basó en la necesidad de conocer las motivaciones de los estudiantes para la elección de cursos de lenguas extranjeras, con el fin de orientar la toma de decisiones respecto a la oferta y los niveles de los cursos, así como para definir la comunicación y el marketing de las actividades del centro. La demanda referida apunta a un aumento de estudiantes matriculados en los cursos de lenguas extranjeras del CI.

El estudio se realizó mediante el método de casos que, aquí, integró técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación; es decir, presenta un enfoque mixto. Incluye los resultados de encuestas a 83 estudiantes y 9 docentes del CI, así como a 382 estudiantes de la universidad. A su vez se realizaron entrevistas con dos estudiantes del CI y un estudiante de la universidad, además de la entrevista exploratoria con la coordinadora del CI al inicio del estudio. También se analizaron documentos proporcionados por el centro. La combinación de métodos se hizo con el objetivo de favorecer la triangulación de datos.

En el trabajo se abordaron las motivaciones para el estudio de lenguas extranjeras, el marketing educativo en la era digital, el trabajo en equipo, así como los procesos de desarrollo institucional; todo en pos de una mejor estrategia de captación de estudiantes. El liderazgo y el trabajo en equipo son presentados como promotores de la mejora proyectada.

A partir de los resultados de la investigación se elaboró un plan de mejora, en acuerdo con el centro estudiado, con el fin de atender la problemática señalada y proponer posibles vías de solución. A modo de conclusión se propone un modelo que reúne los tres principales factores que inciden en la captación de estudiantes del centro de idiomas: el marketing educativo, el apoyo institucional y el contexto coyuntural.

Palabras clave: captación de estudiantes, marketing educativo, trabajo en equipo, desarrollo organizacional, motivaciones para el estudio de lenguas extranjeras.

Contenido

SECCIÓN I - MARCO TEÓRICO	10
1. Marco Teórico.....	11
1.1. Motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras	12
1.2. Marketing educativo	14
1.2.1. Modelo del proceso del marketing.....	14
1.2.2. Marketing en la era digital	15
1.2.3. Estrategias para la captación de estudiantes.....	16
1.3. La cultura institucional como elemento de influencia y factor condicionante.....	19
1.4. Las dimensiones del campo institucional	21
1.5. Desarrollo de las organizaciones educativas	22
1.6. Transformación organizacional	25
1.7. Liderar el cambio organizacional.....	27
1.7.1. Liderazgo distribuido	27
1.7.2. Trabajo en equipo.....	28
1.8. El diagnóstico institucional y los planes de mejora	29
1.8.1. Diagnóstico Institucional.....	29
1.8.2. Plan de mejora.....	29
1.8.3. El rol del asesor	30
SECCIÓN II - MARCO CONTEXTUAL	33
2. Marco Contextual	34
2.1. El contexto nacional: orígenes y políticas lingüísticos	34
2.1.1. Iniciativas privadas	36
2.1.2. Enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior.....	36
2.2. Presentación del centro de estudio	38
2.2.1. Centro de Idiomas	38
2.2.2. Horarios de clase e infraestructura.....	38
2.2.3. Población estudiantil y matrícula	38
2.2.4. Comunicación y visibilidad	39
2.2.5. Descripción de la demanda	40
SECCIÓN III - MARCO APLICATIVO	41
3. Marco Aplicativo	42
3.1. Estudio de casos	42
3.1.1. Metodología mixta	42
3.1.2. Triangulación	43
3.1.3. Técnicas utilizadas	43
3.2. Proyecto de Investigación Organizacional	45
3.2.1. Fase I. Identificación de la demanda.....	45

3.2.2.	Fase II. Comprensión del problema	46
3.2.3.	Fase III. Conclusiones y acuerdos	51
3.3.	Plan de mejora organizacional	52
3.3.1.	Fases del plan de mejora	52
SECCIÓN IV - RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....		54
4.	Resultados y conclusiones.....	55
4.1.	Resultados del diagnóstico organizacional	55
4.1.1.	Primera colecta de datos	55
4.1.2.	Segunda colecta de datos	57
4.1.3.	Principales resultados del estudio diagnóstico.....	58
4.2.	Resultados del plan de mejora	77
4.2.1.	Componentes del plan de mejora.....	78
4.2.2.	Observaciones.....	82
4.3.	Conclusiones.....	83
4.3.1.	Motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras	83
4.3.2.	Marketing educativo	84
4.3.3.	Impulsar el trabajo en equipo	85
4.3.4.	Liderazgo y desarrollo organizacional	86
4.3.5.	El camino recorrido desde la demanda inicial: una visión global del estudio	86
SECCIÓN V - REFLEXIONES FINALES		90
5.	Reflexiones finales	91
BIBLIOGRAFÍA.....		93
ANEXOS.....		96
Anexo 1 – Proyecto de Investigación Organizacional.....		97
Anexo 2 – Plan de Mejora Organizacional		139

Índice de cuadros

Cuadro 1: Mapa Conceptual.	11
Cuadro 2: Modelo básico del proceso de marketing.	15
Cuadro 3: Fuerzas que moldean la era digital.	16
Cuadro 4: Los cuatro estadios de desarrollo organizacional..	22
Cuadro 5: Elementos que intervienen en la transformación organizacional..	25
Cuadro 6: Modelo de Creación y Gestión del Conocimiento..	31
Cuadro 7: Matrícula del CI en el primer semestre de 2017..	39
Cuadro 8: Edades de los estudiantes del CI.	39
Cuadro 9: Características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo.	42
Cuadro 10: Fases del Proyecto de Investigación Organizacional.....	45
Cuadro 11: Técnicas para la recolección de datos. Fase exploratoria.	45
Cuadro 12: Técnicas para la recolección de datos. Segunda fase (comprensión del problema).....	47
Cuadro 13: Encuestas a los estudiantes del Centro de Idiomas.	47
Cuadro 14: Encuestas a los estudiantes de la universidad.	48
Cuadro 15: Plan de trabajo. Plan de Mejora Organizacional.	52
Cuadro 16: Modelo de análisis.	56
Cuadro 17: Edades de los estudiantes consultados.	58
Cuadro 18: Motivaciones para la elección del CI.	60
Cuadro 19: Razones para no elegir los cursos del CI.	60
Cuadro 20: Razones para no elegir los cursos del CI. Estudiantes que no cursan idiomas.	61
Cuadro 21: Razones para no elegir los cursos del CI. Estudiantes que toman cursos fuera del CI. ...	62
Cuadro 22: El interés cultural como factor motivacional.	63
Cuadro 23: La exigencia laboral como factor motivacional.....	64
Cuadro 24: Las futuras oportunidades laborales como factor motivacional.	64
Cuadro 25: El hobby como factor motivacional.	65
Cuadro 26: Las razones familiares como factor motivacional.....	65
Cuadro 27: El desafío intelectual como factor motivacional.	66
Cuadro 28: Los viajes como factor motivacional.	67
Cuadro 29: Interés por otras lenguas – Estudiantes de la universidad.	67
Cuadro 30: Interés por otras lenguas – Estudiantes del CI.	68
Cuadro 31: Respuestas de los docentes del CI.	69
Cuadro 32: Técnica del iceberg (basada en los niveles de cultura de Schein, 1997)	73
Cuadro 33: Árbol de problemas.	75
Cuadro 34: Árbol de objetivos.	76
Cuadro 35: Recursos necesarios para la implementación del plan.	80
Cuadro 36: Cronograma de actividades y aplicación de los dispositivos de seguimiento.....	81
Cuadro 37: Modelo sobre los factores que inciden en la captación de estudiantes del CI.	88

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras en Uruguay ha cobrado importancia en los últimos años, según sugieren esfuerzos recientes por implementar políticas lingüísticas a nivel nacional. Actualmente, se enseña el inglés como única lengua extranjera obligatoria en todos los años de la educación media, con la opción de estudiar otras lenguas de forma extracurricular, para lo cual existen diversas dependencias, tanto en el ámbito público como a nivel privado.

Este trabajo es el resultado de un proyecto de investigación organizacional, realizado en un Centro de Idiomas (CI), que opera en una universidad privada en Montevideo, Uruguay. La investigación partió de una demanda institucional, expresada por el centro en la fase inicial del estudio. Esta se basó en la necesidad de conocer las motivaciones de los estudiantes para la elección de cursos de lenguas extranjeras, con el fin de orientar la toma de decisiones respecto a la oferta y los niveles de los cursos, así como para definir la comunicación y el marketing de las actividades del centro. La demanda referida apunta a un aumento de estudiantes matriculados en los cursos de lenguas extranjeras que ofrece el CI.

El estudio fue realizado mediante el método de casos, integrando técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación. El trabajo culminó con la presentación de un informe de avance al centro, que detalla los principales hallazgos del diagnóstico institucional.

A partir de los resultados de la investigación se elaboró un plan de mejora, en acuerdo con el centro estudiado, con el fin de atender la problemática señalada y proponer posibles vías de solución. Como objetivo general del plan se estableció procurar aumentar número de estudiantes matriculados en los cursos de idiomas del CI. De acuerdo al diagnóstico, para alcanzar ese objetivo será necesario aumentar el conocimiento del centro que tienen los estudiantes de la universidad, incrementar la colaboración del centro con el departamento de comunicación y marketing institucional y lograr una mayor frecuencia en la difusión de las actividades del centro; particularmente, mediante las tecnologías digitales y redes sociales (comunicación 2.0). Por otro lado, se detectaron debilidades con respecto al apoyo institucional que recibe el centro, lo cual dificulta la óptima matriculación de estudiantes.

Este informe está estructurado en cinco secciones: marco teórico, marco contextual, marco aplicativo, presentación de resultados y conclusiones, así como reflexiones finales. Se complementa con la bibliografía consultada y se anexa el informe de avance del diagnóstico y el documento que contiene el diseño del plan de mejora organizacional.

El marco teórico presenta los principales referentes teóricos que encuadran y dan fundamento al trabajo. Se subdivide en seis capítulos, que refieren 1) al estudio de motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras, 2) al marketing educativo, 3) a la cultura institucional, 4) al desarrollo de las organizaciones educativas, 5) al sentido que adquiere el diagnóstico institucional y los planes de mejora, y 6) al rol del asesor en ese proceso.

El marco contextual ofrece una mirada global de la enseñanza de lenguas extranjeras en Uruguay, así como de la institución en la que se centra el estudio. Presenta tanto las principales características de la institución como la descripción de la demanda identificada.

El marco aplicativo describe la propuesta metodológica del estudio, tanto en lo que refiere al diagnóstico institucional como con relación al plan de mejora. Describe las principales fases del proceso y los instrumentos diseñados para el relevamiento de información.

En la presentación de resultados y conclusiones se dan a conocer los principales hallazgos del diagnóstico y del plan de mejora, integrando los datos más significativos que fueron relevados mediante los instrumentos de recolección de datos. En la última sección se realiza una reflexión acerca del estudio y los principales aportes que este hace a la comunidad científica.

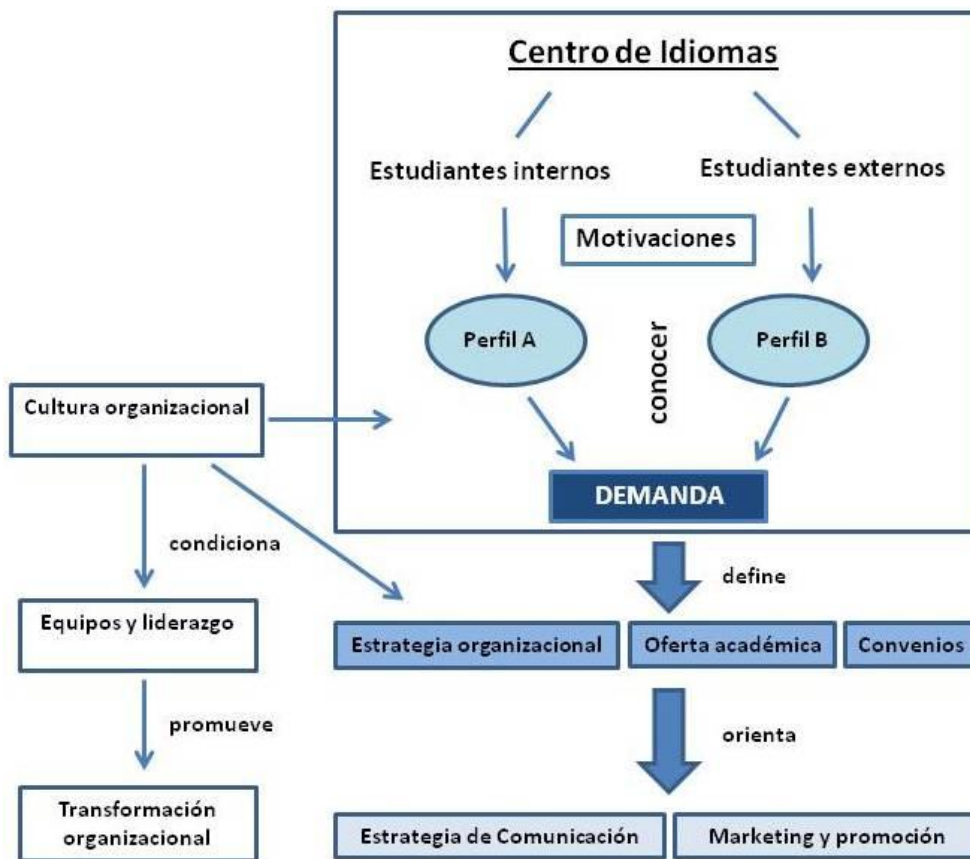
SECCIÓN I - MARCO TEÓRICO

1. Marco Teórico

Esta sección integra los conceptos teóricos que se relacionan con la demanda institucional, expresada por el CI durante la fase exploratoria del proyecto de investigación organizacional. A su vez, incorpora elementos teóricos que refieren al desarrollo y la transformación organizacional, con base en el diagnóstico institucional y sucesivo plan de mejora realizados en el marco de este estudio.

La investigación se basó en la necesidad de conocer las motivaciones de los estudiantes para la elección de cursos de lenguas extranjeras, con el fin de orientar la toma de decisiones en relación a la oferta y los niveles de los cursos, así como para definir la comunicación, la promoción y el marketing de las actividades del centro.

Todos los elementos mencionados se encuentran, a su vez, condicionados por la cultura organizacional, es decir las dinámicas internas, los valores y otros aspectos, que operan como telón de fondo del funcionamiento del centro y que inciden en los procesos de desarrollo institucional (véase Cuadro 1).



Cuadro 1: Mapa Conceptual. Elaboración propia.

De acuerdo con lo expresado, el encuadre teórico de la investigación está integrado por los siguientes conceptos asociados, que no deben entenderse de forma aislada, sino relacionados unos con otros:

- Las motivaciones generales para el aprendizaje de lenguas extranjeras;
- El marketing educativo y las estrategias para la captación de estudiantes en la era digital;
- La cultura institucional como elemento de influencia y factor condicionante;
- El liderazgo distribuido y el trabajo en equipo como promotores de la transformación organizacional

Conocer las motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta clave para el CI en su proceso de mejora. Constituyó el punto de partida para la toma de decisiones acerca de la oferta de cursos y las estrategias de promoción y captación de estudiantes. La cultura institucional, por otro lado, proporciona el marco para las actividades y el desarrollo del centro. Condiciona los procesos de cambio y es, al mismo tiempo, condicionada por estos. Por último, el trabajo en equipo y el liderazgo distribuido constituyen la fuerza que promueve el desarrollo y la transformación organizacional a largo plazo.

1.1. Motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras

La necesidad de conocer las motivaciones de los estudiantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras fue identificada durante el proceso de investigación como la demanda institucional a ser abordada. ¿Qué se entiende por motivación y cuáles son las motivaciones que llevan a aprender una lengua extranjera, en general?

Martínez (2001) describe la motivación como *“todo lo que afecta la conducta de un sujeto”*. Desde la óptica del marketing define el término como *“una predisposición general que dirige el comportamiento hacia la obtención de lo que se desea”* (p. 44). El mismo autor relaciona el concepto de la motivación con la “jerarquía de necesidades de Maslow”, quien clasificó las múltiples necesidades del ser humano en siete categorías, siendo las primeras cuatro elementales para el individuo y catalogadas como *“necesidades de deficiencia”*. Estas incluyen las necesidades fisiológicas, las de seguridad, las de posesión y amor, así como las necesidades de estima, propia y social. En una segunda categoría, se encuentran las así llamadas *“necesidades de crecimiento”*, que conducen a la gratificación, y entre las cuales se sitúan las necesidades de autorrealización, la de conocimiento y comprensión, así como las necesidades de estética (Martínez, 2001, pp. 45-46).

Las motivaciones de los estudiantes, aquí entendidas como razones para la elección de cursos de lenguas extranjeras, que se tomaron en cuenta para la investigación organizacional fueron: el interés cultural, la exigencia laboral, la posibilidad de acceder a futuras oportunidades laborales, el aprendizaje de la lengua como pasatiempo o *hobby*, las razones familiares, el desafío intelectual y los viajes, además de ofrecer la opción de agregar otras motivaciones, en caso de ser necesario.

Las categorías mencionadas pueden situarse en cualquiera de los ámbitos descritos por Maslow. Dependiendo de cada individuo, pueden constituir *“necesidades de deficiencia”*, si la motivación está guiada por una necesidad de seguridad y estabilidad como, por ejemplo, la posibilidad de acceder a

nuevas oportunidades laborales o académicas. También puede relacionarse con la necesidad de posesión y amor, ya que “*estos motivos llevan al individuo a relacionarse con los demás miembros de la sociedad, a buscar su afecto y a asociarse o afiliarse con ellos*” (Martínez, 2001, p. 45). El aprendizaje de una lengua extranjera podría ser motivado por esa necesidad; por ejemplo, si el individuo reside o planea vivir en el extranjero, o si prima el interés cultural como factor motivacional.

También se puede relacionar la motivación para el estudio de lenguas extranjeras con las “*necesidades de crecimiento*”, como la de autorrealización, cuando el aprendizaje está motivado por el desarrollo profesional o por la búsqueda de un desafío intelectual. Este último ejemplo se relaciona también con la necesidad de conocimiento y de comprensión descrita por Maslow (citado en Martínez, 2001, p. 46).

Según Schmidt, Boraie y Kassabgy (1999), los constructos más conocidos sobre las motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras, son las orientaciones instrumentales e integrativas, siendo las primeras el resultado del reconocimiento de las ventajas prácticas del conocimiento, por ejemplo, para aprobar exámenes determinados o para crecer económica o socialmente. Por otro lado, se estaría frente a una orientación integrativa, cuando prima el interés por la cultura o la lengua en sí misma. Esa orientación implica un interés por interactuar con los hablantes nativos de esa lengua.

Otro modelo dicotómico en lo que respecta a las motivaciones para la adquisición de lenguas extranjeras es el que refiere a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Según Schmidt et al. (1999), Las primeras se definen como aquellas que generan gratificación mediante la actividad en sí misma, mientras la última hace referencia a aquella motivación que se relaciona con la espera de un premio externo.

<p>En síntesis, existen diferentes motivaciones o razones para el aprendizaje de una lengua extranjera. A grandes rasgos, los autores consultados diferencian entre motivaciones utilitarias (exámenes, proyecciones laborales y académicas), y motivaciones relacionadas con la gratificación personal (viajes, hobbies, autorrealización).</p>
--

1.2. Marketing educativo

El conocimiento de las motivaciones de los estudiantes se entiende como insumo clave para orientar la toma de decisiones y las estrategias de promoción del centro, ya que el marketing educativo, al igual que el marketing tradicional, enfatiza en la importancia de conocer las necesidades del usuario.

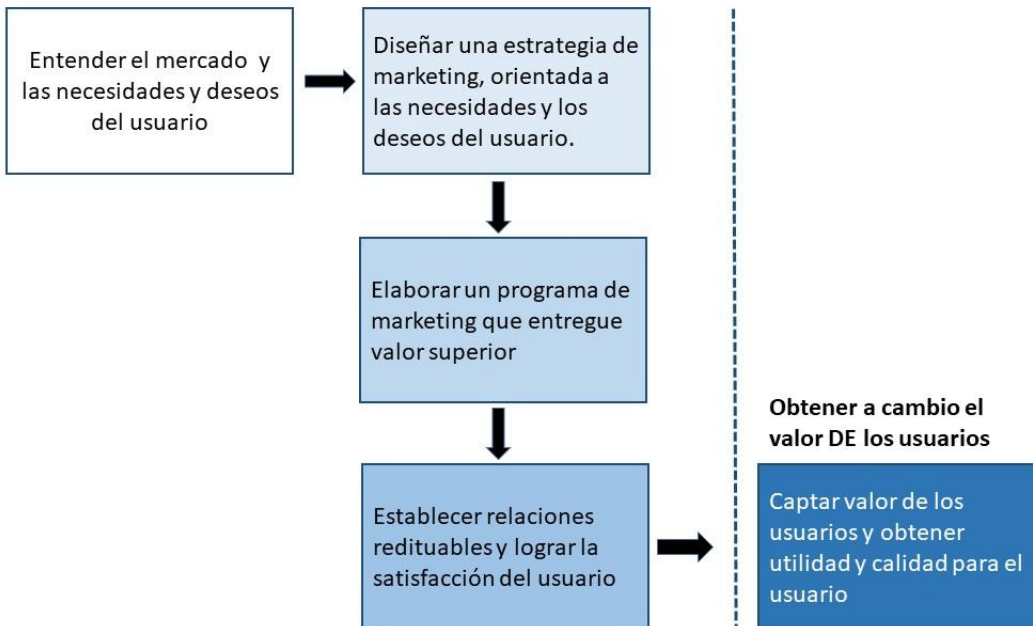
Manes define el marketing educativo como “*el proceso de investigación de las necesidades sociales, para desarrollar servicios educativos tendientes a satisfacerlas, acordes a su valor percibido, distribuido en tiempo y lugar, y éticamente promocionados para generar bienestar entre individuos y organizaciones*” (Manes, 2008, p. 15).

Con un enfoque similar, Martínez (2001) afirma que el marketing educativo comparte la esencia del marketing, que es definido por Kotler y Armstrong “*como un proceso social y administrativo mediante el cual los individuos y los grupos obtienen aquello que necesitan y desean, creando e intercambiando valor con otros*” (Kotler & Armstrong, 2007, p. 4). El objeto del marketing, además del intercambio de bienes materiales incluye “servicios, actividades o beneficios”. El marketing educativo, particularmente, toma características del marketing de servicios, al centrarse en productos intangibles, inseparables (se producen, se comercializan y se consumen en simultáneo), heterogéneos y perecederos (Martínez, 2001).

1.2.1. Modelo del proceso del marketing

De acuerdo con Kotler y Armstrong (2007), el marketing puede diseccionarse en cinco etapas básicas. Las primeras cuatro se centran en la comprensión de las necesidades del usuario, con el fin de crear valor y de establecer relaciones duraderas con este; mientras la quinta etapa hace referencia al valor obtenido a partir de los usuarios, como consecuencia de la satisfacción de sus necesidades (véase Cuadro 2).

Creación de valor PARA los usuarios y establecimiento de relaciones con el usuario



Cuadro 2: Modelo básico del proceso de marketing, adaptado de Kotler y Armstrong (2007).

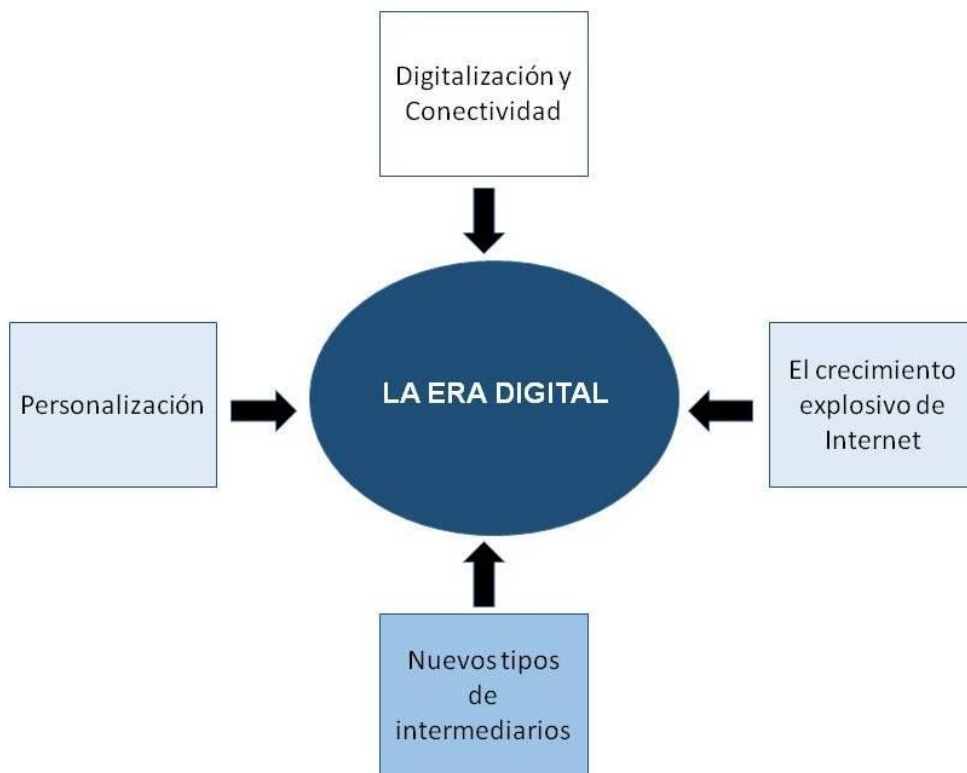
De la literatura sobre el tema (Manes, 2008; Martínez, 2001; Kotler & Armstrong, 2007) se desprende la importancia que tiene el conocimiento de las necesidades y deseos de los consumidores para una estrategia exitosa de marketing.

Manes (2008) destaca, justamente, la falta de realización de estudios de mercado como uno de los errores más frecuentes del marketing educativo, siendo esta una *“herramienta técnica que permite establecer con certeza la información necesaria para una toma responsable de decisiones”* (p. 39), en lugar de intuir las necesidades del mercado.

Del mismo modo, Kotler y Armstrong (2007) resaltan la importancia de *“entender las necesidades, los deseos y las demandas”* (p. 5) de los usuarios y destacan que uno de los errores cometidos por muchos responsables de marketing es su énfasis en los productos, en lugar de concentrar sus esfuerzos en los beneficios y las experiencias que estos ofrecen.

1.2.2. Marketing en la era digital

La era digital trajo consigo nuevos retos y oportunidades para el marketing, que se relacionan con el crecimiento explosivo de internet, el aumento de la digitalización y la conectividad, los nuevos tipos de intermediarios, así como la personalización de los productos y las estrategias de promoción (véase Cuadro 3).



Cuadro 3: Fuerzas que moldean la era digital, tomado de Kotler y Armstrong (2007).

El marketing masivo tradicional dio paso al marketing segmentado, que se basa en “*la identificación de características similares entre las personas que forman parte de un determinado mercado, para luego agruparlos en lo que llaman segmentos de mercado*” (Manes, 2008, p. 36). En la era digital, el marketing permite una personalización aún mayor, ya que permite (y estimula) la interacción directa entre organizaciones y consumidores mediante el uso de la tecnología 2.0, es decir, aquellos contenidos web que se centran en la interacción de los usuarios, quienes pueden participar de la creación y resignificación de los contenidos y compartirlos con terceros, como indican Jenkins, Ford y Green (2013).

1.2.3. Estrategias para la captación de estudiantes

El marketing educativo constituye la base estratégica para la captación de estudiantes que realizan los centros educativos. Si tales estrategias se llevan a cabo exitosamente, pueden satisfacer los intereses de los estudiantes en mayor grado y resultar así en un crecimiento de la matrícula.

El público objetivo del centro estudiado está conformado, en su mayoría, por jóvenes de entre 18 y 25 años; es decir, *millenials*. Ese grupo de personas se caracteriza por tener un amplio dominio de las herramientas digitales, además de tratarse de usuarios que, en general, presentan un alto índice de actividad en las redes sociales (Margounato & Sobral, 2016).

En lo que respecta al marketing, que realizan los centros de educación superior, Grant y Peters (2016) señalan que los jóvenes que eligen sus instituciones educativas tienen a su alcance más información que nunca y pueden analizar varios aspectos de su elección antes de ponerse en contacto con el centro educativo por primera vez. Asimismo, pueden encontrar en Internet y en las redes sociales las opiniones de otros usuarios, por lo que las instituciones no controlan en la misma medida que antes lo que se dice de ellas fuera de su ámbito de control. Esto hace que el marketing se encuentre con otros desafíos, pero también con nuevas oportunidades.

Grant y Peters (2016) proponen una distinción entre los enfoques *outbound* (hacia afuera) e *inbound* (hacia adentro). El primero hace referencia al marketing tradicional masivo, que consiste en enviar un mensaje publicitario hacia afuera, esperando que llegue a la mayor cantidad de personas posible. En contraposición a ese enfoque aparece el concepto de *inbound* marketing, que consiste en captar o atraer el público hacia la institución, mediante estrategias digitales. Sin embargo, no se trata de contar con la mayor cantidad de seguidores en las redes sociales, ni con el mayor tráfico hacia una página web o un blog, sino de lograr que los futuros estudiantes establezcan relaciones significativas con la institución. En este sentido, Grant y Peters (2016) destacan la importancia del pase del marketing tradicional al *inbound* marketing, ya que pone la información a disposición del consumidor en cualquier momento y desde cualquier dispositivo.

Jenkins, Ford y Green (2013) señalan que la Web 2.0 “*representa una reorganización de las relaciones entre creadores y público*” (p.73). Ya no se trata de enviar un mensaje para que el consumidor lo reciba pasivamente, sino de una especie de co-producción entre los usuarios y las empresas.

Los dogmas de la Web 2.0 seducen a los miembros del público para que se sumen a la construcción y a la personalización de servicios y mensajes: la gente ya no espera que las empresas les entreguen experiencias íntegras y completas. (Jenkins et al. 2013, p.73)

Para que el *inbound* marketing funcione adecuadamente, es necesario que los responsables de esa área en las instituciones de educación superior conozcan y comprendan sus propias instituciones y, además, que tengan el mismo grado de conocimiento de sus futuros estudiantes y sus padres. Este conocimiento resulta imprescindible con el fin de ofrecerles contenidos de interés, es decir, “*material inherentemente valioso que atrae y deleita al público*” (Grant & Peters, 2016, p. 32). Esto no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio para atraer los potenciales estudiantes hacia la institución y así iniciar una relación duradera con ellos.

No se trata, por lo tanto, de pasar los contenidos tradicionales al formato digital, sino de crear nuevos contenidos y nuevos formatos. Sin embargo, Grant y Peters (2016) señalan que muchas instituciones están utilizando los formatos tradicionales del marketing en sus páginas web. Los contenidos no se han adecuado a las necesidades y las posibilidades que ofrece la tecnología 2.0 que, a su vez, involucra la interacción con los usuarios.

En síntesis, el conocimiento de las necesidades e intereses de los consumidores es condición *sine qua non* para que una estrategia de marketing sea exitosa. La era digital agrega a ese postulado la necesidad de hacer uso de las herramientas digitales y, fundamentalmente, la tecnología 2.0.

1.3. La cultura institucional como elemento de influencia y factor condicionante

Las actividades de marketing y promoción del centro son condicionadas por la cultura organizacional, que proporciona el marco de valores y el sentido de identidad institucional.

Antúnez (1994) concibe la cultura institucional como “*un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización, manifestados de forma tangible o intangible, que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución*” (p. 243).

Por otra parte, Ritter (2008) resume las funciones de la cultura organizacional de la siguiente manera:

- Define los límites entre una organización y otra.
- Transmite un sentido de identidad a sus miembros.
- Facilita la creación de un compromiso personal con algo más amplio que los intereses egoístas del individuo.
- Incrementa la estabilidad del sistema social. La cultura es el vínculo social que mantiene unida a la organización, al proporcionar normas adecuadas de lo que deben hacer y decir los empleados.
- Es un mecanismo que controla y da sentido a todo, guiando y modelando las actitudes y el comportamiento de los integrantes de la organización. (pp. 59-60)

Robbins y Judge (2017) señalan que la cultura organizacional refiere a las percepciones que los miembros de una organización comparten acerca de ella y distinguen entre cultura dominante y subculturas:

La cultura dominante expresa los valores medulares que son compartidos por la mayoría de los miembros y que le otorgan a una organización su personalidad única. En las grandes organizaciones tienden a surgir subculturas en respuesta a los problemas o experiencias comunes de un grupo de miembros en el mismo departamento o ubicación. La mayoría de las grandes organizaciones cuentan con una cultura dominante y numerosas subculturas. (p. 566)

Según esos autores, la cultura establece las reglas de juego. A su vez, define los límites institucionales y la diferenciación entre organizaciones. Confiere un sentido de identidad a los miembros de la organización y facilita el compromiso con algo más grande que el interés personal. Finalmente, incrementa la estabilidad del sistema social. “*La cultura es el pegamento que ayuda a mantener unida a la organización, proveyendo los estándares de lo que los empleados deberían decir y hacer*” (Robbins & Judge, 2017, p. 568).

El concepto de cultura está en estrecha relación con el de clima institucional, entendido aquí como una de las expresiones manifiestas de la cultura. Gairín (2004) establece una distinción entre cultura y clima mediante la metáfora del *iceberg*, que permite conocer a fondo la cultura institucional, partiendo de las expresiones manifiestas hacia niveles más profundos.

En el primer nivel, es decir, en la punta del *iceberg*, se encuentran los elementos visibles. El segundo nivel refiere a las prioridades institucionales y en el tercero se encuentran los elementos que constituyen el cimiento organizacional y que no son visibles a primera vista. A partir de la información visible y las prioridades expresadas se pueden inferir los aspectos subyacentes que hacen a la cultura del centro. Siguiendo a Gairín (2004), la cultura podría equipararse con la parte sumergida y hace referencia a los aspectos menos visibles, como los valores y las fuerzas nucleadoras de la organización. Por otro lado, el clima refiere a aspectos visibles y tangibles; es decir, la parte del *iceberg* que se encuentra sobre la superficie del agua.

El modelo del *iceberg* se puede vincular con los tres niveles de cultura descritos por Schein (2010), que se resumen del siguiente modo: 1) nivel tangible, manifiesto y visible, 2) nivel que engloba a las creencias, valores, normas y reglas de conducta que utilizan los miembros para representar la cultura ante sí mismos y terceros; 3) nivel subyacente, inconsciente, que reúne los supuestos que definen la esencia de la cultura (p. 23).

Según la concepción de Schein (2010), en línea con lo expresado por Gairín, la cultura no se manifiesta meramente en los niveles subyacentes, sino en diferentes dimensiones, dado que *“los rituales, el clima, los valores y comportamiento se unan en un todo coherente, siendo ese patrón o integración la esencia de lo que llamamos cultura”* (p. 17).

La cultura institucional cobra especial relevancia en el contexto de los procesos de cambio organizacional, pudiendo esta incidir favorablemente en la transformación o, por el contrario, impedir su concreción.

<p>En síntesis, la cultura institucional alberga los valores, principios y creencias compartidos por los miembros de la institución y constituye la base sobre la cual se desarrolla el funcionamiento organizacional. No es visible a simple vista, pero entenderla resulta fundamental ante cualquier intento de cambio o transformación.</p>

1.4. Las dimensiones del campo institucional

Para el análisis de una organización, y el conocimiento de su cultura subyacente, pueden tomarse en cuenta las dimensiones institucionales introducidas por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1996):

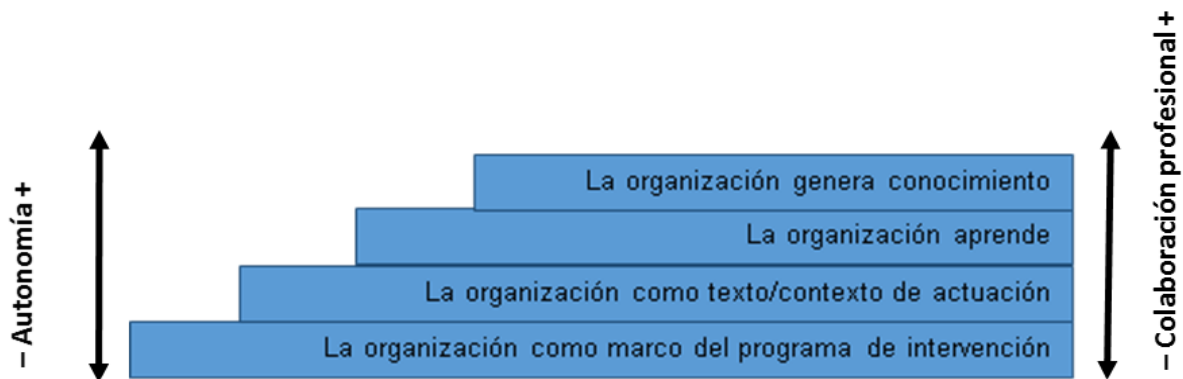
- **La dimensión organizacional** refiere al *“conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento” en relación a “los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes así como los canales de comunicación formal”* (Frigerio et al., 1996, p. 27).
- **La dimensión administrativa**, por otro lado, *“refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles”* (Frigerio et al. 1996, p. 27).
- **La dimensión pedagógico-didáctica** *“hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos”* (Frigerio et al. 1996, p. 27).
- **La dimensión comunitaria**, por último, hace referencia *“al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno”* (Frigerio et al. 1996, p. 27).

Las dimensiones no deben entenderse por separado, ya que están interrelacionadas y *“cualquier acción que se tome en una de las dimensiones tendrá impacto en el resto”* (Frigerio et al., 1996, p. 27).

Las dimensiones institucionales (organizacional, administrativa, pedagógica-didáctica y comunitaria) ayudan a organizar la información y facilitan la comprensión del centro educativo y su cultura.

1.5. Desarrollo de las organizaciones educativas

Las organizaciones se insertan en contextos complejos y multidimensionales y reciben influencias variadas. No son constructos estáticos, sino dinámicos, y el éxito de los procesos de cambio que atraviesan, depende de su cultura y desarrollo interno. Gairín (2005) distingue cuatro estadios para analizar el grado de desarrollo organizacional de las instituciones educativas. Cada estadio de desarrollo organizacional le sucede al anterior (véase Cuadro 4).



Cuadro 4: Los cuatro estadios de desarrollo organizacional. Tomado de Gairín (2005).

Lo que diferencia uno del otro, es el grado de autonomía que caracteriza a la institución, así como el nivel de colaboración profesional que se incentiva y requiere de sus miembros. Tanto la autonomía como el nivel de colaboración entre miembros tiende a ser menor en los primeros estadios y superior en los más avanzados.

Primer estadio: la organización como marco

En este estadio, la organización cumple un papel secundario que se adecua a los programas de intervención en mayor o menor grado. *“El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera”* (Gairín, 2005, p. 18).

Segundo estadio: la organización como texto/contexto de actuación

En este estadio, la organización toma un rol más activo, al explicitar proyectos que establecen las metas a seguir. *“Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio educativo o de la acción individual del educador”* (Gairín, 2005, p. 19).

Tercer estadio: la organización que aprende

En este estadio de desarrollo que muy pocas instituciones logran alcanzar, se facilita el aprendizaje de todos sus miembros y se basa en la transformación continua. Esto implica trabajar permanentemente en el desarrollo de las personas y en su capacidad para adoptar nuevas habilidades y maneras de hacer las cosas. Las organizaciones que aprenden se someten a evaluación constante y son capaces de aprender de sus errores.

Las organizaciones más capaces de enfrentar el futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario. (Gairín, 2004, pp. 381-382)

Cuarto estadio: la organización que genera conocimiento

En este estadio la organización da un paso más y se compromete no solamente con su propio aprendizaje, sino con el aprendizaje y desarrollo de otras instituciones, dándole un sentido socializador. *“Este nivel de desarrollo conlleva el difundir los aprendizajes realizados y contrastados, sometiendo a debate público y científico los avances realizados, con un claro sentido de socializar y compartir el conocimiento adquirido”* (Gairín, 2005, p. 20).

En su descripción de las disciplinas que involucran a las organizaciones inteligentes, Senge (1997) hace referencia al desarrollo individual como primera disciplina, ya que *“el afán y la capacidad de aprender de una organización no pueden ser mayores que los de sus miembros”* (p. 16). Las otras disciplinas, descritas por este autor, refieren 1) al trabajo sobre los modelos mentales existentes, dado que estos inciden en nuestra manera de percibir el mundo; 2) a la construcción de una visión compartida, ya que esta sienta las bases de un verdadero compromiso con las metas organizacionales; 3) al aprendizaje en equipo. *“Si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender”* (Senge, 1997, p. 20). Como quinta disciplina, propone el pensamiento sistémico:

El pensamiento sistémico integra las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Les impide ser recursos separados o una última moda. Sin una orientación sistémica, no hay motivación para examinar cómo se interrelacionan las demás disciplinas. Al enfatizar cada una de las demás disciplinas, el pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes. (p. 21)

Esta visión de sistema puede entenderse como la base del aprendizaje institucional, ya que propone una visión global de la institución, en lugar de analizar cada problema por separado y desconectado de su contexto. Para llevar ese sistema a la práctica se requiere el trabajo colectivo y un liderazgo sostenido y distribuido.

En síntesis, las organizaciones educativas presentan diferentes grados de desarrollo, implicando un menor o mayor grado de autonomía y colaboración profesional de sus miembros. En una realidad compleja, se requiere un nuevo paradigma de gestión. Conocer tanto el estadio de desarrollo como la cultura de un centro educativo, sienta las bases para una intervención exitosa.

1.6. Transformación organizacional

Cambiar las organizaciones requiere adaptar el modelo de gestión a una realidad compleja, ya que el paradigma normativo, en el que se insertaba la gestión tradicional, ya no resulta suficiente.

Los cambios sociales, culturales y económicos, a los que no es ajena la sociedad del conocimiento actual, exigen un cambio de paradigma en los procesos de gestión. Si antes las actuaciones se basaban en la fidelidad a la norma y en el control de su cumplimiento, ahora se toma también en consideración la capacidad de dar respuestas creativas a situaciones nuevas o situaciones existentes que se han de interpretar desde las nuevas perspectivas.
(Gairín, 2005, p. 16)

Las transformaciones organizacionales se basan en la conjugación de diferentes factores. Por un lado, interviene la gestión de procesos, es decir, la suma de acciones destinadas a alcanzar determinadas metas. Por otro lado, se debe apoyar en la gestión del conocimiento, que implica conocer la realidad de la institución y el contexto donde se inserta, con el fin de tomar decisiones conscientes y basadas en la información.

Siguiendo a Gairín (2004), en la interacción de la gestión de procesos y la gestión del conocimiento, el liderazgo distribuido (con el gestor como moderador) ocupa un lugar clave, al ser el elemento nucleador de las demás fuerzas que intervienen los procesos, y que opera como agente de cambio en el camino hacia una organización que aprende o que genera conocimiento.

Durante ese proceso se produce una retroalimentación con la cultura del centro educativo, ya que esta proporciona la base para la transformación, al tiempo de ser afectada y modificada en el camino (véase Cuadro 5).



Cuadro 5: Elementos que intervienen en la transformación organizacional. Adaptado de Gairín (2005).

La perspectiva del aprendizaje institucional permite el análisis y la revisión de las prácticas, con el fin de corregir e, inclusive, prevenir errores. Este modelo supone la existencia de un cierto grado de flexibilidad, que lo diferencia del paradigma normativo o clásico, que Aguerro (1996) describe como ineficaz y demasiado rígido, ya que no tiene en cuenta las turbulencias y los imprevistos que suelen afectar a las instituciones.

En lugar de considerar que el planeamiento ha fracasado, si no cumple con la totalidad de los objetivos establecidos, el enfoque propuesto por Aguerro (1996), supone una planificación estratégico-situacional que no se basa en el “deber ser”, propio del paradigma normativo, sino en el “hacer”. *“No hay una norma absoluta que guía la acción, hay una imagen-objetivo que da direccionalidad a la acción”* (p.144). Al destino fijado no se llega directamente, sino por etapas, lo que implica que la institución va por buen camino, *“mientras se mueva hacia la imagen-objetivo”* (p. 144).

En resumen, la transformación organizacional requiere un cambio de paradigma, desde un enfoque normativo a uno de mayor apertura y flexibilidad.

En el camino hacia una organización que aprende o que genera conocimiento intervienen la gestión de procesos (suma de acciones destinadas a alcanzar metas) y la gestión del conocimiento (basada en la información). Ambos procesos son nucleados por el liderazgo que da sostén a las acciones y promueve el cambio organizacional, que a su vez se retroalimenta con la cultura organizacional.

1.7. Liderar el cambio organizacional

Las organizaciones son complejas, igual que las personas que las integran y el contexto donde se insertan. ¿Cómo pueden implementarse los procesos de cambio desde la dirección del centro educativo?

1.7.1. Liderazgo distribuido

Robbins y Judge (2017) destacan el rol del liderazgo a la hora de promover cambios en las organizaciones. Lo definen como *“la habilidad de influenciar a un grupo hacia el logro de visión o conjunto de metas”*, advirtiendo, sin embargo, que no todos los líderes son gerentes ni todos los gerentes líderes. Para una mayor efectividad de las organizaciones se requiere de ambos roles: *“Necesitamos líderes para desafiar el status quo, crear visiones del futuro y para inspirar a los miembros organizacionales a realizar esas visiones. Necesitamos gerentes para formular planes detallados, crear estructuras organizacionales eficaces y supervisor las operaciones diarias”* (p. 420).

Hay numerosas teorías y tipificaciones del concepto, que van desde la concepción del líder como un individuo carismático hasta visiones del liderazgo colaborativo, compartido o distribuido. En este trabajo se ha optado profundizar más en el concepto de liderazgo distribuido, que ha sido investigado principalmente en el campo de la educación. Bennet señala que *“el liderazgo distribuido no es algo que un individuo le ‘hace a’ otros, o un conjunto de acciones individuales, a través de las cuales las personas contribuyen a un grupo u organización; es una actividad grupal que actúa a través y en las relaciones, más que una actividad individual”* (citado en Bolden, 2011, p. 1).

El concepto de liderazgo distribuido apunta a que el directivo ejerce su función a través de otras personas, y no sobre ellas. En palabras de Hargreaves y Fink (2008) *“no se puede cargar el liderazgo sobre los hombros de unos pocos”* (p. 89). En sus siete principios del liderazgo sostenible, estos autores desarrollan el principio de la amplitud que consiste en el *“liderazgo que se extiende, que es una responsabilidad distribuida y compartida, que se acepta del mismo modo que se da”* (p. 89).

En una línea de razonamiento similar, y desde el ámbito educativo, Harris (2013) recomienda invertir en el liderazgo y desarrollo directivo, ya que de este modo se produce un cambio en la cultura organizacional y hace que el liderazgo se impregne en todas las esferas de los centros educativos. El concepto supone crear redes de trabajo y de aprendizaje conjunto, aprovechando la pericia y la experiencia de todos los involucrados. Leithwood y Louis señalan que *“el liderazgo involucra una cultura común de expectativas, en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo”* (citado en Vaillant, 2015, p. 2).

Se entiende, entonces, al liderazgo distribuido como promotor de la transformación hacia una organización inteligente con capacidad de aprendizaje. Trabajar en pos de un liderazgo distribuido significa trabajar en el desarrollo de las personas que conforman una organización, cuya colaboración es fundamental para los procesos de cambio.

1.7.2. Trabajo en equipo

Trabajar en función de un resultado colectivo, requiere a menudo la interacción de las personas en equipos de trabajo, generando una sinergia coordinada. *“Los esfuerzos individuales resultan en un mayor desempeño que la suma de los aportes individuales”* (Robbins & Judge, 2017, p. 352). Los autores distinguen entre cuatro tipos de equipos: 1) aquellos destinados a la resolución de problemas puntuales, generalmente asociados al control de calidad; 2) los autogestionados; 3) los interdisciplinarios y, 4) los virtuales, unidos mediante las tecnologías de la información.

En el contexto de esta investigación se considera más pertinente la descripción de los equipos autogestionados y los interdisciplinarios, ya que estos se relacionan en mayor grado con la problemática estudiada y el enfoque planteado para su resolución. Los primeros son constituidos por grupos de empleados con tareas relacionadas o interdependientes. El equipo es autogestionado porque la supervisión del trabajo, la resolución de problemas y demás tareas asociadas son llevadas a cabo por los propios miembros del equipo (Robbins & Judge, 2017, p. 353).

Por otro lado, los equipos interdisciplinarios *“son un medio efectivo de permitir a personas de diferentes áreas de la misma o hasta entre diferentes organizaciones a intercambiar información, desarrollar nuevas ideas, resolver problemas y coordinar proyectos complejos”* (Robbins & Judge, 2017, p. 354).

En lo que respecta al contexto de actuación de los equipos, estos autores destacan el liderazgo como uno de los elementos fundamentales para su funcionamiento eficaz, ya que deben establecerse los roles y las tareas de cada uno y lograr una distribución equilibrada de las tareas. *“Acordar los detalles del trabajo y cómo unirlos integrando las habilidades individuales requiere liderazgo y estructura, que puede provenir tanto de la gerencia como de los propios miembros del equipo”* (Robbins & Judge, 2017, p. 358).

En síntesis, el liderazgo distribuido es entendido, en este contexto, como la fuerza promotora de la transformación organizacional, en la que se conjugan la gestión de procesos y de conocimientos. A su vez, los autores destacan al liderazgo como uno de los elementos fundamentales para un exitoso trabajo en equipo, ya que requiere una definición de roles y la distribución de tareas.

1.8. El diagnóstico institucional y los planes de mejora

Mediante el proyecto de investigación organizacional se hizo un diagnóstico de la situación problemática señalada por el CI, con el fin de elaborar un plan de mejora y brindar herramientas acordes para revertir tal situación. ¿Cuál es la utilidad de la evaluación diagnóstica y los planes de mejora y qué sentido adquieren ambos en el proceso de transformación organizacional?

1.8.1. Diagnóstico Institucional

El diagnóstico institucional es un elemento clave en la creación y gestión del conocimiento (CGC), ya que parte de la necesidad de acceder a información relevante sobre una situación emergente. Apunta a conocer la institución y la situación problemática en profundidad antes de proponer una mejora a ciegas. Rodríguez-Gómez (2015) advierte que *“los sistemas de CGC no tienen sentido si no se ajustan a las características, necesidades y demandas de la organización”* (p. 266), siendo el diagnóstico organizacional, entonces, una pieza clave para el diseño de un sistema de creación y gestión del conocimiento, o plan de mejora.

A los efectos de delimitar el concepto de “conocimiento”, Gairín (2008) propone una distinción entre 1) datos, es decir, *“un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos”*; 2) información, que consiste en *“datos organizados, clasificados y dotados de significado que se materializan en forma de mensaje”*; y 3) conocimiento, que *“se genera a partir de la exposición de la información al bagaje cognitivo de la mente humana”* (p. 2).

El autor define la gestión del conocimiento como *“el conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y a ser posible utilizable por las personas y las organizaciones”* (Gairín, 2008, p. 4).

Así, mediante el diagnóstico institucional se accede a datos que, organizados, brindan información relevante sobre la temática estudiada y que, al pasar por un proceso de análisis, se convierte en conocimiento utilizable por la organización en su proceso de transformación. Tal conocimiento refiere tanto a los aspectos más visibles (la punta del *iceberg*, ya referido), como a los niveles que no son visibles a simple vista, como la cultura institucional (la parte sumergida del *iceberg*), cuya identificación es fundamental en los procesos de cambio.

1.8.2. Plan de mejora

Una vez realizado el diagnóstico de la necesidad identificada se pasa al segundo bloque del proceso de transformación, descrito por Rodríguez-Gómez (2015) como la fase de diseño y desarrollo del sistema de creación y gestión del conocimiento, o plan de mejora, como se lo ha denominado en este trabajo.

El plan de mejora apunta a revertir la problemática identificada, de forma planeada y sostenible. Se podría definir como sustento medular de la transformación organizacional proyectada y se construye sobre la base de la información institucional recogida en el diagnóstico institucional.

Esta fase comienza con la creación de un equipo de creación y gestión del conocimiento, o equipo impulsor. Antes de proseguir con el plan, debe determinarse si, en base al diagnóstico realizado, las condiciones culturales de la organización están dadas para el proceso que sigue o si, por el contrario, debe trabajarse en pos de un cambio cultural. Al respecto, debe tomarse en cuenta que los cambios culturales deben proyectarse a largo plazo (Robbins & Judge, 2017, p. 589), ya que la cultura abarca valores, creencias y otros aspectos profundamente arraigados que no se dejan modificar de un día para el otro.

El plan de mejora parte de la fijación de objetivos que deben ir *“alineados con la estrategia organizativa”* (Rodríguez-Gómez, 2015, p. 268). A su vez, deben preverse los recursos necesarios y establecerse un cronograma para las actividades previstas. Todo el proceso debe estar sujeto a evaluación continua, para lo cual deben diseñarse los dispositivos necesarios. También deben preverse los mecanismos de socialización de modo de compartir la información y las medidas planeadas con los demás miembros de la organización.

Una vez diseñado el plan, se puede pasar a la fase de ejecución. Rodríguez-Gómez (2015) recomienda aplicar una prueba piloto con un reducido número de personas, para poder introducir ajustes en caso de ser necesario, antes de aplicar el plan en toda la institución. En la última fase del plan se realiza una evaluación final, con el fin de monitorear su alcance y los resultados obtenidos.

1.8.3. El rol del asesor

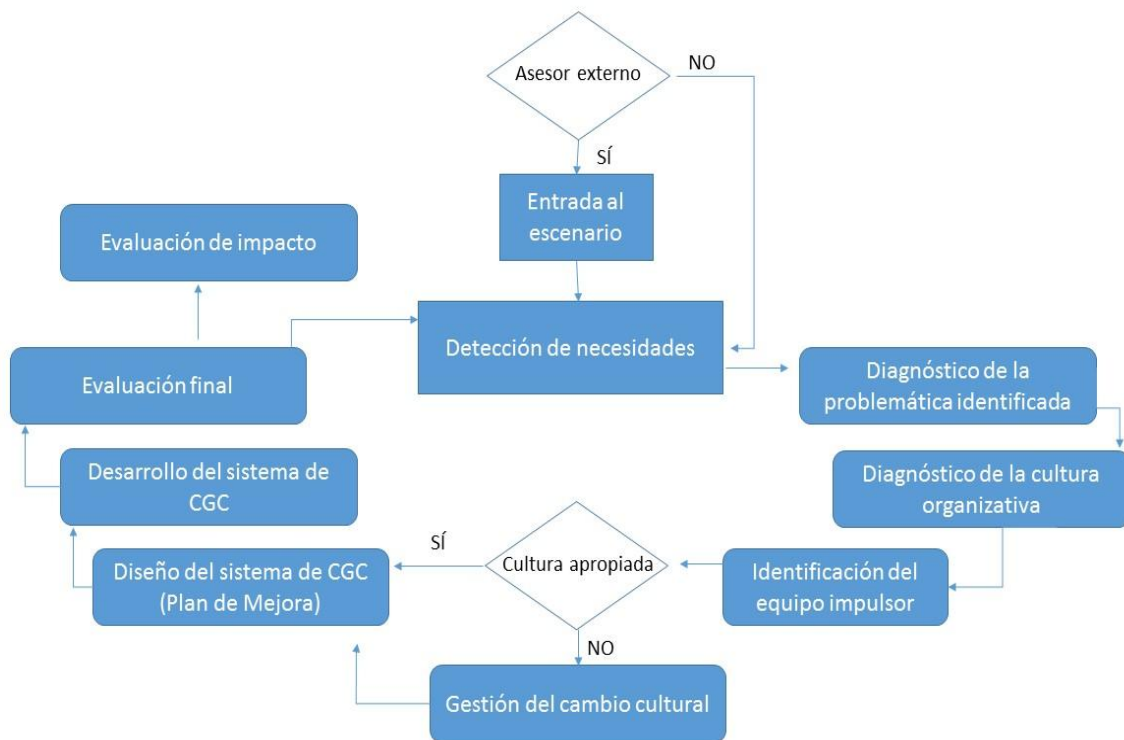
En la presente evaluación diagnóstica y el plan de mejora elaborado a continuación se trabajó con un asesor externo a la organización. ¿Qué función cumple este agente externo en el proceso de transformación descrito?

El asesor interviene donde la institución por sí sola no logra avanzar, aportando una visión profesional y lo más objetiva posible. Sin embargo, debe tratarse de una intervención delimitada en el tiempo, apuntando a que la institución incorpore nuevas herramientas que permitan continuar el proceso de mejora de forma sustentable e independientemente de la presencia un asesor externo.

Para Imbernón (1996), el asesor debería intervenir a partir de una demanda específica del centro *“con el objetivo de prestar su ayuda en el proceso de resolver los problemas o situaciones problemáticas profesionales que le son propios”* (p. 3). En ese proceso debe implicar a los actores institucionales mediante la negociación previa, siendo claves *“la comunicación, el conocer la práctica, la capacidad de negociación, el conocimiento de técnicas de diagnóstico, de análisis de necesidades, la facilitación de la toma de decisiones y el conocimiento de la información”* (p. 3).

Su entrada en acción debe monitorearse cuidadosamente por parte del responsable institucional, como advierte Rodríguez-Gómez (2015). “Si las personas que diseñan y desarrollan el sistema de CGC¹ son externas a la organización, su entrada debe realizarse cuidadosamente para evitar resistencias y susceptibilidades y resistencias al proceso de cambio” (p. 266).

En el Cuadro 6 se muestra el ciclo completo de la creación y gestión del conocimiento, basado en Rodríguez-Gómez (2015, p. 269). Comienza con la entrada en escena del asesor externo, siempre y cuando su participación sea requerida, y pasa luego por las distintas etapas señaladas. A modo de síntesis, estas incluyen: la evaluación diagnóstica a partir de una necesidad específica, el diagnóstico de la cultura organizativa, la identificación de un equipo impulsor, el diseño de un plan de mejora, su implementación y, finalmente, una evaluación final, que permite conocer el impacto de las medidas tomadas y/o dar lugar a la detección de nuevas necesidades:



Cuadro 6: Modelo de Creación y Gestión del Conocimiento. Adaptado de Rodríguez-Gómez (2015).

¹ Creación y Gestión del Conocimiento

En síntesis, la evaluación diagnóstica es un proceso clave en la gestión del conocimiento, ya que permite conocer a fondo una problemática detectada, con el fin de brindar soluciones acordes y sostenibles en el tiempo.

A partir del diagnóstico realizado, se diseña un plan de mejora, cuya finalidad radica en la resolución del emergente encontrado con base en el conocimiento institucional adquirido durante la etapa diagnóstica. Involucra tanto los aspectos visibles como los menos visibles, como la cultura organizacional. El plan apunta a proveer soluciones, estableciendo objetivos generales y específicos, metas a alcanzar, así como indicadores que permiten evaluar los resultados y alcances del plan a su finalización.

Dependiendo del grado de desarrollo institucional y al tratarse de procesos complejos, se puede requerir la presencia de un asesor externo. Este debe trabajar en conjunto con los actores institucionales, procurando el creciente involucramiento de estos. La presencia del asesor debe ser limitada y brindar las herramientas necesarias para que la institución logre continuar su proceso de cambio de forma autónoma.

SECCIÓN II - MARCO CONTEXTUAL

2. Marco Contextual

En esta sección se presentan los elementos que ponen en contexto el estudio realizado. Partiendo desde un enfoque macro, se describe brevemente el contexto lingüístico y la enseñanza de lenguas en Uruguay, para pasar luego a la descripción del centro educativo y la demanda institucional expresada.

2.1. El contexto nacional: orígenes y políticas lingüísticas

Uruguay fue poblado por inmigrantes de diversos orígenes, pudiendo esto haber sido el comienzo de una sociedad plurilingüe. Sin embargo, un informe técnico de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública (ANEP, 2007) revisa los orígenes lingüísticos del país y concluye que este no ha sido el caso. Fundamentalmente, los autores del informe atribuyen ese hecho a los efectos de la Ley de Educación Común, redactada por José Pedro Varela y aprobada como Decreto-Ley por el Gobierno Latorre en 1877, que en su artículo 38 establecía el español como idioma nacional y obligatorio en la enseñanza de todas las escuelas públicas del país. *“El Decreto-Ley se constituye en un primer acto de planificación lingüística, al imponer un modelo de enseñanza monolingüe y al desconocer las otras lenguas que se hablaban entonces en el país”* (ANEP, 2007, p.10).

Según relata el informe, Uruguay no contó tradicionalmente con una política lingüística oficial, pero las decisiones sobre cuáles lenguas incluir en el currículo obligatorio de la educación primaria y media, además de las históricas políticas promoviendo un único idioma oficial, en desmedro de otras variedades lingüísticas presentes en Uruguay, como fue el caso de la zona fronteriza con Brasil, dan un potente mensaje acerca de la importancia que se le atribuyó a la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia del país.

El informe señala que en la educación primaria *“la inclusión curricular de lenguas extranjeras es muy reciente”* (ANEP, 2007, p. 46). Refiere a programas de enseñanza de inglés y portugués en el Programa de Segundas Lenguas en educación primaria. A esto se suman proyectos especiales surgidos a iniciativa de algunas embajadas, que apuntan a la enseñanza de los idiomas de sus respectivos gobiernos en algunas escuelas del territorio nacional (el informe hace mención a los idiomas francés e italiano, pero puede también incluirse el chino mandarín que ha ganado terreno en los últimos años).

Por otro lado, los autores del informe indican que, en la educación media, *“las lenguas extranjeras han estado siempre presentes, aunque en diferente medida, en los programas”* (ANEP, 2007, p. 47). Hasta el 1996, estas habían sido francés, italiano y alemán, pero a partir de ese año, a raíz de la reciente integración del país al Mercosur² se comenzó a ofrecer, además, el portugués como lengua opcional. A su vez, en el mismo año, se suprimieron las lenguas extranjeras del currículo, quedando el inglés como única lengua curricular obligatoria en los cursos de primero a sexto año de la

² Tratado de Asunción, 13 de diciembre de 1991

enseñanza media. Esa lengua se consideraba como un instrumento de comunicación internacional *“para permitir el acceso al mundo moderno de la manera más eficaz posible”* (ANEP, 2007, p. 48).

Asimismo, en 1996 se creó el programa Centros de Lenguas Extranjeras (CLE), que ofrece cursos optativos de idiomas durante los tres años del Ciclo Básico de la educación media pública (ANEP, 2007). Actualmente, el centro administrado por la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) extiende sus programas a los estudiantes de bachillerato, ofreciendo *“la posibilidad de estudiar francés, italiano, portugués, alemán y lengua de señas de manera gratuita y extracurricular”* (CES, 2018). Según el mismo sitio web, el centro se enmarca en *“las tendencias mundiales que preconizan el plurilingüismo”* (CES, 2018). Debe aclararse, sin embargo, que no se trata de una opción disponible en todos los centros educativos, ni se encuentra accesible para todos los estudiantes. De acuerdo al sitio web institucional, existen 23 centros en todo el país, de los cuales seis están en Montevideo. En 2015, el CLE contó con 7143 estudiantes (ANEP, 2018).

Falchetti (2012) detalla tres razones para la inclusión de las lenguas extranjeras en la educación formal: 1) las instrumentales, *“que consideran a la lengua extranjera como una herramienta de comunicación en diversos ámbitos”*; 2) criterios cognitivos, *ya que el abordaje de una lengua extranjera estimula la reflexión metalingüística y favorece la expresión y el pensamiento*; 3) actitudinales o identitarias: *el aprendizaje de una lengua extranjera conduce a la valoración de la cultura propia y ajena, estimulando valores positivos como la diversidad cultural y promoviendo así los valores humanos”* (p. 69).

En 2007 se presentó el informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas y su propuesta de incorporar tanto el inglés como el portugués como lenguas obligatorias en la enseñanza media, además de ofrecer tres lenguas optativas: francés, italiano y alemán. Ambas propuestas fueron aprobadas por ANEP y por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN) en 2008. Además, se creó el Programa de Políticas Lingüísticas (PPL) con el fin de implementar los cambios señalados (Falchetti, 2012). Hasta la fecha, sin embargo, no se ha instrumentalizado la obligatoriedad de la enseñanza del portugués en todas las instituciones públicas de educación media del país.

En diciembre de 2008 se promulgó la ley 18.437, cuyo artículo 40, inciso 5, señala lo siguiente:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de los Programas de Políticas Lingüísticas (PPL) personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (Falchetti, 2012, p.69)

De acuerdo a los autores citados, es la primera vez que se reconocen oficialmente las variedades lingüísticas existentes en el país, además de otorgar valor a la formación plurilingüe desde el ámbito estatal.

2.1.1. Iniciativas privadas

El Informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas señala que ante la falta de propuestas estatales, algunas de las comunidades lingüísticas de otros orígenes crearon sus propias instituciones educativas bilingües privadas, de modo de responder a las necesidades específicas de esos grupos (ANEP, 2007). Así, permanecen hasta el día de hoy una serie de instituciones privadas de educación primaria y media, que imparten educación bilingüe (particularmente, en los idiomas inglés, francés, italiano, alemán y hebreo) desde la escolarización inicial.

En el sector privado existen, además, diversas instituciones que enseñan lenguas extranjeras desde el ámbito de la educación no formal, entendida como la actividad de enseñanza no incluida en el sistema formal (primario, secundario, superior). La oferta abarca por un lado las lenguas con fuerte tradición en el país (francés, inglés, alemán, italiano, portugués), así como las menos tradicionales como chino mandarín, coreano, japonés, árabe, vasco y griego, por mencionar algunas. Esas lenguas son promovidas mediante iniciativas privadas, asociaciones político-culturales o las embajadas de los respectivos gobiernos, entre otros.

2.1.2. Enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior

La enseñanza de idiomas no se circunscribe exclusivamente a los ámbitos de la educación primaria, secundaria o no formal. También en la educación superior se han hecho esfuerzos por integrar las lenguas extranjeras en la propuesta académica.

2.1.2.1. *Ámbito público*

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República funciona el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), que ofrece cursos de idiomas a los estudiantes y docentes de la universidad. Según consta en su página web, algunos cursos están restringidos a los estudiantes de la FHCE, mientras que otros están abiertos a todo público con secundaria completa (CELEX, 2018).

El centro surgió para atender una demanda insatisfecha, como señala Masello (2012):

Podemos constatar que en la mayor parte de los casos la creación y el desarrollo de estas unidades surgen como respuesta a carencias urgentes en el acceso al conocimiento de/en lenguas extranjeras que no han sido atendidas por los ámbitos en donde supuestamente deberían o podrían desarrollarse. (p. 59)

La autora explica que la falta de reconocimiento del bilingüismo en algunas partes del país y la supresión de las lenguas tradicionales del currículo obligatorio hizo que el CELEX registrara un

crecimiento importante desde fines de la década del 90. Al momento de la publicación del informe, el centro registraba unos 2000 estudiantes por año (Masello, 2012, p. 62).

2.1.2.2. *Ámbito privado*

A su vez, tres universidades privadas del país ofrecen centros de idiomas que apuntan a la formación integral del estudiantado, estimulando el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales. El presente estudio se realizó en un centro de idiomas, que se inserta en una universidad de carácter privado y cuya actividad se describe en el siguiente capítulo.

En síntesis, los autores consultados destacan los esfuerzos estatales en pos de una sociedad monolingüe en Uruguay, a pesar de las múltiples influencias recibidas a partir de los movimientos migratorios que poblaron al país. Son relativamente recientes las políticas estatales que reconocen y fomentan la diversidad lingüística del país y que apuntan a ofrecer más de una lengua extranjera obligatoria en el currículo de la enseñanza media. Actualmente, se enseña el inglés como única lengua extranjera obligatoria en todos los años de secundaria, con la opción de estudiar otras lenguas de forma extracurricular. Para el estudio de lenguas extranjeras existen diversas dependencias en los diferentes niveles educativos, tanto en el ámbito público como en el privado.

2.2. Presentación del centro de estudio

El proyecto de investigación se llevó a cabo en una universidad privada, sin fines de lucro, con larga trayectoria en Montevideo. Se divide en dos campus con ubicación en diferentes zonas capitalinas y cuenta con aproximadamente 11.000 alumnos, 1.100 docentes y 2.100 funcionarios y administrativos.

En lo que refiere a su estructura organizacional, la universidad es presidida por un director general y un rector. A su vez, cada facultad es gestionada por un decano responsable, al que le siguen en el organigrama las coordinaciones académicas y administrativas.

La universidad, que cuenta con la acreditación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, ofrece carreras técnicas, universitarias y postgrados (diplomas, maestrías y doctorados) que se imparten en sus respectivas facultades.

2.2.1. Centro de Idiomas

El Centro de Idiomas (CI), la dependencia específica de la universidad en la que se desarrolló la investigación, fue creado en 2015 con el objetivo de acercar la enseñanza de lenguas extranjeras a los estudiantes de la universidad. Es gestionado por una coordinadora y una asistente administrativa que tienen una oficina en cada campus.

El CI ofrece cursos de lenguas extranjeras propios, que se dictan en algunas carreras universitarias como parte obligatoria del currículo; y otros, que son impartidos por institutos de lenguas externos a la universidad, en el marco de convenios elaborados para ese fin. La universidad no percibe ingresos por la inscripción a estos últimos. A la hora de decidir con cuáles institutos asociarse, el CI procura que sean representantes oficiales de la lengua extranjera que imparten, para asegurar la buena calidad de los cursos. Estos son abiertos al público en general, pero los estudiantes, graduados y funcionarios de la universidad reciben descuentos especiales. El beneficio de los convenios se extiende, a su vez, a los cursos que dictan los institutos en sus propias instalaciones.

2.2.2. Horarios de clase e infraestructura

Los cursos funcionan entre las 12:30 y las 21.00 horas (con menor frecuencia después de las 18 horas) en los salones de clase de la universidad, que tienen capacidad para un promedio de treinta alumnos y están equipados con pizarras, computadoras, equipos de sonido y video. Cuentan con iluminación natural, ventilación y equipos de climatización.

2.2.3. Población estudiantil y matrícula

A dos años de su apertura, el CI cuenta con 175 inscriptos que se distribuyen entre seis idiomas: coreano, japonés, alemán, italiano, francés y portugués, en orden de mayor a menor número de matriculados.

A pesar de los descuentos mencionados, se constató en el transcurso de la investigación que la proporción de inscriptos es ampliamente mayor en el caso de los estudiantes que no guardan un vínculo previo con la universidad (externos), respecto a los funcionarios, docentes y estudiantes de la universidad (internos), que son minoría en todos los cursos, excepto en los de idioma alemán, como puede apreciarse en el Cuadro 7.

Inscriptos a los cursos del Centro de Idiomas, primer semestre de 2017			
	Internos	Externos	Total
Coreano	8	62	70
Japonés	17	36	53
Alemán	15	3	18
Italiano	6	10	16
Francés	1	11	12
Portugués	2	4	6
Total	49	126	175

Cuadro 7: Matrícula del CI en el primer semestre de 2017. Datos proporcionados por el CI.

El CI también coopera con institutos que enseñan chino mandarín e inglés. Sin embargo, no se abrieron cursos de estas lenguas en el primer semestre de 2017 por falta de inscriptos.

2.2.3.1. Rango etario

El Cuadro 8 muestra el rango etario de los estudiantes que cursan en el CI.

Estudiantes del CI	
13-17 años	16%
18-25 años	55%
26-30 años	14%
31-35 años	2%
Mayor a 35 años	12%
No contesta	1%

Cuadro 8: Edades de los estudiantes del CI. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes consultados se encuentra en un rango etario de 18-25 años; es decir, una generación que se identifica como *millennials*. Ese grupo de personas se caracteriza por tener un amplio dominio de las herramientas digitales, además de tratarse de usuarios que, en general, presentan un alto índice de actividad en las redes sociales (Margounato & Sobral, 2016). Otro elemento a destacar es la mayor proporción de estudiantes más jóvenes (13-17 años) en los cursos de japonés y coreano.

2.2.4. Comunicación y visibilidad

A la página web del CI se accede mediante un enlace en el pie de página del sitio institucional de la universidad; es decir, se encuentra en un nivel jerárquico inferior, de baja visibilidad. Contiene

información sobre los objetivos del centro, las lenguas que ofrece, su marco de aplicación, exámenes internacionales, así como los horarios y niveles de los cursos.

A su vez, el CI publica contenidos relacionados a sus actividades mediante esa página y las redes sociales de la universidad (Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, Snapchat), pero con muy baja frecuencia, es decir, menos de dos publicaciones mensuales.

2.2.5. Descripción de la demanda

De una entrevista exploratoria (EE) con la coordinadora del CI (véase Anexo PIO 1, p. 124) surgió que el centro cuenta con dificultades para atraer alumnos, y que tiene especial interés en captar más estudiantes de la universidad.

Un estudio realizado en el marco del Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay, presentado por Zhang en 2016, se centró en la difusión de la oferta educativa del CI, planteando la interrogante de cómo *“lograr una mayor difusión de la oferta de cursos del área de idiomas, para que la generalidad de los estudiantes y empleados de la universidad la conozcan y se decidan a estudiar allí”* (Zhang, 2016, p. 8). El trabajo arrojó como resultado la necesidad de mejorar la difusión y la publicidad de la oferta del CI, si bien la coordinadora señala que, al momento del relevamiento de datos (aproximadamente, en julio-agosto de 2015), el centro recién había comenzado a funcionar.

Habíamos hecho una sola campaña de publicidad, por cartelera, Facebook y por mail en aquel momento, pero ni siquiera había funcionado el boca a boca de nada, porque no teníamos nada de eso funcionando (...) ahora sí hay más gente que participa, pero de todas maneras el problema de no tener gente y de acercar estudiantes de la universidad persiste.
(EE:19)

La coordinadora planteó la necesidad de *“conocer las motivaciones de los estudiantes nuestros para estudiar lenguas”* (EE:20), sin dejar de lado las motivaciones de los estudiantes externos y evaluar si existe una diferencia en la demanda de ambos grupos, con el fin de tomar en cuenta la demanda específica, y utilizar ese conocimiento como punto de partida en las futuras estrategias de difusión de la oferta y promoción de cursos y actividades culturales.

En resumen, el centro de idiomas (CI) objeto de este estudio, opera en el marco de una universidad privada en la capital del país. Contaba en 2017 con 175 alumnos distribuidos entre los idiomas coreano, japonés, francés, alemán, italiano y portugués. Los cursos están abiertos al público, pero el centro ofrece beneficios especiales a estudiantes, docentes y funcionarios de la universidad. En lo que refiere a la demanda institucional, la coordinación del CI planteó la necesidad de incrementar el número de estudiantes matriculados en los cursos de lenguas extranjeras. Para lograr ese fin se propone estudiar las motivaciones de los estudiantes que los llevan a elegir cursos de idiomas para así dirigir los esfuerzos de marketing y promoción de las actividades del centro de modo estratégico.

SECCIÓN III - MARCO APLICATIVO

3. Marco Aplicativo

Esta sección refiere a la propuesta metodológica como marco aplicativo de la investigación. Describe las fases y el cronograma del estudio, la población objetivo, el sector organizacional implicado, así como las técnicas utilizadas y los instrumentos diseñados para tal fin, tanto en la fase diagnóstica como en el plan de mejora que se elaboró a continuación.

3.1. Estudio de casos

El estudio diagnóstico se llevó adelante como un estudio de caso, definido por Stake (1998) como “*el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (p. 11).

3.1.1. Metodología mixta

Se partió desde un enfoque cualitativo, siendo el principal objetivo del estudio de caso la comprensión de una situación particular, con sus características singulares. El paradigma cualitativo “*se asocia a la epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción*” (Cea D’Ancona, 2001, p. 46). A su vez, en la investigación se aplicaron instrumentos característicos del paradigma cuantitativo, que permite una recogida de información estructurada y sistemática. Las características diferenciadoras de los paradigmas cuantitativo y cualitativo pueden apreciarse en el Cuadro 9.

	Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
<i>Base epistemológica</i>	Positivismo, funcionalismo	Historicismo, fenomenología, interaccionismo, simbólico
<i>Énfasis</i>	Medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales; demostración de la causalidad y generalización de los resultados de la investigación.	El actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa.
<i>Recogida de información</i>	Estructurada y sistemática	Flexible, un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación.
<i>Análisis</i>	Estadístico, para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad	Interpretacional, socio-lingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes.
<i>Alcance de resultados</i>	Nomotética, búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta	Ideográfica: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.

Cuadro 9: Características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Tomado de Cea D’Ancona (2001, p. 46)

Si bien ambos paradigmas estuvieron enfrentados durante mucho tiempo, existe en la actualidad consenso sobre su complementariedad, en lugar de su oposición, dependiendo de la naturaleza del estudio que se lleve a cabo. Esto queda manifiesto en esta frase de Reichardt y Cook que señala que *“es tiempo de dejar de construir muros entre métodos y empezar a construir puentes”* (Cea D’Ancona, 2001, p. 47).

En la misma línea, Miles y Huberman (1994) señalan que *“durante el análisis, los datos cuantitativos pueden ayudar a mostrar la generalidad de observaciones específicas”* (p. 41), aportando otra validez a los hallazgos cualitativos. Por otro lado, *“los datos cualitativos pueden ayudar al lado cuantitativo del diseño, aportando desarrollo conceptual e instrumentación”* (p. 41).

En el presente estudio de caso, se optó por el enfoque mixto, ya que se buscaba comprender la situación singular del CI y la problemática institucional referida. Para comprender las motivaciones de la población estudiantil a la hora de optar por cursos de lenguas extranjeras, se consideró pertinente la aplicación de encuestas con el fin de acceder a un mayor número de respuestas que fueran comparables entre sí, siendo esta una de las características del enfoque cuantitativo. Por otro lado, las entrevistas permitían comprender en profundidad la situación estudiada, con cierto grado de flexibilidad en la recogida de información, de acuerdo con las necesidades e interrogantes que iban surgiendo en el transcurso de la investigación. Finalmente se procedió a la triangulación de los datos obtenidos, procurando así una visión global de la situación estudiada.

3.1.2. Triangulación

Cea D’Ancona (2001) describe la triangulación como *“la utilización de múltiples puntos de referencia para localizar la posición exacta de un objeto en el espacio”* (p. 47). De ese modo se logra una mayor precisión que aplicando un único punto de referencia. De acuerdo a esa autora, este concepto puede trasladarse a las ciencias sociales, donde el término triangulación adquiere un significado similar. *“Por él se entiende la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social”* (p. 47).

Según esa autora, la triangulación de datos es el tipo de triangulación *“más habitual en la práctica de la investigación social. Consiste en la utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada”* (Cea D’Ancona, 2001, p. 49). En el presente estudio se trabajó sobre la base de la metodología cualitativa, integrando instrumentos del enfoque cuantitativo, de manera de facilitar la triangulación de datos para analizar la situación estudiada desde diferentes ángulos, teniendo presente su complejidad.

3.1.3. Técnicas utilizadas

Para la recogida de información se realizaron entrevistas semiestructuradas, y el análisis documental, siendo estos instrumentos propios de la metodología cualitativa. A su vez, se utilizaron instrumentos

de corte cuantitativo, en forma de cuestionarios a los estudiantes de la universidad y a los docentes y estudiantes del CI, para favorecer la triangulación de datos y ampliar el acceso a los informantes.

3.1.3.1. La entrevista

Ruiz-Olabuénaga (2012) define la entrevista como "*una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales*" (p. 165).

En la misma línea, Valles (2003) describe la entrevista como un recurso técnico de "conversación" (p. 177). De los diferentes tipos de entrevista señala a la semiestructurada como la más común. En ese formato se busca responder a un conjunto de preguntas preestablecidas, pero sin seguir un orden determinado. Pérez (2005) realiza una recopilación de las distintas definiciones de este instrumento de investigación y distingue entre entrevistas en profundidad y entrevistas focalizadas. La última se asemeja a la entrevista semiestructurada al concentrarse "*sobre un punto o puntos muy específicos acerca de los cuales el sujeto es estimulado a hablar libremente, y que el entrevistador ha de ir planteando a lo largo de la situación*" (p. 9). La define como una entrevista abierta, pero con mayor estructuración que la entrevista profunda, que se "*centra en el sujeto como centro de su propio discurso*" (p. 9).

3.1.3.2. La encuesta

Cea D'Ancona (2001) define la encuesta como "*la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos*" (p. 240). Es una técnica que permite estandarizar las preguntas y emplearlas de la misma forma y en el mismo orden con todas las personas consultadas, que pueden localizarse en diferentes lugares geográficos al momento de su aplicación. Meneses (2016) propone una distinción entre encuesta y cuestionario. "*Si el cuestionario es la técnica o instrumento utilizado, la metodología de encuestas es el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración y para la recogida de los datos obtenidos*" (p. 25).

3.1.3.3. El análisis documental

Además de las entrevistas y las encuestas, en el transcurso de la investigación pueden consultarse fuentes documentales que sean de relevancia para el estudio. Ruiz Olabuénaga e Ispizua señalan que "*el término documento se refiere a la amplia gama de registros y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a o durante la investigación*" (citado en Valles, 2003, p. 120). Es decir, que no solamente refieren a documentos de carácter oficial, sino también a otros soportes como recortes de diario, notas de reuniones, videos, fotografías, entre otros.

En síntesis, la metodología de esta investigación se basa en un estudio de caso, que busca comprender una realidad singular de un centro de idiomas con sus características particulares. Para la obtención de los datos se utilizó un enfoque mixto, combinando técnicas propias de la metodología cualitativa (entrevistas y análisis documental) con encuestas, una técnica característica del enfoque cuantitativo. La combinación de ambos enfoques se hizo con el fin de favorecer la triangulación de datos.

3.2. Proyecto de Investigación Organizacional

En la primera etapa, se realizó un estudio diagnóstico que se llevó a cabo en un período de cuatro meses, entre mayo y agosto de 2017 (véase Cuadro 10). La investigación constó de tres fases: una primera exploratoria, que consistió en una primera colecta de datos; y una segunda, que apuntaba a la comprensión del problema estudiado. En la tercera fase se procedió a analizar la información recabada y a la redacción del informe de avance que debía ser entregado a la institución en el mes de setiembre.

Proyecto de Investigación Organizacional				
FASE I – Identificación de la demanda	MAY	JUN	JUL	AGO
Elaboración de un plan de trabajo				
Entrevista exploratoria				
Análisis por dimensiones				
Definición de la demanda institucional				
Análisis de documentos complementarios				
Modelo de análisis				
FASE II – Comprensión del problema				
Encuadre Teórico: Mapa conceptual				
Tabla con identificación de técnicas				
Relevamiento en profundidad				
Aplicación de instrumentos				
Sistematización de la información				
Modelo del Iceberg				
FASE III – Conclusiones y acuerdos				
Conclusiones				
Redacción del informe de avance				

Cuadro 10: Fases del Proyecto de Investigación Organizacional. Elaboración propia.

3.2.1. Fase I. Identificación de la demanda

La fase inicial del estudio diagnóstico, que comenzó en mayo de 2017, se centró en la identificación de la demanda (véase, Cuadro 11):

Técnica	Código	Involucrados	Aplicación
Entrevista exploratoria (semiestructurada)	EE	Coordinadora del CI	Mayo
Análisis documental			
- Página web			
- Facebook			
- Datos recibidos del CI	ADO	Coordinadora del CI	Mayo

Cuadro 11: Técnicas para la recolección de datos. Fase exploratoria. Elaboración propia.

Para ello se realizó una entrevista exploratoria con la coordinadora del CI, con la finalidad de conocer las características y el funcionamiento del centro, así como posibles problemáticas que pudieran ser abordadas mediante un plan de mejora. La entrevista se realizó de forma semiestructurada, es decir, partió *“de un guion que predetermina la información que se requiere. En este caso, las preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas”* (Rodríguez-Gómez, 2016, p. 104).

Los datos obtenidos mediante la entrevista fueron clasificados y analizados, según su pertenencia a las diferentes dimensiones institucionales detalladas en el marco teórico: la administrativa, la organizacional, la comunitaria y la pedagógica. A raíz de esa clasificación, se pudo identificar la demanda institucional (véase la matriz de análisis en el Anexo PIO 2, p. 125).

También se consultó en la fase inicial la información disponible en el sitio web del CI, así como documentación proporcionada por la coordinación, en relación a la cantidad de inscriptos durante el semestre en curso. Finalmente, se elaboró un modelo de análisis (véase Anexo 1, Cuadro 5, p. 107) que ilustra la problemática encontrada en relación a las dimensiones comprometidas. Ese modelo constituyó el punto de partida para la segunda fase del proceso.

3.2.2. Fase II. Comprensión del problema

La segunda fase de la investigación partió de la información obtenida en la etapa inicial y apuntó a la profundización y a la comprensión del problema detectado. Se consultó a referentes teóricos en relación a la demanda identificada, y se elaboró un mapa conceptual a modo de organización (véase Anexo 1, Cuadro 3, p. 104).

En el contexto de la investigación y la problemática planteada por el centro educativo, se consideró relevante consultar a los estudiantes que ya cursan lenguas extranjeras en el CI, los docentes de lenguas extranjeras del CI, además de los estudiantes de la universidad. A los efectos de diseñar los instrumentos de investigación, se consultaron referentes teóricos respecto a la demanda señalada, es decir, las motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras según Schmidt, Boraie y Kassabgy (1999), ya referidos en el marco teórico.

Para el relevamiento en profundidad se aplicaron diferentes técnicas, propias de la metodología cualitativa, como la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Por otro lado, se utilizó la encuesta de corte fundamentalmente cuantitativo. A cada técnica se le asignó un código para su identificación (véase Cuadro 12).

Técnica	Informantes (aplicación individual)	Código	Testeo	Aplicación
Encuesta 1	Estudiantes del CI	ECI	Julio	Julio
Encuesta 2	Estudiantes de la universidad	EEU	Julio	Julio
Encuesta 3	Docentes del CI	EDO	Julio	Julio
Entrevista semiestructurada	Estudiantes del CI:			
	1. Estudiante de japonés	EJA		Agosto
	2. Estudiante de coreano	ECO		Agosto
	3. Estudiante de alemán	EAL		Agosto
Entrevista semiestructurada	Estudiante de la universidad			
	Estudiante 1	EO		Agosto

Cuadro 12: Técnicas para la recolección de datos. Segunda fase (comprensión del problema). Elaboración propia.

3.2.2.1. Encuestas realizadas

Para acceder a un mayor número de informantes, se optó por consultarlos mediante encuestas, siendo esta técnica “de elección en el desarrollo de trabajos de campo que requieran la recogida sistemática y estructurada de información aportada por un número sustancial de informadores” (Meneses, 2016, p. 28).

A) Estudiantes del CI

Antes de su administración, las encuestas fueron sometidas a pre-test para evaluar la necesidad de introducir modificaciones. Las encuestas fueron completadas en formato presencial, en los salones de clase y en el horario de cada curso, previa autorización por parte de los institutos y docentes, durante el mes de julio. En total, se obtuvieron las respuestas de 83 estudiantes; es decir un 47% del total de inscriptos (véase Cuadro 13).

Informantes: Estudiantes CI (ECI)	Encuestas respondidas	Total estudiantes	Respuestas/Total
Coreano	30	70	43%
Japonés	21	53	40%
Alemán	8	18	44%
Italiano	8	16	50%
Francés	11	12	92%
Portugués	5	6	83%
Total	83	175	47%

Cuadro 13: Encuestas a los estudiantes del Centro de Idiomas (ECI). Elaboración propia. Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo 1, p. 108)

Diseño del cuestionario

Además de consultar por las motivaciones que los llevaron a elegir cada curso, se incluyeron preguntas sobre las razones para elegir el CI. También se indagó por qué medio supieron de la existencia del centro (véase Anexo PIO 3, p. 128).

En los cuestionarios se aplicó una escala *Likert*, en la que “*la dimensión queda ordenada en una secuencia de puntos arbitrarios –generalmente, a partir de cuatro niveles, siendo comunes las de cinco o siete– de menor a mayor intensidad*” (Meneses, 2016, p. 54).

Los encuestados debieron valorar las motivaciones para la elección de la lengua extranjera, utilizando la siguiente escala:

1. Relevancia muy baja
2. Relevancia baja
3. Relevancia mediana
4. Relevancia alta
5. Relevancia muy alta

Las motivaciones propuestas en el cuestionario fueron: el interés cultural, la exigencia laboral, la posibilidad de acceder a futuras oportunidades laborales, el aprendizaje de la lengua como *hobby*, las razones familiares, el desafío intelectual y los viajes, además de ofrecerles la opción de agregar otras motivaciones en caso de ser necesario.

B) Estudiantes de la universidad

Como muestra se tomaron los estudiantes de todas las carreras universitarias de segundo a sexto semestre, siendo estos estudiantes lo suficientemente avanzados como para conocer las diferentes propuestas de la universidad, además de ser potenciales usuarios del CI con mayor posibilidad de permanencia en el centro a largo plazo. De los aproximadamente 2600 estudiantes consultados respondieron 382; es decir, un 15% del total (véase Cuadro 14).

Informantes	Enviadas	Respuestas	Respuesta/Total
Estudiantes de la universidad (EEU)	Aproximadamente 2600	382	15%

Cuadro 14: Encuestas a los estudiantes de la universidad. Elaboración propia. Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo 1, p. 111)

El bajo número de respuestas (15%), en comparación con la proporción de respuestas recibidas de los estudiantes del CI (47%), puede deberse al hecho de que la encuesta a los estudiantes de la universidad se administró en formato digital, sin mediar contacto directo con los informantes. Según Dörnyei (2010), la administración personal aumenta las posibilidades de que la encuesta sea respondida y permite “*generar rapport con el informante, explicar el propósito del estudio y solicitar la*

colaboración” (p. 67). La administración digital, por otro lado, tiene la ventaja de un *“reducido coste de administración, su flexibilidad para trabajar con grandes muestras, así como por la facilidad y rapidez con que podemos gestionar las respuestas y su registro sin errores de transcripción para el análisis”* (Meneses, 2016, p. 39).

El enlace al cuestionario fue proporcionado a los estudiantes mediante correo electrónico a través de las coordinaciones de carrera, y contó con la autorización previa por parte de las autoridades institucionales. El envío a las coordinaciones se realizó en el mes de julio, con un plazo de respuesta de dos semanas, anticipando de ese modo posibles demoras institucionales en el reenvío a los estudiantes. También en este caso, el instrumento fue sometido a pre-test para evaluar la necesidad de introducir cambios.

Diseño del cuestionario

A la hora de elaborar el cuestionario, se partió de la base que los estudiantes podían tener conocimiento del CI o desconocerlo. A su vez se tuvo en consideración que el conjunto de encuestados se dividía en interesados o no interesados en los cursos de lenguas extranjeras y que los primeros podrían estar cursando algún idioma en la actualidad, aunque no necesariamente en el CI. El formulario digital (véase Anexo PIO 4, p. 131) tenía que contemplar todas estas situaciones e incluir preguntas relevantes para cada perfil.

Además de medir las motivaciones de los estudiantes para la elección de cursos de lenguas extranjeras en general, así como los idiomas que despertaban mayor interés, se indagó sobre las razones para no considerar el centro, en el caso de los estudiantes que cursan idiomas en otros lugares. También se les preguntó a los estudiantes, que indicaron conocer el CI, por qué medio supieron de su existencia.

Los estudiantes fueron agrupados según los siguientes perfiles:

- Estudiantes con interés en lenguas extranjeras, pero que no cursan;
- Estudiantes que cursan lenguas extranjeras en un instituto;
- Estudiantes que cursan lenguas extranjeras en un instituto que tiene convenio con el CI;
- Estudiantes que toman clases particulares de una lengua extranjera.

En relación a las motivaciones para la elección de cursos de lenguas extranjeras, se partió de la misma escala *Likert* que se utilizó en el caso de los estudiantes del CI, con valores del 1 (relevancia muy baja) al 5 (relevancia muy alta), y se calcularon los valores promedio del total de respuestas recibidas.

C) Docentes del CI

A su vez, se buscó recoger la opinión y las experiencias de los docentes del centro, al estar en contacto diario con los estudiantes y ser referentes calificados en lo que refiere a las motivaciones y

los perfiles del alumnado, así como en la detección de posibles diferencias de perfil entre los alumnos internos y externos (véase Anexo PIO 5, p. 135). Las encuestas (EDO) se aplicaron junto con las de los estudiantes del CI, en horario de clase y fueron recogidas el mismo día de su aplicación. En total se consultó a nueve docentes de las seis lenguas que enseñaba el CI al momento de realizarse el estudio.

3.2.2.2. Entrevistas realizadas

Para profundizar en el tema de la motivación y los perfiles de los estudiantes se realizaron entrevistas semiestructuradas, tanto con estudiantes de la universidad como con estudiantes del CI. A los entrevistados se accedió mediante los formularios de encuesta, que incluyeron una pregunta final respecto a su disposición para otorgar una entrevista sobre el tema y alguna información de contacto, a la que un promedio de 39% de los estudiantes de ambos grupos consultados respondió favorablemente.

A) Estudiantes de la universidad

Como criterio de selección de estos entrevistados se procuró que fueran estudiantes entre segundo y sexto semestre, por constituir el público con mayor posibilidad de permanencia en el CI a largo plazo. Además, se tomó como criterio de selección de que los entrevistados tuvieran conocimiento de más de una lengua extranjera, para así conocer las causas que motivaron el aprendizaje de un mayor espectro de lenguas por entrevistado. Se pudo concretar la entrevista con un estudiante (EO) que cumplía con estos requisitos (para consultar el guion de la entrevista, véase el Anexo PIO 6, p. 137).

B) Estudiantes del CI

En relación a las entrevistas con estudiantes que ya cursan idiomas en el centro, se estableció como criterio de selección que fueran estudiantes de coreano (ECO), japonés (EJA) y alemán (EAL); los primeros dos por ser las lenguas más elegidas; y alemán, por concentrar la mayor cantidad de estudiantes internos en relación al total de matriculados. Además, se seleccionó a los entrevistados del conjunto de estudiantes internos de la universidad, al constituir este el grupo prioritario para el centro. En total se hicieron tres entrevistas con estudiantes del CI (para consultar el guion de las entrevistas, véase el Anexo PIO 7, p. 137).

3.2.2.3. Sistematización de la información

Una vez clasificados y analizados los datos obtenidos, se procedió a clasificar la información utilizando la técnica del *iceberg*, ya referido en el marco teórico. Esta técnica permite analizar a fondo la cultura institucional, partiendo de lo manifiesto hacia los niveles más profundos y menos visibles.

A su vez, se elaboró un árbol de problemas que permite visualizar la problemática encontrada, expresando sus causas y efectos en orden jerárquico. Esta técnica permite luego traducir los problemas en objetivos, especificando medios y fines, que pueden ser abordados mediante un plan

de mejora organizacional. Ambos recursos se detallan más adelante en el apartado 4.1.3.4. (p. 72) que refiere a los resultados del diagnóstico institucional.

3.2.3. Fase III. Conclusiones y acuerdos

La última fase de la evaluación diagnóstica consistió en la redacción de un informe de avance que fue entregado a la institución. El informe describe el proceso de investigación, la metodología para la recolección de datos y las fuentes consultadas. A su vez presenta las principales conclusiones y algunos lineamientos para el plan de mejora, que se desarrolló en base a la investigación, y que se describirán en el próximo capítulo.

En síntesis, el Proyecto de Investigación Institucional constó de tres etapas que abarcaron: 1) la identificación de la demanda durante la entrevista exploratoria con la coordinadora del CI; 2) la comprensión del problema mediante diversos instrumentos para la recolección de datos (entrevistas, encuestas y análisis documental); y 3) el análisis de la información recabada que llevó a las conclusiones de la investigación y permitió elaborar los lineamientos para el plan de mejora que será llevado adelante en acuerdo con la institución estudiada.

3.3. Plan de mejora organizacional

En base a los resultados arrojados por el proyecto de investigación institucional se elaboró un plan de mejora con el objetivo de revertir la problemática encontrada, en acuerdo con la institución estudiada (véase Anexo 2).

3.3.1. Fases del plan de mejora

El plan tuvo una duración de cuatro meses, de agosto a diciembre de 2017, y se desarrolló en tres fases (véase Cuadro 15).

Plan de Mejora Organizacional					
	AGO	SET	OCT	NOV	DIC
FASE I – Diseño del Plan					
Entrega del Informe a la institución					
Reunión y acuerdos con la institución					
Formación del equipo impulsor					
FASE II – Ajustes del plan					
Definición de objetivos, metas y actividades					
FASE III – Seguimiento y sustentabilidad					
Diseño de los dispositivos de seguimiento					
Esquema de sustentabilidad					
Redacción del plan					
Entrega del plan a la institución					

Cuadro 15: Plan de trabajo. Plan de Mejora Organizacional. Elaboración propia.

La primera fase partió de una reunión con la coordinadora del CI, tras la lectura del informe de avance presentado. En esa fase se repasaron los resultados del proyecto de investigación y se definió el equipo impulsor que contribuiría a la elaboración y al seguimiento al plan de mejora; a saber, la coordinadora del CI, la responsable de promoción y marketing institucional, así como la investigadora.

En la segunda fase, se definieron los objetivos (general y específicos), metas y actividades del plan. Como objetivo general, que guía las demás acciones del plan, se estableció aumentar el número de estudiantes (particularmente, estudiantes de la universidad) matriculados en los cursos del CI.

En la tercera fase, se elaboraron tres dispositivos de seguimiento y sustentabilidad con el fin monitorear el cumplimiento de las metas establecidas: 1) una encuesta de seguimiento; 2) actas de reunión con el registro de las actividades acordadas; 3) una planilla para el registro de las publicaciones realizadas en diferentes medios de difusión (véase Anexo PMO 2, pp. 159-163). Los dispositivos serán utilizados siguiendo un protocolo de aplicación que indica el momento, soporte y responsable del empleo de cada dispositivo (véase Anexo PMO 3, p. 164).

Todos los elementos que integran el plan fueron ordenados en una planilla integradora que incluye, a modo de resumen, un esquema de trabajo con los objetivos, las metas y las actividades asociadas al plan. A su vez, presenta un plan de sustentabilidad que detalla los dispositivos de seguimiento y su

protocolo de aplicación, además de dispositivos de gestión de la comunicación, gestión financiera y gestión de riesgos del plan (véase Anexo 2, pp. 149-152).

En resumen, el Plan de Mejora Organizacional se desarrolló en tres fases principales que abarcaron 1) el diseño del plan, en acuerdo con el centro de idiomas estudiado, tras la formación de un equipo impulsor para ese fin; 2) La definición de metas, objetivos y actividades, y 3) la elaboración de mecanismos de seguimiento y de sustentabilidad. El plan de mejora culminó con la entrega de un informe al CI.

SECCIÓN IV - RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4. Resultados y conclusiones

En esta sección se presentan los hallazgos del proyecto de investigación organizacional y del plan de mejora que se elaboró en base a los resultados que arrojó el primero. Se realiza un análisis de los datos obtenidos, para luego articularlos con los aportes del marco teórico y contextual presentado en las secciones anteriores.

4.1. Resultados del diagnóstico organizacional

Como ya se detalló en el marco aplicativo, la investigación organizacional se realizó en tres fases: 1) La identificación de la demanda, que consistió en una primera colecta de datos, la elaboración de una matriz y un modelo de análisis; 2) La comprensión del problema, mediante una segunda colecta de datos en forma de encuestas y entrevistas, así como el análisis documental; 3) Conclusiones y acuerdos, en base a la información recabada y su análisis mediante las técnicas del Iceberg y el árbol de problemas/objetivos. Esta fase concluyó con la redacción del informe de avance y su presentación al centro en estudio. El detalle de los datos obtenidos en el diagnóstico institucional puede consultarse en el Anexo 1 (Proyecto de Investigación Organizacional).

4.1.1. Primera colecta de datos

Al inicio de la investigación se realizó una entrevista exploratoria con la coordinadora del CI, con el fin de identificar la demanda institucional. De la entrevista surgió la preocupación del CI por alcanzar una mayor matrícula en los cursos que ofrece el centro; particularmente, en lo que refiere a estudiantes de la universidad (internos), pero también respecto a los estudiantes sin vínculo previo con la universidad (externos). Se expresó la necesidad de conocer los perfiles de los estudiantes y sus motivaciones para inscribirse en cursos de lenguas extranjeras, a los efectos de orientar la promoción y el marketing del CI, que se hace de forma intuitiva, *“totalmente a ciegas, porque es así como trabajamos”* (EE:21).

La información obtenida en la entrevista exploratoria se clasificó en una matriz de análisis, de acuerdo a las cuatro dimensiones institucionales introducidas por Frigerio et al. (1996), ya referidas en el marco teórico. Estas son: la organizacional, la administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria (véase la matriz de análisis en el Anexo PIO 2 p. 125). Esta clasificación permitió visualizar las dimensiones afectadas por la problemática señalada. Como puede apreciarse en el modelo de análisis (Cuadro 16), todas las dimensiones están representadas en mayor o menor medida.

4.1.1.1. Modelo de Análisis

Demanda institucional: falta información sobre los perfiles de los estudiantes y sus motivaciones para inscribirse en cursos de lenguas extranjeras.



Cuadro 16: Modelo de análisis. Elaboración propia. Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo 1 p. 107).

La dimensión organizacional, que refiere a los aspectos estructurales del centro educativo, se relaciona con los principales objetivos del CI que, según la coordinadora, consisten en acercar las lenguas extranjeras a los estudiantes de la universidad. Involucra las estrategias para la captación de estudiantes, el marketing y la promoción, y se asocia con la problemática de la dificultad general para atraer alumnos a estos cursos, particularmente en lo que refiere a los estudiantes propios de la universidad (internos).

Por otro lado, en relación a la dimensión administrativa, preocupa la falta de visibilidad del CI dentro de la universidad, la escasa matrícula en algunas lenguas, el hecho que la disponibilidad de salones condiciona la oferta de cursos y que el marketing del centro esté disociado de la demanda.

La dimensión pedagógico-didáctica, por otra parte, se relaciona con la oferta de cursos y los modelos didácticos. Si bien el CI no tiene incidencia en el diseño de los cursos dictados por parte de los institutos, puede decidir cuáles lenguas ofrecer. Ante esa situación, la dimensión pedagógico-

didáctica se relaciona con la preocupación expresada por la coordinadora respecto a la aparente disociación entre los cursos ofertados y la demanda real por parte de los estudiantes.

Por último, en lo que refiere a la dimensión comunitaria, no existe por parte del CI conocimiento sobre la demanda de los estudiantes respecto a los cursos de lenguas extranjeras. Se expresa, entonces, la necesidad de analizar los perfiles y las motivaciones de los estudiantes para orientar el marketing y la promoción del centro de forma más consciente, como puede apreciarse en el modelo de análisis.

4.1.2. Segunda colecta de datos

Una vez identificada la demanda institucional, se procedió a una segunda colecta de datos en forma de entrevistas y encuestas a estudiantes de la universidad, así como estudiantes y docentes del CI, como ya fue detallado en el marco aplicativo de este informe. También se realizó el análisis de los informes proporcionados por parte del centro, la página web y las redes sociales, que el centro utiliza para la difusión de sus actividades.

4.1.3. Principales resultados del estudio diagnóstico

En este apartado se presentarán los principales resultados de la segunda colecta de datos: encuestas a los estudiantes, encuestas a los docentes del CI y entrevistas. Finalmente se sistematiza la información recabada, con el fin de esbozar elementos de la cultura institucional y de presentar los lineamientos para el plan de mejora.

4.1.3.1. Encuestas a estudiantes

Las encuestas a los estudiantes del CI y de la universidad arrojaron una pluralidad de datos en relación a la población estudiantil y sus motivaciones para optar, o no, por los cursos de lenguas extranjeras.

4.1.3.1.1. Conocimiento del CI

Del estudio diagnóstico surgió que, a dos años de su apertura, sigue habiendo un 21% de estudiantes de la universidad que desconocen el CI, frente a 28,4% que lo desconocían en 2015, de acuerdo a los resultados que arrojó la investigación de Zhang (2016, p. 140). Esto indica una leve mejora, pero sugiere la necesidad de reforzar las estrategias de promoción y marketing, para así alcanzar a un mayor número de estudiantes con información sobre la oferta educativa de lenguas extranjeras.

4.1.3.1.2. Rango etario de los estudiantes

El Cuadro 17 muestra el rango etario de todos los estudiantes consultados. Incluye tanto a los estudiantes del CI como aquellos de la universidad que manifestaron tener interés en los cursos de lenguas extranjeras.

	Estudiantes del CI	Estudiantes de la universidad con interés en lenguas extranjeras
13-17 años	16%	--
18-25 años	55%	64%
26-30 años	14%	22%
31-35 años	2%	8%
Mayor a 35 años	12%	6%
No contesta	1%	--

Cuadro 17: Edades de los estudiantes consultados. Elaboración propia.

Ya se había mencionado en la presentación del centro de estudio (capítulo 2.2) que la mayoría de los estudiantes del CI se ubica en el rango de edad de 18-25 años. Esta tendencia se mantiene con respecto a los estudiantes de la universidad que expresaron tener interés en los cursos de idiomas. El 64% de estos estudiantes pertenece a la misma franja de edad, seguida por la de 26-30 años. Todos estos estudiantes, integran la generación de los así llamados *millenials*.

4.1.3.1.3. Fuentes de información inicial

A los estudiantes de la universidad que indicaron conocer el CI, así como los estudiantes (internos y externos) que ya toman algún curso allí, se les consultó por qué medio supieron de la existencia del centro (véase Cuadro 17).

	Estudiantes de la universidad	Estudiantes del CI	
		Internos	Externos
Carteleras	64%	47%	5%
Correo electrónico	55%	42%	--
Recomendación	18%		
Folletería	12%	5%	2%
Sitio web	11%	32%	48%
Instituto de lenguas	9%	26%	36%
Redes sociales	9%	5%	23%
Otros medios	4%		13%

Cuadro 17: Fuentes de información inicial sobre el CI. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes de la universidad, que respondieron la encuesta, supo de la existencia del CI por medio de las carteleras institucionales, seguido por los mensajes que envía el centro por correo electrónico. En menor medida, y en orden decreciente, se enteraron por recomendación de otros estudiantes, folletería y material impreso, el sitio web de la universidad, los institutos de lengua, las redes sociales y por otros medios. Entre estos últimos se destacan los cursos obligatorios de lenguas extranjeras que imparten algunas facultades, las charlas y eventos de captación de estudiantes, así como intervenciones decorativas en los edificios de la institución. Cabe mencionar que los estudiantes pudieron elegir más de una opción por lo que los valores no suman 100%.

Respecto a los estudiantes internos que ya toman cursos en el CI, la mayoría conoce el centro por medio de carteleras de la universidad, correos electrónicos, la página web institucional y por parte del instituto que imparte los cursos. Como puede apreciarse en el Cuadro 7, un porcentaje muy inferior señaló las redes sociales y la folletería como medio de información inicial. Por otra parte, los externos mencionaron a la página web, los institutos, y las redes sociales como punto inicial de información respecto al CI, seguido por valores inferiores en lo que refiere a otros medios, carteleras y folletería.

Resulta llamativo que solo una pequeña parte de los encuestados de la universidad haya recibido la información sobre el CI por medio de las redes sociales y la página web, lo que indica que hace falta un mayor énfasis en la comunicación digital. Esta es justamente la que suele utilizar el público objetivo del centro, que se asocia a la generación de los *millenials*. Además, tiene la ventaja de ser bastante más económica en comparación con las vías tradicionales de publicidad como, por ejemplo, los folletos impresos.

4.1.3.1.4. Motivaciones para la elección del CI

El Cuadro 18 muestra los factores que influyeron en la elección del CI. Hace una distinción entre los estudiantes propios de la universidad (internos) y los externos a la institución.

	Internos	Externos
Horario	68%	54%
Reputación de los institutos	58%	43%
Precio	42%	17%
Calidad de los cursos	32%	38%
Posibilidad de acceder a certificados	16%	28%

Cuadro 18: Motivaciones para la elección del CI. Elaboración propia.

En los estudiantes, que ya cursan en el CI (tanto internos como externos), primó la disponibilidad horaria entre los factores que se tuvieron en cuenta para la elección del centro. Otro factor de peso fue la reputación de los institutos que imparten los cursos. Los estudiantes internos destacaron, además, el precio como factor decisivo (tal vez debido a los descuentos que obtienen mediante los convenios de la universidad), frente a un grupo significativamente menor de estudiantes externos que basaron su elección en ese aspecto. La calidad de los cursos fue otro elemento que tanto los internos como los externos señalaron como relevante, en similar proporción. Por último, la posibilidad de acceder a certificados parece tener mayor relevancia para los estudiantes externos, en comparación con los internos, a la hora de optar por los cursos del CI.

4.1.3.1.5. Razones para no considerar los cursos del CI

La mayoría de los estudiantes de la universidad que no optaron por el CI, pero que indicaron tener interés en las lenguas extranjeras (77%), no cursaban ninguna al momento de realizarse el estudio. El 18% de los consultados indicó tomar cursos en institutos, con o sin convenios con la universidad, o clases particulares. Por otro lado, el 5% de los encuestados respondió no tener interés en los cursos de idiomas (véase Cuadro 19).

Razones para lo elegir los cursos del CI				
Estudiantes interesados en lenguas extranjeras				No interesados
	Cursa en un instituto	Cursa en un instituto con convenio	Toma clases particulares	
No cursa				
77%	7%	4%	7%	5%

Cuadro 19: Razones para no elegir los cursos del CI. Elaboración propia

Estudiantes interesados en lenguas extranjeras, pero que no cursan en la actualidad

A continuación, se detallan las razones que indicaron los estudiantes, que actualmente no cursan lenguas, por no considerar los cursos del CI. Cabe destacar que los estudiantes pudieron elegir más de una opción, por lo que los valores no suman 100% (véase Cuadro 20).

Razones para no elegir el CI Estudiantes interesados en lenguas extranjeras, pero que no cursan actualmente	
Falta de tiempo	80%
Precio	45%
No hay cursos interesantes	7%
Otros motivos:	11%
Detalle de “otros motivos”	
Categoría	Aporte textual
Horario	<ul style="list-style-type: none"> • El horario del curso no me sirve porque trabajo. • No puedo concurrir en el horario que se imparten los cursos • Cursos fuera del horario de oficina. • Poca variedad de horarios • Los cursos son en la tarde, cuando trabajamos :(• Los horarios no son convenientes • Los horarios no son los mejores para las personas que trabajan • Los horarios no son apropiados para gente que trabaja • Trabajo en la tarde
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Me enteré hace poco • Falta de información • Falta de información, desconozco convenios de la facultad con otros institutos
Ubicación	<ul style="list-style-type: none"> • No se dicta en el campus XX • Largo tiempo de viaje hasta la facultad
Suficiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ya cursé inglés y estoy contento con dicha lengua y el nivel alcanzado • Ya cursé inglés, italiano, francés y portugués por lo que ya no cursaría mas lenguas • Ya estudié inglés que es el idioma que más me interesaba
Varios	<ul style="list-style-type: none"> • Obtuve el <i>English Proficiency</i> en otro instituto y me gustaría que haya un curso para estudiantes avanzados. • Pereza • El centro donde estudiaba cerró • Espero terminar la carrera • No me lo he propuesto, aunque me interesaría

Cuadro 20: Razones para no elegir los cursos del CI. Estudiantes que no cursan idiomas actualmente. Elaboración propia

Como puede apreciarse en el Cuadro 20, la mayoría de los encuestados que indicaron tener interés en las lenguas extranjeras, pero que no cursan ninguna en la actualidad, atribuyen ese hecho a la falta de tiempo, los precios y la oferta académica poco atractiva. El 11% de los consultados hace referencia a otros motivos, que en su mayoría se relacionan con el horario de los cursos. De 22

especificaciones recibidas en relación a “otros”, nueve estudiantes indicaron que estos tienen que ver con los horarios de clase; tres señalaron ya haber aprendido el idioma que les interesaba (suficiencia); y tres estudiantes respondieron que les faltó más información sobre los cursos y los convenios del CI (información). A su vez, hubo menciones respecto a la ubicación del centro, la oferta poco atractiva y la falta de tiempo para cursar lenguas (varios).

Estudiantes que toman cursos fuera del CI

Por otro lado, se los consultó a los estudiantes, que toman sus cursos fuera del CI, por cuáles motivos lo desconsideraron. También en este caso, los estudiantes pudieron elegir más de una opción, por lo que los valores no suman 100% (véase Cuadro 21).

Razones para no elegir el CI				
Estudiantes que toman cursos fuera del CI				
	Cursa en un instituto	Cursa en un instituto con convenio	Toma clases particulares	Promedio
Horario	57%	45%	43%	48%
Nivel no disponible	24%	36%	19%	26%
Precio	24%	18%	24%	22%
No hay cursos interesantes				
Ubicación del centro	10%	9%	29%	16%
No expiden el certificado requerido	10%	9%	10%	10%
Otros motivos:	29%	27%	19%	25%
Detalle de “otros motivos”				
Categoría	Aporte textual			
Fidelidad	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio hace años con la misma profesora • Estudio hace años ya en ese instituto • Comencé a estudiarlos antes de ingresar en la Universidad y prefiero seguirlos en los respectivos institutos • Empecé en el instituto antes de ir a la facultad • Comencé a estudiar varios años antes de acceder a la Universidad 			
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta académica: No tenían inglés • No estaba disponible la opción de estudiar inglés • No me interesa ninguna de las lenguas que ofrece el centro 			
Varios	<ul style="list-style-type: none"> • Me anoté pero no llegamos al número mínimo de estudiantes • Al comunicarme con la docente, no me supo informar acerca del examen que yo estaba buscando dar • Mucha gente me recomendó el instituto al cual voy hoy en día (Instituto Anglo) • Las clases que tengo son gratis en mi horario de trabajo 			

Cuadro 21: Razones para no elegir los cursos del CI. Estudiantes que toman cursos fuera del CI. Elaboración propia.

En promedio, el 48% de los encuestados, que al momento del estudio cursaban lenguas extranjeras, atribuyeron la no elección del CI a los horarios poco convenientes, seguido por la falta de cursos con el nivel de avance requerido (26%). Otros refirieron a los precios y a la ubicación del CI como motivo para no considerar el centro, mientras un 25% de los estudiantes detalló otros motivos entre los que

primaba la fidelidad hacia otros institutos. Cinco de 12 estudiantes, que especificaron “otras” razones, indicaron que seguían estudiando en el mismo instituto donde habían empezado (fidelidad), mientras que tres estudiantes indicaron la oferta poco atractiva del CI como principal motivo para no considerarlo (oferta). Otras razones especificadas fueron la imposibilidad de acceder a certificados específicos, el precio y las recomendaciones recibidas en favor de otros centros (varios).

En relación al plan de mejora se manifestó la necesidad de plantearse institucionalmente si se quiere dar mayor prioridad a los cursos de lenguas, poniendo mayor énfasis en las necesidades de los estudiantes. Para eso sería necesario ofrecer los cursos en otros horarios, sujeto a la disponibilidad de salones.

4.1.3.1.6. Diagnóstico motivacional

Como ya se mencionó en el marco aplicativo (pp. 41-53), se encuestó a los estudiantes del CI y a los de la universidad para conocer sus motivaciones a la hora de elegir lenguas extranjeras, con el fin de orientar la promoción del centro de modo estratégico. Debieron valorar las opciones en una escala Likert de 1 a 5, siendo 1 de relevancia muy baja y 5 muy alta para su elección.

Las motivaciones propuestas en el cuestionario fueron: el interés cultural, la exigencia laboral, la posibilidad de acceder a futuras oportunidades laborales, el aprendizaje de la lengua como hobby, las razones familiares, el desafío intelectual y los viajes.

4.1.3.1.6.1. Interés cultural

El Cuadro 22 muestra la distribución de las respuestas respecto al interés cultural como factor motivacional. Incluye los resultados tanto de los estudiantes del CI como de la universidad. A su vez, se presenta el promedio de ambos grupos de estudiantes, de modo de ofrecer una visión global de los resultados obtenidos.

Interés cultural									
	Estudiantes CI							Universidad	Promedio
	CO*	FR*	IT*	JA*	PO*	DE*	Promedio CI		
1	0%	0%	12%	9%	0%	0%	4%	2%	3%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%
3	13%	0%	25%	10%	20%	12%	13%	11%	12%
4	17%	18%	0%	24%	0%	13%	12%	37%	25%
5	70%	82%	63%	57%	80%	75%	71%	48%	59%

*CO: coreano, FR: francés, IT: italiano, JA: japonés, PO: portugués, DE: alemán

Cuadro 22: El interés cultural como factor motivacional. Elaboración propia

Se concluyó que el interés cultural es uno de los factores determinantes para la elección de una lengua extranjera, ya que tanto los estudiantes del CI como los estudiantes de la universidad lo sitúan en un nivel de alta o muy alta relevancia.

4.1.3.1.6.2. Exigencia laboral

Otro factor motivacional que se midió mediante las encuestas fue la exigencia laboral (Cuadro 23).

Exigencia laboral									
	Estudiantes CI							Universidad	Promedio
	CO*	FR*	IT*	JA*	PO*	DE*	Promedio CI		
1	63%	45%	75%	81%	20%	0%	47%	5%	26%
2	0%	0%	0%	10%	0%	38%	8%	8%	8%
3	23%	27%	13%	5%	20%	13%	17%	15%	16%
4	10%	18%	13%	0%	40%	25%	18%	16%	17%
5	3%	9%	0%	5%	20%	25%	10%	56%	33%

*CO: coreano, FR: francés, IT: italiano, JA: japonés, PO: portugués, DE: alemán

Cuadro 23: La exigencia laboral como factor motivacional. Elaboración propia

Este factor motivacional tiene una relevancia muy baja para el 47% de los encuestados del CI (particularmente en relación a los idiomas japonés, italiano y coreano), seguido por un 18% que sitúan ese factor en un nivel de relevancia alta (esto es notorio en el caso de los estudiantes de portugués y alemán), y 17% que le otorgan relevancia mediana (francés y coreano).

Por otro lado, los estudiantes de la universidad señalaron la exigencia laboral como un factor motivacional muy relevante (56%), seguido por un 16% que lo ubica en un nivel de relevancia alta y un 15% que le otorga un nivel de relevancia mediano. En promedio, la exigencia laboral se presenta como un factor motivacional que tiene muy baja relevancia para un 26% de los consultados, mientras, por otro lado, un 33% le concede un nivel de importancia muy alto.

4.1.3.1.6.3. Posibilidad de acceder a oportunidades laborales en el futuro

A los estudiantes se les preguntó si la posibilidad de acceder a futuras oportunidades laborales constituye un factor motivacional para la elección de una lengua extranjera (véase Cuadro 24).

Posibilidad de acceder a futuras oportunidades laborales									
	Estudiantes CI							Universidad	Promedio
	CO*	FR*	IT*	JA*	PO*	DE*	Promedio CI		
1	27%	36%	12%	23%	40%	0%	23%	3%	13%
2	3%	0%	12%	10%	0%	13%	6%	4%	5%
3	20%	10%	38%	24%	0%	13%	18%	4%	11%
4	23%	18%	0%	29%	20%	24%	19%	28%	24%
5	27%	36%	38%	14%	40%	50%	34%	61%	47%

*CO: coreano, FR: francés, IT: italiano, JA: japonés, PO: portugués, DE: alemán

Cuadro 24: Las futuras oportunidades laborales como factor motivacional. Elaboración propia.

En lo que respecta a los estudiantes del CI, la distribución se da en extremos opuestos, ya que el 53% de los encuestados sitúa ese factor en un nivel alto o muy alto de relevancia (particularmente, en relación a portugués y alemán), mientras un 23% lo ubica en el nivel de relevancia más bajo (portugués y francés).

Por otro lado, la posibilidad de acceder a futuras oportunidades resulta de alta o muy alta relevancia para el 89% de los encuestados de la universidad. Esa tendencia se refleja también en el promedio de todos los estudiantes consultados, según el que este factor motivacional se sitúa en el extremo de relevancia más alta.

4.1.3.1.6.4. La lengua extranjera como pasatiempos

También se les consultó a los estudiantes acerca del factor motivacional “lengua extranjera como *hobby* o pasatiempos” (véase Cuadro 25).

Hobby									
	Estudiantes CI							Universidad	Promedio
	CO*	FR*	IT*	JA*	PO*	DE*	Promedio CI		
1	10%	27%	25%	10%	0%	0%	12%	6%	9%
2	0%	0%	0%	4%	20%	13%	6%	5%	6%
3	7%	10%	12%	5%	0%	37%	12%	32%	22%
4	10%	27%	25%	24%	40%	25%	25%	23%	24%
5	73%	36%	38%	57%	40%	25%	45%	34%	39%

*CO: coreano, FR: francés, IT: italiano, JA: japonés, PO: portugués, DE: alemán

Cuadro 25: El hobby como factor motivacional. Elaboración propia.

La amplia mayoría de los encuestados del CI (70%) sitúa el “*hobby*, o pasatiempos”, en un alto o muy alto nivel de relevancia, siendo ese factor motivacional especialmente significativo en el caso de los idiomas coreano y japonés. En el caso de los estudiantes de la universidad, en relación a la motivación de estudiar una lengua extranjera como pasatiempos, los resultados oscilan en proporciones similares entre relevancia muy alta (34%), mediana (32%) y alta (23%). En promedio, este factor motivacional es considerado como relevante o muy relevante por la mayoría de los estudiantes (63%) y de mediana relevancia para el 22% de los consultados.

4.1.3.1.6.5. Razones familiares

Otro de los factores motivacionales que se midió mediante las encuestas fueron las razones familiares (véase Cuadro 26).

Razones familiares									
	Estudiantes CI							Universidad	Promedio
	CO*	FR*	IT*	JA*	PO*	DE*	Promedio CI		
1	83%	55%	25%	86%	40%	50%	57%	60%	58%
2	11%	9%	0%	5%	0%	13%	6%	14%	10%
3	0%	0%	0%	9%	20%	12%	7%	13%	10%
4	3%	0%	25%	0%	40%	0%	11%	10%	11%
5	3%	36%	50%	0%	0%	25%	19%	3%	11%

*CO: coreano, FR: francés, IT: italiano, JA: japonés, PO: portugués, DE: alemán

Cuadro 26: Las razones familiares como factor motivacional. Elaboración propia.

Las razones familiares como motivación para estudiar lenguas extranjeras tienen una relevancia muy baja para el 57% de los encuestados del CI, aunque se denota una relevancia muy alta con relación a los estudiantes de italiano, francés y alemán, en ese orden. Esto puede relacionarse con la historia migratoria del Uruguay, como señala un informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la educación pública, respecto a la enseñanza de los idiomas francés e italiano:

En términos históricos, indudablemente estas lenguas ocupan un lugar muy importante en nuestro país, porque son dos de las lenguas que más notoriamente integraron el conjunto plurilingüe de nuestra población original y que compusieron ese mosaico del que surgió el español rioplatense y nuestra identidad uruguaya. (ANEP, 2007, p. 55)

El informe hace referencia a la enseñanza media, pero las características citadas pueden extrapolarse a la enseñanza de esas lenguas en la educación superior. En esa línea, las razones familiares son de mayor relevancia para los estudiantes consultados de esas lenguas y de baja o muy baja relevancia para la mayoría de los encuestados de la universidad (74%).

4.1.3.1.6.6. Desafío Intelectual

El desafío intelectual constituyó otro de los factores motivacionales que se tomaron en cuenta para esta medición (véase Cuadro 27).

Desafío Intelectual									
	Estudiantes CI							Universidad	Promedio
	CO*	FR*	IT*	JA*	PO*	DE*	Promedio CI		
1	23%	19%	24%	14%	0%	12%	15%	Sin datos	--
2	10%	0%	12%	0%	0%	12%	6%	Sin datos	--
3	7%	18%	38%	19%	20%	25%	21%	Sin datos	--
4	10%	27%	13%	24%	0%	13%	15%	Sin datos	--
5	50%	36%	13%	43%	80%	38%	43%	Sin datos	--

*CO: coreano, FR: francés, IT: italiano, JA: japonés, PO: portugués, DE: alemán

Cuadro 27: El desafío intelectual como factor motivacional. Elaboración propia

Para el 43% de los encuestados del CI, el desafío intelectual constituye factor motivacional muy alto, seguido por el 21% que lo sitúa en un nivel de relevancia mediano. Por omisión, el factor desafío intelectual no se incluyó en algunas de las rutas del formulario que recibieron los estudiantes de la universidad, por lo que no se tuvo en cuenta para esta medición, ni se pudo calcular el promedio de todos los estudiantes consultados.

4.1.3.1.6.7. Viajes

Finalmente, a los estudiantes se les pidió que indicaran qué relevancia tienen los viajes como factor motivacional para elegir una lengua extranjera (véase Cuadro 28).

Viajes									
	Estudiantes CI							Universidad	Promedio
	CO*	FR*	IT*	JA*	PO*	DE*	Promedio CI		
1	13%	18%	25%	24%	20%	37%	23%	6%	15%
2	0%	0%	0%	5%	0%	13%	3%	6%	5%
3	11%	18%	12%	10%	20%	0%	12%	17%	14%
4	13%	28%	38%	18%	0%	13%	18%	23%	20%
5	63%	36%	25%	43%	60%	37%	44%	48%	46%

*CO: coreano, FR: francés, IT: italiano, JA: japonés, PO: portugués, DE: alemán

Cuadro 28: Los viajes como factor motivacional. Elaboración propia

En relación a los viajes, la distribución se da en extremos opuestos, siendo ese factor motivacional de alta relevancia para el 44% de los estudiantes del CI (especialmente para portugués y coreano) y de muy baja relevancia para el 23% (especialmente en referencia a los estudiantes de alemán). Para los estudiantes de la universidad, los viajes son factor motivacional de alta o muy alta relevancia en el 71% de los casos. En promedio, ese factor se sitúa en el extremo de relevancia alta o muy alta para el 66% de todos los consultados.

4.1.3.1.7. Interés por otras lenguas

A los encuestados se les preguntó qué lenguas querían aprender. A continuación, se presentan los resultados; primero, respecto a los estudiantes de la universidad (Cuadro 29); y luego, en relación a los del CI (Cuadro 30).

4.1.3.1.7.1. Estudiantes de la universidad

Interés por otras lenguas – Estudiantes de la universidad	
Total de estudiantes consultados: 382 ³	
Francés	24%
Italiano	19%
Alemán	18%
Portugués	16%
Inglés	16%
Japonés	13%
Chino	13%
Coreano	2%

Cuadro 29: Interés por otras lenguas – Estudiantes de la universidad. Elaboración propia.

Como puede apreciarse en el cuadro, los idiomas que despiertan mayor interés en los estudiantes de la universidad son francés, italiano, alemán, portugués, inglés, y, en menor grado, japonés y chino. Por otro lado, el coreano, en la actualidad la lengua más concurrida del CI, atrae un público muy acotado y parece no despertar mayor interés por fuera del ámbito de los aficionados del *K-Pop*, por lo que se puede inferir que cuenta con un potencial de crecimiento menor, en lo que refiere a la población estudiantil de la universidad.

³ Los encuestados pudieron indicar más de una lengua, por lo que los valores no suman 100% y deben ser entendidos como la proporción del total de estudiantes consultados.

En el caso del idioma chino, que no pudo ofrecerse en 2017 año por falta de inscriptos, parece haber cierto interés por parte de los estudiantes de la universidad (13%). Se entiende que el interés por sí solo no es suficiente para garantizar la inscripción a un curso. De todos modos, parece tratarse de una lengua que un número considerable de estudiantes querría aprender, y que tal vez requiera mayor promoción y oferta de horarios.

4.1.3.1.7.2. Estudiantes del CI

Lengua en curso	Lenguas mencionadas - estudiantes del CI							
	Alemán	Francés	Italiano	Portugués	Coreano	Japonés	Inglés	Chino
Alemán		63%	50%	25%		13%		
Francés	36%		18%	27%		18%	18%	27%
Italiano		13%		25%	13%		13%	
Portugués	20%	20%	20%				60%	20%
Coreano	16%	23%		13%		37%	23%	30%
Japonés	29%		29%		33%		29%	19%

Cuadro 30: Interés por otras lenguas – estudiantes del CI. Elaboración propia.

Del Cuadro 30 se desprende que existe un interés recíproco entre los estudiantes actuales de coreano, y japonés, y que prima además entre esos estudiantes un interés por otras lenguas asiáticas, como el chino. Entre los estudiantes de lenguas europeas prima el interés por aprender otras lenguas europeas, aunque también se expresa el interés en aprender chino por parte de los estudiantes de francés (27%) y los de portugués (20%).

4.1.3.1.8. Sentido de pertenencia

Llamó la atención durante la administración de las encuestas a los estudiantes del CI, que muchos no se consideran como estudiantes de este, sino del instituto que imparte el curso. Varios encuestados pidieron aclaración sobre la pregunta que hacía referencia a la vinculación con la universidad, alegando que no tenían ninguna vinculación con esta; otros resaltaron su pertenencia al instituto de enseñanza en el cuerpo del cuestionario. Ya que para la universidad la participación de estudiantes externos constituye un elemento que genera visibilidad, podrían considerarse estrategias para aumentar el sentido de permanencia de estos estudiantes respecto al CI.

4.1.3.2. Encuesta a los docentes del CI

A su vez, se buscó recoger la opinión y las experiencias de los docentes del centro (véase la encuesta en el Anexo PIO 5, p.135). Ellos, al estar en contacto diario con los estudiantes, son referentes calificados en lo que refiere a las motivaciones y los perfiles del alumnado, así como en la detección de posibles diferencias de perfil entre los alumnos internos y externos. Sus respuestas están resumidas en el Cuadro 31.

Encuesta a los docentes del CI (EDO)			
Docentes	Perfil del estudiante	Diferencias entre internos y externos	Motivaciones
Alemán Total: 2	<ul style="list-style-type: none"> No hay un solo perfil, pero podrán distinguirse: el estudiante (que aprende para becas o estudios en el área o que se imparten en alemán); el profesional (que lo necesita para trabajar - el menos frecuente); la persona con raíces familiares en lengua alemana (EDO1) <i>Global citizen</i> (EDO2) 	<ul style="list-style-type: none"> Sin posibilidad de observar La posibilidad de viajar, de estudiar sin trabajar, que han viajado, y la posibilidad de vivir en el exterior es muy tangible (EDO7) 	Familiares (2), Culturales (2) Laborales (1), Personales (1) Otras (1): Becas de intercambio (EDO8)
Coreano Total: 2	<ul style="list-style-type: none"> Adolescentes: 13-18 años que les interesan la cultura coreana y el Kpop (EDO3) 	<ul style="list-style-type: none"> No Sin posibilidad de observar 	Culturales (2)
Francés Total: 2	<ul style="list-style-type: none"> Hay muchos estudiantes interesados en cursar un postgrado en Francia: ingenieros, médicos, matemáticos, estudiantes de turismo, gastronomía o RR.II. También adultos con formación universitaria que ya estudiaron francés y quieren retomar la práctica. (EDO4) 	<ul style="list-style-type: none"> No (2) 	Culturales (2), Familiares (2), Laborales (1), Personales (2)
Portugués Total: 1		<ul style="list-style-type: none"> Sin posibilidad de observar 	Laborales (1), Personales (1)
Italiano Total: 1	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los jóvenes quieren viajar. (EDO5) 	<ul style="list-style-type: none"> No 	Laborales (1), Familiares (1), Culturales (1)
Japonés Total: 1	<ul style="list-style-type: none"> Interés en cultura extranjera. (EDO6) 	<ul style="list-style-type: none"> Sin posibilidad de observar 	Laborales (1), Culturales (1), Personales (1) Otras (1): Interés en Animé, juegos digitales (EDO9)
Especifique por qué motivos recomendaría Ud. aprender una lengua extranjera.			
Alemán	<ul style="list-style-type: none"> Culturales (literatura, música, cine), comunicativos (viajes, pareja, amigos); laborales; de estudios (becas pasantías). Estudiar en Alemania (maestrías, posgrados y doctorados); trabajar en empresas alemanas en Uruguay, motivación personal, currículum, conocimiento general. 		
Coreano	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo personal Intercambio de culturas 		
Francés	<ul style="list-style-type: none"> Por razones profesionales, para viajar, para acceder a otras culturas, por simple amor al conocimiento y curiosidad socialización y comunicación, proceso cognitivo 		
Portugués	<ul style="list-style-type: none"> Para tener más oportunidades de trabajo y también para los estudios 		
Italiano	<ul style="list-style-type: none"> Es útil para aprender sobre la propia lengua, expande posibilidades laborales, por una cuestión cultural 		
Japonés	<ul style="list-style-type: none"> Abre puertas para comunicarse con personas de diferentes países 		

Cuadro 31: Respuestas de los docentes del CI. Elaboración propia.

Las encuestas se aplicaron junto con las de los estudiantes del CI, en horario de clase y fueron recogidas el mismo día de su aplicación. En total se consultó a nueve docentes de las seis lenguas que enseña el CI en la actualidad. Entre los diferentes motivos para cursar una lengua extranjera, los docentes destacaron aquellas vinculadas con aspectos culturales, familiares, laborales y de estudios.

En el caso de los estudiantes de coreano, los profesores destacaron, además, *“el perfil adolescente (13-18 años) de los estudiantes y su interés específico por la cultura coreana y el K-Pop”* (EDO3), la versión coreana del pop que reúne a aficionados de todo el mundo. Por otra parte, en el caso de japonés, mencionaron *“el interés por el animé y los juegos digitales”* (EDO9).

En general, los docentes manifestaron no percibir una diferencia notoria entre las motivaciones de los estudiantes internos y los externos. Solo un docente de alemán expresó en el cuestionario, respecto a los primeros, que *“la posibilidad de viajar, de estudiar sin trabajar y la posibilidad de vivir en el exterior es muy tangible”* (EDO7).

4.1.3.3. Entrevistas

Para profundizar en el tema de las motivaciones y los perfiles de los estudiantes se realizaron entrevistas semiestructuradas, tanto con estudiantes de la universidad como con estudiantes del CI. A los informantes se accedió mediante los cuestionarios, que incluían una pregunta final respecto a su disposición para otorgar una entrevista sobre el tema y alguna información de contacto. Un promedio de 39% de los estudiantes de ambos grupos consultados respondió favorablemente.

4.1.3.3.1. Estudiantes de la universidad

Como criterio de selección se decidió consultar a estudiantes de la universidad que estuvieran matriculados entre segundo y sexto semestre, por constituir el público con mayor posibilidad de permanencia en el CI a largo plazo. Además, se procuró que tuvieran conocimiento de más de un idioma, ya que esto permitía conocer las causas que motivaron el aprendizaje de un mayor espectro de lenguas por entrevistado (véase Anexo PIO 4, p.131).

La estudiante entrevistada, que habla tres lenguas extranjeras (chino, inglés y portugués), pero que actualmente no cursa ninguna, expresó que *“los idiomas, en general, te acercan mucho a la cultura”* (EO:1). Mientras que el hecho de estudiar inglés se debió a una decisión de sus padres, el acercamiento al idioma chino surgió por interés cultural.

“Me parece que en cualquier carrera es bueno tener un idioma extra y el chino lo empecé más que nada por eso de la cultura. ¿Cómo es esto tan diferente? ¿Cómo es que funciona la cabeza de una persona para poder armar una oración con símbolos o con cosas? Me empecé a conectar con ese mundo y me fascinó”. (EO:1)

Para mejorar la promoción de los cursos de lenguas extranjeras, sugirió que se organizaran eventos o ferias temáticas, para generar interés por las lenguas desde otra perspectiva, involucrando todos los sentidos.

En Uruguay es muy común que la gente aprenda lenguas con un fin útil; hay como una creencia que los idiomas tienen que servir para algo, que también está bueno, pero me parece que también hay otro público que lo hace más por intereses generales: hago esto, me gusta, y me parece que me llena más como persona y no tanto desde lo profesional. (EO:2)

4.1.3.3.2. Estudiantes del Centro de Idiomas

Respecto a la selección de entrevistados entre los estudiantes del CI, se procuró que fueran estudiantes de coreano, japonés y alemán, siendo las dos primeras las lenguas más elegidas por los estudiantes, y la última aquella que concentra la mayor cantidad de estudiantes internos en relación al total de matriculados. Además, se estableció que todos los entrevistados fueran estudiantes internos de la universidad, al constituir este el grupo prioritario para el centro (véase Anexo PIO 5, p. 135).

El estudiante de coreano definió los idiomas como puentes hacia otras culturas, a veces muy lejanas. Se decidió por aprender esa lengua luego de estudiar varias otras y sentir la necesidad de probar algo nuevo. *“Entre las alternativas que había en Montevideo me decidí por coreano, porque era una lengua muy poco difundida y una cultura que no conocemos, y me pareció una buena oportunidad para conocer algo, salir de lo que siempre estudiamos” (ECO:1).*

El entrevistado subrayó las ventajas laborales que ofrecen los idiomas por un lado, al permitir *“trabajar más cómodamente con empresas de otro país” (ECO:2)*. A su vez, destacó las competencias interculturales que se adquieren mediante el estudio de una lengua extranjera. *“Me parece que un idioma te acerca más a la forma en la que piensan las personas de otros países, y eso te puede ayudar a entenderlas, a relacionarte con ellas” (ECO:2).*

A diferencia de la mayoría de sus compañeros, que suelen sentirse atraídos por el idioma coreano gracias al *K-Pop*, su interés surgió sin tener ningún contacto previo con la cultura de ese país. *“Hasta ahora creo que soy el único que no ha venido por eso, que yo conozca al menos” (ECO:2).*

Respecto al factor cultural, ocurre algo muy similar con la lengua japonesa. Según la coordinadora del CI, el *“japonés atrae mucho por el manga y hay como un gusto por la cultura japonesa entre los jóvenes” (EE:4)*. En línea con esa afirmación, la estudiante de japonés entrevistada en el marco del estudio diagnóstico dijo ser *“muy fanática de la cultura japonesa, en general, y muy específicamente de lo que es animé, manga. Siempre me gustó el idioma. Me parece muy lindo, y tenía ganas de tener otro idioma más aparte del inglés” (EJA: 1)*. Afirmó que ese interés cultural es compartido entre todos los estudiantes del curso. *“Siempre hay alguien que cuenta que escuchó algún dato de Japón. Entonces como que es clase de japonés. Pero es también un poquito de cultura” (EJA:2).*

Por otra parte, la estudiante de alemán sintió interés por el idioma a raíz de un viaje a Berlín y por tener familia originaria de ese país. Señaló que aprender un idioma le permite relacionarse mejor con las personas en el exterior o con extranjeros en Uruguay. *“Te abre muchísimo la cabeza porque además del idioma conocés la cultura, podés entender otras cosas, y eso está buenísimo”* (EAL: 2).

A la pregunta de por qué le parecía que ese idioma tenía una mayor proporción de estudiantes internos que otros, opinó que la universidad tiene programas de intercambio con Alemania, por lo que *“capaz que hay mucha gente que está interesada en el país para ir a estudiar”* (EAL:3).

Al igual que la estudiante de la universidad, que fue entrevistada en el marco de la investigación, y a diferencia con las lenguas que cursan en el CI, los tres entrevistados hablan inglés y aprendieron ese idioma durante su educación escolar y no debido a una decisión personal. Ninguno de ellos descartó la posibilidad de aprovechar el idioma aprendido en el CI en su vida profesional, aunque no consideraron ese aspecto como primordial.

Honestamente, le doy nada más un uso personal, de comunicación con algunos amigos, y también para acceder a noticias en Corea, quizás alguna película, un libro, historia de Corea me interesa bastante, y me gustaría también algún día darle un uso profesional. (ECO:2)

Respecto a la pregunta sobre qué debe hacer la universidad para tornar más atractivos los cursos de idiomas, el estudiante de coreano hizo referencia a la promoción:

Sé que está la información en la página web, pero muy rara vez un alumno se va a sentar, a gastar su tiempo en fijarse en una página web. Sería bueno, por ejemplo, dar boletines, folletos para que estén al tanto, con la descripción breve de los cursos. Eso podría atraer bastante más. (ECO:3)

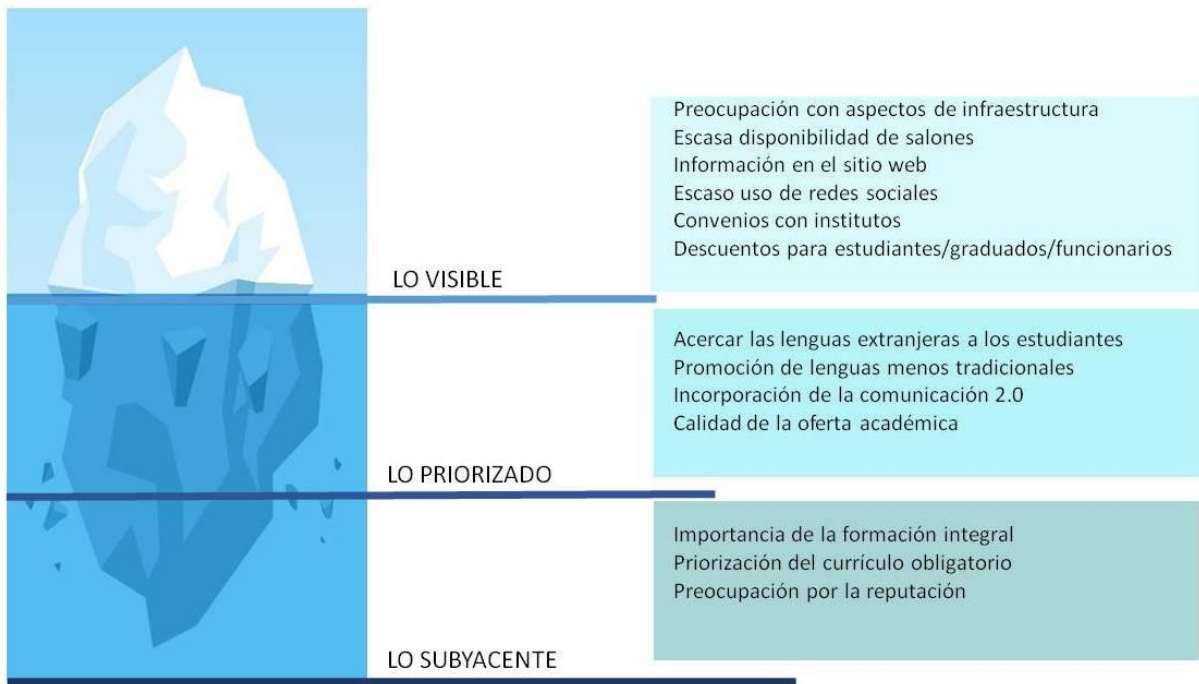
La entrevistada de japonés, por otro lado, señaló que muchos de sus compañeros de la universidad querían aprender japonés, pero que se ven impedidos por un *“tema de horarios, y supongo también de precios, pero ya son cosas personales de cada uno. El tema de los horarios es que muchas veces se superpone con los nuestros, porque tenemos clase de noche (...) y es el horario en el que empieza japonés”* (EJA:2).

4.1.3.4. Sistematización de la información

Una vez clasificados y analizados los datos obtenidos mediante las técnicas detalladas, se procedió a clasificar la información de modo de conocer la cultura del centro y a los efectos de presentar los lineamientos para el plan de mejora.

4.1.3.4.1. Cultura institucional: la técnica del iceberg como analizador

Se utilizó la técnica del iceberg, ya referida en el marco teórico (p. 20) y en el marco aplicativo (p. 50). Esta técnica permite analizar a fondo la cultura institucional, partiendo de lo manifiesto hacia los niveles más profundos (véase Cuadro 32).



Cuadro 32: Técnica del iceberg (basada en los niveles de cultura de Schein, 1997) Elaboración propia.

En el primer nivel, en la punta del *iceberg*, se encuentran los elementos visibles, que en el caso del CI refieren a los aspectos de infraestructura, la información disponible en Internet y redes sociales, los convenios que mantiene el centro con los institutos de lenguas y los descuentos que ofrece la universidad para promocionar los cursos entre sus estudiantes, graduados y funcionarios.

El segundo nivel refleja las prioridades institucionales. En el caso del centro estudiado, se sitúan en ese nivel el interés manifestado en acercar las lenguas extranjeras a los estudiantes (EE:9), la incorporación de la Web 2.0, es decir, las plataformas digitales, que se basan en la interacción con los usuarios; y el objetivo de ofrecer cursos de calidad.

En el tercer nivel se encuentran los elementos que constituyen el cimiento organizacional y que no son visibles a primera vista. A partir de la información visible y las prioridades expresadas se pueden inferir los aspectos subyacentes, que hacen a la cultura del centro.

A partir de la existencia de convenios y los descuentos mencionados (EE:9), así como el interés manifiesto por acercar las lenguas extranjeras a los estudiantes (EE:9), se puede inferir que existe un interés institucional por promover la formación integral de los estudiantes.

En otra línea de análisis, la falta de salones para los cursos de idiomas (EE:4), así como la baja visibilidad del centro en la página web institucional, indica que la universidad prioriza el currículo obligatorio de las facultades, y no así la enseñanza de lenguas extranjeras. El hecho de firmar

solamente acuerdos con instituciones reconocidas en el medio (EE:14), denota una preocupación por el cuidado de la reputación institucional.

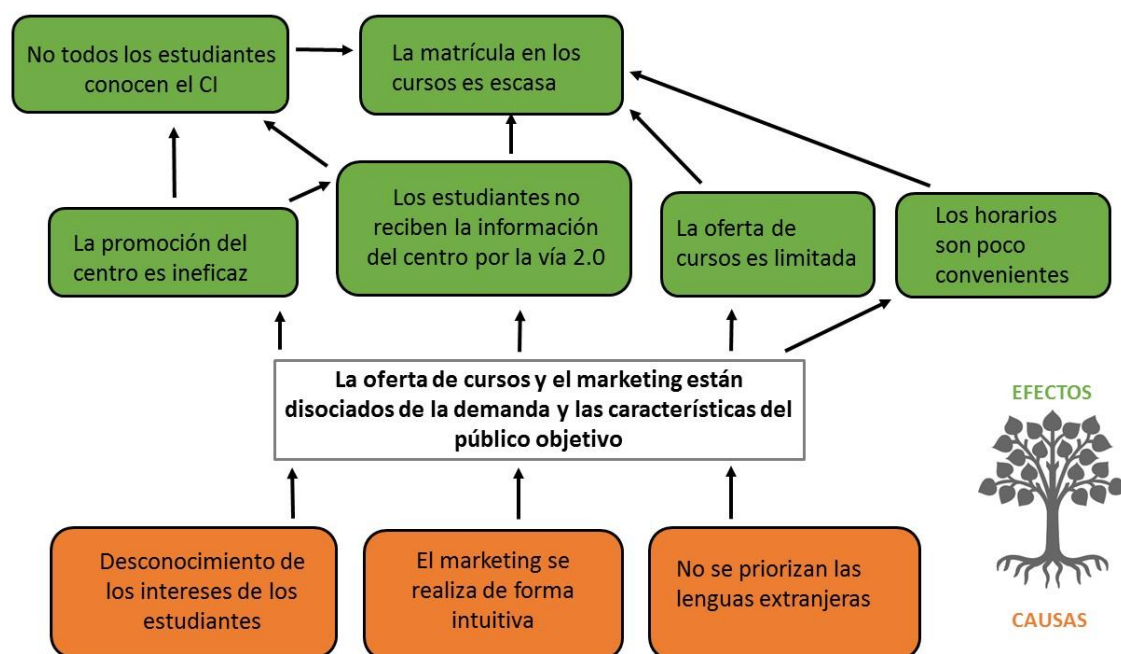
4.1.3.4.2. Lineamientos para el desarrollo del plan de mejora organizacional

A raíz de la información recabada, se concluyó que la oferta de cursos y el marketing están disociados de la demanda y las características del público objetivo, lo que acarrea problemas como:

- La escasa matrícula en los cursos:
 - El CI señaló el interés por incrementar el número de estudiantes matriculados como una de sus prioridades en la entrevista inicial (EE:19).
- La falta de conocimiento que tienen los estudiantes del CI:
 - De los estudiantes de la universidad, que respondieron la encuesta, el 21% desconocía la existencia del centro al momento de realizarse el estudio.
- Horarios inconvenientes:
 - De los estudiantes de la universidad, que respondieron la encuesta y que no optaron por los cursos del centro, el 48% señaló la inconveniencia de los horarios como principal motivo. A su vez, la coordinadora del CI explicó que la oferta de horarios está condicionada por la disponibilidad de salones en horario de mayor actividad universitaria, siendo esta una percepción compartida con la estudiante de japonés entrevistada, que señaló la falta de horarios convenientes como una debilidad del centro.
- Una limitada oferta de cursos:
 - Igual que en relación a los horarios, la oferta de cursos está limitada por la disponibilidad de salones. Por otro lado, se desconocen los intereses de los estudiantes, lo cual hace que la oferta de idiomas no se hizo en función de la demanda.
- La promoción ineficaz:
 - Entre los estudiantes que respondieron la encuesta un 21% aún no conoce el CI, lo cual indica que la promoción no ha alcanzado al total de estudiantes. La promoción se hace “a ciegas” (EE:21).
- La falta de promoción mediante la tecnología 2.0:
 - Solo el 9% de los estudiantes de la universidad, que respondieron la encuesta, se enteró de la existencia del CI mediante las redes sociales, y el 11% por medio de su página web. El centro realiza pocas publicaciones en redes sociales (menos de dos por mes). La mayoría de sus estudiantes tiene entre 18 y 25 años, tratándose así de una generación que presenta altos niveles de actividad en esos medios, que han probado ser efectivos en las estrategias de captación de estudiantes (Grant & Peters, 2016).

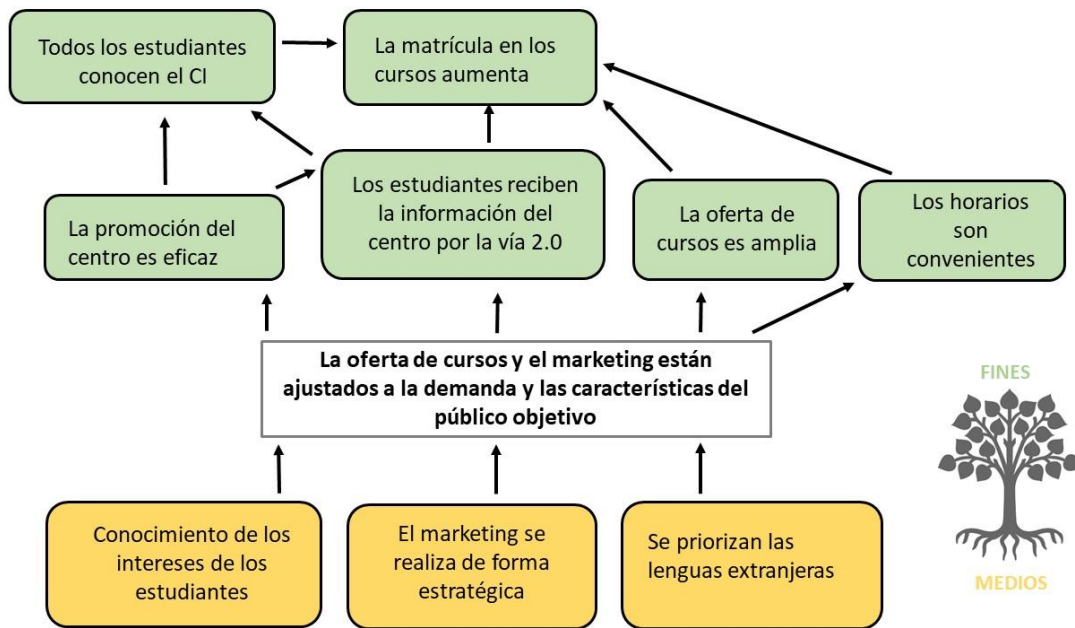
Tomando en cuenta esa primera aproximación diagnóstica, se elaboró un árbol de problemas (véase Cuadro 33) que esboza las causas y efectos de la problemática estudiada, así como sus niveles de relación y jerarquía. Los problemas detallados anteriormente se entienden como el resultado de la disociación entre la oferta educativa, el marketing y las características del público objetivo del CI. Esta, a su vez, es el resultado del desconocimiento de los intereses de los potenciales estudiantes que lleva a que el marketing se haga de forma intuitiva, como expresó la coordinadora al inicio del estudio (EE:21).

Por otro lado, la falta de horarios y salones disponibles para cursos de idiomas indican que la enseñanza de lenguas extranjeras no es prioritaria para la universidad, lo cual queda manifiesto en la falta de salones y disponibilidad de horarios y hace que el CI no sea una opción atractiva para el 48% de los estudiantes que respondieron la encuesta, que señalan los horarios de clase como principal factor para no elegir ese centro.



Cuadro 33: Árbol de problemas. Elaboración propia. Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo 1).

La metodología del árbol permite a continuación transformar los problemas encontrados en objetivos, con la especificación de medios y fines, proporcionando así las referencias y lineamientos para el plan de mejora, que se elaboró en acuerdo con el centro en estudio (véase Cuadro 34).



Cuadro 34: Árbol de objetivos. Elaboración propia. Fuente: Proyecto de Investigación Organizacional (Anexo 1).

Conocer los intereses de los estudiantes tendría por consecuencia que la oferta de cursos y su promoción estén alineadas con la demanda, siendo este uno de los principales postulados del marketing. Realizar el marketing de forma estratégica y con apoyo en la demanda y las herramientas que brinda la era digital, resultaría en una promoción más eficaz, y en mayor conocimiento del CI por parte del público objetivo. Esto, idealmente, se traduciría en un incremento del número de estudiantes matriculados en cursos de lenguas extranjeras, aunque evidentemente podrían surgir nuevos otros factores externos o coyunturales que impedirían tal crecimiento.

Por otro lado, si hubiera más horarios y salones disponibles para la oferta de cursos de idiomas; es decir, si se le diera mayor prioridad a la enseñanza de lenguas extranjeras por parte de la universidad, el CI contaría con mayor flexibilidad para ajustar su oferta de cursos en función de la demanda. Sin embargo, cabe señalar que esto trasciende el ámbito de decisión del centro y responde a prioridades y decisiones que deben tomarse desde la dirección general.

En síntesis, el diagnóstico organizacional apuntó a estudiar en profundidad la demanda expresada por el CI durante la primera colecta de datos al inicio de la investigación. En una segunda colecta de datos se buscó comprender la situación problemática en profundidad, mediante entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes del CI, así como estudiantes de la universidad. Se indagó sobre sus motivaciones para elegir cursos de lenguas extranjeras, las razones para optar o no por los cursos el CI, los medios por los que supieron de la existencia del centro, entre otros. Al culminar la segunda colecta de datos se procedió a sistematizar la información recabada con el fin de facilitar el análisis. Se elaboraron las conclusiones del diagnóstico y se presentaron lineamientos para el plan de mejora.

4.2. Resultados del plan de mejora

Una vez finalizado el proyecto de investigación organizacional se hizo entrega del informe a la institución (Anexo 1, pp. 97-138). Tras su lectura por parte de la responsable del CI se tuvo una reunión con el fin de acordar los próximos pasos y de comentar los principales aspectos del informe.

En esa reunión se procedió, además, a la formación del equipo impulsor, encargado de diseñar el plan de mejora, integrado por 1) la coordinadora del CI, 2) la responsable del departamento de comunicación y marketing de la universidad y 3) la investigadora, en su rol de asesora.

4.2.1. Componentes del plan de mejora

A continuación, se presentan los principales componentes del plan de mejora; es decir, sus objetivos y metas proyectadas, las principales líneas de actividad, los recursos requeridos y el cronograma para su ejecución. Además, se integran los dispositivos de seguimiento que permitirán monitorear y evaluar los resultados. Los detalles del plan pueden consultarse en el Anexo 2 (p. 139-164).

4.2.1.1. Objetivos

En el transcurso de la investigación se realizó un relevamiento de las motivaciones y perfiles de los estudiantes, lo cual fue expresado inicialmente como necesidad institucional por parte del CI. Tal conocimiento tenía como fin orientar el marketing y la promoción del centro, apuntando a que un mayor número de estudiantes eligiera los cursos que allí se ofrecen.

En relación al plan de mejora, los datos recabados se tomarán como insumo para la toma de decisiones y para aportar al cumplimiento de los objetivos (general y específicos), que se detallan a continuación.

4.2.1.1.1. Objetivo general

El objetivo general del plan apunta a incrementar el número de estudiantes matriculados en los cursos de lenguas extranjeras del CI, con énfasis en los estudiantes propios de la universidad (internos).

4.2.1.1.2. Objetivos específicos

En el proyecto de investigación organizacional se detectó que el 21% de los estudiantes de la universidad, que respondieron la encuesta, aún desconoce el CI. A su vez se señaló la necesidad de incrementar la colaboración con el departamento de marketing a los efectos de optimizar las estrategias de comunicación y promoción.

En base a estas conclusiones, se delinearon tres objetivos específicos que, en su conjunto, contribuirán a alcanzar el objetivo general del plan referido:

1. Aumentar el conocimiento que tienen los estudiantes de la universidad del CI.
2. Incrementar la colaboración del centro con el departamento de comunicación y marketing institucional.
3. Lograr una mayor frecuencia en la difusión de las actividades del CI y, particularmente, mediante las tecnologías 2.0.

4.2.1.2. Metas

En relación a los objetivos detallados, se definieron cuatro metas, así como indicadores para su medición, que permitirán evaluar los logros alcanzados al finalizar el plan.

- 1) Respecto al objetivo general del CI de crecer en cantidad de estudiantes, se estableció que para febrero de 2019 habrá aumentado en 15% el alumnado del centro, tomando como referencia de base el número de inscriptos a cursos de idiomas en el año lectivo 2017.
- 2) Respecto al conocimiento, que tienen los estudiantes de la universidad del CI, se proyecta que el 95% de los estudiantes conocerá el centro al finalizar el plan.
- 3) Para realizar una difusión coordinada y profesional de la oferta académica y las actividades culturales del centro, se propone la realización de una reunión semestral del CI con el departamento de comunicación y marketing.
- 4) Se busca, a su vez, aumentar el número de publicaciones mediante las redes sociales, medios de comunicación y otros canales de difusión. Se establece realizar una publicación semanal de contenidos referidos a las actividades del CI durante el periodo de ejecución del plan

4.2.1.3. Actividades

Se definió trabajar sobre las siguientes líneas de acción, que apuntan a:

- 1) una mayor interacción entre el CI y el departamento de comunicación y marketing, de modo de optimizar la difusión de la oferta y las actividades del centro. Esas actividades comprenden espacios de coordinación entre ambas áreas y encuentros para la puesta en común respecto a la estrategia de marketing y difusión;
- 2) la planificación y producción de contenidos y materiales de difusión, particularmente mediante las tecnologías 2.0 y los medios de comunicación. Comprende instancias de planificación entre el CI y la asistente de comunicación y redes sociales, así como la producción de los contenidos acordados.

4.2.1.4. Recursos

A continuación, se detallan los recursos requeridos para la implementación del plan de mejora (véase Cuadro 35). Cabe señalar, que la universidad cuenta con recursos humanos propios para las actividades propuestas, quienes deben realizar las tareas en el marco de su función habitual. Únicamente debe preverse la posibilidad de contratar servicios externos para algunos trabajos de diseño, por ejemplo, de afiches o folletos (Anexo PMO 1, Acta de reunión 3, p. 158):

Recursos	
Humanos	<ul style="list-style-type: none">- Coordinadora del CI- Asistente del CI- Responsable de comunicación y marketing- Asistente de comunicación y redes sociales- Diseñador gráfico- Productor audiovisual
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none">- Salas de reuniones- Estudio de grabación y postproducción de videos.- Internet
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Computadoras- Equipo de filmación y postproducción
Temporales	<ul style="list-style-type: none">- Horas de coordinación- Horas de producción
Fungibles	<ul style="list-style-type: none">- Material audiovisual- Folletos, afiches y otros impresos- Hojas para apuntes- Material para la decoración y puesta en escena (producción de videos)
Financieros	<ul style="list-style-type: none">- Presupuesto necesario para el diseño y la impresión de afiches, folletos

Cuadro 35: Recursos necesarios para la implementación del plan. Elaboración propia. Fuente: Plan de Mejora Organizacional (Anexo 2, p. 147).

4.2.1.5. Cronograma

El plan tendrá una duración de un año calendario y se desarrollará en los meses de febrero 2018 a febrero 2019, acoplándose de ese modo a los dos semestres lectivos de la universidad y previendo un período de inactividad en el mes de enero, en el que la universidad mantiene sus puertas cerradas.

Se organizan en el siguiente diagrama de Gantt las principales actividades previstas, así como los momentos en que se proyecta aplicar el dispositivo de seguimiento asociado a cada objetivo específico (véase Cuadro 36).

Concepto	Meses (febrero de 2018 – febrero de 2019)													
	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	
Objetivo específico 1: Aumentar el conocimiento que tienen los estudiantes de la universidad del CI.														
Actividad 1.1:														
Actividad 1.2:														
Actividad 1.3:														
Seguimiento														
Objetivo específico 2: Incrementar la cooperación del CI con el departamento de comunicación y marketing institucional.														
Actividad 2.1:														
Actividad 2.2:														
Seguimiento														
Objetivo Específico 3: Lograr una mayor frecuencia en la difusión de las actividades del CI y, particularmente, mediante la tecnología 2.0.														
Actividad 3.1:														
Actividad 3.2:														
Actividad 3.3:														
Actividad 3.4:														
Actividad 3.5:														
Seguimiento														

Cuadro 36: Cronograma de actividades y aplicación de los dispositivos de seguimiento. Elaboración propia. Fuente. Plan de mejora (Anexo 2, p. 148).

4.2.1.6. Seguimiento

A los efectos de monitorear y evaluar los resultados del plan, se propusieron los siguientes tres dispositivos de seguimiento (véase Anexo PMO 2, pp. 159-163):

- A. Encuesta de seguimiento a los estudiantes de la universidad, al finalizar el periodo de ejecución del plan de mejora.
 - La encuesta se propuso con el fin de monitorear si hubo un incremento en la cantidad de estudiantes que conocen el CI (idealmente, el 95% al finalizar el plan). Será aplicada a los estudiantes de la universidad en formato digital en febrero de 2019 por parte de la coordinación del CI.

- B. Actas de reunión con el registro de las actividades acordadas entre el CI y el departamento de comunicación y marketing.
 - Se proyectan reuniones semestrales entre la coordinadora del CI y la responsable de comunicación y marketing, con el objetivo de definir la estrategia y las vías de

difusión del CI, tomando como insumo las motivaciones que expresaron los estudiantes durante el estudio diagnóstico.

C. Registro de las publicaciones realizadas en las redes sociales y otros medios de difusión, así como su alcance.

- Se crea y mantiene un registro de publicaciones, en forma de una planilla compartida entre el CI y el departamento de comunicación y marketing, con el fin de mantener un historial de las actividades en redes sociales. Esto permite monitorear la cantidad y los tipos de contenidos publicados, procurándose una mayor frecuencia de publicaciones.

4.2.2. Observaciones

Durante el trabajo con el equipo impulsor se evidenció el buen clima de trabajo y trato cordial entre la coordinación del CI y la responsable del departamento de comunicación y marketing. A su vez se notó la falta de coordinación en la creación y publicación de contenidos referentes a las actividades del CI, más allá de esfuerzos aislados.

Por otra parte, la coordinadora mencionó que antes del estudio tenía dudas de si los estudiantes efectivamente miraban las carteleras. Esto se confirmó durante la recolección de datos que arrojó que la mayoría de los estudiantes de la universidad que respondieron la encuesta (64%) se enteraron de la existencia del centro por ese medio.

4.3. Conclusiones

En este apartado se cruzan los principales resultados del diagnóstico institucional y del plan de mejora presentados con los aportes que fueron desarrollados en los marcos teórico y contextual.

4.3.1. Motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras

La necesidad inicial expresada por el CI se centró en conocer las motivaciones que llevan a los estudiantes a elegir lenguas extranjeras. De acuerdo a los autores consultados (Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1999), que se presentaron en el marco teórico, los constructos más habituales sobre las motivaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras son las orientaciones instrumentales e integrativas. Las primeras se basan en el fin utilitario del aprendizaje (aprobación de exámenes, posibilidad de acceder a oportunidades laborales), mientras que las segundas apuntan a la gratificación como, por ejemplo, el interés por la cultura, la lengua como hobby o la interacción casual con los hablantes nativos de esa lengua.

En los estudiantes consultados, se encontraron ambos tipos de motivaciones. En la amplia mayoría de los encuestados prima el interés cultural como factor que motiva el aprendizaje, es decir, la motivación con orientación integrativa. Esto es muy notorio también en el caso de todos los estudiantes entrevistados, que destacaron el interés cultural como principal factor de motivación. Los docentes consultados, a su vez, resaltaron la importancia de ese elemento para sus estudiantes. Respecto a la orientación integrativa, también se valoró como relevante el aprendizaje como hobby (particularmente en lo que respecta a los estudiantes de japonés y coreano), y aquel motivado por la posibilidad de viajar.

Los estudiantes consultados, a su vez, manifestaron la motivación con orientación instrumental. Un amplio número de estudiantes de la universidad considera el aprendizaje de una lengua extranjera como muy relevante o relevante en términos laborales o respecto a futuras oportunidades de empleo. En lo que respecta a los estudiantes del CI, parecerían existir lenguas, en las que el aprendizaje basado en motivaciones utilitarias tiende a ser mayor, como sería el caso de alemán y portugués, en comparación con las otras lenguas que ofrece el centro.

Una situación especial se da con respecto al inglés, que no pudo abrirse en el CI en 2017 por no alcanzar un mínimo de estudiantes. Ese idioma es considerado como elemental por parte de los consultados y prácticamente todos los estudiantes que estudian otras lenguas indicaron saber inglés o expresaron interés en ampliar su conocimiento. A su vez, todos los estudiantes entrevistados manifestaron saber inglés, con la particularidad de que el estudio de esa lengua no se debió en ningún caso a una decisión personal.

En los estudiantes de la universidad y del CI, que participaron del estudio, están presentes tanto las motivaciones instrumentales, es decir, que persiguen un fin utilitario (exámenes, oportunidades laborales y académicas), como las integrativas que apuntan a la gratificación (viajes, hobbies, interés

cultural). Las encuestas y entrevistas indican que las motivaciones subyacentes varían según cada lengua, lo cual constituye un insumo relevante para la planificación de las actividades de difusión del centro y la promoción de los cursos.

4.3.2. Marketing educativo

El estudio de las motivaciones se hizo a pedido del centro con el propósito de orientar el marketing del CI para no realizarlo “a ciegas”, habiendo sido esa la preocupación expresada por la coordinadora al inicio del estudio en una entrevista exploratoria (EE:21). Conocer las motivaciones de los estudiantes permite que el marketing se oriente en las necesidades de los usuarios y no meramente en la intuición institucional, como bien señalan los autores consultados (Manes, 2008; Martínez, 2001; Kotler & Armstrong, 2007).

En el informe de avance entregado a la institución se incluyó un apartado sobre las motivaciones que fueron identificadas durante la fase diagnóstica. Esa información sirve como insumo al momento de planificar nuevos cursos, el marketing y los contenidos de difusión del CI. Puede, a su vez, utilizarse como aporte para la creación de contenidos de interés para el público objetivo del centro (en su mayoría *millennials*). Como ya fue señalado, estos contenidos deberían difundirse en mayor medida a través de los medios digitales y redes sociales, tan frecuentados por los usuarios de esa generación y señalados como herramientas efectivas en las estrategias de captación de estudiantes (Grant & Peters, 2016).

El estudio de las motivaciones para la elección de lenguas extranjeras se basó en la necesidad de conocer las motivaciones y necesidades de los estudiantes, lo cual, según los autores consultados, constituye la base para la orientación de cualquier plan de marketing.

4.3.2.1. Identidad del CI y cultura institucional

Para una óptima difusión de las actividades del centro, se concluyó durante el trabajo con el equipo impulsor, que sería importante definir el rumbo institucional; es decir, la visión y misión del CI. Conocer la identidad y los objetivos y las aspiraciones del CI permitiría la transmisión de mensajes más claros y alineados con esa misión, optimizando, en consecuencia, la planificación de cursos y las estrategias de captación de estudiantes.

La coordinadora señaló, respecto a este tema, que:

Existen algunos obstáculos que deben ser sorteados al tratarse de un centro nuevo con características diferentes y nuevas para la institución (los cursos son organizados por institutos externos y no por la universidad, por ejemplo) y faltan aún elementos para definir cómo se inserta el CI dentro de la institución, teniendo en cuenta estas características. (Anexo PMO 1, Acta de reunión 3, p. 158).

La necesidad de contar con *“la capacidad de dar respuestas nuevas a situaciones nuevas”* (Gairín, 2005, p. 16) resulta muy pertinente en este caso. La definición del rumbo institucional también cobra relevancia en relación a lo señalado respecto al sentido de pertenencia de los estudiantes del centro, que no se identifican como tales, sino del instituto que imparte los cursos. Se entiende que el centro, en su camino hacia una mayor madurez, se beneficiaría de establecer un rumbo claro y transparente, no solo hacia dentro sino también hacia fuera de la institución.

En el estudio diagnóstico se detectó, además, que la oferta de los cursos se encuentra condicionada por la disponibilidad de salones y horarios en los momentos que hay clases en la universidad. Esto denota que la enseñanza de lenguas extranjeras no es prioritaria para la universidad, a pesar de los esfuerzos que implicó la creación y puesta en funcionamiento del centro.

La cultura institucional es un factor clave para la definición del rumbo y la identidad del centro al establecer las reglas de juego, como señalan Robbins y Judge (2017). La distinción, que establecen estos autores respecto a la cultura dominante y las subculturas, ayuda a comprender las dinámicas que operan al interior de la institución. El CI, con sus prioridades y modo de operar, se encuentra inserto en un marco institucional mayor que provee el contexto cultural. Definir la visión y misión del CI contribuiría a enmarcar el centro en la cultura macro-institucional y daría mayor coherencia a los esfuerzos de promoción.

Ritter (2008), a su vez, destaca el sentido de identidad que la cultura institucional otorga a sus miembros. Definir la identidad del centro y la prioridad de los cursos de lenguas, en el marco cultural existente, sería importante no solo para la planificación de cursos y un marketing efectivo, sino también para la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes. Todos estos elementos apuntan a favorecer un aumento en la matrícula; necesidad planteada al inicio del estudio.

4.3.3. Impulsar el trabajo en equipo

Los resultados del estudio diagnóstico y las posteriores reuniones con el equipo impulsor dejaron entrever la necesidad de fortalecer la colaboración con el responsable de comunicación y marketing de la universidad, en la que se inserta el CI, para así profesionalizar la estrategia de comunicación del centro.

El plan de mejora incentiva tal colaboración. Si bien en las reuniones del equipo impulsor (integrado por la responsable de comunicación y marketing, la coordinadora del CI y la investigadora) se percibió un buen clima de trabajo y una relación cordial entre colegas, se evidenció la no existencia de una planificación conjunta y asidua de las actividades de difusión. Por ese motivo se propuso la elaboración de una agenda compartida de contenidos a ser producidos durante el periodo de ejecución del plan, así como su monitoreo en paralelo. Las áreas cuentan con la posibilidad de llevar a cabo esas tareas en conjunto y no dependen de autorizaciones externas para las tareas del funcionamiento diario. De ese modo pueden funcionar como equipos autogestionados e interdisciplinarios en términos de Robbins y Judge (2017).

La colaboración entre las dos áreas beneficia a ambas partes y a la institución en general, ya que el CI puede apoyarse en el *expertise* de los profesionales en comunicación y marketing, en lugar de crear contenidos de forma intuitiva y sin planificación. A su vez, el departamento de comunicación accedería a un número mayor de publicaciones de calidad, que benefician a la universidad en términos de una mayor visibilidad institucional.

4.3.4. Liderazgo y desarrollo organizacional

Como ya se señaló en el marco teórico, una cultura organizacional basada en la cooperación entre áreas y en el liderazgo distribuido se considera fundamental para el desarrollo organizacional. En relación al CI, el liderazgo debe ser impulsado desde las dos áreas que buscan incrementar su cooperación y trabajo en equipo. De este modo se lograría que ambas partes involucradas asuman la responsabilidad por los resultados proyectados.

El liderazgo es entendido como uno de los elementos que hacen que los equipos funcionen de forma eficaz, al aportar estructura y la definición de roles (Robbins & Judge, 2017). Promueve, de esa forma, el desarrollo organizacional hacia una organización que aprende, o que genera conocimiento. En ese camino intervienen diversas fuerzas que hacen al pensamiento sistémico; es decir, la quinta disciplina introducida por Senge (1997). Esta integra el desarrollo individual, el trabajo sobre los modelos mentales existentes, la construcción de una visión compartida y el aprendizaje en equipo.

“El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan” (Gairín, 2004, p. 382). En lo que respecta al CI, se debe apuntar al desarrollo del personal que lo integra. A su vez, debe apuntar al establecimiento de una visión compartida, en conjunto con departamento de comunicación y marketing, que dé sostén a las actividades proyectadas. Promover esas acciones requiere un liderazgo compartido. Ambas áreas cuentan con cierto grado de autonomía para la toma de decisiones, por lo que no es necesario que el liderazgo venga desde las autoridades institucionales. Debe ser promovido desde el CI y desde el área de comunicación y marketing, pero su alineación con los principios y valores de la universidad como marco institucional es imprescindible.

4.3.5. El camino recorrido desde la demanda inicial: una visión global del estudio

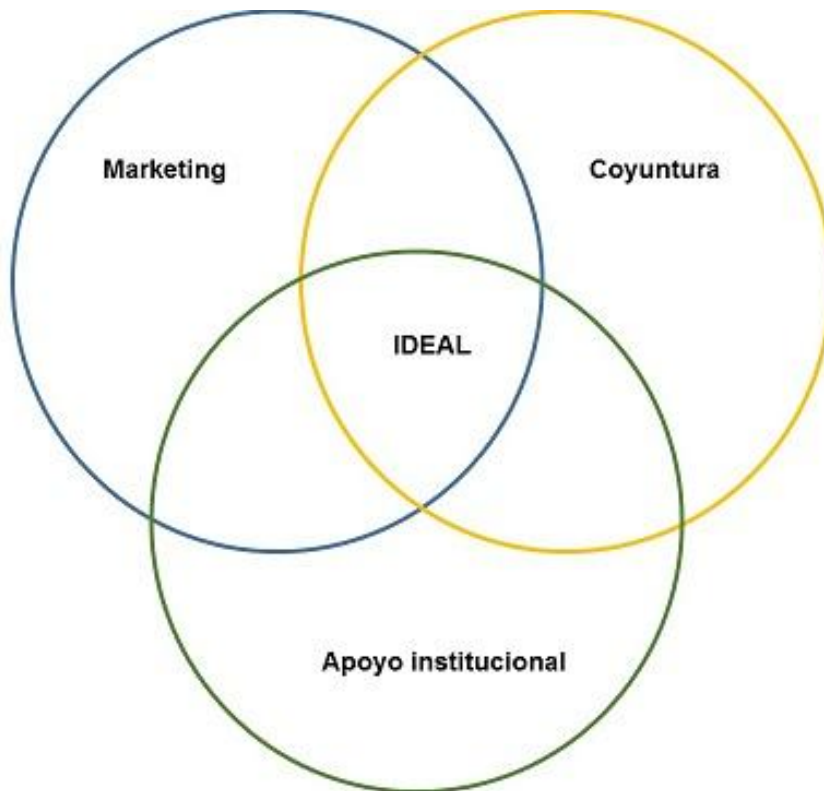
Inicialmente, se planteó la necesidad de conocer las motivaciones de los estudiantes a la hora de optar por cursos de lenguas, con el fin de direccionar el marketing adecuadamente. A raíz de la investigación realizada se llegó a la conclusión que no solamente era necesario conocer las motivaciones de los estudiantes, sino que también era necesaria la revisión de los canales de difusión, tomando en consideración la edad de los potenciales estudiantes del centro y su creciente uso de los medios digitales. Las nuevas estrategias para la captación de estudiantes en la era digital señalan la necesidad de crear contenidos valiosos en sí mismos con el fin de atraer público nuevo hacia la institución, creando relaciones significativas con los usuarios, complementándose así con las estrategias de marketing tradicionales (Grant & Peters, 2016).

Todos estos esfuerzos requieren, a su vez, el trabajo en equipo y un liderazgo distribuido que aporte sostén y dirección a los esfuerzos realizados. Como señalan Robbins y Judge (2017), ese liderazgo no necesariamente debe provenir desde afuera, sino que puede surgir desde el propio equipo de trabajo autogestionado e interdisciplinario, como en el caso del CI.

Sin embargo, por más que el equipo de trabajo logre óptimos resultados en lo que refiere a la difusión de actividades y el marketing institucional, la posibilidad real de atraer estudiantes al centro y que ese contacto inicial se traduzca en una efectiva matriculación en los cursos, depende en mayor grado de la infraestructura que el centro tiene a su disposición (horarios y salones). Esto ya depende de decisiones que deben tomarse a nivel de la dirección institucional y que exceden el ámbito de actuación del CI. A su vez, la matriculación de estudiantes puede estar atada a factores coyunturales, externos a la institución.

Conocer las motivaciones de los estudiantes constituye, entonces, solo uno de los diversos elementos que hacen a una exitosa estrategia de captación de estudiantes en el marco del centro estudiado. Esta debe reunir, por un lado, una sólida estrategia de marketing educativo (esto incluye el conocimiento de las motivaciones, así como el trabajo interdisciplinario referido). Por otro lado, al tratarse de un centro que funciona en un marco institucional mayor, se requiere del apoyo de la dirección general, es decir, la infraestructura y los recursos necesarios para una óptima oferta de cursos; y, finalmente una coyuntura favorable como elemento externo a los esfuerzos institucionales (véase Cuadro 37).

Si estos tres factores se conjugan, las condiciones para la matriculación de estudiantes en ese centro se consideran ideales. El no cumplimiento de alguna de ellas no resultaría automáticamente en una ausencia absoluta de inscripciones, pero las condiciones óptimas no estarían dadas. Si, por ejemplo, el marketing se realizara estratégicamente y el CI recibiera todo el apoyo institucional necesario en un contexto coyuntural no favorable, es de suponer que la matriculación de estudiantes no se daría en condiciones óptimas. Del mismo modo, si tanto la situación coyuntural como el apoyo institucional fueran totalmente favorables, la captación de estudiantes no se produciría en un contexto ideal si el marketing educativo no se realizara de modo estratégico.



Cuadro 37: Modelo sobre los factores que inciden en la captación de estudiantes del CI. Elaboración propia.

En la situación actual del CI, se han detectado aspectos a mejorar que se relacionan con la estrategia de marketing y la falta de cooperación planificada entre áreas. A su vez, se identificaron debilidades respecto al apoyo institucional que recibe el centro, particularmente en lo que refiere a la disponibilidad de horarios y salones. Finalmente, la falta de una visión y misión hace que el CI no pueda explotar plenamente su potencial. Mejorar estos aspectos, que pueden ser abordados por parte de la institución en el marco de sus estrategias de desarrollo organizacional, tendría un impacto positivo sobre las estrategias de captación de estudiantes y disminuiría, al mismo tiempo, el efecto negativo que podría tener una situación coyuntural desfavorable situada fuera del ámbito de control de la institución.

A modo de síntesis, se concluye que para que las condiciones para la captación de estudiantes sean óptimas en una dependencia como el CI, que se inserta en un contexto institucional mayor, se plantean tres factores que deben conjugarse: el marketing educativo, el apoyo institucional y una situación coyuntural favorable. De estos factores, solo los primeros dos pueden ser abordados por parte de la institución, mientras que el tercero constituye un elemento de influencia externa.

Respecto al marketing educativo del CI, se llevó a cabo una revisión de las motivaciones expresadas por los estudiantes durante el diagnóstico institucional, que abarcan tanto razones instrumentales como integrativas. Se reafirma la necesidad de considerar los intereses y motivaciones al momento de planear el marketing, además de fortalecer la comunicación digital que no se ha aprovechado lo suficiente. Para optimizar la producción de contenidos publicables se plantea la necesidad de impulsar el trabajo en equipo interdisciplinario por parte de los miembros del CI y del departamento de comunicación y marketing, así como la necesidad de un liderazgo distribuido capaz de orientar las acciones y el rumbo del equipo.

Respecto al apoyo institucional, se concluye que sería importante definir la prioridad que tienen los cursos de lenguas para la universidad, además de definir la identidad del CI en forma de una visión y misión a los efectos de establecer un rumbo más claro.

Reforzar tanto el marketing educativo como el apoyo institucional a las actividades del CI tendría un impacto positivo sobre las estrategias de captación de estudiantes y balancearía, al mismo tiempo, un eventual impacto negativo de una situación coyuntural desfavorable y fuera del ámbito de influencia de la institución.

SECCIÓN V - REFLEXIONES FINALES

5. Reflexiones finales

Este trabajo comenzó con una demanda institucional específica, que a lo largo de la investigación fue complejizándose, adquiriendo nuevas dimensiones. Del pedido inicial de conocer las motivaciones de los estudiantes para la elección de cursos de lenguas extranjeras se pasó a profundizar sobre aspectos del desarrollo organizacional, el trabajo en equipo y la cultura institucional. No es sorprendente que las conclusiones finales respecto a una más efectiva captación de estudiantes vayan más allá del mero conocimiento de las demandas del potencial estudiantado y que integren otras dimensiones como las prioridades macro-institucionales y el apoyo que el centro debe recibir de la dirección general para alcanzar los resultados deseados.

Una reflexión especial merece la cultura institucional. La relevancia que esta tiene para el desarrollo organizacional está clara y fue señalada así en el trabajo. Sin embargo, no pudo realizarse un análisis profundo de ese elemento en el centro estudiado sin comprometer seriamente el principio de confidencialidad requerido en el contexto académico que enmarca esta investigación. Conocer la cultura implica conocer los valores subyacentes, dinámicas de trabajo y organigrama institucionales que, por el motivo señalado, solo pudieron abordarse tangencialmente. Es allí donde entran en juego y se cruzan los roles de asesor y estudiante, permitiendo el primero un abordaje más completo y franco de la realidad institucional, sin los parámetros de confidencialidad mencionados.

Esto no significa que la confidencialidad sea menos relevante en un contexto de asesoría profesional. En general, se trata de un componente fundamental de cualquier intervención organizacional, puesto que las instituciones abren sus puertas y ponen a disposición información interna y, a menudo, sensible. Manejar esa información con profesionalismo y discreción resulta tan importante como el correcto diseño de los instrumentos para la recolección de datos y el posterior análisis de la información obtenida.

Otra diferencia radica en el punto de partida. Mientras el asesor profesional sea, posiblemente, convocado por la institución, en el caso de los estudiantes la situación se da a la inversa. Los últimos deben acercarse a la institución para ofrecer su asesoría. Esto hace que el estudiante desde el momento cero debe ganarse el interés y la confianza de la institución, especialmente si no hubo un contacto previo, y lograr mantener ese interés a lo largo de su intervención. El hecho de ser estudiante constituye una ventaja y una desventaja al mismo tiempo. La ventaja consiste en ofrecer una asesoría gratuita que, en el mejor de los casos, resulta beneficiosa para la institución. La desventaja puede ser la falta de confianza, expresada en forma de cuestionamientos a la asesoría recibida o la falta de disposición, por parte de la organización, para aportar datos de relevancia a la investigación.

Para finalizar, ¿qué aporte hace esta investigación a la comunidad científica?

Este trabajo constituye un pequeño granito de arena que suma a la información ya producida y publicada con relación al marketing educativo y las estrategias para la captación de estudiantes. Particularmente, refiere al marketing educativo de un centro de idiomas, pero ofrece un marco de acción para la promoción de lenguas extranjeras en Uruguay, donde el acceso a cursos de idioma todavía es el privilegio de una minoría. Aún se mantiene el inglés como única lengua obligatoria en el currículo de la educación media pública, pero existen esfuerzos orientados hacia la enseñanza de un mayor abanico de lenguas, tanto en el ámbito público como en el privado. El relevamiento de las motivaciones, realizado en el marco de este trabajo, constituye una pequeña muestra de los factores que influyen en la elección de cursos de lenguas, constituyendo así un antecedente útil para estudios futuros sobre el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1996). Planificación de las instituciones escolares. En *Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su gestión* (6ª ed., pp. 137–168). Buenos Aires: Troquel Educación.
- ANEP. (2007). *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la educación pública*. Montevideo: ANEP - Codicen.
- ANEP. (2018). Centro de Lenguas Extranjeras. Recuperado 22 de marzo de 2018, a partir de <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/centro-de-lenguas-extranjeras>
- Antúnez, S. (1994). Las interrelaciones. En *Organización de centros educativos. Aspectos básicos* (pp. 241–258). Barcelona: Editorial Praxis.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CELEX. (2018). Centro de Lenguas Extranjeras. Recuperado a partir de <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/celex/ensenanza>
- CES. (2018). Centro de Lenguas Extranjeras. Recuperado 20 de marzo de 2018, a partir de <http://www.ces.edu.uy/index.php/cle>
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing* (2ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Falchetti, M. (2012). Políticas de Lenguas en Uruguay y representaciones sociolingüísticas. En *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad* (pp. 65–76). Montevideo: Universidad de la República.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1996). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión* (6ª ed.). Buenos Aires: Troquel Educación.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (4ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Gairín, J. (2005). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 129–166). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Editorial Akal.

- Gairín, J. (2008). La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 8. Recuperado a partir de http://www.ub.edu/obipd/docs/article_gestion_conocimiento_directivos-j.gairin.pdf
- Grant, C. & Peters, L. (2016). *The educated marketer. Inbound marketing for student recruitment success*. Wheaton: Kickstand Books.
- Hargreaves, Andy & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible, siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harris, A. (2013). La Entrevista Educativa - Alma Harris y el rol directivo en la educación escolar. Recuperado 2 de abril de 2018, a partir de https://www.youtube.com/watch?v=faAOXNP2Qg8&list=PL0f0nPlcT_I5McHuWPrVJ9F1nDcbrWZRm&index=11
- Imbernón, F. (1996). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos? *Conceptos de Educación*, 2. Recuperado a partir de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2149
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2007). *Mercadotecnia* (11^a ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Manes, J. M. (2008). *Marketing para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Margounato, D. & Sobral, G. (2016). Marketing para millennials. En *Charlas de Management y Negocios*. Montevideo: Escuela de Postgrados de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay. Recuperado a partir de <http://fcd.ort.edu.uy/47172/24/marketing-para-millennials.html>
- Martínez, F. (2001). *Introducción al marketing educativo*. Barranquilla: Uninorte.
- Masello, L. (2012). Centros de Lenguas Universitarios: un diseño institucional entre lo disciplinario, lo contextual y lo autónomo. En *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad* (pp. 58–64). Montevideo: Universidad de la República.
- Meneses, J. (2016). La encuesta. En *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos

y metodológicos. *Extramuros*, 8.

Ritter, M. (2008). *Cultura Organizacional*. Buenos Aires: La Crujia.

Robbins, S. & Judge, T. (2017). *Organizational Behavior* (17^a ed.). Essex: Pearson.

Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Editorial La Muralla.

Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5^a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Schmidt, R., Boraie, D. & K. O. (1999). Foreign language learning motivation: internal structure and external connections. En *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9–70). Honolulu: University of Hawai'i.

Senge, P. (1997). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO. Artículo para el *EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. París.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Zhang, T. (2016). *Importancia de la difusión de la oferta educativa. La experiencia de un centro de idiomas*. Tesis del Master en Gestión Educativa. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

ANEXOS

Anexo 1 – Proyecto de Investigación Organizacional

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Máster en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Investigadora: Miriam Kemna Kemna

30/8/2017

Contenido

1.	Presentación de la organización y de la demanda institucional	100
1.2.	Centro de Idiomas	100
1.3.	Horarios de clase e infraestructura.....	100
1.4.	Matrícula	101
1.5.	Comunicación y visibilidad	101
1.6.	Descripción de la demanda	101
2.	Plan de trabajo	102
3.	Encuadre teórico	103
4.	Desarrollo de la investigación	105
4.1.	Fase exploratoria.....	105
4.2.	Análisis de la información.....	105
4.3.	Modelo de análisis	107
4.4.	Comprensión del problema	107
4.5.	Encuesta a los estudiantes del Centro de Idiomas	108
4.6.	Encuesta a los estudiantes de la universidad	111
4.7.	Encuesta a los docentes del centro de idiomas	114
4.8.	Entrevistas	114
4.9.	Niveles y lógicas en juego	116
5.	Conclusiones y acuerdos con la organización.....	118
5.1.	Aproximación diagnóstica.....	118
6.	Referencias para el Plan de Mejora Organizacional.....	121
6.1.	Fases y extensión del proceso de mejora.....	121
6.2.	Logros que se aspiran alcanzar:	121
	Grupo de personas que participarán del diseño de un plan de mejora:	121
7.	Referencias	122
8.	ANEXOS	123

1. Presentación de la organización y de la demanda institucional

El presente informe da cuenta de una investigación organizacional que se llevó a cabo en un centro educativo. Hace referencia a la fase diagnóstica del proceso y los principales resultados obtenidos, que se utilizarán para acordar con el centro estudiado un plan para la mejora organizacional.

1.1. Presentación del centro

La institución en la que se centra el proyecto de investigación es una universidad privada, sin fines de lucro, con larga trayectoria en el país. Opera en dos campus ubicados en diferentes zonas de la capital y cuenta con aproximadamente 11.000 alumnos, 1.100 docentes y 2.100 funcionarios y administrativos.

La universidad está reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay y divide sus niveles de formación en carreras técnicas, carreras universitarias y postgrados (diplomas, maestrías y doctorados) que se imparten en sus respectivas facultades.

En lo que refiere a su estructura organizacional, la universidad es presidida por un director general y un rector. A su vez, cada facultad es gestionada por un decano responsable y cuenta con una subdivisión en coordinaciones académicas y administrativas.

1.2. Centro de Idiomas

El Centro de Idiomas (CI), que es la dependencia específica de la universidad, en la que se desarrolló la investigación, fue creado en 2015 como iniciativa para acercar la enseñanza de lenguas extranjeras a los estudiantes universitarios. Cuenta con una coordinadora y una asistente administrativa que tienen una oficina en cada campus.

El CI ofrece cursos de lenguas extranjeras propios, que se dictan en algunas carreras universitarias como parte obligatoria del currículo; y otros, que son impartidos por institutos de lenguas externos a la universidad, en el marco de convenios elaborados específicamente para ese fin. La universidad no percibe ingresos por la inscripción a estos últimos. A la hora de elegir los institutos de lenguas, el CI procura que sean representantes oficiales de la lengua extranjera que enseñan para asegurar que la oferta académica sea reconocida y de buena calidad. Los cursos son abiertos al público en general, pero los estudiantes, graduados y funcionarios de la universidad reciben descuentos especiales.

1.3. Horarios de clase e infraestructura

Los cursos funcionan entre las 12:30 y 21.00 horas en los salones de clase de la universidad que tienen capacidad para un promedio de treinta alumnos y están equipados con pizarras, computadoras, equipos de sonido y video. Cuentan con iluminación natural y ventilación y equipos de climatización.

1.4. Matrícula

A dos años de su apertura, el CI cuenta con 175 inscriptos que se distribuyen entre seis idiomas, siendo coreano y japonés los más elegidos por los estudiantes, seguidos por alemán, italiano, francés y portugués, en orden de preferencia.

A pesar de los descuentos mencionados, se constata que la proporción de inscriptos es ampliamente mayor en el caso de los estudiantes que no guardan un vínculo previo con la universidad (externos), respecto a los funcionarios, docentes y estudiantes de la universidad (internos) que son minoría en todos los cursos, excepto en los de idioma alemán, como puede apreciarse en el Cuadro 1.

Inscriptos a los cursos del Centro de Idiomas, primer semestre de 2017			
	Internos	Externos	Total
Coreano	8	62	70
Japonés	17	36	53
Alemán	15	3	18
Italiano	6	10	16
Francés	1	11	12
Portugués	2	4	6
Total	49	126	175

Cuadro 1: Matrícula del Centro de Idiomas, primer semestre de 2017. Datos proporcionados por el CI.

El CI también coopera con Institutos que enseñan chino mandarín e inglés. Sin embargo, no pudo concretarse la apertura de estos cursos en el primer semestre de 2017 por falta de inscriptos.

1.5. Comunicación y visibilidad

A la página web del CI se accede mediante un enlace en el pie de página del sitio institucional de la universidad; es decir, se encuentra en un nivel jerárquico inferior, de baja visibilidad. Contiene información sobre los objetivos del centro, las lenguas que ofrece, su marco de aplicación, exámenes internacionales, así como los horarios y niveles de los cursos. A su vez, el centro publica contenidos relacionados a sus actividades mediante esa página y las redes sociales de la universidad (Facebook, Twitter, Youtube, Instagram, Snapchat), pero con muy baja frecuencia, es decir, menos de dos publicaciones mensuales.

1.6. Descripción de la demanda

De la entrevista exploratoria con la coordinadora del CI (véase Anexo 1) surgió que el centro cuenta con dificultades para atraer alumnos, y que tiene especial interés en captar más estudiantes de la universidad. Una tesis del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay, presentada por la estudiante Tianyi Zhang en 2016, ya se centró en la difusión de la oferta educativa del CI y planteó la interrogante de cómo *“lograr una mayor difusión de la oferta de cursos del área de idiomas,*

para que la generalidad de los estudiantes y empleados de la universidad la conozcan y se decidan a estudiar allí” (Zhang, 2016, p. 8).

El trabajo arrojó como resultado la necesidad de mejorar la difusión y la publicidad de la oferta del CI, si bien la coordinadora señala que, al momento del relevamiento de datos (aproximadamente, en julio-agosto de 2015), el centro recién había comenzado a funcionar. *“Habíamos hecho una sola campaña de publicidad, por cartelera, Facebook y por mail en aquel momento, pero ni siquiera había funcionado el boca a boca de nada, porque no teníamos nada de eso funcionando (...) ahora sí hay más gente que participa, pero de todas maneras el problema de no tener gente y de acercar estudiantes de la universidad persiste”* (EE:19).

La coordinadora planteó la necesidad de *“conocer las motivaciones de los estudiantes nuestros para estudiar lenguas”* (EE:20), sin dejar de lado las motivaciones de los estudiantes externos y evaluar si existe una diferencia en la demanda de ambos grupos, con el fin de tomar en cuenta la demanda específica, y utilizar ese conocimiento como punto de partida en las futuras estrategias de difusión de la oferta y promoción de cursos y actividades culturales.

2. Plan de trabajo

La investigación se desarrolló a lo largo de tres meses, entre mayo y agosto de 2017, como puede visualizarse en el Cuadro 2:

FASE I – Identificación de la demanda	MAY	JUN1	JUN2	JUL1	JUL2	AGO1	AGO2
Plan de trabajo							
Entrevista exploratoria							
Tabla de análisis por dimensiones							
Definición la demanda institucional							
Análisis de documentos complementarios							
Modelo de análisis							
Informe de presentación del centro							
FASE II – Comprensión del problema							
Encuadre Teórico: Mapa conceptual							
Tabla con identificación de técnicas							
Relevamiento en profundidad							
Aplicación de instrumentos:							
Sistematización de la información							
Modelo del Iceberg							
FASE III – Conclusiones y acuerdos							
Conclusiones							
Redacción del informe final							

Cuadro 2: Plan de trabajo del Proyecto de Investigación Organizacional. Elaboración propia.

3. Encuadre teórico

El marco de referencia de la investigación lo componen los siguientes conceptos asociados a la demanda institucional:

- Las motivaciones generales para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Existen diferentes motivaciones o razones para el aprendizaje de una lengua extranjera. A grandes rasgos, los autores consultados (Martínez, 2001; Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1999) distinguen entre motivaciones utilitarias, entre las que se encuentran los exámenes, proyecciones laborales y académicas; y motivaciones relacionadas con la gratificación, como los viajes, los *hobbies* y la autorrealización.

Con relación a los estudiantes de la universidad, donde se inserta el Centro de Idiomas, resulta fundamental conocer sus intereses y motivaciones, con el fin de ajustar la oferta académica y, en consecuencia, el marketing institucional.

- Marketing educativo y estrategias para la captación de estudiantes en la era digital

El conocimiento de las necesidades e intereses de los consumidores es requisito *sine qua non* para que una estrategia de marketing sea exitosa. La era digital agrega a ese postulado la necesidad de hacer uso de las herramientas digitales y, fundamentalmente, la tecnología 2.0.

Esto cobra especial relevancia en relación al Centro de Idiomas estudiado, ya que su público objetivo está constituido por jóvenes nativos digitales, con lo cual existe una alta probabilidad de que estos hagan un uso elevado de las herramientas y plataformas que esta era les ofrece. Para el estudio de estos conceptos se toman en cuenta, fundamentalmente, los aportes de Manes (2008), Martínez (2001), Grant (2016), Kotler y Armstrong (2007).

- La cultura institucional como elemento de influencia y factor condicionante

La cultura institucional constituye la base sobre la cual se desarrolla el funcionamiento organizacional. No es visible a simple vista, pero entenderla resulta fundamental ante cualquier intento de cambio o transformación. Para profundizar en ese concepto, se tomarán en cuenta las teorías desarrolladas por Gairín (2004) y Ritter (2008).

Por otro lado, las dimensiones institucionales introducidas por Frigerio, Poggi, Tiramonti & Aguerro (1996) ayudan a organizar la información y facilitan la comprensión del centro educativo y su cultura. En tal sentido, se considera relevante conocer la cultura y las dimensiones que hacen al Centro de Idiomas, y a la universidad que lo abarca, ya que condiciona la propuesta y el éxito de un futuro plan de mejora.

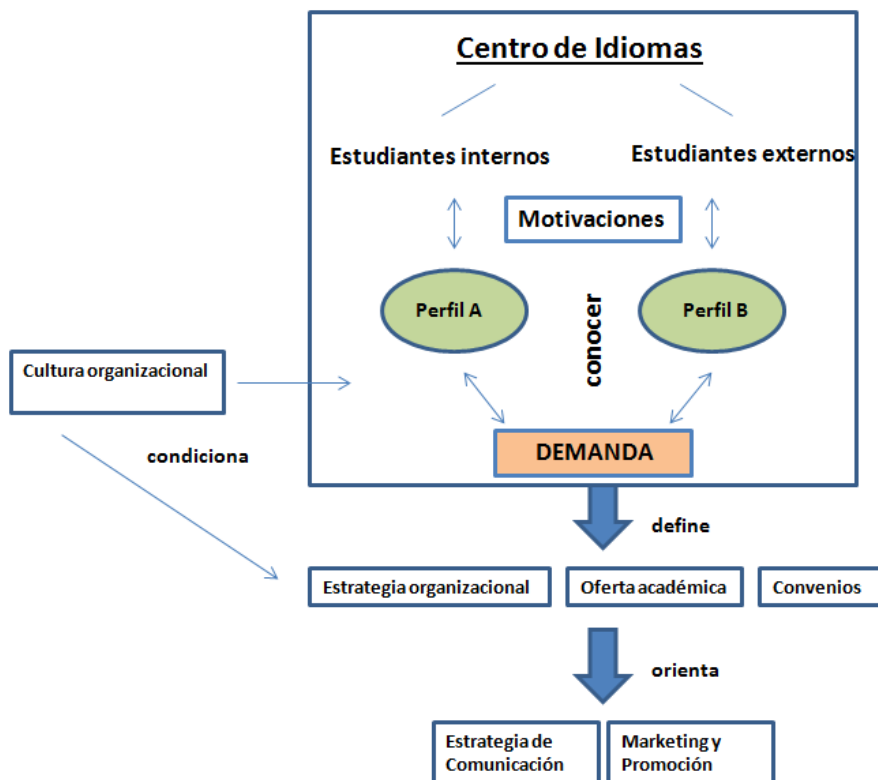
- La gestión de procesos y del conocimiento

Las organizaciones educativas presentan diferentes grados de desarrollo, implicando un menor o mayor grado de autonomía y colaboración profesional de sus miembros.

En una realidad compleja, se requiere un nuevo paradigma de gestión. Conocer tanto el estadio de desarrollo como la cultura de un centro educativo, sienta las bases para una intervención exitosa. El liderazgo distribuido es entendido, en este contexto, como la fuerza promotora de la transformación organizacional, en la que se conjugan la gestión de procesos y de conocimientos.

En el Centro de Idiomas estudiado, cabe analizar la cultura colaborativa, así como el apoyo en la información como base de una gestión que se realiza a partir del conocimiento.

Para esta parte del encuadre teórico se tomarán en cuenta, principalmente, los aportes de Gairín (2004), Aguerro (1996), Senge (1997), Hargreaves y Fink (2008) y Alma Harris (2013). El siguiente mapa conceptual (Cuadro 3) presenta del encuadre teórico referido y muestra como los distintos elementos, que lo componen, interactúan entre sí:



Cuadro 3: Mapa conceptual. Elaboración propia.

4. Desarrollo de la investigación

La investigación organizacional se desarrolló en dos fases principales: una primera exploratoria, que consistió en una primera colecta de datos; y una segunda, que apuntaba a la comprensión del problema estudiado.

4.1. Fase exploratoria

Técnica	Involucrados	Aplicación
Entrevista exploratoria (EE) (semiestructurada)	Coordinadora del CI	Mayo
Análisis documental	Página web, información recibida del centro	Mayo

Cuadro 4: Técnicas para la recolección de datos. Fase exploratoria. Elaboración propia.

La primera fase del estudio diagnóstico, que comenzó en mayo de 2017, se centró en la identificación de la demanda. Para ello se realizó una entrevista exploratoria con la coordinadora, con la finalidad de conocer las características y el funcionamiento del centro, así como posibles problemáticas que pudieran ser abordadas mediante un futuro plan de mejora.

Ruiz-Olabuénaga (2012) define la entrevista como *"una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales"* (p. 165).

La entrevista se realizó de forma semiestructurada, es decir, partió *"de un guion que predetermina la información que se requiere. En este caso, las preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas"* (Rodríguez-Gómez, 2016, p. 104).

Además, se consultó la información disponible en el sitio web del centro, así como documentación proporcionada por la coordinación, en relación a la cantidad de inscriptos durante el semestre en curso.

4.2. Análisis de la información

Una vez realizada la entrevista exploratoria, se procedió a sistematizar la información obtenida, clasificando las temáticas surgidas en las cuatro dimensiones organizacionales introducidas por Frigerio et al. (1996); a saber, la organizacional, la administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria (véase la matriz de análisis en el Anexo 2).

La dimensión organizacional refiere al *"conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento en relación a los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes así como los canales de comunicación formal."* (Frigerio et al., 1996, p. 27).

Esa dimensión se relaciona con los principales objetivos del centro que, según la coordinadora, consisten en acercar las lenguas extranjeras a los estudiantes de la universidad. Involucra las estrategias para la captación de estudiantes, el marketing y la promoción, y se asocia con la problemática de la dificultad general para atraer alumnos a estos cursos, particularmente en lo que refiere a los estudiantes propios de la universidad (internos).

Por otro lado, la dimensión administrativa “refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles” (Frigerio et al. 1996, p. 27).

En relación a la problemática que presenta el Centro del Idiomas, preocupa la falta de visibilidad del centro dentro de la universidad, la escasa matrícula en algunas lenguas, el hecho que la disponibilidad de salones condiciona la oferta de cursos y que el marketing del centro esté disociado de la demanda.

La dimensión pedagógico-didáctica, por otra parte, “hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos” (Frigerio et al. 1996, p. 27).

Si bien el Centro de Idiomas no tiene incidencia en el diseño de los cursos dictados por parte de los institutos, cuenta con la potestad de decidir sobre cuáles lenguas ofrecer. Ante esa situación, la dimensión pedagógico-didáctica se relaciona con la preocupación expresada por la coordinadora respecto a la aparente disociación entre los cursos ofertados y la demanda real por parte de los estudiantes.

Por último, la dimensión comunitaria hace referencia “al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno” (Frigerio et al. 1996, p. 27).

En el caso del Centro de Idiomas, la demanda de los estudiantes respecto a los cursos de lenguas extranjeras no se ha estudiado, por lo que se expresa la necesidad de analizar los perfiles y las motivaciones de los estudiantes para orientar el marketing y la promoción del centro de forma más consciente, como puede apreciarse en el modelo de análisis (véase Cuadro 5).

4.3. Modelo de análisis

Demanda institucional: falta información sobre los perfiles de los estudiantes y sus motivaciones para inscribirse en cursos de lenguas extranjeras.



Cuadro 5: Modelo de análisis. Elaboración propia.

4.4. Comprensión del problema

La segunda fase de la investigación partió de la información obtenida en la etapa inicial y apuntó a la profundización y en la comprensión del problema detectado.

La investigación se llevó adelante como un estudio de caso, definido por Stake como “*el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (1998). Se partió, entonces, desde un enfoque cualitativo, siendo el principal objetivo la comprensión de una situación particular, con sus características singulares.

Para la recolección de datos se aplicaron diferentes técnicas, propias de la metodología cualitativa, como la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Por otro lado, se utilizó la encuesta de corte fundamentalmente cuantitativo, de manera de favorecer la triangulación de datos y ampliar el acceso a los informantes (véase Cuadro 6).

Técnica	Informantes (aplicación individual)	Testeo	Aplicación
Encuesta 1	Estudiantes del Centro de Idiomas	Julio	Julio
Encuesta 2	Estudiantes de la universidad	Julio	Julio
Encuesta 3	Docentes del Centro de Idiomas	Julio	Julio
Entrevista semiestructurada	Estudiantes del Centro de Idiomas:		
	1. Estudiante de japonés		Agosto
	2. Estudiante de coreano		Agosto
	3. Estudiante de alemán		Agosto
Entrevista semiestructurada	Estudiante de la universidad		
	Estudiante 1		Agosto

Cuadro 6: Técnicas para la recolección de datos. Segunda fase (comprensión del problema). Elaboración propia.

En el contexto de la investigación y la problemática planteada por el centro educativo, se consideró relevante consultar a los estudiantes que ya cursan lenguas extranjeras en el CI, además de los estudiantes de la universidad.

Para acceder a un mayor número de respuestas, se optó por consultarlos mediante encuestas, siendo esta técnica “de elección en el desarrollo de trabajos de campo que requieran la recogida sistemática y estructurada de información aportada por un número sustancial de informadores” (Meneses, 2016, p. 28).

4.5. Encuesta a los estudiantes del Centro de Idiomas

Informante: Estudiantes CI	Encuestas respondidas	Total estudiantes	Respuestas/Total
Coreano	30	70	43%
Japonés	21	53	40%
Alemán	8	18	44%
Italiano	8	16	50%
Francés	11	12	92%
Portugués	5	6	83%
Total	83	175	47%

Cuadro 7: Encuestas a los estudiantes del Centro de Idioma.

Antes de su administración, las encuestas fueron sometidas a pre-test para evaluar la necesidad de introducir modificaciones. Las encuestas fueron completadas en formato presencial, en los salones de clase y en el horario de cada curso, previa autorización por parte de los institutos y docentes, durante el mes de julio. En total, se obtuvieron las respuestas de 83 estudiantes; es decir un 47% del total de inscriptos (véase Cuadro 7).

Además de consultar por las motivaciones que los llevaron a elegir cada curso, se incluyeron preguntas sobre las razones para elegir el CI. También se indagó por qué medio supieron de la existencia del centro (véase Anexo 3).

4.5.1. Elección del Centro de Idiomas

En promedio, tanto los estudiantes internos como los externos indicaron el horario (63%)⁴ y la reputación de los institutos que imparten los cursos (50%) como principales motivos para la elección del centro.

Luego, en el caso de los estudiantes internos, el 42% de los consultados indicó el precio y el 32% la calidad de los cursos, como factores decisivos para la elección del centro, mientras el público externo a la universidad destacó la calidad de los cursos (38%) y la posibilidad de acceder a certificados (28%).

4.5.2. Fuentes de información inicial

Los internos señalaron conocer la oferta del centro por medio de carteleras (47%), emails (42%), la página web (32%) y por parte del instituto que imparte los cursos (26%). Un porcentaje muy inferior indicó las redes sociales (5%) y la folletería (5%) como medio de información inicial.

Por otra parte, los externos indicaron la página web (48%), los institutos (36%) y las redes sociales (23%) como punto inicial de información respecto al CI, seguido por valores inferiores en lo que refiere a otros medios (13%), carteleras (5%) y folletería (2%).

4.5.3. Motivaciones

Se encontraron algunas diferencias significativas en relación a las motivaciones para la elección de cada lengua. En los cuestionarios se aplicó una escala *Likert*, en la que “*la dimensión queda ordenada en una secuencia de puntos arbitrarios –generalmente, a partir de cuatro niveles, siendo comunes las de cinco o siete– de menor a mayor intensidad*” (Meneses, 2016, p. 54).

Los encuestados debieron valorar las motivaciones para la elección de la lengua extranjera, utilizando la siguiente escala:

1. Relevancia muy baja
2. Relevancia baja
3. Relevancia mediana
4. Relevancia alta
5. Relevancia muy alta

⁴ Los encuestados pudieron elegir más de una opción en esta pregunta, por lo que los valores no suman 100% y deben ser entendidos como la proporción del total de los consultados.

Las motivaciones propuestas en el cuestionario fueron: el interés cultural, la exigencia laboral, la posibilidad de acceder a futuras oportunidades laborales, el aprendizaje de la lengua como *hobby*, las razones familiares, el desafío intelectual y los viajes, además de ofrecerles la opción de agregar otras motivaciones en caso de ser necesario.

En general, se puede concluir que resulta de suma relevancia el “interés cultural” como factor motivacional ya que el 83% de los encuestados lo define como alto o muy alto.

En tanto, la “exigencia laboral” tiene una relevancia muy baja para el 47% de los encuestados (particularmente en relación a los idiomas japonés, italiano y coreano), seguido por un 18% que sitúan ese factor en un nivel de relevancia alta (portugués y alemán), y 17% que le otorgan relevancia mediana (francés y coreano).

Respecto a la “posibilidad de acceder a futuras oportunidades laborales”, la distribución se da en extremos opuestos, ya que el 53% de los encuestados sitúa ese factor en un nivel alto o muy alto de relevancia (portugués y alemán), mientras un 23% lo ubica en el nivel de relevancia más bajo (portugués y francés).

La amplia mayoría de los encuestados (70%) sitúa el “*hobby*, o pasatiempos”, en un alto o muy alto nivel de relevancia, siendo ese factor motivacional especialmente significativo en el caso de los idiomas coreano y japonés, y nada relevante para los estudiantes de portugués y alemán.

Las razones familiares como motivación para estudiar lenguas extranjeras tienen una relevancia muy baja para el 56% de los encuestados, aunque se denota una relevancia muy alta en relación a los estudiantes de italiano, francés y alemán, en ese orden.

Para el 43% de los encuestados, el desafío intelectual constituye factor motivacional muy alto, seguido por el 21% que lo sitúa en un nivel de relevancia mediano.

En relación a los viajes, la distribución se sitúa en extremos opuestos, siendo ese factor motivacional de alta relevancia para el 44% (especialmente para portugués y coreano) y de muy baja relevancia para el 23% (especialmente en referencia a los estudiantes de alemán).

4.5.4. *Interés por otras lenguas*

Las respuestas respecto al interés por otras lenguas varían según el idioma en curso. Cabe destacar que varios estudiantes hicieron mención a más de una lengua, por lo que los porcentajes no suman cien por ciento.

Entre los estudiantes de alemán prima el interés por aprender francés (63%), italiano (50%) y portugués (25%). De manera recíproca, existe en los estudiantes de francés una mayor proporción de estudiantes interesados en aprender alemán (36%), seguido por portugués y chino en igual proporción (27%).

Los estudiantes de coreano se sienten más atraídos por japonés (37%) y chino (30%), seguido por francés e inglés en igual proporción (23%). Aquí también hay reciprocidad por parte de los estudiantes de japonés, que sienten mayor interés por la lengua coreana (33%), seguido por inglés, alemán e italiano en proporciones iguales (29%).

Los estudiantes de italiano denotan mayor interés por la lengua portuguesa (25%), mientras para los estudiantes de portugués el estudio de inglés despierta mayor interés (60%).

4.5.5. Edad y género

La franja etaria que comprende la mayor cantidad de los encuestados es la que va de 18 a 25 años (55%), seguida por la franja de 13-17 años que representa al 16%. En tercer lugar se ubica el grupo de estudiantes que tienen entre 26 y 30 años (14%).

La distribución de género en el total de encuestados denota una clara predominación femenina (71%), seguido por un 23% de varones. El 5% no contesta y el 1% indica ser transexual.

4.6. Encuesta a los estudiantes de la universidad

Informantes	Enviadas	Respuestas	Respuesta/Total
Estudiantes de la universidad	Aproximadamente 2600	382	15%

Cuadro 8: Encuestas a los estudiantes de la universidad. Elaboración propia.

También en este caso, el instrumento fue sometido a pre-test para evaluar la necesidad de introducir cambios. La encuesta se administró en formato digital, contando con las ventajas de un *“reducido coste de administración, su flexibilidad para trabajar con grandes muestras, así como por la facilidad y rapidez con que podemos gestionar las respuestas y su registro sin errores de transcripción para el análisis”* (Meneses, 2016, p. 39).

A la hora de diseñar el cuestionario, se partió de la base que los estudiantes podían tener conocimiento del Centro de Idiomas o desconocerlo. A su vez se tuvo en consideración que el conjunto de encuestados se dividía en interesados o no interesados en los cursos de lenguas extranjeras y que los primeros podrían estar cursando algún idioma en la actualidad, aunque no necesariamente en el CI. El formulario digital (véase ANEXO 4) tenía que contemplar todas estas situaciones e incluir preguntas relevantes para cada perfil.

Además de medir las motivaciones de los estudiantes para la elección de cursos de lenguas extranjeras en general, así como los idiomas que despiertan mayor interés, se indagó sobre las razones para no considerar el centro, en el caso de los estudiantes que cursan idiomas en otros lugares. También se les preguntó a los estudiantes, que indicaron conocer el CI, por qué medio se enteraron de su existencia.

Como muestra se tomaron los estudiantes de todas las carreras universitarias de segundo a sexto semestre. El enlace a la encuesta fue proporcionado a los estudiantes mediante correo electrónico a través de las coordinaciones de carrera, y contó con la autorización previa por parte de las autoridades institucionales. Las encuestas se enviaron a las coordinaciones en el mes de julio, con un plazo de respuesta de dos semanas, anticipando de ese modo posibles demoras institucionales en el reenvío de los cuestionarios.

De los aproximadamente 2600 estudiantes, que componen la muestra seleccionada, respondieron 382; es decir, un 15% del total de estudiantes consultados (véase Cuadro 8).

4.6.1. Fuentes de información inicial

El 79% de los consultados indicó conocer del Centro de Idiomas, mientras el 21% no saben de su existencia.

Los estudiantes con conocimiento del CI, supieron de su existencia por medio de las carteleras de la universidad (64%), mensajes recibidos del centro por correo electrónico (55%), del boca a boca de otros estudiantes (18%); y, en menor medida, mediante folletería y material impreso (12%), el sitio web (11%), los institutos de lengua (9%), redes sociales (9%) y otros (4%), entre los que se destacan los cursos obligatorios de lenguas extranjeras que imparten algunas facultades, las charlas y eventos de captación de estudiantes, así como intervenciones decorativas en los edificios de la institución.

4.6.2. Elección del Centro de Idiomas

El 77% de los 301 encuestados, que indicaron tener conocimiento del CI, tiene interés por las lenguas extranjeras, pero no cursa ninguna en la actualidad. Esto se debe a la falta de tiempo (80%), los precios (45%) y debido a la oferta académica poco atractiva (7%). El 11% de los consultados hace referencia a otros motivos, que en su mayoría se relacionan con el horario de los cursos.

El 18% de los estudiantes, que conocen el CI, cursan lenguas extranjeras en institutos o toman clases particulares. La no elección del Centro de Idiomas para estos estudiantes se debe, en promedio, a los horarios poco convenientes (48%), seguido por la falta de cursos con el nivel de avance que requiere el estudiante (26%). El 22% refiere a los precios como motivo para no considerar el centro de idiomas, mientras que el 25% de los estudiantes detalla otros motivos entre los que prima la fidelidad hacia otros institutos. El 6% de los estudiantes que conocen el Centro de Idiomas, indicó ya tomar algún curso ahí. Por último, un 5% de estos consultados expresó que no tiene interés en las lenguas extranjeras.

4.6.3. Motivaciones

Los estudiantes fueron agrupados según los siguientes perfiles:

- estudiantes con interés en lenguas extranjeras, pero que no cursan;
- estudiantes que cursan lenguas extranjeras en un instituto;
- estudiantes que cursan lenguas extranjeras en un instituto que tiene convenio con el CI;
- estudiantes que toman clases particulares de una lengua extranjera.

En relación a las motivaciones para la elección de cursos de lenguas extranjeras, se partió de la misma escala *Likert* que se utilizó en el caso de los estudiantes del Centro de Idiomas, con valores del 1 (relevancia muy baja) al 5 (relevancia muy alta), y se calcularon los valores promedio del total de respuestas recibidas.

Para la mayoría de los consultados el interés cultural es de una relevancia alta o muy alta (85%) para elegir una lengua extranjera.

Respecto a la exigencia laboral, se trata de un factor motivacional muy relevante para el 56%, seguido por un 16% que lo ubica en un nivel de relevancia alta y un 15% que le otorga un nivel de relevancia mediano. Por otro lado, la posibilidad de acceder a futuras oportunidades resulta de alta o muy alta relevancia para el 89% de los encuestados.

En relación a la motivación de estudiar una lengua extranjera como pasatiempos, los resultados oscilan en proporciones similares entre relevancia muy alta (34%), mediana (32%) y alta (23%). Las razones familiares son de baja o muy baja relevancia para la mayoría de los encuestados (74%).

Por omisión, el factor desafío intelectual no se incluyó en algunas de las rutas del formulario, por lo que no se tuvo en cuenta para esta medición, mientras que los viajes son factor motivacional de alta o muy alta relevancia en el 71% de los casos.

4.6.4. Interés por otras lenguas

Respecto a qué idiomas les gustaría aprender, la mayoría de los estudiantes expresó interés por francés (24%), seguido por italiano (19%), alemán (18%) y portugués (16%). El 16% de los consultados destacó su interés por profundizar su conocimiento del inglés. Las lenguas asiáticas recibieron un menor número menciones: el 13% indicó tener interés por chino y por japonés, mientras solo un 2% dijo sentirse atraído por la lengua coreana.

4.6.5. Edad y género

El 64% de los estudiantes que expresaron interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras y que no cursan en actualmente en el centro de idiomas, se encuentran en la franja etaria de 18-25 años, seguido por un 22% que comprende los estudiantes que tienen entre 26 y 30 años. Constituyen el 8% los estudiantes que integran la franja etaria de 31-31 años, y solo el 6% indicó tener más de 35 años.

Entre los estudiantes interesados en idiomas no se detectó ninguna diferencia visible de género, aunque predominan los varones en el conjunto de estudiantes que indicaron tomar clases particulares (67%) respecto a sus pares femeninos que optaron por esa modalidad (33%). Hay, asimismo, predominancia masculina (88%) entre los encuestados que respondieron no sentir interés por las lenguas extranjeras.

4.7. Encuesta a los docentes del centro de idiomas

A su vez, se buscó recoger la opinión y las experiencias de los docentes del centro, al estar en contacto diario con los estudiantes y ser referentes calificados en lo que refiere a las motivaciones y los perfiles del alumnado, así como en la detección de posibles diferencias de perfil entre los alumnos internos y externos (véase Anexo 5).

Las encuestas se aplicaron junto con las de los estudiantes del CI, en horario de clase y fueron recogidas el mismo día de su aplicación. En total se consultó a nueve docentes de las seis lenguas que enseña el Centro de Idiomas en la actualidad.

Entre las diferentes motivaciones identificadas por los docentes se destacan aquellas vinculadas con aspectos culturales (literatura, música, cine), comunicativos (viajes, pareja, amigos); laborales; y de estudios (becas, pasantías).

En el caso de los estudiantes de coreano, los profesores destacan, además, el perfil adolescente (13-18 años) de los estudiantes y su interés específico por la cultura coreana y el *K-Pop*, la versión coreana del pop que reúne a aficionados de todo el mundo.

Los docentes manifestaron no percibir una diferencia notoria entre las motivaciones de los estudiantes internos y los externos. Solo un docente de alemán expresó en el cuestionario, respecto a los primeros, que *“la posibilidad de viajar, de estudiar sin trabajar y la posibilidad de vivir en el exterior es muy tangible”*.

4.8. Entrevistas

Para profundizar en el tema de la motivación y los perfiles de los estudiantes se realizaron entrevistas semiestructuradas, tanto con estudiantes de la universidad como con estudiantes del CI.

A los entrevistados se accedió mediante los formularios de encuesta, que incluyeron una pregunta final respecto a su disposición para otorgar una entrevista sobre el tema y alguna información de contacto, a la que un promedio de 39% de los estudiantes de ambos grupos consultados respondió favorablemente.

Estudiantes de la universidad

Como criterio de selección de estos entrevistados se procuró que fueran estudiantes entre segundo y sexto semestre, por constituir el público con mayor posibilidad de permanencia en el Centro de Idiomas a largo plazo. Además, se procuró que tuvieran conocimiento de más de una lengua extranjera, para así conocer las causas que motivaron el aprendizaje de un mayor espectro de lenguas por entrevistado (véase Anexo 6)

La estudiante entrevistada, que habla tres lenguas extranjeras, pero que actualmente no cursa ninguna, sugirió que se organizaran eventos o ferias temáticas, para generar interés por las lenguas desde otro lugar. *“En Uruguay es muy común que la gente aprenda lenguas con un fin útil; hay como una creencia que los idiomas tienen que servir para algo, que también está bueno, pero me parece que también hay otro público que lo hace más por intereses generales”* (EO:2).

Estudiantes del Centro de Idiomas

En relación a las entrevistas con estudiantes que ya cursan idiomas en el centro, se estableció como criterio de selección que fueran estudiantes de coreano, japonés y alemán; los primeros dos por ser las lenguas más elegidas; y alemán, por concentrar la mayor cantidad de estudiantes internos en relación al total de matriculados. Además, se seleccionó a los entrevistados del conjunto de estudiantes internos de la universidad, al constituir este el grupo prioritario para el centro (véase Anexo 7).

Los entrevistados identificaron los idiomas como puentes hacia otras culturas, a veces muy lejanas. El estudiante de coreano se decidió por aprender esa lengua luego de estudiar varias otras y sentir la necesidad de probar algo nuevo. Su interés surgió sin tener ningún contacto previo con la cultura de ese país. Esto lo diferencia de la mayor parte de sus compañeros, que se sintieron atraídos por el coreano gracias al *K-Pop*.

Respecto a la lengua japonesa se observa un fenómeno similar, ya que, según la coordinadora de Centro de Idiomas, el *“japonés atrae mucho por el manga y hay como un gusto por la cultura japonesa entre los jóvenes”* (EE:4).

La estudiante de japonés que fue entrevistada en el marco de la investigación expresó, en línea con esa afirmación, que su interés por cursar japonés surgió a raíz de su gusto por el animé, la animación de origen japonés, y la cultura japonesa en general.

Por otro lado, la estudiante de alemán sintió interés por el idioma a raíz de un viaje a Berlín y por tener familia originaria de ese país. A la pregunta de por qué le parecía que ese idioma despertaba mayor interés en los estudiantes de la universidad que otros, opinó que la universidad tiene programas de intercambio con Alemania, por lo que *“capaz que hay mucha gente que está interesada en el país para ir a estudiar”* (EAL:3).

Ambos entrevistados hablan inglés y aprendieron ese idioma durante su educación escolar y no debido a una decisión consciente, a diferencia de las lenguas que cursan en el centro.

Ninguno de los entrevistados descarta la posibilidad de utilizar el conocimiento del idioma que estudian para su desarrollo profesional, aunque no consideran ese aspecto como primordial. *“Honestamente, le doy nada más un uso personal, de comunicación con algunos amigos, y también*

para acceder a noticias en Corea, quizás alguna película, un libro, historia de Corea me interesa bastante, y me gustaría también algún día darle un uso profesional” (ECO:2).

Respecto a la pregunta sobre qué debe hacer la universidad para tornar más atractivos los cursos de idiomas, uno de los entrevistados hizo referencia a la promoción. *“Sé que está la información en la página web, pero muy rara vez un alumno se va a sentar, a gastar su tiempo en fijarse en una página web. Sería bueno, por ejemplo, dar boletines, folletos para que estén al tanto, con la descripción breve de los cursos. Eso podría atraer bastante más” (ECO:3).*

4.9. Niveles y lógicas en juego

Una vez clasificados y analizados los datos obtenidos, se procedió a clasificar la información utilizando el modelo del *iceberg* (véase Cuadro 9). Esta técnica permite analizar a fondo la cultura institucional, partiendo de lo manifiesto hacia los niveles más profundos.

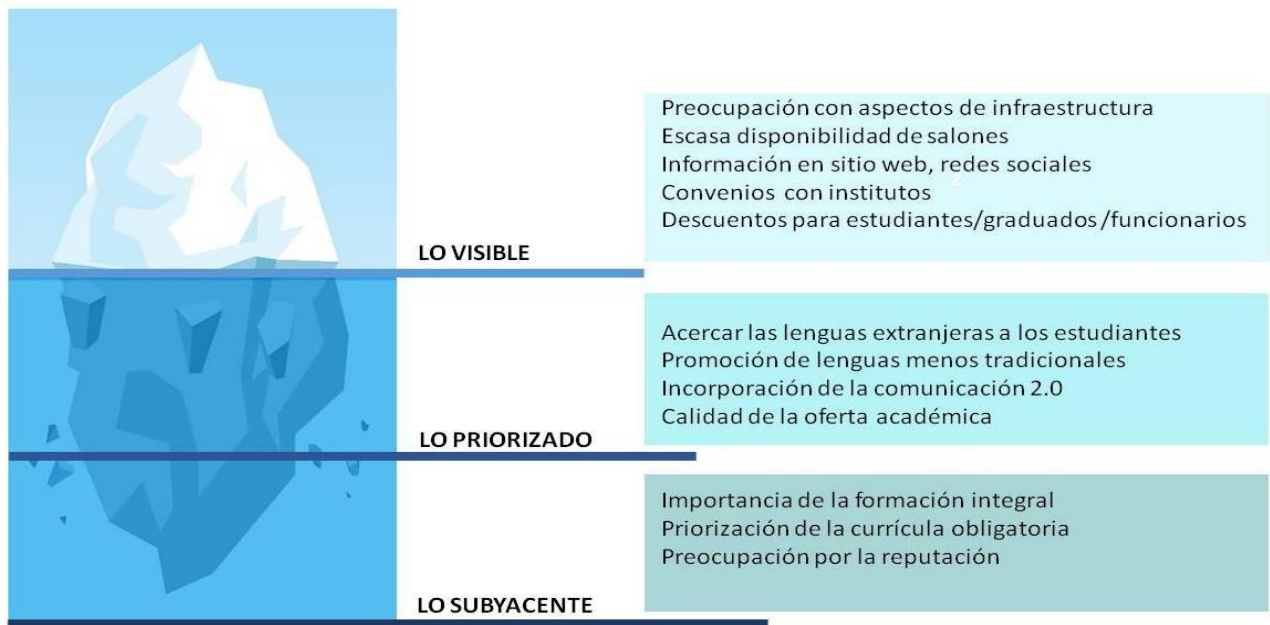
En el primer nivel, es decir, en la punta del *iceberg*, se encuentran los elementos visibles, que en el caso del centro estudiado refieren a los aspectos de infraestructura, la información disponible en Internet y redes sociales, los convenios que mantiene el centro con los institutos de lenguas y los descuentos que ofrece la universidad para promocionar los cursos entre sus estudiantes, graduados y funcionarios.

El segundo nivel refiere a las prioridades institucionales. En el caso del centro estudiado se sitúan en ese nivel el interés expresado por acercar las lenguas extranjeras a los estudiantes (EE:19), la incorporación de la Web 2.0, es decir, las plataformas digitales, que se basan en la interacción con los usuarios; y el objetivo de ofrecer una educación de calidad.

En el tercer nivel se encuentran los elementos que constituyen el cimiento organizacional y que no son visibles a primera vista. A partir de la información visible y las prioridades expresadas se pueden inferir los aspectos subyacentes, que hacen a la cultura del centro.

A partir de la existencia de convenios y los descuentos mencionados (EE:9), así como el interés manifiesto por acercar las lenguas extranjeras a los estudiantes (EE:9), se puede inferir que existe un interés institucional por promover la formación integral de los estudiantes.

En otra línea de análisis, la falta de salones para los cursos de idiomas (EE:4), así como la baja visibilidad del centro en la página web institucional, indica que la universidad prioriza el currículo obligatoria de las facultades, y no así la enseñanza de lenguas extranjeras. El hecho de firmar solamente acuerdos con institutos de cierta categoría (EE:14), denota una preocupación por el cuidado de la reputación institucional.



Cuadro 9: Técnica del iceberg (basado en los niveles de cultura de Schein, 1997; Gairín, 2004), Elaboración propia.

5. Conclusiones y acuerdos con la organización

5.1. Aproximación diagnóstica

Del estudio diagnóstico surgió que, a dos años de su apertura, sigue habiendo un 21% de estudiantes de la universidad que no conocen el centro. Esto sugiere la necesidad de reforzar las estrategias de promoción y marketing, para así alcanzar a un mayor número de estudiantes con información sobre la oferta educativa de lenguas extranjeras.

La amplia mayoría de los estudiantes consultados se encuentra en un rango de edades de 18-25 años; es decir, son nativos digitales, o *millennials*. Ese grupo de personas se caracteriza por tener un amplio dominio de las herramientas digitales, además de tratarse de usuarios que, en general, presentan un alto índice de actividad en las redes sociales (Margounato & Sobral, 2016).

Llama la atención que solo una pequeña parte de los estudiantes de la universidad recibió la información sobre el Centro de Idiomas por medio de las redes sociales y la página web, lo cual indica que hace falta un mayor énfasis en la comunicación digital que es la que suele utilizar el público objetivo del centro, y que además tiene la ventaja de ser bastante más económica en comparación con las vías tradicionales de publicidad como, por ejemplo, los folletos impresos.

Surge de la entrevista con la coordinadora, que el marketing del centro se hace de forma intuitiva, *“totalmente a ciegas, porque es así como trabajamos”* (EE:21) y que se desconocen los perfiles y las motivaciones de los estudiantes a la hora de decidirse por un curso de lenguas.

Por otro lado, la oferta de los cursos está condicionada por la disponibilidad de salones y horarios en los momentos que hay clases en la universidad, lo cual denota que la enseñanza de lenguas extranjeras no es prioritaria para la universidad, a pesar de los esfuerzos que implicó la creación y puesta en funcionamiento del centro.

El marketing del centro se hace de forma intuitiva, lo cual deja entrever la necesidad de fortalecer la colaboración con el responsable de comunicación y marketing en la universidad donde opera el CI para así profesionalizar la estrategia de comunicación del centro.

5.1.1. Diagnóstico motivacional

Respecto al conocimiento de las motivaciones, que provee las bases para orientar la promoción del centro de modo estratégico, se concluyó que el interés cultural es uno de los factores determinantes para la elección de una lengua extranjera.

El inglés es considerado como elemental y prácticamente todos los estudiantes que estudian otras lenguas indican saber inglés o expresan interés en profundizar su conocimiento de ese idioma.

Algunas lenguas (en especial italiano, francés y alemán) atraen público por motivaciones familiares, lo cual puede relacionarse con la historia migratoria del Uruguay.

Los idiomas que despiertan mayor interés en los estudiantes de la universidad son francés, italiano, alemán y portugués y, en menor grado, chino y japonés. Por otro lado, el coreano, en la actualidad la lengua más concurrida del Centro de Idiomas, atrae un público muy acotado, y parece no despertar mayor interés por fuera del ámbito de los aficionados del *K-Pop*, por lo que se puede inferir que cuenta con un potencial de crecimiento menor, en lo que refiere a la población estudiantil de la universidad.

Cabe destacar que existe un interés recíproco entre los estudiantes actuales de coreano, y japonés, y que prima además entre esos estudiantes un interés por otras lenguas asiáticas, como el chino y el tailandés, además de otras lenguas con poca tradición en el país.

En el caso del idioma chino, que no pudo ofrecerse este año por falta de inscriptos, parece haber cierto interés por parte de los estudiantes de la universidad. Está claro que el interés por sí solo no es suficiente para garantizar la inscripción a un curso. De todos modos, parece tratarse de una lengua que un número considerable de estudiantes querría aprender, y que tal vez requiera mayor promoción y oferta de horarios.

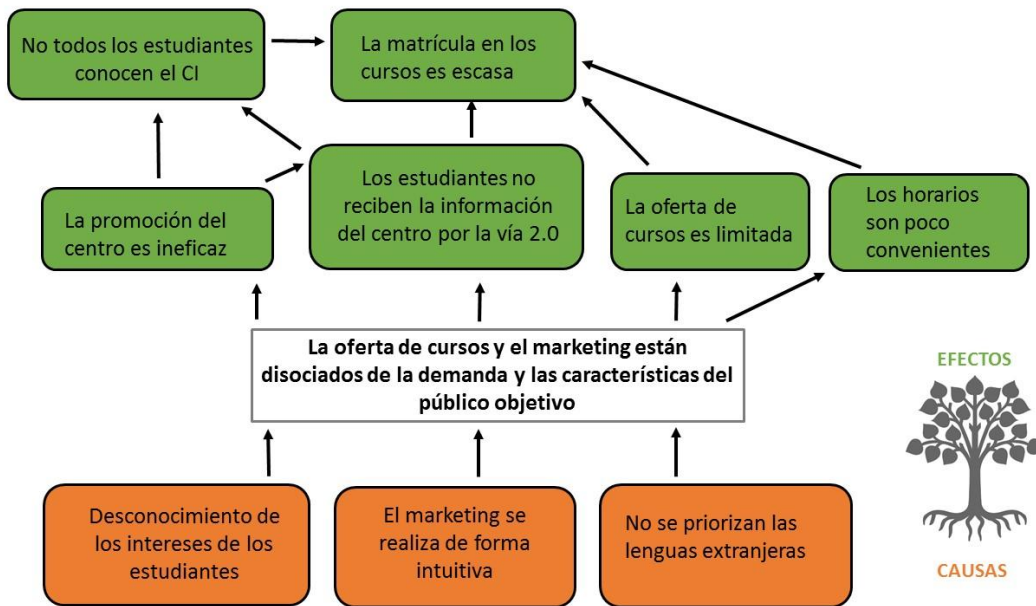
Los horarios de clase son destacados como principal causa para no tomar en consideración el Centro de Idiomas, por lo que debería plantearse institucionalmente si se quiere dar mayor prioridad a estos cursos, poniendo mayor énfasis en las necesidades de los estudiantes. Para eso sería necesario ofrecer los cursos en otros horarios, sujeto a los horarios de las carreras y la disponibilidad de salones.

Llamó la atención durante la administración de las encuestas a los estudiantes del Centro de Idiomas, que muchos no se consideran como estudiantes de este, sino del instituto que imparte el curso. Varios encuestados pidieron aclaración sobre la pregunta que hacía referencia a la vinculación con la universidad, alegando que no tenían ninguna vinculación con esta; otros resaltaron su pertenencia al instituto de enseñanza en el cuerpo del cuestionario.

Ya que para la universidad la participación de estudiantes externos constituye un elemento que genera visibilidad, sería importante aumentar el sentido de permanencia de estos estudiantes respecto al Centro de Idiomas.

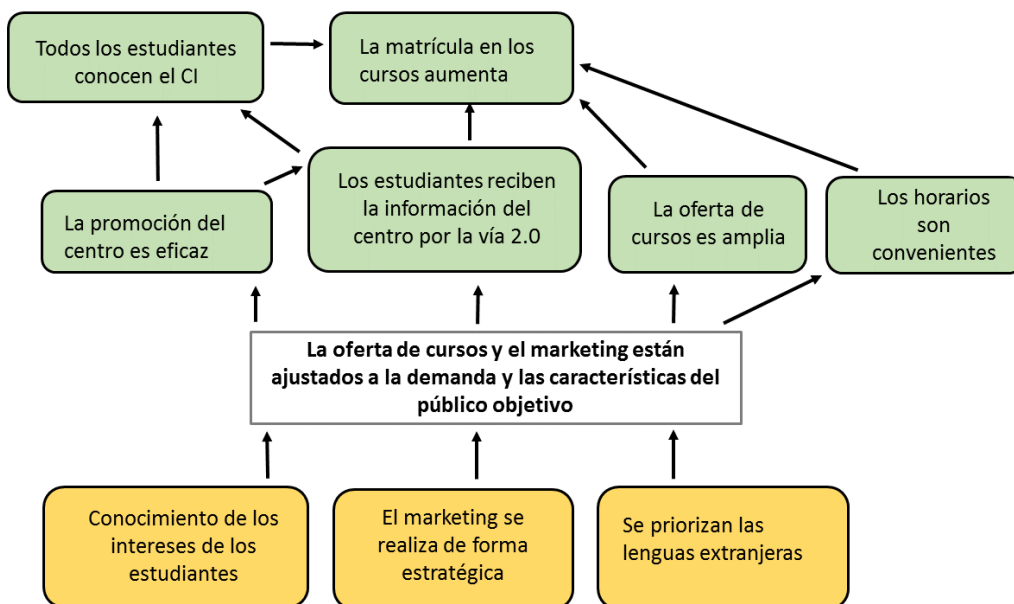
5.1.2. Del árbol de problemas al árbol de objetivos

A raíz de la información recabada, se concluyó que la oferta de cursos y el marketing están disociados de la demanda y las características del público objetivo. Tomando en cuenta esa primera aproximación diagnóstica, se elaboró un árbol de problemas (véase Cuadro 10) que expresa las causas y efectos de la problemática estudiada, así como sus niveles de relación y jerarquía.



Cuadro 10: Árbol de problemas. Elaboración propia.

La metodología del árbol permite luego transformar los problemas encontrados en objetivos que sirven de referencia para el plan de mejora, que se busca elaborar en acuerdo con el centro educativo estudiado (véase Cuadro 11):



Cuadro 11: Árbol de objetivos. Elaboración propia.

6. Referencias para el Plan de Mejora Organizacional

Al finalizar la etapa de investigación organizacional, se procederá al diseño de un plan de mejora, que será impulsado en acuerdo con el centro estudiado. Las acciones se pensarán en función de los resultados que arrojó la investigación y, fundamentalmente, en lo que refiere a las motivaciones para el aprendizaje de lenguas que se pudieron identificar.

En el proceso de mejora, se propone revisar la oferta de cursos con la coordinadora del CI, tomando como punto de partida las respuestas recibidas de los estudiantes; y, por otra parte, acordar acciones conjuntas, o de colaboración, entre el Centro de Idiomas y el responsable de comunicación y marketing de la universidad, con el fin de optimizar la promoción de la oferta académica.

Serán cuatro las dimensiones organizacionales que forman parte del proceso:

- La organizacional, en tanto que se definirán los objetivos macro que guían el plan.
- La administrativa, que enmarca las líneas de acción.
- La pedagógico-didáctica, que se relaciona con la oferta de cursos.
- La comunitaria, ya que se tomará como insumo el conocimiento sobre los intereses de los estudiantes, respecto al aprendizaje de idiomas.

Fases y extensión del proceso de mejora

El proceso de mejora tendrá una duración aproximada de seis meses y constará de las siguientes fases que guiarán su implementación:

1. Reuniones de planificación con las personas involucradas en el proceso de mejora, en las que se identificarán las principales líneas de acción.
2. Implementación de las acciones acordadas por parte del centro.
3. Reunión para la puesta en común sobre las acciones concretadas. Identificación de acciones adicionales.
4. Evaluación final del proceso y de los logros alcanzados.

Logros que se aspiran alcanzar:

- Aumentar el conocimiento del centro de idiomas.
 - Enfocar la estrategia de marketing en la demanda de los estudiantes.
 - Incrementar la colaboración con otras áreas de la universidad; en particular, con el departamento de comunicación y marketing institucional.
 - Aumentar la difusión mediante la tecnología 2.0.
- Los logros detallados contribuyen a alcanzar el principal objetivo del Centro de Idiomas, que consiste en el aumento de la matrícula en los cursos.

Grupo de personas que participarán del diseño de un plan de mejora:

- Coordinadora del Centro de Idiomas
- Responsable de comunicación y marketing

Referencias

- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1996). Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión (6a ed.). Buenos Aires: Troquel Educación.
- Gairín, J. (2004). La organización escolar: contexto y texto de actuación (4a ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Grant, C. & Peters, L. (2016). The educated marketer. Inbound marketing for Student Recruitment Success. Wheaton: Kickstand Books.
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2007). Mercadotecnia (11a ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Manes, J. M. (2008). Marketing para instituciones educativas. Buenos Aires: Granica.
- Margounato, D. & Sobral, G. (2016). Marketing para millennials. En Charlas de Management y Negocios. Montevideo: Escuela de Postgrados de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay. Recuperado a partir de <http://fcd.ort.edu.uy/47172/24/marketing-para-millennials.html>
- Martínez, F. (2001). Introducción al marketing educativo. Barranquilla: Uninorte.
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Barcelona: Universitat Oberta Catalunya.
- Ritter, M. (2008). Cultura Organizacional. Buenos Aires: La Crujia.
- Ruiz-Olabuénaga; J.I. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa (5a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Zhang, T. (2016). Importancia de la difusión de la oferta educativa. La experiencia de un centro de idiomas. Tesis del Master en Gestión Educativa. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

ANEXOS

Anexo PIO 1 - Guion para la entrevista exploratoria (EE)

- a. ¿Cuántas personas trabajan en el Centro de Idiomas?
- b. ¿Cuáles son las principales tareas que realiza la coordinación del CI?
- c. ¿Qué lenguas extranjeras ofrece el CI?
- d. ¿Se busca ampliar la oferta de cursos?
- e. ¿Quiénes son los docentes del CI?
- f. ¿Los cursos forman parte de alguna carrera?
- g. ¿Cuáles son los cursos más elegidos por parte de los estudiantes?
- h. ¿Cuáles aspectos de la gestión del CI le gustaría mejorar?

Anexo PIO 2 - Análisis por Dimensiones (AD)

Aporte textual	Dimensión	Temática	Actores
Hay más estudiantes externos que internos	PED	Matrícula	Estudiantes
El Centro de Idiomas no tiene incidencia en la planificación de los cursos, con excepción de los que se ofrecen en el marco de las carreras	ADM	Ámbito de competencia	Institución, Institutos
Inglés es el idioma más solicitado, pero también el que tiene mayor oferta en Montevideo	PED, ORG	Oferta académica	Institución
Los horarios del Centro de Idiomas son complicados, porque los salones están disponibles cuando la gente trabaja.	ADM	Infraestructura/ Horarios	Institución
Cuesta abrir chino mandarín porque el instituto exige un mínimo de 10 estudiantes.	ADM	Matrícula	Institución. Institutos
En general en los idiomas hay gente muy joven cursando, especialmente coreano y japonés	PED	Perfiles	Estudiantes
Habría que ver qué está primero, el huevo o la gallina. Es que se hace difusión y entonces tiene más estudiantes, o se hace difusión en realidad, porque tienen muchos estudiantes y como cierta demanda interna de hacer esas actividades culturales.	ADM	Difusión	Institución. Institutos
Hay mucha gente que es de la universidad que puede acercarse al instituto a través de esos descuentos y la clase no la tiene en la universidad y a nosotros lo que nos importa es que los estudiantes aprendan idiomas, ese es nuestro principal objetivo, entonces si logramos acercarlos de todas maneras al idioma, me parece que es algo positivo.	PED	Objetivo	Institución.
Nos cuesta un poco captar estudiantes de la universidad para los idiomas, eso habría que ver por qué. Si hay un problema de difusión solamente, o un problema de horario, y también de niveles. Porque nosotros no tenemos todos los niveles en el Centro de idiomas.	PED	Demanda académica	Institución.
También ocurre que se junta con el horario, la gente puede y cada vez más puede, en el horario de la tardecita, a las siete de la tarde, a las ocho, en casi todo el mundo y a medida que pasa el tiempo, la gente termina la carrera o	ADM	Horarios	Estudiantes.

trabaja.			
Hay una perspectiva a largo plazo, poder contar con esos salones, obviamente poder dar clases en la tardecita.	ADM	Infraestructura/ Horarios	Institución
He notado un interés por alemán, por parte de los estudiantes de N carrera. En el caso de portugués, cuesta abrir portugués, creo que viene por el lado de que también muchos ya saben portugués o tienen una preferencia abiertamente por otras lenguas, antes que portugués, a pesar de que lo necesitamos muchísimo, en general el uruguayo tiene baja percepción de la importancia del portugués y una sobrevaloración de su conocimiento de portugués, cree que sabe mucho y no es verdad. Después, cierta falta de conciencia de la importancia que tiene el portugués para nosotros y también hay muchos institutos, es muy fácil estudiar el portugués en cualquier lado y algunos ya vienen estudiando del liceo, entonces un cursos A1 de portugués no les resulta para nada interesante.	ADM	Demanda académica	Estudiantes
Lo que nos está costando es atraer gente a estudiar chino. Es casi una anécdota increíble, que uno tenga más estudiantes de japonés y de coreano que de Chino, creo que debe ser el único país del mundo este.	COM	Matrícula	Estudiantes
El objetivo de la universidad , y fundamental cuando se creó el centro de idiomas, y sigue siendo el mismo, es atraer estudiantes de la universidad a estos cursos.	ORG	Demanda Institucional	Institución
A mí lo que me interesaría conseguir son dos objetivos generales: 1: más estudiantes de la universidad en cursos de idiomas y digo idiomas todos 2: más estudiantes, propios y de afuera, para idioma chino de modo de poder al menos abrirlo y que funcione. Esas serían las dos cosas que a mí me preocupan: tener más estudiantes propios de la universidad, porque tenemos muchos estudiantes que no lo son, que está genial para mí, porque es una forma también de volver visible la universidad, son estudiantes, muchos jóvenes, muchos preuniversitarios en el caso de japonés y coreano, que se acercan por clases de idiomas. O sea eso, para mí, es muy positivo, pero nos está faltando atraer estudiantes	ORG	Demanda Institucional	Institución, Estudiantes, Institutos

propios para los idiomas en general.			
Llegó a la conclusión que el centro de idiomas no era visible, como una opción para estudiar idiomas. No es visible y algunas posibilidades, en realidad lo que arrojó esa tesis es que hay una falta o una falla por el lado de la publicidad, pero no estudió la necesidad de la demanda. O sea, los estudiantes qué tipos de cursos quieren, qué horarios tienen, qué lenguas, eso tampoco arrojó demasiado resultado. Sí la necesidad de difundir más el centro de idiomas.	ORG	Antecedente (tesis Tianyi Zhang). Demanda Institucional	Institución, Estudiantes
Pienso que antes de plantear la publicidad, tenés que ver a qué público querés apuntar y que necesidades tiene, o qué necesidades podés satisfacer con esa publicidad. Entonces que yo, por ejemplo este ejemplo que te digo de chino, capaz que publicito un curso de chino que no le interesa a nadie, que la gente, lo que le interesa es otro tipo de curso de chino.	ADM	Motivación	Institución, Estudiantes
Entonces, obviamente de ese momento, nadie sabía que existía el centro de idiomas, se había creado ese año hacía 6 meses. Habíamos hecho una sola campaña de publicidad, por cartelera, Facebook y por mail en aquel momento, pero ni siquiera había funcionado el boca a boca de nada, porque no teníamos nada de eso funcionando.	ADM	Antecedente (tesis Tianyi Zhang)	Institución
Yo había hecho una sola publicidad en el momento me acuerdo (...) Totalmente a ciegas, porque es así como trabajamos. No tenemos ni idea por qué la gente elige tal lengua y no otra , y la verdad es que no lo tenemos porque es requeriría una investigación, obviamente no tengo tiempo ni el recurso dentro de mi trabajo para sentarme a investigar eso.	PED	Motivación. Perfiles. Demanda Institucional	Institución, Estudiantes
Sería muy interesante conocer las motivaciones de los estudiantes nuestros para estudiar lenguas y también yo no dejaría del todo de lado los externos, estaría bueno conocer también, comparar, si es existe una diferencia entre la demanda/necesidad que tiene un estudiante externo al de la universidad, porque capaz no es muy diferente.	PED	Motivación. Perfiles Demanda institucional	Estudiantes

Anexo PIO 3 - Encuesta a los estudiantes del Centro de Idiomas (ECI)

El presente cuestionario se utiliza en el marco de la materia “Proyecto de Investigación Organizacional” de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Procura indagar los perfiles y las motivaciones de los estudiantes del centro a la hora de elegir un curso de idiomas, con el fin de ajustar la oferta a la demanda existente.

Su opinión resultará muy valiosa y ayudará a mejorar la propuesta del Centro de Idiomas. Los datos recabados serán tratados con total confidencialidad por parte del equipo de investigación.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

1. ¿Qué lengua extranjera estudia en el Centro de Idiomas?
2. Indique el nivel de la lengua extranjera que cursa.
 - a. Inicial
 - b. Intermedio
 - c. Avanzado
3. Indique su grado de antigüedad en el Centro de Idiomas. *Marque todas las opciones que correspondan.*
 - a. Es el primer curso que tomo en el Centro de Idiomas
 - b. Ya he estudiado otras lenguas en el Centro de Idiomas. ¿Cuáles? _____
 - c. Ya he completado otros niveles de la misma lengua en el Centro de Idiomas
4. ¿Cómo supo de la existencia del Centro de Idiomas y de los cursos ofertados? *Marque todas las opciones que correspondan*
 - a. Carteleras de la universidad
 - b. Folletería y material impreso
 - c. Por medio del instituto que imparte el curso
 - d. Por medio de otro estudiante
 - e. Correo electrónico enviado por la universidad
 - f. Redes sociales
 - g. Sitio web del Centro de Idiomas
 - h. Otro. Especifique, por favor _____
5. ¿Por qué eligió el Centro de Idiomas de la universidad para estudiar una lengua extranjera? *Marque todas las que correspondan*
 - a. Conveniencia del horario
 - b. Calidad de los cursos
 - c. Reputación del instituto que imparte el curso
 - d. Precio
 - e. No se imparten cursos de la lengua que estudio en otros institutos
 - f. Recomendación de otros estudiantes
 - g. Posibilidad de acceder a certificados
 - h. Otro. Especifique, por favor: _____

6. Indique los aspectos que lo motivaron a elegir la lengua que cursa en el Centro de Idiomas en una escala de 1 a 5, siendo 1 poco relevante y 5 muy relevante para su decisión:

- | | |
|--|-------------------|
| a. Interés cultural | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| b. Exigencia laboral | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| c. Posibilidad de acceder a oportunidades laborales en el futuro | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| d. Hobby o pasatiempos | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| e. Razones familiares | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| f. Desafío intelectual: | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| g. Viajes a un país, donde se habla la lengua | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| h. Otro aspecto. Especifique por favor: _____ | |

7. Especifique por qué motivos recomendaría Ud. aprender una lengua extranjera

8. ¿Cuánto tiempo dedica, en promedio, al estudio de la lengua cada semana, además de las horas de clase?

- a. Menos de una hora
- b. Entre 1 y 2 horas
- c. Entre 2 y 3 horas
- d. Más de 3 horas

9. ¿Volvería a tomar un curso en el Centro de Idiomas?

- a. Sí
- b. No
- c. No estoy seguro

10. ¿Qué otra(s) lengua(s) extranjeras le gustaría aprender o mejorar?

Datos personales del encuestado

11. Edad:

12. Género:

13. Indique su tipo de vinculación con la universidad.
Marque todas las opciones que correspondan.

- a. Estudiante
- b. Graduado
- c. Funcionario
- d. Estudiante del Centro de Idiomas de la universidad

14. Último nivel de estudios completado

- a. Ciclo básico
- b. Secundaria
- c. Carrera técnica
- d. Carrera universitaria
- e. Diploma de postgrado
- f. Maestría
- g. Doctorado

15. ¿Es Ud. graduado/estudiante de una carrera universitaria?
- Sí
 - No
16. *Si respondió sí en la pregunta anterior, ¿Qué carrera cursó o está cursando actualmente?*
17. ¿Habla otras lenguas extranjeras, además de la que estudia actualmente?
- Sí. ¿Cuáles? _____
 - No
18. ¿Estaría dispuesto a conceder una entrevista en profundidad sobre este tema?
- Sí.
 - No
19. *Si contestó sí en la pregunta anterior, agradecemos que nos proporcione un número de teléfono o email de contacto. La información será tratada con absoluta confidencialidad.*

Anexo PIO 4 - Encuesta a estudiantes de la universidad (EEU)

Transcripción del cuestionario digital

El presente cuestionario se utiliza en el marco de la materia “Proyecto de Investigación Organizacional” de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.

Procura indagar los perfiles y las motivaciones de los estudiantes de la universidad respecto a la elección de un curso de idiomas, con el fin de ajustar la oferta a la demanda existente.

Su opinión resultará muy valiosa y ayudará a mejorar la propuesta del Centro de Idiomas.

Los datos recabados serán tratados con total confidencialidad por parte del equipo de investigación.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

1. ¿Sabe que en la universidad existe un Centro de Idiomas?
 - a. Sí
 - b. No

ESTUDIANTES QUE CONOCEN EL CENTRO DE IDIOMAS

*los textos entre corchetes constituyen rutas del formulario no forman parte del cuestionario.

[a) Estudian idiomas en el centro de idiomas (reciben encuesta específica para estudiantes del CI); b) No estudian idiomas en el centro de idiomas, pero en uno de los institutos con convenio; c) No estudian idiomas en el centro de idiomas, sino en otro instituto, d) No estudian idiomas, pero tienen interés; e) No estudian idiomas y no tienen interés]

2. *Si contestó SI en la pregunta anterior, ¿Cómo supo de la existencia del Centro de Idiomas y de los cursos ofertados? Marque todas las opciones que correspondan*
 - a. Carteleras de la universidad
 - b. Folletería y material impreso
 - c. Por medio del instituto que imparte el curso
 - d. Por medio de otro estudiante
 - e. Correo electrónico enviado por la universidad
 - f. Redes sociales
 - g. Sitio web del Centro de Idiomas
 - h. Otro. Especifique, por favor _____
3. ¿Toma Ud. actualmente un curso en el Centro de Idiomas de la universidad?
 - a. Sí [mencionar encuesta específica y pasar a datos personales]
 - b. No

4. Si respondió no en la pregunta anterior, Indique su grado de interés en un curso de lengua extranjera
- Estoy actualmente cursando una lengua extranjera en un instituto
 - Estoy actualmente cursando una lengua extranjera a nivel particular
 - Estoy actualmente cursando una lengua extranjera en un instituto que tiene convenio con la universidad
 - Me interesan los cursos de lengua extranjera, pero no estoy cursando ninguna en este momento
 - No me interesan los cursos de lengua extranjera [pasar directo a datos personales]
5. Si contestó a, b o c en la pregunta 4 ¿Por qué no consideró el Centro de Idiomas de la universidad para estudiar una lengua extranjera?
Marque todas las opciones que correspondan
- No me interesa ninguna de las lenguas que ofrece el centro
 - El horario de los cursos no me resulta conveniente
 - Me interesan los idiomas, pero no ofrecen el nivel (grado de avance) que necesito
 - El precio no me resulta conveniente
 - La ubicación del centro no me queda cómoda
 - No puedo acceder al certificado que necesito
 - Otro. Especifique, por favor:_____
6. Indique los aspectos que lo motivaron a elegir un curso de idiomas en una escala de 1 a 5, siendo 1 poco relevante y 5 muy relevante para su decisión:
- | | |
|--|-------------------|
| a. Interés cultural | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| b. Exigencia laboral | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| c. Posibilidad de acceder a oportunidades laborales en el futuro | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| d. Hobby o pasatiempos | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| e. Razones familiares | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| f. Desafío intelectual: | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| g. Viajes a un país, donde se habla la lengua | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| h. Otro aspecto. Especifique por favor:_____ | |
7. ¿Por qué motivos recomendaría Ud. aprender una lengua extranjera?
8. ¿Cuánto tiempo dedica, en promedio, al estudio de la lengua cada semana, además de las horas de clase?
- Menos de una hora
 - Entre 1 y 2 horas
 - Entre 2 y 3 horas
 - Más de 3 horas
9. [Si contestó d en la pregunta 4] Indique las razones por los que no cursa una lengua extranjera en la actualidad. Marque todas las opciones que correspondan.
- Falta de tiempo
 - Falta de dinero
 - Oferta de cursos poco atractiva
 - Otro. Especifique, por favor:

ESTUDIANTES QUE NO CONOCEN EL CENTRO DE IDIOMAS

[contestó NO en la pregunta 1:

- No estudian idiomas en el centro de idiomas, pero sí en otro instituto
- No estudian idiomas, pero tienen interés
- No estudian idiomas y no tienen interés]

10. Indique su grado de interés en los cursos de lengua extranjera

- a. Estoy actualmente cursando una lengua extranjera en otro instituto
- b. Me interesan los cursos de lenguas extranjeras, pero no estoy cursando ninguna en este momento
- c. No me interesan los cursos de lengua extranjera [pasar directo a datos personales]

11. Si respondió a o b en la pregunta anterior, indique los aspectos que lo motivaron a elegir un curso de idiomas en una escala de 1 a 5, siendo 1 poco relevante y 5 muy relevante para su decisión:

- | | |
|--|-------------------|
| a. Interés cultural | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| b. Exigencia laboral | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| c. Posibilidad de acceder a oportunidades laborales en el futuro | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| d. Hobby o pasatiempos | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| e. Razones familiares | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| f. Desafío intelectual: | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| g. Viajes a un país, donde se habla la lengua | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| h. Otro aspecto. Especifique por favor: _____ | |

12. ¿Por qué motivos recomendaría Ud. aprender una lengua extranjera?

13. ¿Cuánto tiempo dedica, en promedio, al estudio de la lengua cada semana, además de las horas de clase?

- a. Menos de una hora
- b. Entre 1 y 2 horas
- c. Entre 2 y 3 horas
- d. Más de 3 horas

Datos personales del encuestado

14. Edad:

15. Género:

16. Último nivel de estudios completado

- a. Ciclo básico
- b. Secundaria
- c. Carrera técnica
- d. Carrera universitaria
- e. Diploma de postgrado
- f. Maestría
- g. Doctorado

17. Indique su tipo de vinculación con la Universidad XXX.
Marque todas las opciones que correspondan.

- a. Estudiante
- b. Graduado
- c. Funcionario

18. *Si en la pregunta anterior respondió a o b, ¿Qué carrera cursó o está cursando actualmente?*

19. ¿Habla alguna lengua extranjera y, en caso que sí qué grado de conocimiento tiene?

- a. Sí.
- b. No

20. ¿Qué otra(s) lengua(s) extranjeras le gustaría aprender o mejorar?

21. ¿Estaría dispuesto a conceder una entrevista en profundidad sobre este tema?

- a. Sí.
- b. No

22. *Si contestó sí en la pregunta anterior, agradecemos que nos proporcione un número de teléfono o email de contacto. La información será tratada con absoluta confidencialidad.*

Anexo PIO 5 - Encuesta a docentes del Centro de Idiomas (EDO)

El presente cuestionario se utiliza en el marco de la materia “Proyecto de Investigación Organizacional” de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Procura indagar los perfiles y las motivaciones de los estudiantes del centro a la hora de elegir un curso de idiomas, con el fin de ajustar la oferta a la demanda existente.

Su opinión resultará muy valiosa y ayudará a mejorar la propuesta del Centro de Idiomas. Los datos recabados serán tratados con total confidencialidad por parte del equipo de investigación.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Datos personales del encuestado

1. Edad:
2. Género:
3. ¿Qué lengua enseña en el Centro de Idiomas de la universidad?
4. Indique el nivel de la lengua extranjera que enseña.
 - a. Inicial
 - b. Intermedio
 - c. Avanzado
5. Indique su grado de antigüedad en el Centro de Idiomas.
 - a. Es el primer curso que doy en el Centro de Idiomas
 - b. Ya he dado otros cursos en el Centro de Idiomas.
6. ¿Cuál es su vinculación con la lengua que enseña?
 - a. Soy hablante nativo de la lengua que enseño
 - b. Soy usuario avanzado de la lengua que enseño

Motivaciones para aprender una lengua extranjera

7. Especifique por qué motivos recomendaría Ud. aprender una lengua extranjera
 - a. ¿Cuáles suelen ser las principales motivaciones de los estudiantes para aprender la lengua que Ud. enseña?
 - b. Razones laborales
 - c. Razones familiares
 - d. Interés cultural
 - e. Razones personales
 - f. Sin posibilidad de observar
 - g. Otra. Especifique_____
8. ¿Existe un perfil típico del estudiante que elige aprender la lengua que Ud. enseña? En caso que sí, ¿cómo lo describiría?

9. ¿Ha percibido alguna diferencia en relación a los perfiles/motivaciones de los estudiantes de la universidad en comparación con los estudiantes externos?

- a. Sí
- b. No
- c. Sin posibilidad de observar

10. Si respondió sí en la pregunta anterior, ¿en qué se diferencian?

Anexo PIO 6 - Guion para las entrevistas semiestructuradas con estudiantes de la universidad (EO)

- ¿Cuándo fue la primera vez que te atrajo la lengua extranjera (LE)?
- ¿En qué momento (o a raíz de que situación) decidiste aprender las lenguas extranjeras que sabes?
- ¿Aprender la lengua implicó asistir a clase, o aprendiste de otro modo (inmersión, crianza bilingüe, por ejemplo)?
- ¿Fue una decisión personal o incidieron otras personas en la decisión de aprender esa(s) lengua(s)?
- ¿Qué significado tiene para ti estudiar una lengua extranjera?
- ¿Cuáles son las primeras palabras que te vienen a la mente cuando pensás en la LE que sabes?
- ¿Tienes alguna vinculación especial con alguno de los países que hablan las LE que sabes?
- ¿En qué situaciones utilizas la lengua extranjera?
- ¿En qué situaciones te imaginas utilizando la LE en el futuro?
- ¿Alguna vez el conocimiento de la LE te abrió puertas (o te las cerró en caso de no tenerlo)?
- ¿Qué nivel de la LE te gustaría alcanzar?
- ¿Qué debería hacer la universidad para que los cursos de LE sean más atractivos?

Anexo PIO 7 - Guion para las entrevistas semiestructuradas con estudiantes del CI

- ¿Cuándo fue la primera vez que te atrajo la lengua extranjera (LE)?
- ¿En qué momento, o a raíz de que situación, decidiste aprender la lengua extranjera que estás cursando?
- ¿Fue una decisión personal o incidieron otras personas en la decisión de aprender esa(s) lengua(s)?
- ¿Qué significado tiene para ti estudiar una lengua extranjera?
- ¿Cuáles son las primeras palabras que te vienen a la mente cuando pensás en la lengua que estudias?
- ¿Tienes alguna vinculación especial con alguno de los países que hablan la lengua que estudias?
- ¿En qué situaciones utilizas la lengua extranjera?
- ¿En qué situaciones te imaginas utilizando la LE en el futuro?
- ¿Alguna vez el conocimiento de la LE te abrió puertas (o te las cerró en caso de no tenerlo)?
- ¿Qué nivel de la lengua te gustaría alcanzar?
- ¿Notas alguna diferencia en el perfil de los estudiantes de la universidad y los que no cursan carreras aquí?

Anexo PIO 8 - Entrevistas realizadas

Informante	Codificación
1. Estudiante de coreano	ECO
2. Estudiante de japonés	EJA
3. Estudiante de alemán	EAL

Anexo 2 – Plan de Mejora Organizacional

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Máster en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Investigadora: Miriam Kemna Kemna

Fecha: 24/11/2017

Contenido

1. ANTECEDENTES	142
1.1. Aproximación diagnóstica.....	142
1.2. Identificación de la problemática seleccionada para trabajar	142
1.3. Dimensión organizacional comprometida	143
1.4. Actores institucionales involucrados	143
1.5. Acuerdos establecidos con la institución.....	143
1.6. Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan.....	144
1.7. Fases del plan de mejora	144
2. PLAN DE MEJORA.....	145
2.1. Objetivos.....	145
2.2. Logros proyectados	146
2.3. Líneas de actividad.....	146
2.4. Personas implicadas	147
2.5. Recursos.....	147
2.6. Cronograma.....	148
2.7. Planilla integradora.....	149
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	154

1. ANTECEDENTES

El presente informe se elabora a partir de un proyecto de investigación organizacional que se llevó a cabo en el Centro de Idiomas (CI) de una universidad privada en Montevideo. Se basó en la necesidad, expresada por el centro, de conocer las motivaciones que llevan a los estudiantes a inscribirse en cursos de lenguas extranjeras.

Tal conocimiento se consideraba necesario para orientar la toma de decisiones en relación a la oferta y los niveles de los cursos, así como para definir la comunicación, la promoción y el marketing de las actividades del centro, con la finalidad ulterior de alcanzar un aumento en el número de estudiantes matriculados en los cursos de lenguas.

1.1. Aproximación diagnóstica

En la fase exploratoria se realizó una entrevista a la coordinadora del CI, con el fin de identificar la demanda institucional referida. La investigación se llevó adelante con una metodología mixta. Se basó en un estudio de casos según Stake (1998), y se realizaron entrevistas semiestructuradas con la coordinadora y estudiantes del CI, así como estudiantes de la universidad, siendo estos instrumentos propios de la metodología cualitativa. Se integraron, a su vez, instrumentos de corte cuantitativo, en forma de cuestionarios a los estudiantes de la universidad y a los docentes y estudiantes del CI.

1.2. Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

La principal problemática identificada durante el transcurso de la investigación fue que la oferta de cursos y el marketing del centro están disociados de la demanda y de las características del público objetivo. A su vez, se concluyó que la promoción no se apoya suficientemente en la tecnología 2.0. Finalmente, se hallaron indicios de que la universidad no prioriza la oferta de lenguas extranjeras, debido a que el CI tiene escasa disponibilidad de salones y horarios, y solo puede operar en los momentos en que la universidad registra baja actividad (Kemna, 2017).

En el informe de avance, entregado a la institución a mediados de setiembre de 2017, se dieron a conocer las motivaciones expresadas por los estudiantes durante el transcurso de la investigación. Estas se utilizarán por parte del centro como insumo para la toma de decisiones respecto a la oferta académica y los contenidos para la difusión. Además, se esbozaron en el informe algunas líneas de acción para atender la problemática detectada en cuanto al marketing institucional.

Este documento constituye, entonces, un plan de mejora organizacional que retoma las líneas de acción propuestas inicialmente, profundizándolas en base al trabajo con un equipo impulsor dentro de la institución que fue designado para esta etapa.

Cabe señalar que, al tratarse de un centro que ha funcionado en la universidad durante apenas dos años y con características diferentes para la institución (los cursos son organizados por institutos

externos mediante convenios y no por la propia universidad), faltan todavía elementos para definir cómo se inserta el CI dentro de la institución en cuanto a su misión y visión (véase Anexo 1). Se toma esta necesidad como un supuesto de base para que el plan pueda desarrollarse en un marco de acción concreto.

1.3. Dimensión organizacional comprometida

De acuerdo a un modelo de análisis elaborado a partir de la información recabada, se entiende que el emergente detectado abarca las cuatro dimensiones referidas por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996):

La dimensión organizacional, que refiere a los aspectos estructurales del centro, es decir, aquellos que tienen que ver con la dirección institucional, involucra las estrategias para la captación de estudiantes, el marketing y la promoción, y se asocia con la problemática de la dificultad general para atraer alumnos a estos cursos, particularmente en lo que refiere a los estudiantes propios de la universidad.

Por otro lado, la dimensión administrativa refiere a las cuestiones de gobierno y a la asignación de recursos. En relación a la problemática que presenta el Centro del Idiomas, se expresó preocupación por la falta de visibilidad del centro dentro de la universidad, el hecho que la disponibilidad de salones condiciona la oferta de cursos y que el marketing del centro esté disociado de la demanda.

En lo que refiere a la dimensión pedagógico-didáctica, cabe señalar que, si bien el CI no tiene incidencia en el diseño de los cursos dictados por parte de los institutos, cuenta con la potestad sobre cuáles lenguas decide ofrecer.

Por último, la dimensión comunitaria hace referencia a la interacción de la institución con su entorno. En el caso del CI, las motivaciones de los estudiantes respecto a los cursos de lenguas extranjeras no se habían estudiado al momento de iniciar la investigación, siendo éstas fundamentales para una estrategia de marketing eficaz.

1.4. Actores institucionales involucrados

La investigación organizacional abarcó fundamentalmente a los estudiantes de la universidad, en tanto público objetivo del CI. A su vez, involucró a la coordinadora del centro y a los docentes de lenguas extranjeras en su rol de informantes calificados.

1.5. Acuerdos establecidos con la institución

Al finalizar la investigación organizacional, se entregó un informe de avance a la coordinadora del CI. Tras su lectura, la investigadora y la coordinadora mantuvieron una reunión para comentar las

conclusiones del informe y para acordar la conformación del equipo impulsor encargado de diseñar el plan de mejora (véase Anexo 1).

1.6. Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan

Para el proceso de elaboración del plan de mejora se designó un equipo impulsor integrado por 1) la coordinadora del CI, 2) la responsable del departamento de comunicación y marketing y 3) la investigadora en su rol de asesora (Kemna, 2017).

1.7. Fases del plan de mejora

El plan de mejora comprende tres fases (Cuadro 1) que consisten en su diseño, la realización de ajustes, así como la definición de los mecanismos de seguimiento y sustentabilidad:

Fases	Descripción	Fechas
Fase I: Diseño del plan	-Entrega del <i>Informe de Avance</i> a la institución. -Reunión y acuerdos con el responsable institucional. -Formación del equipo impulsor.	Setiembre - octubre
Fase II: Ajustes del plan	-Definición de objetivos (general y específicos), metas y actividades, así como los recursos requeridos.	Octubre - noviembre
Fase III: Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	-Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento. -Elaboración de un esquema de sustentabilidad. -Redacción del plan -Entrega del plan a la institución	Noviembre - diciembre

Cuadro 1. Fases del Plan de Mejora. Elaboración propia.

2. PLAN DE MEJORA

En esta parte del informe se presentan los componentes del plan de mejora; es decir, sus objetivos y logros proyectados, las principales líneas de actividad, los recursos requeridos y el cronograma para su ejecución. Además, integra los dispositivos de seguimiento que permitirán monitorear y evaluar los resultados, un presupuesto aproximado, los mecanismos de socialización de la información en el proceso, así como los supuestos de realización del plan.

2.1. Objetivos

En el transcurso de la investigación se realizó un relevamiento de las motivaciones y perfiles de los estudiantes, expresado inicialmente como necesidad institucional por parte del CI. Tal conocimiento tenía como fin orientar el marketing y la promoción del centro, apuntando a que un mayor número de estudiantes eligiera los cursos que allí se ofrecen.

En esta etapa, los datos recabados se tomarán como insumo para la toma de decisiones y para aportar al cumplimiento de los objetivos (general y específicos) del plan de mejora, que se detallan a continuación.

2.1.1. *Objetivo general*

El objetivo general del plan apunta a incrementar el número de estudiantes matriculados en los cursos de lenguas extranjeras del CI, con énfasis en los estudiantes propios de la universidad (internos).

2.1.2. *Objetivos específicos*

En el proyecto de investigación organizacional se detectó que un 21% de los estudiantes de la universidad desconoce el CI. A su vez se señaló la necesidad de incrementar la colaboración con el departamento de marketing a los efectos de optimizar las estrategias de comunicación y promoción (Kemna, 2017).

En base a estas conclusiones, se delinearán tres objetivos específicos que, en su conjunto, contribuirán a alcanzar el objetivo general del plan referido:

4. Aumentar el conocimiento que tienen los estudiantes de la universidad del CI.
5. Incrementar la colaboración del centro con el departamento de comunicación y marketing institucional.
6. Lograr una mayor frecuencia en la difusión de las actividades del CI y, particularmente, mediante las tecnologías 2.0.

2.2. Logros proyectados

En relación a los objetivos detallados, se definieron metas y algunos indicadores para su medición que permitirán evaluar los logros alcanzados al finalizar el plan.

Respecto al objetivo general del CI de crecer en cantidad de estudiantes, se estableció como primera meta que para febrero de 2019 haya aumentado en 15% el alumnado del centro, tomando como referencia de base el número de inscriptos a cursos de idiomas en el año lectivo 2017. La segunda meta refiere al conocimiento que tienen los estudiantes de la universidad del CI y se proyecta que, al finalizar el plan, el 95% de los estudiantes conocerá el centro.

Para realizar una difusión coordinada y profesional de la oferta académica y las actividades culturales del centro, se propone como tercera meta la realización de una reunión semestral del CI con el departamento de comunicación y marketing. Se busca, además, aumentar el número de publicaciones mediante las redes sociales, medios de comunicación⁵ y otros canales de difusión. Se establece, entonces, como cuarta meta realizar una publicación semanal de contenidos referidos a las actividades del CI durante el periodo de ejecución del plan (véase Anexo 1).

2.3. Líneas de actividad

Para alcanzar las metas proyectadas se proponen dos principales líneas de actividad, que se orientan en la gestión del conocimiento, entendida como el *“impulso de una cultura organizativa orientada a compartir conocimiento y el trabajo cooperativo”* (Gairín, 2008, p. 4).

La primera apunta a una mayor interacción entre el CI y el departamento de comunicación y marketing, de modo de optimizar la difusión de la oferta y las actividades del centro. Esas actividades comprenden espacios de coordinación entre ambas áreas y encuentros para la puesta en común respecto a la estrategia de marketing y difusión.

Una segunda línea de actividad se focaliza en la planificación y producción de contenidos y materiales a ser difundidos, particularmente mediante las tecnologías 2.0 y los medios de comunicación. Comprende instancias de planificación entre el CI y la asistente de comunicación y redes sociales, así como la producción de los contenidos acordados.

⁵ La publicación en los medios de comunicación fue sugerida por la responsable de comunicación y marketing en las reuniones del equipo impulsor para alcanzar un mayor número de personas y atraer así nuevos estudiantes a la universidad.

2.4. Personas implicadas

Las personas responsables de la ejecución del plan son los integrantes institucionales del equipo impulsor. Además, intervienen algunas personas a modo de apoyo, pero fundamentales para una correcta ejecución de las actividades previstas (Cuadro 2):

Personas implicadas		
1	Coordinadora del CI	Responsable
2	Responsable de comunicación y marketing	Responsable
4	Asistente del CI	Apoyo
5	Asistente de comunicación y redes sociales	Apoyo
6	Productor audiovisual	Apoyo
7	Diseñador gráfico	Apoyo

Cuadro 2: Personas implicadas en el plan de mejora. Elaboración propia.

2.5. Recursos

A continuación, se detallan los recursos requeridos para la implementación del plan de mejora (Cuadro 3). Cabe destacar que la universidad cuenta con recursos humanos propios para las actividades propuestas, quienes deben realizar las tareas en el marco de su función habitual. Únicamente debe preverse la posibilidad de contratar servicios externos para algunos trabajos de diseño, por ejemplo, de afiches o folletos (véase Anexo 1).

Recursos	
Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadora del CI - Asistente del CI - Responsable de comunicación y marketing - Asistente de comunicación y redes sociales - Diseñador gráfico - Productor audiovisual
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de reuniones - Estudio de grabación y postproducción de videos. - Internet
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Computadoras - Equipo de filmación y postproducción
Temporales	<ul style="list-style-type: none"> - Horas de coordinación - Horas de producción
Fungibles	<ul style="list-style-type: none"> - Material audiovisual - Folletos, afiches y otros impresos - Hojas para apuntes - Material para la decoración y puesta en escena (producción de videos)
Financieros	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto necesario para el diseño y la impresión de afiches, folletos

Cuadro 3: Recursos necesarios para la implementación del plan. Elaboración propia.

2.6. Cronograma

El plan tendrá una duración de un año calendario y se desarrollará en los meses de febrero 2018 a febrero 2019, acoplándose de ese modo a los dos semestres lectivos de la universidad y previendo un período de inactividad en el mes de enero, ya que la universidad mantiene sus puertas cerradas.

Las principales actividades previstas se organizan en el siguiente diagrama de Gantt, así como los momentos en que se proyecta aplicar el dispositivo de seguimiento asociado a cada objetivo específico (Cuadro 4):

Concepto	Meses (febrero de 2018 – febrero de 2019)													
	feb	mar	abr	may	jun	jul	ago	set	oct	nov	dic	ene	feb	
Objetivo específico 1: Aumentar el conocimiento que tienen los estudiantes de la universidad del CI.														
Actividad 1.1:														
Actividad 1.2:														
Actividad 1.3:														
Seguimiento														
Objetivo específico 2: Incrementar la cooperación del CI con el departamento de comunicación y marketing institucional.														
Actividad 2.1:														
Actividad 2.2:														
Seguimiento														
Objetivo Específico 3: Lograr una mayor frecuencia en la difusión de las actividades del CI y, particularmente, mediante la tecnología 2.0.														
Actividad 3.1:														
Actividad 3.2:														
Actividad 3.3:														
Actividad 3.4:														
Actividad 3.5:														
Seguimiento														

Cuadro 4. Cronograma de actividades y aplicación de los dispositivos de seguimiento. Elaboración propia.

2.7. Planilla integradora

Las siguientes tablas ordenan, a modo de resumen, los elementos que integran el plan de mejora organizacional. Se presenta 1) un esquema de trabajo con los objetivos, las metas y las actividades asociadas, así como 2) un plan de sustentabilidad que detalla los dispositivos de seguimiento y su protocolo de aplicación, el sistema de información, un presupuesto aproximado, y los supuestos de realización del plan.

1) Esquema de trabajo

Objetivo general		Meta
Aumentar el número de estudiantes (particularmente internos ⁶) matriculados en los cursos del CI.		Aumenta 15% el número de inscriptos en los cursos de idiomas.
Objetivo específico 1		Meta
Aumentar el conocimiento que tienen los estudiantes de la universidad del CI.		El 95% de los estudiantes de la universidad conoce el CI.
Actividades:	1.1 Envío de un <i>mailing</i> semestral con la oferta de cursos y actividades culturales del CI 1.2 Envío de la encuesta de seguimiento (véase Anexo 2. Dispositivo A) 1.3 Reunión de cierre y evaluación del plan	
Objetivo específico 2		Meta
Incrementar la cooperación del CI con el departamento de comunicación y marketing institucional.		Una reunión semestral es realizada con el departamento de comunicación y marketing, durante la aplicación del plan.
Actividades:	2.1 Reuniones semestrales para definir la estrategia y las vías de difusión del centro, tomando en cuenta las motivaciones manifestadas por los estudiantes en la encuesta. 2.2 Comunicación por email de las decisiones tomadas, a todas las áreas involucradas.	
Objetivo específico 3		Meta
Aumentar la difusión de las actividades del CI y, particularmente, mediante la tecnología 2.0.		Una publicación semanal en las redes sociales referida a las actividades del CI y temas afines, durante la ejecución del plan.
Actividades:	3.1 Reunión de coordinación para elaborar un listado de temas y eventos a abordar en las publicaciones de las redes sociales y medios de comunicación. 3.2 Elaboración de una agenda con los contenidos, el medio de difusión y el momento de cada publicación. 3.3 Producción de contenidos, acorde al medio elegido. 3.4 Publicación de los contenidos. 3.5 Registro de publicaciones	

⁶ Estudiantes propios de la universidad.

Actividad	Quién	Cuándo	Qué se necesita
1.1 <i>Mailing</i> semestral	- Asistente del CI	Marzo y setiembre de 2018	- Computadora con acceso a Internet
1.2 Envío de la encuesta de seguimiento	- Coordinadora del CI - Coordinadores administrativos - Estudiantes de la universidad	Febrero de 2019	- Encuesta de seguimiento (véase Anexo 2. Dispositivo A) - Computadora con acceso a Internet
1.3 Reunión de cierre y evaluación del plan	- Coordinadora del CI - Responsable de Comunicación y Marketing	Febrero de 2019	- Sala de reunión - Lista de inscriptos a los años lectivos 2018 y 2019
2.1 Reuniones semestrales de coordinación	- Coordinadora del CI - Responsable de Comunicación y Marketing	Febrero de 2018	- Sala de reunión - Material para tomar notas - Acta de reunión (véase Anexo 2. Dispositivo B)
2.2 Socialización de las decisiones tomadas	- Asistente del CI	Febrero de 2018	- Computadora con acceso a Internet - Acta de reunión completado
3.1 Reunión de coordinación	- Coordinadora del CI - Asistente de comunicación y redes sociales	Marzo 2018	- Sala de reunión - Material para tomar notas
3.2 Elaboración de una agenda de contenidos	- Coordinadora del CI - Asistente de comunicación y redes sociales	Marzo 2018	- Sala de reunión - Material para tomar notas
3.3 Producción de contenidos	- Asistente de CI - Asistente de comunicación y redes sociales - Dependiendo del medio de difusión: diseñador gráfico o productor audiovisual.	Abril 2018 - febrero de 2019	- Computadora con acceso a Internet - Sala de grabación y postproducción de videos - Útiles y elementos decorativos para la puesta en escena (en el caso de los contenidos audiovisuales)
3.4 Publicación de contenidos	- Asistente de comunicación y redes sociales	Abril 2018 - febrero de 2019	- Material producido - Computadora con acceso a Internet
3.5 Registro	- Asistente de comunicación y redes sociales	Abril 2018 - febrero de 2019	- Planilla de registro (véase Anexo 2. Dispositivo C)

2) Plan de Sustentabilidad

Dispositivos propuestos para el seguimiento	Técnicas propuestas	Momento de aplicación	Indicadores de avance
	(Véase Anexo 2)	(Protocolo de aplicación: véase Anexo 3)	
Asociados al objetivo general	Lista de inscripciones de los años lectivos 2018 y 2019, a modo de comparación.	Febrero de 2019	Aumenta un 15% la matriculación en los cursos de lenguas extranjeras.
Asociados a los objetivos específicos	1) Encuesta a estudiantes	Febrero de 2019	95% de los estudiantes de la universidad conoce el CI.
	2) Actas de reunión con el registro de las actividades acordadas.	Febrero y agosto de 2018	Una reunión semestral con el departamento de comunicación y marketing
	3) Registro de las publicaciones realizadas y su alcance.	Durante la ejecución del plan	Una publicación semanal en las redes sociales y/o medios de comunicación.

	Estrategias para socializar la información	Momento de difusión	Destinatarios
Dispositivo de gestión de la comunicación	Envío de las actas de reunión mediante correo electrónico	Luego de cada reunión semestral (actividad 2.1)	- Asistente del CI - Asistente de comunicación y redes sociales
	Socialización de la agenda de contenidos	Después de la reunión de coordinación (actividad 3.1)	- Coordinadora del CI - Asistente del CI - Responsable de comunicación y marketing - Asistente de comunicación y redes sociales
	Registro de publicaciones (documento en línea)	Durante la ejecución del plan	- Coordinadora del CI - Asistente del CI - Responsable de comunicación y marketing - Asistente de comunicación y redes sociales
	Envío de la encuesta de seguimiento	Al cierre del plan (febrero 2019)	- Estudiantes de la universidad

	Recursos a adquirir	Gastos de inversión
Dispositivo de gestión financiera	No se señalan	No se señalan
	Gastos de operación	
	Impresos (afiches y folletos):	\$ 2.000
	Diseñador externo:	\$ 25.000
	Publicidad digital:	\$ 12.000
	Material de decoración/puesta en escena:	\$ 2.000
	Eventos (catering, decoración)	\$ 12.000
	Gastos adicionales:	\$ 5.000
Total:		\$ 59.000

Dispositivo de gestión de riesgos	Riesgos asociados al apoyo institucional
	Falta de apoyo institucional a las actividades previstas y los gastos detallados.
	No se define la misión y visión del centro, a fin de establecer un marco de acción concreto para el desarrollo de estrategias de captación de estudiantes.
	No se cuenta con salones y horarios para el dictado de los cursos de idiomas.
	No se mantienen los convenios con las instituciones externas que brindan los cursos.
	No se mantienen las políticas de bonificación de precios para cursos del CI a estudiantes, personal y graduados de la universidad.
	Identificación de alternativas
Desde la coordinación del CI se deberá buscar el diálogo con las autoridades institucionales a fin de definir un marco de acción concreto.	
Riesgos asociados a los recursos humanos	
Los roles clave para la ejecución del proyecto (la coordinadora del CI y la responsable de comunicación y marketing) no permanecen en la institución.	
Identificación de alternativas	
Desde las autoridades institucionales se buscará orientar al personal nuevo, para que el plan pueda ser continuado de acuerdo a lo previsto.	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1996). Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión (6a ed.). Buenos Aires: Troquel Educación.

Gairín, J. (2008). La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 8. Recuperado a partir de http://www.ub.edu/obipd/docs/article_gestion_conocimiento_directivos-j.gairin.pdf

Kemna, M. (2017). Proyecto de Investigación Organizacional. Documento no publicado. Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación. Montevideo, Uruguay

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

ANEXOS

ANEXO PMO 1 - Actas de reuniones

Reunión 1 - 02/10/2017. Participan: Coordinadora del Centro de Idiomas, Investigadora

i. Objetivos del encuentro:

Primer encuentro a raíz de la lectura del Informe presentado al centro, con el objetivo de intercambiar ideas y de identificar los temas a abordar en la próxima reunión de trabajo.

ii. Principales temáticas trabajadas:

La coordinadora expresó su conformidad y acuerdo con las conclusiones presentadas en el PIO. Planteó que varias de las problemáticas señaladas (falta de difusión, marketing intuitivo, falta de sentido de pertenencia) se deben a la falta de una “misión y visión” del CI. Por ese motivo resulta complejo identificar el lugar y el grado de prioridad que tiene el centro para la institución y pensar una estrategia de marketing desde ese lugar.

Además, señaló la coordinadora, que cualquier esfuerzo que apunte a esbozar una estrategia de marketing del centro debe basarse en la estrategia general de marketing de la universidad. El CI no puede plantear esas estrategias por sí mismo, sino que debe tener en cuenta las políticas institucionales respecto al marketing. Conocer estas es, entonces, fundamental para un adecuado ajuste de la estrategia de marketing del CI.

iii. Acuerdos establecidos:

La coordinadora del CI y la investigadora acuerdan reunirse con la responsable del área de promociones y marketing para avanzar con la definición de objetivos, metas y actividades.

iv. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

La investigadora sugiere llevar una propuesta de los objetivos, metas y actividades mencionadas para utilizar estas ideas como punto de partida en la próxima reunión.

v. Fecha de próxima reunión: miércoles 6 de noviembre de 2017

Participantes

Coordinadora del CI (firma suprimida)

Investigadora (firma suprimida)

Reunión 2 - 06/11/2017

Participan: Coordinadora del Centro de Idiomas (CCI), Responsable de Comunicación y Marketing (RCM), Investigadora.

i. Objetivos del encuentro

Intercambiar ideas con el fin de establecer objetivos específicos, metas y actividades para el Plan de Mejora Organizacional.

ii. Principales temáticas trabajadas

La investigadora presentó las conclusiones centrales del Proyecto de Investigación Organizacional para poner en conocimiento a la RCM.

La CCI planteó nuevamente la dificultad de optimizar la difusión de las actividades del centro, debido a la ya mencionada falta de misión y visión. Al ser un centro nuevo y con un funcionamiento diferente dentro de la universidad, faltan elementos para definir el rol que ocupa el CI para la institución, siendo esto de importancia a los efectos de pensar una estrategia de marketing eficaz.

Tanto la CCI como la RCM reconocen la importancia del CI a la hora de generar visibilidad y de atraer potenciales estudiantes a la universidad. Además, consideran que el CI brinda un servicio valioso a los que ya tienen un vínculo con la universidad, tanto en lo que refiere al conocimiento cultural, futuras oportunidades laborales y posibilidades de cursar intercambios en el exterior.

Se piensan actividades de difusión y la elaboración de contenidos a ser divulgados no solamente mediante las redes sociales institucionales, sino también a través de los medios de comunicación. Se entiende que al generar contenidos que atraen público nuevo hacia la universidad, el CI afianzaría su rol dentro de la organización al tiempo de incrementar el número de estudiantes que eligen cursar lenguas extranjeras.

iii. Acuerdos establecidos

1. El equipo impulsor acuerda incrementar la colaboración del CI con el departamento de comunicación y marketing organizacional.
2. Se acuerda generar una serie de contenidos a los efectos de la presentación del CI y su oferta de cursos para mayor visibilidad. Entre otros se mencionaron:

Realización de una nota de presentación del CI, que hable de los beneficios, la oferta académica y demás datos de interés.

- Presentación de las diferentes lenguas extranjeras que ofrece el CI. Elaboración de notas sobre aspectos culturales, eventos importantes en los países donde se hablan esas lenguas.
- Notas sobre los eventos culturales que organiza el CI en la universidad.

iv. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Definición de actividades concretas, el cronograma para su realización y los recursos requeridos.

Fecha de próxima reunión:

Para la semana del 13 de noviembre se prevé una tercera reunión con la coordinadora del CI.

Participantes:

Coordinadora del CI

(Firma suprimida)

Responsable de CyM

(Firma suprimida)

Investigadora

(Firma suprimida)

Reunión 3 - 22/11/2017. Participan: Coordinadora del Centro de Idiomas (CCI), Investigadora.

i. Objetivos del encuentro

Validar asuntos que quedaron pendientes de las reuniones anteriores (recursos, cronograma) Dar un cierre al trabajo con el equipo impulsor.

Principales temáticas trabajadas

Definir los recursos y personas implicadas en el plan de mejora, así como el cronograma para su implementación. La falta de misión y visión del CI como obstáculo para una promoción más eficaz.

Acuerdos establecidos

Recursos

Se definen los recursos necesarios para llevar adelante el plan. Se establece que la universidad cuenta con recursos humanos propios para las actividades propuestas, quienes deben realizar las tareas en el marco de su función habitual. Únicamente debe preverse la posibilidad de contratar servicios externos para algunos trabajos de diseño (por ejemplo, de afiches o folletos). También se validan los demás recursos necesarios: materiales, temporales, fungibles y financieros.

Cronograma

Se define un cronograma aproximado para las actividades previstas. La duración del plan será de un año calendario a partir de febrero 2018.

Misión y visión

Respecto a la falta de misión y visión señalada en las reuniones anteriores, la coordinadora reafirma que hay interés institucional en aumentar el número de estudiantes en el CI, solo que existen algunos obstáculos que deben ser sorteados al tratarse de un centro nuevo con características diferentes y nuevas para la institución (los cursos son organizados por institutos externos y no por la universidad, por ejemplo) y faltan aún elementos para definir cómo se inserta el CI dentro de la institución, teniendo en cuenta estas características.

ii. Proyecciones previstas para próximo encuentro

Se hará entrega del plan de mejora a la institución en el mes de diciembre.

Participantes:

Coordinadora del CI (firma suprimida)

Investigadora (firma suprimida)

ANEXO PMO 2 - Dispositivos propuestos para el seguimiento

Para realizar el seguimiento de las actividades y a los efectos de monitorear el cumplimiento de los objetivos señalados, se proponen los siguientes dispositivos:

- D. Encuesta de seguimiento a los estudiantes de la universidad, al finalizar el periodo de ejecución del plan de mejora.
- E. Actas de reunión con el registro de las actividades acordadas entre el Centro de Idiomas y el departamento de comunicación y marketing.
- F. Registro de las publicaciones realizadas en las redes sociales y otros medios de difusión, así como su alcance.

Dispositivo A: Encuestas de seguimiento

(La encuesta será aplicada en formato digital)

El presente cuestionario procura indagar sobre el conocimiento que tienen los estudiantes del Centro de Idiomas de la universidad.

Su opinión resultará muy valiosa y ayudará a mejorar la propuesta del centro de idiomas. Los datos recabados serán tratados con total confidencialidad por parte de la coordinación.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

1. ¿Sabe que en la universidad existe un Centro de Idiomas?
 - a. Sí
 - b. No

2. *[Si contestó SI en la pregunta 1]. ¿Cómo supo de la existencia del Centro de Idiomas y de los cursos ofertados? Marque todas las opciones que correspondan.*
 - a. Carteleras de la universidad
 - b. Folletería y material impreso
 - c. Por medio del instituto que imparte el curso
 - d. Por medio de otro estudiante
 - e. Correo electrónico enviado por la universidad
 - f. Redes sociales
 - g. Sitio web del Centro de Idiomas
 - h. Otro. Especifique, por favor _____

3. *[Si contestó SI en la pregunta 1] ¿Toma Ud. actualmente un curso en el Centro de Idiomas de la universidad?*
 - a. Sí
 - b. No

4. *[Si contestó SI en la pregunta anterior] Indique su grado de conformidad con el curso, en una escala del 1 a 5, en la que 1 significa nada conforme y 5 muy conforme.*

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5. *[Si contestó NO en la pregunta 3] ¿Por qué no consideró el Centro de Idiomas de la universidad para estudiar una lengua extranjera?*

Marque todas las opciones que correspondan

- a. No me interesa ninguna de las lenguas que ofrece el centro
- b. El horario de los cursos no me resulta conveniente
- c. Me interesan los idiomas, pero no ofrecen el nivel (grado de avance) que necesito
- d. El precio no me resulta conveniente
- e. La ubicación del centro no me queda cómoda
- f. No puedo acceder al certificado que necesito
- g. Otro. Especifique, por favor: _____

Datos personales del encuestado

Edad:

6. Género:

7. Carrera que cursa en la universidad:

8. Semestre en curso:

Dispositivo B: Acta de reunión

Fecha:

Participantes:

1. Objetivos del encuentro
2. Principales temáticas trabajadas
3. Acuerdos establecidos
4. Proyecciones previstas para próximo encuentro
5. Fecha de próxima reunión
6. Comentarios adicionales

Dispositivo C: Registro de publicaciones

Fecha de publicación	Descripción del contenido	Medio donde se publicó	Alcance (si corresponde)

ANEXO PMO 3 - Protocolo de aplicación de los instrumentos de seguimiento

Dispositivo	Encuesta	Actas de reunión	Registro de publicaciones
Presentación	Encuesta digital	Documento que registra los temas tratados en cada reunión.	Planilla que registra todas las publicaciones que realiza el CI en las redes sociales u otros medios de difusión.
Objetivos	Medir si aumentó el número de estudiantes que conocen el CI.	Verificar si se dio cumplimiento a las reuniones pactadas. Registrar los temas tratados y los acuerdos establecidos	Medir la frecuencia y el alcance de las publicaciones realizadas. Verificar si se cumplió con la agenda y con la cantidad de publicaciones preestablecida.
Quién lo aplica	Coordinadora del CI	Coordinadora del CI	Asistente del CI
Cuándo se aplica	Febrero de 2019	Febrero y agosto de 2018	Durante todo el período de ejecución del Plan de Mejora (febrero de 2018 a febrero de 2019)
Cómo se aplica	La encuesta digital se envía por correo electrónico a los estudiantes de 2do a 6to semestre de la universidad.	Documento digital compartido	Planilla en documento compartido
Análisis (meta y resultados)	95% de los estudiantes conoce el CI.	Se realizan dos (2) reuniones anuales para coordinar las actividades de difusión del CI	Realización de una publicación semanal en las redes sociales u otros canales de difusión.