

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Dificultades para lograr la participación de adultos
referentes en un club de niños.**

Estudio de caso en un centro de educación no formal

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

Jana Blümel – 232398

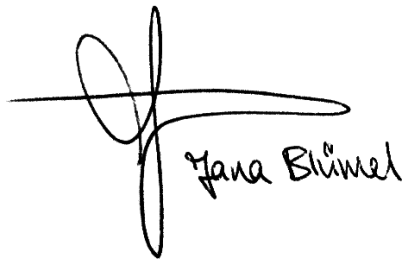
Docente orientador: Mag. Miguel Álvarez

2020

Declaración de autoría

Yo Jana Blümel declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Gestión Educativa
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in black ink. The signature is stylized, starting with a large loop on the left, followed by a horizontal line that extends to the right and then loops back down. Below the main signature, the name "Jana Blümel" is written in a cursive script.

Jana Blümel

04 de mayo de 2020

Agradecimientos

Al centro educativo estudiado por abrirme sus puertas y posibilitar este trabajo.

A Miguel, mi tutor, por su guía y dedicado tiempo.

A la Universidad ORT por brindarme la oportunidad de capacitarme.

Abstract

En el presente trabajo se analizan las dificultades para lograr la participación de los adultos referentes en un club de niños. El trabajo describe la investigación desarrollada para atender esta demanda específica de una institución educativa de carácter no formal. Se transita primero por la comprensión del problema en profundidad para luego poder brindar asesoramiento adecuado.

La institución educativa estudiada es un club de niños en convenio con INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) que se ubica en una localidad en la periferia metropolitana, en el departamento de Canelones, Uruguay. Es parte de una Asociación Civil sin fines de lucro, que centra su labor en la ejecución de proyectos socioeducativos a nivel nacional. Estos clubes son centros socioeducativos de atención diaria, a contra turno de la escuela, que tienen como objetivo “complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas” (INAU, 2019)

La metodología utilizada es el estudio de caso, enfoque cualitativo, que se basa en el paradigma naturalista, es decir en los fenómenos y su comprensión (Ander-Egg, 2015) y permite comprender las complejas relaciones presentes en el centro educativo.

La demanda institucional se formula a partir de la escasa participación de los adultos referentes de los niños y niñas asistentes a la institución educativa. El diagnóstico se focalizó en encontrar causas que generan esta situación, y se centró, sobre todo, en la organización del centro educativo, en la comunicación y las decisiones políticas que se tomen en cuanto a la participación de los adultos referentes. La comprensión del problema se realizó a través de la aplicación de técnicas de obtención de datos y de instrumentos para su análisis. Esta etapa concluyó con la entrega del informe del diagnóstico a la institución. Asimismo, se fijaron lineamientos generales para el diseño de un Plan de Mejora Organizacional.

El Plan de Mejora fue orientado a promover la participación de los adultos referentes. Para ello se focalizó en la planificación de objetivos, estrategias y acciones específicas. Asimismo, se formó un equipo impulsor para discutir y, eventualmente, reformular las propuestas del Plan de Mejora, analizar la aplicabilidad en el centro y llevarlo adelante en el siguiente año lectivo.

Palabras clave: Participación, cultura organizacional, educación no formal, gestión educativa.

Índice

Agradecimientos.....	3
Abstract.....	4
Introducción	8
1. Marco teórico.....	9
1.1 Comunicación en el centro educativo	9
1.2 La cultura organizacional.....	10
1.3 Participación de los adultos referentes en la institución educativa.....	12
1.4 Evaluación diagnóstica y Planes de Mejora	17
1.5 El rol del asesor	19
2. Marco contextual.....	22
2.1 Educación no formal.....	22
2.2 Clubes de niños en convenio con INAU.....	23
2.3 Caracterización del contexto	24
2.4 Presentación del centro.....	24
2.5 Presentación de la demanda.....	27
3 Marco aplicativo	30
3.1 El enfoque cualitativo	30
3.2 El estudio de caso	31
3.3 Las técnicas de recolección de datos	32
3.4 El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)	36
3.4.1. Fase I: Identificación de la demanda	37
3.4.2. Fase II: Comprensión del Problema	38
3.4.3. Fase III: Conclusiones y acuerdos con la institución	39
3.4.4. Fase IV: Redacción y entrega del informe.....	39
3.5 El Plan de Mejora (PMO).....	39
4 Presentación de resultados y conclusiones	42
4.1 Primera colecta de datos.....	42
4.2 Segunda colecta de datos	43
4.2.1 Principales resultados del diagnóstico realizado.....	43
4.2.1.1 Comunicación	43

4.2.1.2	Participación	44
4.2.1.3	Cultura organizacional	45
4.3	Árbol de objetivos	53
4.4	Resultados del Plan de Mejora.....	54
4.4.1	Componentes del Plan de Mejora	54
4.4.1.1	Objetivos definidos	55
4.4.1.2	Metas	56
4.4.1.3	Actividades	56
4.4.1.4	Recursos.....	57
4.4.1.5	Seguimiento.....	58
4.4.2	Objetivos delimitados por el equipo impulsor	59
4.5	Conclusiones generales	60
5	Reflexiones finales	62
	Referencias bibliográficas	64
	Anexos.....	67
	Anexo I: Proyecto de Investigación Organizacional	67
	Anexo II: Plan de Mejora.....	102

Índice de tablas y figuras

Figura 1: Aspectos a considerar en la organización de la participación	14
Figura 2: Niveles y formas de participación	15
Figura 3: Modelos de asesoramiento	20
Tabla 1: Composición de la matrícula según los turnos de funcionamiento	25
Tabla 2: Quintiles de ingreso.....	25
Figura 4: Clasificación de las escuelas a las que asisten los niños y niñas	26
Figura 5: Mapa de actores.....	27
Tabla 3: Técnicas utilizadas	32
Tabla 4: Fases del estudio	36
Tabla 5: Técnicas utilizadas en la fase exploratoria	37
Tabla 6: Técnicas utilizadas en la fase comprensión del problema.....	39
Tabla 7: Fases de trabajo de diseño del PMO	40
Figura 6: Modelo de análisis	42
Figura 7: Modelo del Iceberg.....	46
Figura 8: Árbol de problemas	50
Tabla 8: Fortalezas y debilidades.....	52
Figura 9: Árbol de objetivos.....	53
Tabla 9: Cronograma de las actividades del Plan de Mejora.....	56
Tabla 10: Recursos para la implementación del Plan de Mejora.....	58

Introducción

En el presente trabajo se plasma el recorrido teórico y práctico realizado durante la intervención en el centro educativo entre mayo y diciembre de 2019. El centro educativo es un club de niños, parte de una Asociación Civil sin fines de lucro, en convenio con INAU, y ubicado en la periferia metropolitana en el departamento de Canelones, Uruguay.

Se utilizó la metodología de estudio de caso para el abordaje de la demanda del centro educativo. El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) permitió realizar un diagnóstico en profundidad del centro educativo. A partir de la problemática planteada —dificultades para lograr la participación de la comunidad de referentes—, se identificaron y analizaron los principales factores relacionados y la incidencia del perfil de gestión. Asimismo, en el Plan de Mejora Organizacional (PMO) se plantearon objetivos y metas, como también se delimitaron líneas de actividad y se diseñaron dispositivos de seguimiento para atender la problemática encontrada.

El trabajo se estructura en los siguientes capítulos: marco teórico, marco contextual, marco aplicativo, presentación de resultados y conclusiones y, por último, reflexiones finales.

En el marco teórico se definen los conceptos teóricos más relevantes para el presente estudio. Se aportan conceptualizaciones acerca de la comunicación en el centro educativo, la cultura organizacional y la participación de los adultos referentes. Además, se desarrollan referencias teóricas de la evaluación diagnóstica y los Planes de Mejora, como también del rol del asesor.

En el marco contextual se profundiza el contexto en el cual se desarrolla la presente investigación. Se aporta información acerca de la educación no formal, se presenta el centro educativo, como también la demanda que origina el estudio.

En el marco aplicativo, se expone la propuesta metodológica con la cual se llevaron a cabo el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) y el Plan de Mejora Organizacional (PMO). Se define el enfoque cualitativo y la metodología de estudio del caso. Asimismo, se presentan las técnicas de recolección de datos.

En el capítulo de presentación de resultados y conclusiones, se describen los principales hallazgos de la investigación realizada y se articulan con el marco teórico utilizado.

Por último, en las reflexiones finales, se presentan los aportes que brinda el presente estudio a la comunidad científica y se agregan las reflexiones de la investigadora.

En cuanto al lenguaje inclusivo utilizado en el trabajo, cabe señalar que se sigue la línea del centro educativo, que resuelve nombrar siempre los dos géneros: niño y niña. Para ser coherente se mantiene este uso en todo el trabajo, salvo en el Anexo PIO, donde todavía se encuentran algunas formas que no coinciden con el uso del lenguaje del centro.

1. Marco teórico

En este capítulo se definirán los conceptos teóricos de comunicación, de cultura organizacional y de participación. Además, se brindará el marco teórico de lo que constituye la evaluación diagnóstica y los Planes de Mejora. Por último, se definirá el asesoramiento educativo y el rol del asesor.

Los conceptos teóricos que se desarrollarán a continuación surgieron del análisis del problema planteado y orientaron el desarrollo del Proyecto de Investigación Institucional.

Al comienzo de esta investigación, el centro educativo formuló como demanda “la comunicación con los adultos referentes”. Con el avance del trabajo, el problema se construyó en torno a la participación y conexión con la comunidad. En relación con el problema construido se establecieron conceptos claves para su profundización teórica.

1.1 Comunicación en el centro educativo

Teixidó i Saballs sostiene que “todo se basa en la relación interpersonal y, por tanto, en la comunicación” (1999, p. 5). Es decir, la idea que subyace al concepto de comunicación es la de contacto y relación. El mismo autor define:

La comunicación es una actividad simbólica que realizan los seres humanos para interpretar y actuar en el contexto social en el que viven. A través de la actividad comunicativa, las personas reciben datos del contexto, los procesan, los interpretan y les asignan significado, lo que les ayuda a comprender por qué pasan las cosas y, en consecuencia, a regular su actividad a raíz de los resultados de este proceso. (1999, p. 8)

Por otro lado, Fernández Collado elabora los siguientes postulados básicos: la comunicación es integral, es un sistema y está íntimamente relacionada con la cultura organizacional (2002, p. 13). Este concepto es otro aspecto teórico fundamental en este trabajo de investigación, por lo tanto, se desarrollará en el siguiente apartado.

En relación con la comunicación específica en los centros educativos, Teixidó i Saballs propone una línea de trabajo basada en una modalidad de organización que debe ser planificada, clara, flexible y atenta a los requerimientos sociales del contexto, al respecto expresa:

Para mantenerse flexible y dar respuesta a las necesidades sociales de cada momento histórico, la escuela debe ser comunicativa, vital, abierta. Cuando la comunicación es improvisada, sin fundamento, vacía de contenidos, solo informal... crea desorden y un sentimiento de malestar en las personas. La buena comunicación, por lo tanto, exige organización y claridad. (1999, p. 44)

Además, es importante recordar que la organización y la comunicación se encuentran estrechamente relacionadas en cuanto a la mejora del funcionamiento institucional. El modelo organizativo, por lo tanto, debe ser coherente con el modelo comunicativo (Teixidó i Saballs, 1999, p.44).

Etkin (2014) sostiene en su libro “*Comunicación para las organizaciones sociales. De la planificación a la acción*” que es necesario apuntar a una comunicación integrada, lo cual supone una mirada

estratégica. Esto implica analizar los factores de contexto en los que se mueve la organización, como también los escenarios futuros a interpretar.

Para poder sistematizar las prácticas comunicacionales en la institución, es decir, lograr una comunicación integrada y estratégica, se hace necesario delinear estrategias de comunicación.

Respecto al diseño de estas estrategias, Massoni sostiene que no se trata de un plan, de una fórmula que hay que aplicar, sino que es un conjunto de dispositivos que mejoran la oportunidad de contacto con el otro, “comunicar estratégicamente es instalar una conversación” (2011, p. 56).

Etkin (2014, p.56) advierte que, la comunicación en las organizaciones sociales se diferencia de los procesos comunicacionales que rigen en otras instituciones. Esto se origina principalmente en los contenidos que se necesitan comunicar y en el hecho de que la comunicación constituye una herramienta de promoción y cambio social para estas organizaciones.

Las personas que trabajan e investigan sobre comunicación institucional coinciden en que, sin una minuciosa planificación, resulta difícil comunicar adecuadamente. Además, para una organización es fundamental interrogarse sobre el sentido y la finalidad de sus comunicaciones (Etkin, 2014, p.57).

En ese sentido es de pertinencia al tema de estudio agregar, que la comunicación también se encuentra estrechamente relacionada con la participación, ya que la participación requiere diálogo y capacidad de ambos lados para escuchar y aprender (CEIP, 2017).

En síntesis, la comunicación es la base de toda relación interpersonal. Al concepto de comunicación le subyace la idea de contacto y relación. La comunicación se encuentra estrechamente relacionada con la cultura organizacional. En el caso de los centros educativos es necesario planificar la comunicación y utilizarla de manera estratégica.

1.2 La cultura organizacional

Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro definen la cultura institucional como:

[...] aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando o influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (1992, p. 35)

Otra definición de cultura institucional que aporta al análisis que estamos desarrollando es la elaborada por Robbins y Judge, estos autores entienden por cultura institucional “un sistema de valores compartido por los miembros, el cual distingue a una organización de las demás” (2009, p. 551).

Etkin y Schvarstein la definen como los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, sean estos formalizados o no (1989, p. 201). Además, aportan la siguiente clasificación de las culturas institucionales (1989, p. 202):

- Fuertes o débiles

Según la intensidad de la cultura y la incidencia en la conducta de sus miembros.

- Concentradas o fragmentadas

Considerando los componentes de la organización.

- Tendientes al cierre o a la apertura

Según la permeabilidad del sistema, por ejemplo, la facilidad en adaptarse a los cambios en el entorno.

- Autónomas o reflejas

Según si los rastros culturales de la organización son producto de un reflejo de otra institución o singulares.

López y Sánchez (citados en Angulo Sainz, 2013, p.139) consideran que la cultura organizacional es un conjunto de significados compartidos que se encuentra siempre acompañada del poder, en cuanto a las relaciones entre unos y otros, como así también de la posibilidad de cambio. El cambio requiere de circunstancias externas, como por ejemplo reformas educativas e internas, o el deseo de cambio del centro educativo.

Por su lado, Bolívar plantea los aspectos identitarios y referenciales que la cultura organizacional tiene para la comunidad educativa. Al respecto señala que existe:

[...]un conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; siendo aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo. La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación (1993, p. 69).

El mismo autor, propone la clasificación de distintas culturas profesionales en la enseñanza en:

- Cultura del individualismo
- Cultura balcanizada
- Colegialidad artificial
- Cultura de colaboración

El concepto de cultura organizacional se encuentra estrechamente relacionado con el de clima organizacional. Por ello se entiende necesario integrar este concepto al análisis que estamos realizando.

Blejmar define el concepto de clima organizacional como “las percepciones compartidas por los miembros de una organización con respecto al trabajo, al ambiente físico en que este se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo” (2009, p. 64).

Por su parte, Gairín Sallán (2004) aclara la diferencia entre cultura organizacional y clima organizacional con la comparación del modelo de "Iceberg". La cultura, en este caso, sería la parte sumergida de la organización, no visible; mientras que el clima referencia a la parte visible y emergente de la organización.

El mismo autor sostiene que, tanto la cultura como el clima organizacional, se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo de procesos de mejora. Para que la mejora se vuelva posible es necesario crear un clima favorable en cuanto a "relaciones personales cordiales y positivas, basadas en la confianza y respeto mutuo y por poner énfasis en el desarrollo de procesos de mejora". En este sentido, la cultura organizacional constituye un soporte del cambio (p.364).

Por último, la cultura organizacional también se encuentra relacionada con el próximo apartado teórico: la participación de los adultos referentes en la institución educativa. San Fabián (1992) (citado en Gairín Sallán, 2004, p.375), define la cultura organizacional participativa en los siguientes términos:

[...] un centro con cultura participativa es aquel donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales (San Fabián en Gairín Sallán, 2004, p. 375).

En síntesis, la cultura organizacional es característica de una institución y se encuentra marcada por el sistema de valores compartidos por sus miembros. La cultura organizacional constituye la identidad y el marco de referencia para las instituciones. Se puede diferenciar entre cultura organizacional y clima organizacional. La cultura constituye algo invisible, mientras el clima es emergente de la organización.

1.3 Participación de los adultos referentes en la institución educativa

El marco teórico fundamental para el desarrollo de este trabajo es el de la participación de los adultos referentes en la institución educativa.

Frigerio et ál. entienden por participación: "al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público" (1996, p. 104).

Aplicado al centro educativo en cuestión, serían las actividades y acciones a través de las cuales los adultos referentes se hacen presentes e influyen en el centro educativo.

Ruiz Corbella define la participación como “formar parte de algo, colaborar con otros para alcanzar unos objetivos que benefician y mejoran la comunidad más inmediata” (2007, p. 54). Según la autora, “implica trabajar juntos, responsabilizándose cada uno de algo concreto en el logro de un bien común” (2007, p. 54). Señala que, la participación nunca debe ser una finalidad en sí, sino más bien el medio a través del cual se logran los objetivos educativos (2007, p.54).

Costa y Torrubia sostienen que “la implicación activa de padres y madres [...] adquiere todo su sentido si se produce como una consecuencia ‘natural’ de un proceso de colaboración que tiene como objetivo esencial la creación de sinergias entre familia, centro educativo y territorio” (2007, p. 49). Para estos autores participar significa “tener parte en algo, compartir, colaborar, intervenir, cooperar” (2007, p. 49). Además, los autores consideran dos ámbitos de participación en los centros educativos: uno individual y otro colectivo. El individual refiere a la coordinación de la familia con el centro para tener información en cuanto al desempeño de su hijo o hija, o del trabajo institucional en general. El colectivo sería bien distinto al individual y tiene como objetivo “la mejora de la cohesión social y de la calidad educativa del centro” (2007, p. 50).

Específicamente, respecto del grado de externalidad de los padres al centro educativo, Blejmar (2009) sostiene, que es el modelo educativo que interroga sobre el mismo. Es decir, que la cercanía de los padres hacia el centro educativo es algo que depende individualmente de cada centro educativo y de las decisiones que se tomen al respecto, no existe un lugar preestablecido.

Según Blejmar “la matriz de la relación [entre adultos referentes y centro educativo] se basa en la escucha y detección de las demandas de los padres y de la comunidad para el establecimiento del proyecto, pero su definición y ejecución es en definitiva responsabilidad del equipo profesional” (2009, p. 99).

También aportan a este marco teórico las orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay para los años 2016 – 2020. Allí se enfatiza, que desde una perspectiva comunitaria se hace necesario, basar la participación en la implicación y responsabilidad directa de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) en la concepción, planificación y el diseño de opciones. No debería ofrecerse un producto totalmente terminado. En este sentido, es indispensable sustentar un compromiso ético que concretiza el discurso sobre participación en la cotidianeidad (CEIP, 2017).

Frigerio et ál. señalan que, “la creación de ámbitos participativos en el seno de las instituciones debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención” (1996, p. 107). Además, sostienen que los procesos participativos deben funcionar como un medio, para el cumplimiento de los objetivos más específicos de la institución. En este aspecto coinciden con Ruiz Corbella, citada anteriormente.

Costa y Torrubia (2007) hacen énfasis en que solo puede existir participación de los padres en el centro educativo si esta es estimulada por parte de los profesionales del centro. Para la participación señalan algunos temas prioritarios en los que resulta necesario incidir, tales como: el conocimiento del centro que puedan tener los padres; una política institucional de puertas abiertas; el cuidado de las relaciones

interpersonales padres-equipo técnico; la pedagogía de la participación y de la corresponsabilidad; así como también la creación de canales de comunicación fluidos y espacios para el encuentro.

Para poder lograr la participación activa de padres y madres resulta indispensable poner a disposición los recursos necesarios. Costa y Torrubia (2007) advierten que, entre estos recursos, es fundamental considerar el tiempo requerido para mantener unos canales de comunicación fluidos con las familias.

Martínez Cerón (2004) señala como principales causas de la escasa participación de los padres y las madres en los centros educativos la ausencia de una cultura participativa, el individualismo y la ausencia de pertenencia a una comunidad, como así también la falta de información y formación.

Gairín Sallán sostiene que, desde la perspectiva institucional, la participación de los padres se debería dar a partir de las siguientes actuaciones:

- Optimización de la comunicación e información entre adultos responsables y trabajadores del centro educativo respecto a la educación de sus hijos o hijas.
- Colaboración efectiva en la gestión a través de representantes.
- Compromiso con la mejora de la institución educativa.
- Implicación en la definición de políticas educativas y seguimiento de estas (2004, p. 336)

Además, el autor alude a que la participación de los adultos referentes no solo es un derecho, sino que también es “un deber que implica compromiso con la tarea y responsabilidad en los resultados” (Gairín Sallán, 2004, pp. 334-335).

Frigerio et ál. (1996) desarrollan una serie de aspectos a tener en cuenta para la organización de la participación que se resumen en el siguiente gráfico:

Figura 1: Aspectos a considerar en la organización de la participación



Fuente: Elaboración propia a partir de Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996)

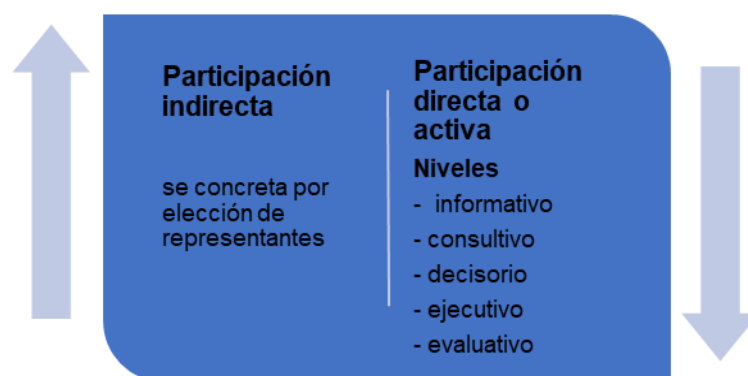
Además, aportan una definición de los niveles y formas de participación. Siguiendo las autoras se puede dividir la participación en dos formas: indirecta y directa.

Por participación indirecta se entiende la participación a través de elección de representantes, como, por ejemplo, la elección de padres para el consejo de fomento educativo o la comisión de padres.

Por otro lado, se encuentra la participación directa. Dentro de la participación directa se despliegan distintos niveles de participación, que se detallan a continuación. El nivel informativo no implica ninguna acción, se trata meramente de estar informado de lo que está sucediendo en el centro educativo. El nivel consultivo refiere, por ejemplo, si se consulta a los adultos referentes respecto de ciertos temas o de la conveniencia de alguna medida. En el nivel decisorio los adultos referentes participan en los procesos de toma de decisiones en el centro educativo. En cambio, en el nivel ejecutivo el foco de la participación se encuentra en la ejecución de lo previamente decidido. Por último, en el nivel evaluativo la participación se centra en la evaluación y verificación de los procesos llevados adelante por otros.

El siguiente cuadro resume los niveles y formas de participación definidas por las autoras.

Figura 2: Niveles y formas de participación



Fuente: Elaboración propia a partir de Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996)

Además, y particularmente en el área de la educación, se puede distinguir entre distintas áreas de intervención participativa: la pedagógica-didáctica, la organizacional, la administrativa y la financiera (Frigerio et ál., 1996).

Asimismo, resulta necesario definir los límites y obstáculos de la participación de los adultos referentes en el centro educativo. Frigerio et ál. (1996), señalan que los límites más evidentes los proporcionan los mismos actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la institución. La capacidad y el interés en participar se encuentran influenciados por los siguientes aspectos: condiciones históricas, condiciones socioculturales, dinámica institucional y especificidad de la institución.

Las condiciones históricas refieren a las tradiciones presentes en el contexto y en la institución respecto de la cultura de participación. Las condiciones socioculturales, por su lado, hacen referencia, entre otros aspectos, al nivel de instrucción, la cercanía del ámbito escolar y la valorización social de la participación. Estos factores pueden incidir sobre el nivel de participación de los adultos referentes.

Otro aspecto a tener en cuenta es la dinámica institucional. La complejidad de la institución y su dinámica particular también incide sobre las posibilidades de participación e involucramiento que el centro educativo brinde a los adultos referentes.

Por último, la especificidad de la institución requiere que algunos temas sean tratados por expertos en la materia (Frigerio et ál., 1996).

También, en la ley General de Educación n.º 18 437 del año 2008 se encuentran varios artículos que refieren a la participación de los adultos referentes en los centros educativos. En el artículo 9, la ley sostiene que “la participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo”. Luego, en el artículo 41 hace referencia a que los centros educativos promoverán la participación de los adultos referentes en el proceso de formulación de los objetivos, seguimiento y evaluación del proyecto educativo del centro. En el artículo 48 agrega, que “la participación de los educandos [...] funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables [...] en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos”. Por último, el artículo 75 establece los derechos y deberes de las madres, los padres o responsables. En el inciso B dispone que tienen derecho a:

[...] participar de las actividades del centro educativo y elegir a sus representantes en los Consejos de Participación establecidos en el artículo 76 de la presente ley y en las Comisiones Consultivas que se constituyan según lo establecido en el artículo 71 de la presente ley. (Ley 18 437, 2008)

En los artículos anteriormente referidos establece la constitución de los Consejos de Participación y las Comisiones Consultivas.

Se puede observar, por lo tanto, que la ley General de Educación uruguaya pone especial atención a la participación de los adultos referentes y la promueve y regula desde el marco legislativo.

Cuando teorizamos sobre la participación de las familias, es decir, de los adultos referentes en las instituciones educativas, Dabas (1998) propone pensar en la metáfora de red para definir la relación entre centro educativo y comunidad. La autora sostiene:

[...] la metáfora de la red nos ubica en que las singularidades no son las partes que se suman para obtener un todo sino que construyen significaciones en la interacción; en que una organización compleja es un sistema abierto de altísima interacción con el medio, donde el universo es un entramado relacional. (Dabas, 2003, p. 29)

Es decir, que no se puede pensar el centro educativo aislado de la comunidad sino que siempre es caracterizado por el contexto en el cual se encuentra inserto. En este sentido, es de suma importancia tener presente de qué manera las instituciones educativas y las familias pueden desarrollar habilidades que les permitan situarse en el mundo actual.

Dabas desarrolla tres puntos al respecto. En primer lugar sostiene que “los cambios propuestos desde el sistema son imposibles de llevar a cabo sin la intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados” (2003, p. 35). Aquí la autora hace énfasis en que sin el accionar compartido de familia y escuela se vuelve imposible lograr cambios educativos. Por ello, resulta necesario que las experiencias educativas se compartan entre institución educativa y familias.

En segundo lugar, Dabas (2003) refiere a la participación de las familias en el centro educativo. Aquí hace énfasis en que muchas veces la participación se resume en preguntar a las familias qué les gustaría tener o realizar, en cambio, no se les pregunta qué están dispuestos a hacer para obtenerlo.

Si se atiende este último aspecto es posible avanzar más hacia la toma de decisiones compartidas entre los actores sociales involucrados. Esto, a su vez, implica nuevas preguntas para el centro educativo en cuanto a ¿qué se decide en conjunto?, ¿a quiénes implica este conjunto?, ¿qué decisiones atañan solo a las familias?, etcétera.

En tercer lugar, Dabas (2003) propone que tanto las instituciones educativas como las familias deberán lograr una abertura para encontrar nuevas posibilidades de conectarse entre sí. Esto implica necesariamente abandonar la postura de que la institución educativa es la que tiene que enseñar todo y, en cambio, legalizar todos los saberes, como así también buscar que todos los integrantes de la red social ensanchen las responsabilidades acerca del proceso educativo.

Las orientaciones de políticas educativas del CEIP resumen que la participación en la educación:

tiene un nivel intrainstitucional que abarca a los docentes, a los no docentes y a las familias de la institución y un nivel interinstitucional con diversas instituciones de la comunidad y de fuera de ésta (redes). Esto nos lleva a concluir que la tarea educativa es una responsabilidad colectiva en la que deben participar docentes, alumnos y la sociedad en su conjunto. Para lograrlo se requiere de interés, competencia, apertura a los cambios, organización y una visión integral y estratégica de la educación, así como de la enseñanza. (CEIP, 2017, p.24)

En síntesis, participar refiere a formar parte, hacerse presente en el centro educativo y colaborar. Se puede diferenciar entre la participación directa e indirecta. Las instituciones educativas se encuentran insertas en la comunidad y pertenecen a una red de un complejo entramado relacional. En este sentido, la participación de los adultos referentes, que representan la comunidad, da cuenta del tipo de relación que tiene el centro educativo con el medio. A su vez, la participación de los adultos referentes en el centro es producto de las decisiones de este al respecto y el espacio que brinda para ello. Asimismo, es importante tener en cuenta la necesidad de planificar y organizar la participación. Por último, la participación no debería constituir un objetivo final, sino que siempre un medio. En la ley General de Educación uruguaya varios artículos refieren específicamente a la necesidad de participación de los adultos referentes en los centros educativos. Además, se establece la creación de los Consejos de Participación.

1.4 Evaluación diagnóstica y Planes de Mejora

La evaluación diagnóstica es un proceso que permite a los centros educativos crear conocimiento acerca de sus propias problemáticas y poder intervenirlas.

Murillo destaca que “la evaluación debe adecuarse a los actuales cambios sociales y tecnológicos, mientras que [...] debe dejar de ser un proceso introducido desde ‘arriba’” (2008, p.15). Esto resulta

especialmente importante, ya que está demostrado que “los cambios con real incidencia han de generarse desde el mismo centro educativo, es decir, desde ‘dentro’” (Murillo, 2008, p.15).

Santos Guerra (2000) coincide en que el mismo centro educativo es el centro y motor de cambio. Además, agrega que las mejoras se logran de manera organizada, sistémica, institucionalizada y compartida, y como resultado de la reflexión de la institución.

Los Planes de Mejora resultan de la evaluación diagnóstica y constituyen una planificación para lograr una mejora concreta en el centro educativo.

Gairín Sallán define los Planes de Mejora como “una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa” (2006, p.1).

Murillo agrega que los Planes de Mejora son procesos estratégicos de los centros educativos para “intervenir de forma coordinada sobre aspectos de su realidad educativa, con el objetivo de mejorar su organización y funcionamiento e intentar optimizar los resultados educativos” (2008, p.17).

El mismo autor define las siguientes características de los Planes de Mejora:

- Son una actividad voluntaria.
- El centro educativo establece un compromiso consigo mismo.
- Actuación compartida.
- Fuerte coordinación.
- Liderazgo adecuado.
- Actuación relevante en los procesos del centro.
- Asesoramiento y seguimiento interno y externo. (Murillo, 2018, p.17)

En definitiva, la evaluación diagnóstica y los Planes de Mejora tienen una gran importancia en el camino de impulsar la calidad educativa. Es de suma necesidad crear en los centros educativos una actitud positiva hacia los cambios, como así también establecer la creencia que los cambios son posibles (Murillo, 2008). Solo de esta manera, los centros podrán adecuarse a los cambios constantes de la realidad educativa.

En síntesis, los Planes de Mejora resultan de la evaluación diagnóstica y constituyen un proceso estratégico para mejorar la calidad educativa del centro. Es de suma importancia, que estos se generen en el mismo centro y que se logre generar una actitud positiva hacia los cambios, para lograr que estos planes sean exitosos. Solo de esta manera el centro educativo podrá enfrentar los cambios constantes de la realidad educativa y brindar una oferta educativa de calidad.

1.5 El rol del asesor

El asesoramiento educativo es caracterizado por Rodríguez Romero (1996) como una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda que trata sobre asuntos y problemas prácticos. Los participantes del asesoramiento pueden ser individuos, grupos o instituciones.

Murillo Estepa (2004) define la finalidad del asesoramiento como una colaboración para contribuir a la mejora de la calidad educativa. En coincidencia con esto, Gairín Sallán (2007) refiere al asesor como orientador, y define su actuación como agente de cambio, ya que impulsa y promueve procesos de cambio que producen la mejora de situaciones insatisfactorias.

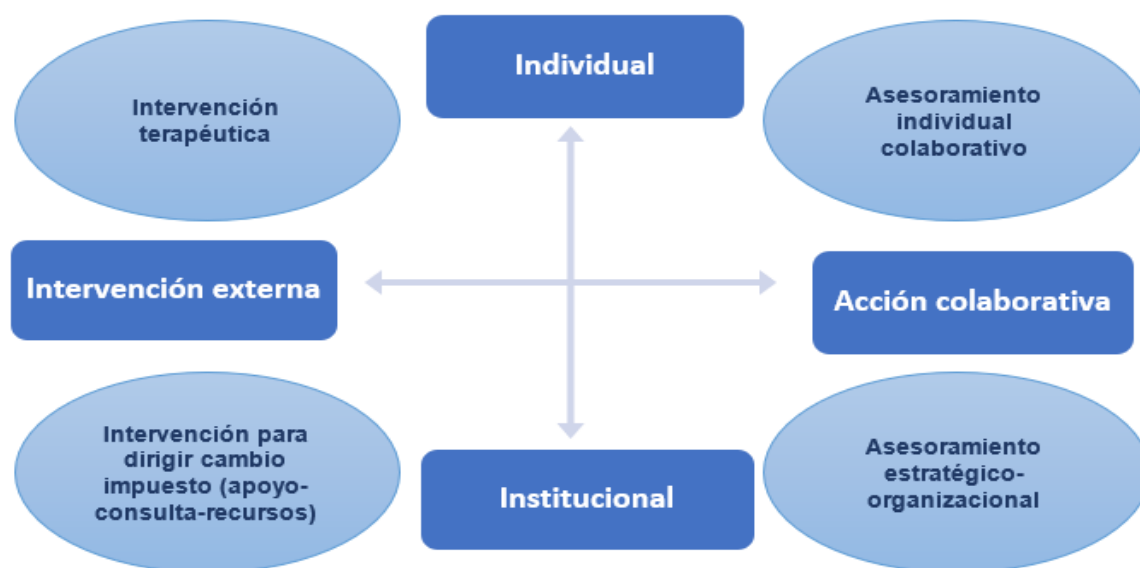
Un asesoramiento eficaz consta, según Murillo Estepa (2004), de cuatro fases: la detección de necesidades, la planificación, la aplicación/el desarrollo y la posterior evaluación.

Existen distintos tipos de asesoramiento educativo, clasificados por Murillo Estepa (2004):

- Asesoramiento según los destinatarios:
El asesoramiento se puede dar a una persona particular, a un proceso en concreto o a la institución educativa entera. Murillo Estepa clasifica el último como el más deseable, ya que puede producir cambios mayores.
- Asesoramiento según la naturaleza de la demanda del asesoramiento:
El asesoramiento puede existir desde la demanda propia del centro educativo, desde una exigencia formal o incluso forzado por presión externa. Solo será eficaz si la demanda surge del centro educativo, acompañado por el compromiso de querer generar una mejora.
- Asesoramiento según el tipo de relación que se establece:
 - I) Según el protagonismo del asesor, este puede *dirigir* o *compartir* el proceso. Cuanto menos protagonismo toma el asesor, más incidencia podrá tener el asesoramiento.
 - II) Podrá ser definido como *intervención* o *acción*. Como intervención se entiende que el asesor funcione como experto externo que posee las competencias y la legitimidad para intervenir. En cambio, si el asesoramiento se centra en la colaboración y se realiza con el centro y no sobre el centro, se define como acción. Aquí también es deseable que constituya una acción, ya que de esa manera podrá tener más incidencia a largo plazo.
 - III) Por último, del cruce de las formas antes mencionadas se pueden definir los siguientes tipos de asesoramiento: terapéutico, individual colaborativo, apoyo-consulta-recursos y estratégico organizacional.

El gráfico que se presenta a continuación resume los distintos modelos de asesoramiento, definidos por Murillo Estepa (2004).

Figura 3: Modelos de asesoramiento



Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo Estepa (2004)

El proceso de asesoramiento educativo se lleva adelante a través de la figura de un asesor. Este es, por lo tanto, una persona con conocimientos específicos, que asiste o ayuda, a una institución a mejorar la calidad educativa.

Rodríguez Romero sostiene, que “los profesionales que acometen tareas de apoyo [...], deben ir configurando su rol a medida que se ven involucrados en experiencias de asesoramiento” (1996, p.39).

Segovia (2005) asegura que, en el proceso de asesoramiento a un centro educativo es imprescindible conocer el centro en el cual se desarrolla el proceso, ya que posee una determinada cultura que se traduce en variadas posibilidades de acción. Así también es importante que el asesor conozca bien al profesorado ya que esto permite buscar aliados para llevar adelante el Plan de Mejora, como también observar y afrontar resistencias o reticencias durante el proceso. Además, Segovia destaca que el asesor tiene que cumplir su función desde el lugar de un colega crítico, es decir, a la par del profesorado. Por último, es imprescindible que el asesor actúe como un espejo que trata de observar de la manera más objetiva posible sin anular la acción del grupo.

Murillo Estepa (2004) agrega que, los dos pilares requeridos para el buen labor del asesor son la colegialidad y la responsabilidad. La colegialidad en el sentido de situar el apoyo en un lugar de par, no de un experto superior. La responsabilidad refiere a una responsabilidad compartida para el proceso de cambio, tanto desde el asesor como desde el profesorado para así poder construir una relación de confianza duradera.

En síntesis, el asesoramiento educativo tiene como finalidad contribuir a la mejora educativa. Algunos elementos que resultan fundamentales para el éxito del asesoramiento son el asesor como un par, como un colega crítico, que colabora con el proceso de cambio. Es importante que el asesor no adquiera demasiado protagonismo, sino que comparta y acompañe el proceso. Además, se logran mejores resultados si el deseo de mejora surge del propio centro educativo.

2. Marco contextual

En este capítulo se analiza el contexto en el cual se encuentra la institución educativa objeto de estudio. Se presenta el centro y se describe la demanda que origina el estudio.

Resulta pertinente hacer foco en el contexto, no solo porque el centro educativo se encuentra inmerso en un contexto sociocultural, histórico y social particular, sino que el contexto es uno de los aspectos fundamentales a ser considerados por las instituciones educativas (Tejera, 2003). Es decir, los centros educativos deberían “atender a determinada población con un conjunto de herramientas que le posibiliten el logro de aprendizajes válidos” (Tejera, 2003, p.31).

En este sentido, Tejera considera “la institución educativa como actor institucional, en el sentido de organización que ocupa un lugar en el territorio, en la cual se toman decisiones que pueden afectar en mayor o menor grado a la comunidad local” (2003, p.33).

En el análisis del contexto, la primera dimensión a definir es la educación no formal, ya que es una característica clave del centro educativo objeto de estudio.

2.1 Educación no formal

El presente estudio se realiza en una institución educativa que presenta el formato Club de Niños y pertenece, por lo tanto, al ámbito de la educación no formal. Pasaremos a definir brevemente el concepto educación no formal.

La ley General de Educación de Uruguay en su capítulo IV define la educación no formal como:

[...] todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social [...] La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. (Ley 18 437, 2008)

Por otro lado, Trilla (1993) define la educación no formal como: “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla en García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 162).

Es decir, que la educación formal y no formal tienen objetivos explícitos de formación o instrucción. La diferencia radica en que la educación no formal se relaciona con otros aspectos de la vida social y no se rige por la provisión de los grados del sistema educativo formal. Además, la educación no formal se caracteriza por poder responder de forma inmediata a las necesidades educativas y constituye hoy en día un complemento insustituible de la educación institucional (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

En Uruguay existe a nivel estatal el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR) que está integrado por representantes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), de la Administración de Educación Pública (ANEP), de la Universidad de la República (Udelar) y de la Universidad Tecnológica (UTEC).

CONENFOR tiene “el cometido de asesorar al Ministerio de Educación y Cultura en todo lo relativo al diseño y/o ejecución de políticas en educación no formal, y su articulación con la educación formal” (Consejo Nacional de Educación No Formal, 2019). CONENFOR es, por lo tanto, el ente regulador de la educación no formal en Uruguay.

2.2 Clubes de niños en convenio con INAU

La institución educativa objeto de estudio se encuentra en convenio con INAU por la atención de 55 niños y niñas. INAU reglamenta el trabajo de las entidades que suscriben convenios en muchos aspectos. Entre otros, se destaca la necesidad de respetar por parte de las entidades la protección integral de los derechos de las niñas y niños, como también la laicidad, la igualdad de oportunidades y la equidad. Además, en el reglamento se sostiene el derecho de los niños y niñas a ser oídos y a la participación. También se destaca la necesaria gratuidad del servicio para los niños y niñas que asisten al centro (INAU, 2019).

INAU además exige algunos aspectos formales a las entidades en convenio, como, por ejemplo, que deben estar legalmente constituidas de acuerdo a su forma jurídica y que deben estar activas en el Registro Único de Proveedores del Estado. A su vez, deben presentar a finalizar el año un plan de trabajo y una proyección de gastos del año siguiente.

En cuanto a las condiciones materiales y el personal, INAU también establece requerimientos. La entidad debe disponer de las condiciones necesarias para la atención, entre otras cosas se exigen servicio de agua potable y luz eléctrica, habilitación de bomberos y certificado de salubridad. El personal de la entidad en convenio debe tener el perfil y la formación necesaria para el servicio que brinda el centro. A su vez, se exige que todo el personal de las entidades en convenio con INAU esté registrado correctamente frente al Ministerio de Trabajo y el Banco de Previsión Social (INAU, 2019).

Las entidades en convenio deben dar ingreso a niños y niñas, siempre que haya cupo disponible y el perfil del proyecto educativo sea el adecuado. En el caso de los clubes de niños, la vinculación y desvinculación de los niños y niñas es decisión de cada entidad, de acuerdo a la reglamentación específica y los lineamientos de INAU (INAU, 2019).

A su vez, las entidades en convenio deben dar acceso a INAU a sus locales, como también a información cuando se solicite. El INAU realiza evaluaciones de los proyectos en convenio de manera periódica y sistémica por intermedio de supervisores de programas (INAU, 2019).

2.3 Caracterización del contexto

El contexto geográfico en el cual se encuentra inmerso el centro educativo se caracteriza de la siguiente manera: En base a datos del Censo 2011, el municipio cuenta con una población de 62.238 habitantes. La densidad de la población es alta, ya que es de 1.155,7 hab/km², en comparación con la densidad promedio del departamento de Canelones de 114,7 hab/km² (OTU, 2011).

En cuanto a los datos acerca de la actividad laboral de la población, los indicadores del municipio presentan una situación desfavorable respecto al promedio departamental, como también al promedio nacional. El municipio tiene una tasa de actividad de 59 %, una tasa de empleo de 53,6 % y una tasa de desempleo de 9,1 %. A su vez, el 48,8 % de la población que trabaja, realiza esta actividad en otras localidades (Gobierno de Canelones, 2020). Por ese mismo motivo, el municipio también es llamado “ciudad dormitorio”, ya que una gran parte de la población trabaja en otra localidad.

2.4 Presentación del centro

El centro educativo objeto de estudio se ubica en una localidad de la periferia metropolitana, en el departamento de Canelones, Uruguay. Es parte de una Asociación Civil sin fines de lucro, que centra su labor en la ejecución de proyectos socioeducativos a nivel nacional.

En el año 2006 nace este centro educativo, desde un convenio con UNICEF, para atender a niños y niñas en situación calle. El objetivo del proyecto, en aquel momento, era ayudar a la reinserción de los niños y las niñas en la escuela formal. La realidad social de la zona geográfica estaba marcada en ese entonces por la crisis económica uruguaya del año 2002, que tuvo como efecto el crecimiento de la pobreza infantil.

Dos años más tarde, en el 2008, el centro educativo comienza a funcionar principalmente como Club de Niños en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). El INAU mantiene convenios con distintas asociaciones civiles para brindar ofertas socioeducativas. En su línea de trabajo infancia se encuentra el formato de Clubes de Niños.

Los Clubes de Niños de INAU son centros socioeducativos de atención diaria, a contra turno de la escuela. De esta manera amplían el tiempo de cuidado infantil a aproximadamente 9 horas, incluyendo la escuela.

Estos clubes tienen como objetivo “complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas” (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, 2019).

El convenio con el INAU es por la atención a 55 niños y niñas. Sin embargo, el coordinador del centro hace constar que se atienden siempre a más personas. Al momento de realizar la investigación el centro brinda atención a 59 niñas y niños. La matrícula se divide de la siguiente manera:

Tabla 1: Composición de la matrícula según los turnos de funcionamiento

	Turno mañana	Turno tarde
Cantidad de niños y niñas de 5 a 7	3	2
Cantidad de niños y niñas de 8 a 10	15	14
Cantidad de niños y niñas de 11 a 14	12	13

	Turno mañana	Turno tarde
Cantidad de niños	13	16
Cantidad de niñas	17	13

Fuente: Elaboración propia a partir de la información brindada por el coordinador del centro educativo

Los niños y niñas que asisten al centro educativo a contra turno de su escuela vienen de toda la localidad, ya que allí hay una densidad de población alta y solo existen dos Clubes de Niños. Por eso mismo también, los niños y niñas que atiende el centro educativo provienen de 15 escuelas distintas.

Para obtener mayor información acerca del nivel socioeconómico de las familias que asisten al Club de Niños, nos servimos del relevamiento de las características socioculturales de las escuelas públicas de ANEP. Este informe, del año 2015, hace un relevamiento entre otras cosas del nivel del contexto. Se hace la clasificación por quintiles, que sirven para clasificar el nivel socioeconómico de acuerdo a los ingresos per cápita según el hogar de cada niño o adolescente. Se clasifican en cinco grupos quintiles de igual magnitud que se dividen de la siguiente manera: (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017).

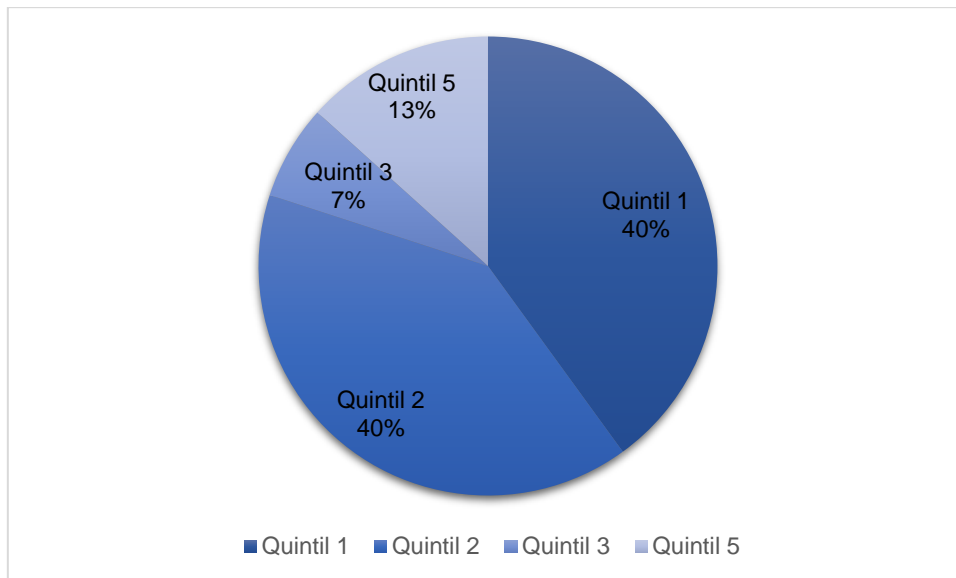
Tabla 2: Quintiles de ingreso

Quintil de ingreso	Referencia
Quintil 1	Muy bajo
Quintil 2	Bajo
Quintil 3	Medio
Quintil 4	Alto
Quintil 5	Muy alto

Fuente: INEEEd (mirador.ineed.edu.uy)

El relevamiento de ANEP (2015) clasifica las 15 escuelas de las cuales atiende la población el Club de Niños objeto de estudio de la siguiente manera:

Figura 4: Clasificación de las escuelas a las que asisten los niños y niñas



Se puede observar que en su gran mayoría (80 %), las escuelas son clasificadas como pertenecientes al Quintil 1 y 2, es decir, a un nivel de ingreso muy bajo y bajo.

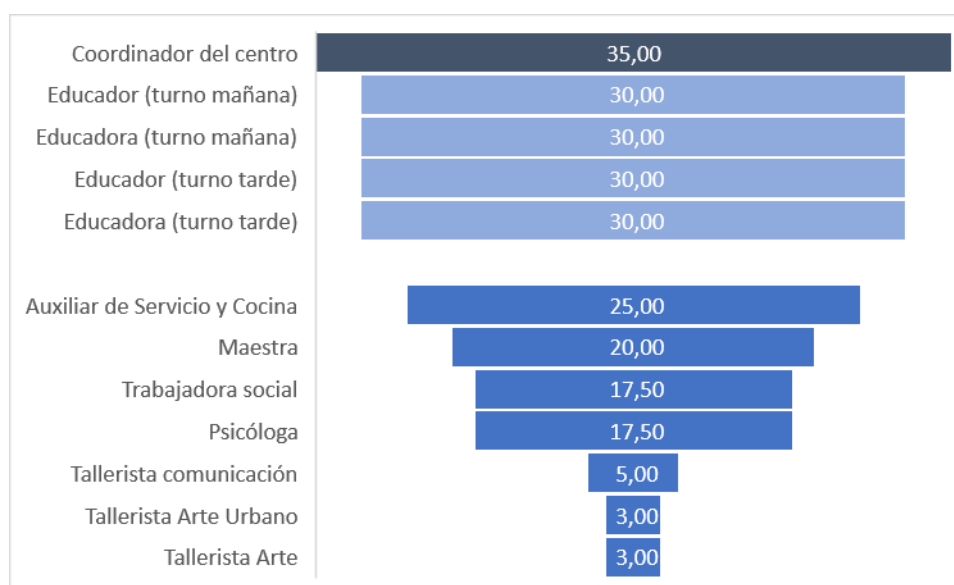
El centro educativo se encuentra ubicado en un edificio de tipo casa familiar; cuenta con dos salones, una pequeña oficina, baños, una cocina y un patio, que actualmente se encuentra en refacción.

El edificio es bastante chico para la atención de aproximadamente 30 niños y niñas por turno. No cuenta con calefacción, por lo cual, en las estaciones más frescas del año, se sufre el frío en el edificio. El estado general de la construcción es aceptable, aunque hay partes del edificio que precisan mejoras o mantenimiento, ya que existen varias áreas con humedades.

El equipo de trabajo no tiene mucho espacio para el trabajo individual. Existe un cuarto que se usa como oficina con dos espacios de trabajo con una computadora, donde se guardan documentos y los empleados tienen la posibilidad de dejar sus pertenencias. Sin embargo, en ese cuarto también circulan los niños y las niñas del centro por diferentes motivos, como por ejemplo solicitar materiales o información por temas particulares. Es decir, no se pudo observar como un espacio de trabajo tranquilo con suficiente espacio para todos los miembros del equipo.

En la siguiente figura se encuentran todos los funcionarios del centro educativo con su respectiva carga horaria:

Figura 5: Mapa de actores



Fuente: Elaboración propia a partir del Proyecto de Centro 2019 del centro educativo

La estructura jerárquica es horizontal, ya que en el centro educativo solo existe un coordinador general. El coordinador general tiene como superior directo a la coordinadora de infancia de la ONG, pero no se encuentra presente en el centro. De todos modos, es una característica del centro educativo que no se encuentren muchas estructuras jerárquicas y que una particularidad es que esto se refleja en sueldos iguales, que solo se diferencian por la carga horaria de los trabajadores.

El personal que integra el centro se divide en dos turnos: mañana y tarde. Algunos funcionarios dividen sus horas entre estos turnos, para poder estar presentes en ambos. Ellos se encuentran graficados en la figura 5 con azul oscuro. El equipo completo consta de doce personas. En cada turno existe un equipo responsable integrado por un educador y una educadora que se graficaron en el cuadro con celeste.

Una particularidad del centro educativo es que sigue con su proyecto original de calle y lo combina un proyecto de centro, en el formato Club de Niños. Es decir, tiene como enfoque dar una propuesta educativa para niños y niñas en situación de vulnerabilidad social con dos dimensiones: centro y medio abierto (barrio, comunidad y calle).

Este trabajo de investigación se realiza en el Club de Niños del centro educativo. El proyecto de calle no es objeto del presente estudio.

2.5 Presentación de la demanda

El contacto con el centro educativo fue realizado a través de la Coordinación general de infancia de la ONG, la cual tiene varios proyectos educativos en distintos territorios del país. Una vez hecha la derivación al centro educativo objeto de estudio, se establece el contacto con el coordinador para

realizar una entrevista inicial. En esta primera entrevista exploratoria, resulta significativo que a la pregunta por la demanda que se presenta desde el centro, el coordinador no logra formular ninguna: “[...] ahora como que no me doy cuenta que puede ser como una demanda... si, la verdad que no me doy cuenta” (CC en EE1).

A través de una segunda entrevista exploratoria se comienza a definir el tema la comunicación con las familias.

El coordinador del centro expresa en la primera entrevista exploratoria (EE1): “[...] la comunicación con los padres a veces nos queda en un debe. En un debe para nosotros... porque los hemos citado para ‘x’ actividades y no, y no concurren.”

En la segunda entrevista exploratoria se indaga entonces en el tema comunicación con los padres y queda en evidencia que, en realidad, lo que preocupa al centro educativo es la escasa participación de los padres en las actividades que proponen para ellos, y la respuesta a las convocatorias hacia los padres. El coordinador sostiene en la EE2: “En las actividades a que nosotros los y las invitamos la participación es escasa [...] hay más familias presentes en otros momentos como en el retiro de los gurises que cuando invitás a algo, a realizar una actividad” (CC en EE2)

Este problema entonces es propuesto por la investigadora al coordinador del centro, quien lo consulta con todo el equipo de trabajo. Los miembros del equipo están de acuerdo y, por lo tanto, es aprobado como tema de la investigación.

Luego, en el transcurso de la investigación, más precisamente después de la entrega del Proyecto de Investigación Organizacional, el coordinador manifiesta que, por decisiones de política de lenguaje en la institución, es necesario formular el problema como “la participación de los adultos referentes”. A partir de allí, el problema es nombrado de esa forma. Sin embargo, se encontrarán en el Anexo I (PIO) del presente trabajo documentos con la denominación “padres”.

El problema definido consiste en que la participación de los adultos referentes en las actividades propuestas por el centro educativo es muy baja, incluso en ocasiones, nula.

A su vez, sí hay respuesta de los adultos referentes cuando se les convoca por cuestiones particulares que involucran a su hija o hijo. Esta situación lleva a que el equipo de trabajo se encuentre desmotivado respecto a la organización de nuevas actividades. Por este motivo describen el trabajo como “frustrante”: invierten mucho tiempo en la preparación de las actividades y el resultado es poco o nada exitoso. La participación es, comúnmente, baja. En la EE2 el coordinador resume esta situación de la siguiente manera:

Ahora hemos querido hacerla (la actividad) de nuevo y ya no... la otra vez fue una familia sola. Y habían dicho que iban, pero justo que me surgió tal cosa tal otra... después hablás con otra ...y no, no me enteré y no sé qué no sé cuánto, pero ta y vos instalaste todo el dispositivo para que fueran, aunque sea cinco (personas) (CC en EE2).

Esta situación existe en la institución desde el 2017. Hasta esa fecha se llevaban a cabo actividades para los adultos referentes con más regularidad y con un grupo fijo de asistentes. El equipo de trabajo del centro educativo recuerda ese momento como “exitoso”, ya que había mucha participación de los adultos referentes. Luego, ese grupo constituido se fue desarticulando por varias razones, entre otras el egreso de los respectivos niños y niñas y la mudanza del centro educativo a otro espacio físico.

Desde el 2018 en adelante se hicieron varios intentos de realizar diversas actividades, pero no se alcanzó la asistencia que se daba en períodos anteriores. Las actividades que se llevaron adelante desde el 2018 hasta la fecha fueron, por un lado, encuentros regulares que organizaba una integrante del equipo de trabajo como encuentros de mujeres para las madres del centro educativo. Si bien esta actividad se ofrecía de manera regular, tampoco hubo muchas personas que asistieran. Esta actividad dejó de ofrecerse cuando terminó el año y la integrante responsable dejó de formar parte del equipo de trabajo. Las otras actividades fueron ofrecidas de manera más aislada; entre otras propuestas hubo un bingo familiar y un taller de confección de bolsitas de TNT.

Para el año 2019 el equipo se propuso como objetivo organizar cuatro actividades para los referentes. Al día de la definición de la demanda, el centro educativo había organizado un taller de confección de bolsitas de TNT, al cual asistió una familia, y un almuerzo, que se había previsto para un sábado. Para esta última actividad se pidió confirmación previa, como muy pocas familias confirmaron la asistencia previamente, la actividad se canceló.

3 Marco aplicativo

En este capítulo se explicitarán las técnicas utilizadas para la obtención de datos durante el diagnóstico y el Plan de Mejora. Asimismo, se definirá el enfoque metodológico utilizado, las técnicas empleadas y los instrumentos diseñados durante el estudio.

3.1 El enfoque cualitativo

El estudio desarrollado se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa. El enfoque cualitativo se basa en el paradigma naturalista, es decir, en los fenómenos y su comprensión (Ander-Egg, 2015).

Pérez Serrano define la investigación cualitativa como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (2014, p. 46).

Ander-Egg agrega que, la investigación cualitativa se caracteriza por “la obtención de información de manera inmediata y personal, utilizando técnicas y procedimientos basados en el contacto directo con la gente o realidad que se investiga” (2015, p. 94).

Stake (2010) señala que, los estudios cualitativos se caracterizan por ser holísticos, empíricos, interpretativos y empáticos.

Pérez Serrano sintetiza los siguientes aspectos de la metodología cualitativa:

[...] la metodología cualitativa [...] no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación intensiva, participante en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando, según la realidad —objeto de estudio— le vaya indicando [...] no se trata de aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad. (2014, pp. 50-51)

Cabe aclarar, que en la investigación realizada se complementan las técnicas cualitativas utilizadas con una técnica cuantitativa. Al respecto, Pérez Serrano señala: “la opción por un paradigma determinado no es exclusiva del método de investigación elegido. No se contradicen; por el contrario, pueden complementarse” (2014, p. 52).

En el estudio se aplicó la técnica cuantitativa de una encuesta, que se explicitará en el próximo apartado. Asimismo, resulta oportuno aclarar que el enfoque cuantitativo tiene la característica de medir y estimar magnitudes con respecto a los fenómenos objetos de estudio. Los datos recolectados se representan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Mediante la posibilidad de complementar los datos obtenidos de manera cualitativa y cuantitativa, se puede considerar el estudio realizado desde un enfoque mixto.

Puesto que, como sostiene Ander-Egg, “el empleo conjunto y combinado de métodos cuantitativos y cualitativos tiene ventajas, ya que potencia la vigorización mutua de dos tipos de procedimientos” (2015, p. 95).

3.2 El estudio de caso

La investigación desarrollada es un estudio de caso, entendido como, el estudio de un caso singular, con sus particularidades y complejidades. Al respecto, Stake expresa:

se considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno (2010, p. 47).

Vázquez define la metodología de casos como una habilitación de estrategias de documentación “que permiten registrar, sistematizar y evaluar experiencias valiosas que muchas veces tienden a pasar desapercibidas” (2007, p. 9).

Merriam (citado en Vázquez, 2007) caracteriza esta metodología como:

- Particularista: permite focalizar una situación, fenómeno o evento específico.
- Descriptiva: el resultado de un estudio de casos es una descripción rica del objeto de estudio.
- Heurística: por iluminar la comprensión de quien aborda la situación.
- Inductiva: ya que surge de examinar datos en función de un contexto determinado.

Por otro lado, Stake (2010) propone una distinción de las investigaciones de estudios de casos en tres categorías:

- Estudio intrínseco de casos: cuando la elección del tema de estudio se encuentra guiado por un interés intrínseco.
- Estudio instrumental de casos: cuando la finalidad del estudio es ser un instrumento para la comprensión de otros casos.
- Estudio colectivo de casos: cuando el estudio instrumental se aplica a varios casos de la misma manera, por ejemplo, se estudian varias escuelas, varios profesores.

El autor advierte que, la utilidad de esta categorización se encuentra en la aplicación de metodología distinta, según el tipo de estudio de caso. Por ejemplo, cuanto más intrínseco sea el interés en un caso, será más necesario frenar los intereses especiales y personales y centrarse en los temas específicos.

Pérez Serrano (2014) concluye que, el principal aporte de los estudios de caso es que los conocimientos que se producen son distintos de otros conocimientos de la investigación, porque:

- Son más concretos: se relacionan con la propia experiencia.
- Son más contextuales: se encuentran enraizados en el contexto.
- Son más desarrollados: por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal.
- Se basan en poblaciones de referencia cercanas al lector.

3.3 Las técnicas de recolección de datos

En el marco del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) se aplicaron las técnicas que se detallan en el siguiente cuadro de acuerdo al orden cronológico de implementación:

Tabla 3: Técnicas utilizadas

Instrumento	Codificación	Actor/ Actores	Fecha de realización
Entrevista exploratoria	EE1	Coordinador del centro	12.06.2019
Análisis documental	AD	Proyecto de centro	20.06.2019
Entrevista exploratoria	EE2	Coordinador del centro	26.06.2019
Entrevista grupal	EG	Todo el equipo de trabajo del centro educativo	05.08.2019
Entrevista semiestructurada	EP	Psicóloga	05.08.2019
Encuesta a los adultos referentes	ENAR	14 adultos referentes del centro educativo	09.08.2019 / 12.08.2019

Fuente: Elaboración propia

En el estudio se aplicaron dos entrevistas exploratorias con el coordinador del centro en la fase exploratoria del Proyecto de Investigación Organizacional. Luego, se realizó una entrevista semiestructurada con la psicóloga del centro y una entrevista grupal con todo el equipo de trabajo. Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas y luego se transcribieron textualmente.

Ander-Egg define la entrevista como “un evento conversacional o, si se quiere, un proceso dinámico de comunicación interpersonal, en el cual dos o más personas conversan para tratar un asunto” (2015, p. 134).

Según este autor, en el ámbito de ciencias humanas, la entrevista puede considerarse:

- Como relación: se establece una interacción comunicativa entre el entrevistador y el entrevistado.
- Como técnica: es un procedimiento para obtener datos, para ello se precisa habilidad para preguntar y capacidad para escuchar.
- Como proceso: a lo largo del cual se debe mantener la buena disposición del entrevistado.

Stake agrega a las definiciones anteriores que “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (2010, p.63).

Ander-Egg (2015) clasifica tres tipos de entrevistas:

- La entrevista estructurada, formal o estandarizada:
Este tipo de entrevista se realiza sobre la base de un formulario previamente establecido. No es posible para el investigador hacer preguntas que no se encuentran en el formulario.
- La entrevista semiestructurada:

Este tipo de entrevista se basa en un guion, o preguntas guía que sirven como punto de referencia. El investigador puede, en el transcurso de la entrevista, agregar otras preguntas o realizar ajustes.

- La entrevista libre o no estructurada:

Este tipo de entrevista no tiene una estandarización formal. El investigador realiza preguntas abiertas. Este tipo de entrevistas, a su vez, se clasifican en la entrevista clínica, la entrevista no dirigida, la entrevista en profundidad y la entrevista focalizada.

Las dos entrevistas exploratorias realizadas, así como también la entrevista con la psicóloga, se ajustan a las características de una entrevista semiestructurada, ya que se basan en un guion que sirve como punto de referencia. Las preguntas previamente elaboradas se encuentran en el Anexo 1 (PIO, pp. 90-92).

En la investigación realizada se optó, a partir de los datos surgidos de las entrevistas exploratorias, por realizar una entrevista grupal. Esta decisión se tomó porque el coordinador del centro afirmó que todo el equipo de trabajo se relaciona de igual manera con los adultos referentes, no existe un referente con esta tarea o diferencia entre los distintos miembros del equipo. Para poner en relación esta afirmación del coordinador con el discurso grupal del equipo entero, se realizó una entrevista grupal.

Según Hernández-Sampieri et ál. este tipo de entrevista consiste en:

reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas [...] más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción ente ellos y cómo se construyen grupalmente significados. (2014, pp. 408-409)

Es decir, en las entrevistas grupales no se hace foco en la narrativa individual, sino en la narrativa colectiva acerca del tema a investigar (Hernández-Sampieri et ál., 2014).

La entrevista grupal se lleva adelante por un moderador, tarea que en este caso realizó la investigadora.

Todas las entrevistas confeccionadas fueron testeadas previamente. Es así que se aplicó la pauta de entrevista para la psicóloga con una psicóloga de otro Club de Niños de INAU, perteneciente a otra organización no gubernamental. A su vez, se probó la entrevista grupal con dos educadores sociales que trabajan en contextos parecidos al que se está estudiando. Por último, se validaron las preguntas de la encuesta para los adultos referentes con la psicóloga del centro objeto de estudio. Esto se realizó posteriormente a la entrevista personal con ella. El testeo se realizó con la finalidad de ajustar previamente las preguntas diseñadas para que fueran pertinentes en relación con los propósitos del diseño y claras para los entrevistados. Además, se posibilitó en el momento del testeo la incorporación de nuevas preguntas. Una vez finalizado el testeo, se realizaron pequeños ajustes en la redacción de dos preguntas para mejorar la claridad y se incorporó una nueva pregunta sugerida por la educadora social. Finalmente, se obtuvieron las pautas definitivas (ver Anexo I, PIO, pp. 90-92).

En la presente investigación, en forma complementaria a las otras técnicas aplicadas, se realizó un análisis documental. El documento considerado fue el proyecto del centro educativo. El coordinador del centro no planteó objeciones en compartir el documento con la investigadora.

Hernández-Sampieri et ál. categoriza los documentos y otros materiales como “una fuente muy valiosa de datos cualitativos” (2014, p. 415). El análisis de estos ayuda a aportar datos acerca de “los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (2014, p. 415).

Stake agrega a las definiciones anteriores que “la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas” (2010, p. 66).

El análisis del documento mencionado complementó la información obtenida de las entrevistas y de la encuesta. Además, permitió el acercamiento a la realidad del centro y a la proyección anual de su gestión.

Se aplicó, además, un cuestionario a catorce adultos referentes. Los insumos obtenidos se triangularon con los datos relevados en las entrevistas con el equipo de trabajo y con los del análisis documental.

Hernández-Sampieri et ál. definen el cuestionario como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (2014, p. 217).

El cuestionario puede presentar preguntas cerradas o abiertas. Hernández-Sampieri et ál. explicitan que “en las preguntas cerradas las categorías de respuesta son definidas a priori por el investigador y se le muestran al encuestado, quien debe elegir la opción que describa más adecuadamente su respuesta” (2014, p. 218). Las preguntas abiertas, en cambio, “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población” (2014, p. 220).

En el cuestionario aplicado en el presente estudio se realizaron tanto preguntas abiertas como cerradas.

Por último, es necesario referirse a los procesos de triangulación que permitieron optimizar la validez de los resultados obtenidos en el estudio realizado. Ander-Egg define como triangulación:

[...] el uso combinado de datos, investigaciones, teorías y métodos en el estudio de un hecho, fenómeno o proceso social, con el fin de obtener una mayor validez y confiabilidad de los datos recogidos. Se trata, pues, de un procedimiento útil, cuando se estima necesario maximizar la credibilidad y la validez de los resultados. (2015, p. 144)

En el ámbito de la investigación social se distinguen cuatro tipos de triangulación. Ander-Egg (2015) aporta la siguiente clasificación:

- Triangulación metodológica:
Consiste en aplicar distintas metodologías y técnicas.
- Triangulación de datos:
Consiste en recoger datos de distintas fuentes para luego contrastarlos.
- Triangulación de investigadores:
Consiste en contrastar los resultados obtenidos por distintos investigadores.
- Triangulación de teorías diferentes:
Consiste en aplicar distintos marcos teóricos para la interpretación de un mismo fenómeno.

En la investigación llevada a cabo se aplicó la triangulación metodológica, ya que se utilizaron distintas técnicas de recolección de datos como la entrevista, el cuestionario y el análisis de documentos. También se realizó triangulación de datos, ya que los insumos obtenidos a través de las diferentes técnicas fueron contrastados y relacionados en el proceso de análisis. Además, los datos obtenidos surgieron de diversas fuentes.

Para analizar y sistematizar la información obtenida de las técnicas aplicadas se utilizaron las herramientas árbol de problemas, árbol de objetivos y la técnica del iceberg.

Para analizar la cultura del centro educativo “x” se utilizó la técnica del iceberg, como un método de análisis que, a partir de lo visible y observable, permite entender las lógicas internas de la institución.

El modelo del Iceberg se deduce de la definición de los tres niveles para analizar una cultura que realiza Schein (2017). El autor estructura el análisis en tres niveles: *artifacts* que son todos los productos visibles de una cultura (por ejemplo, la arquitectura, el lenguaje, la tecnología, el estilo), *espoused beliefs and values* que son los valores y creencias, ideologías y maneras de razonar que defiende un grupo cultural y *basic underlying assumptions* que son las suposiciones subyacentes que se realizan de manera inconsciente y se dan por sentado (Schein, 2017). En esta estructura analítica de tres niveles se basa el modelo del iceberg para definir la cultura institucional.

Se ubica en un primer nivel lo visible de la cultura institucional (*artifacts*); en un segundo nivel las prioridades (*beliefs and values*); y, por último, los elementos nucleadores de la cultura institucional (*basic underlying assumptions*) como la parte invisible del iceberg que se encuentra muy por debajo del agua.

El árbol de problemas es un método de análisis que permite dar una visión general sobre todas las causas y efectos que se encuentran relacionados al problema identificado. Este método permite identificar el problema, examinar los efectos que este provoca e identificar las causas por las que se origina (Aldunate y Córdoba, 2011). Esta herramienta constituye “un apoyo metodológico para visualizar situaciones y establecer alternativas de solución que servirán para luego alinear los objetivos de una planificación” (Questa-Torterolo, Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención. Parte I. Árbol de problemas, 2018). El análisis de los problemas a través de esta herramienta, resulta un apoyo para encontrar líneas adecuadas que permitan proponer una solución a la situación-problema (Questa-Torterolo, 2018).

Esta herramienta lleva el nombre de “árbol” porque gráficamente se representa como tal: las causas constituyen las raíces, mientras los efectos se encuentran en las ramas del árbol.

Estrechamente vinculado con el árbol de problemas se encuentra la herramienta del árbol de objetivos. A partir del problema identificado se establece la situación deseada, se identifican los medios para la solución y se definen acciones (Aldunate y Córdoba, 2011). Esta herramienta proporciona una visión general acerca de la situación de resolución del problema a futuro. Se construye a partir del árbol de problemas y se logra “transformando los problemas identificados en el árbol de problemas en objetivos realistas y factibles” (Questa-Torterolo, 2018). En las raíces del árbol de objetivos se encuentran

representados gráficamente los medios, es decir las actividades y acciones a tomar; mientras los fines, es decir los impactos y metas son visualizados como las ramas del árbol.

Tanto el árbol de problemas como el árbol de objetivos ayudan a estructurar el tema, de modo que se demuestra una lógica vertical (Aldunate y Córdoba, 2011).

3.4 El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)

El Proyecto de Investigación Organizacional constó de cuatro fases que se llevaron a cabo entre mayo y setiembre 2019. La primera fase fue exploratoria, tuvo como objetivo acercarse a la institución y adentrarse a la demanda presentada. La segunda fase tenía como objetivo comprender el problema planteado en profundidad. En la tercera fase se analizó toda la información relevada y se elaboraron conclusiones, así como también los acuerdos establecidos con la institución para el diseño del Plan de Mejora. Durante la cuarta fase se desarrolló la redacción del informe. El Proyecto de Investigación Organizacional culminó con la entrega del documento a la institución en setiembre.

En la tabla que se presenta a continuación se encuentran detalladas las fases del PIO y sus respectivos tiempos de implementación.

Tabla 4: Fases del estudio

Fases del estudio	05/2019	06/2019	07/2019	08/2019	09/2019
Fase I: Identificación de la demanda					
Búsqueda de institución y aproximación					
Derivación al centro educativo objeto de estudio					
Entrevistas exploratorias					
Búsqueda de información del centro educativo					
Análisis documental					
Formulación de la demanda					
Identificación de actores y sectores implicados					
Modelo de análisis					
Fase II: Comprensión del problema					
Búsqueda y análisis de marco teórico para el tema a estudiar					
Definición de técnicas complementarias: diseño de instrumentos, testeo y revisión					
Aplicación de técnicas complementarias					

Sistematización y categorización de datos obtenidos					
Triangulación de los datos obtenidos					
Identificación de aspectos implícitos y explícitos/ Modelo del Iceberg					
Fase III: Conclusiones y acuerdos con la institución					
Identificación de fortalezas y debilidades					
Árbol de problemas					
Árbol de objetivos					
Identificación del equipo impulsor					
Fase IV: Redacción y entrega del informe					
Redacción del informe					
Presentación del informe al centro educativo					

Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, PIO)

3.4.1. Fase I: Identificación de la demanda

El primer acercamiento se realizó a la sede central de la Asociación Civil sin fines de lucro en mayo de 2019. Se realizó una entrevista con la coordinación general de la asociación para conocer la propuesta de la investigadora de realizar un diagnóstico y un Plan de Mejora en el marco de los estudios de maestría en la Universidad ORT Uruguay.

Luego de dos semanas, la coordinadora de Programas de Infancia confirmó la posibilidad de realizar la investigación y proporcionó los datos de contacto del centro educativo objeto de estudio.

La primera fase del presente estudio se centró en la identificación de la demanda. Para lograr este objetivo, se aplicaron las siguientes técnicas:

Tabla 5: Técnicas utilizadas en la fase exploratoria

Técnica utilizada	Personas involucradas	Código	Fecha
Entrevista exploratoria	Coordinador del centro (CC)	EE1	12.06.2019
Análisis documental del proyecto de centro	Facilitador: coordinador del centro	AD	20.06.2019
Entrevista exploratoria	Coordinador del centro (CC)	EE2	26.06.2019

Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, PIO)

La primera entrevista exploratoria se realizó para acercarse al centro educativo, conocer al coordinador del centro, así como también las características y el funcionamiento de este. Además, tenía como objetivo visualizar posibles problemáticas que pudieran ser objetivo del diagnóstico y posterior Plan de

Mejora. La entrevista se realizó de manera semiestructurada, es decir, se basó en un guion, o preguntas guía previamente elaboradas, que sirven como punto de referencia (Ander-Egg, 2015).

Los datos obtenidos de las dos entrevistas exploratorias fueron analizados y sistematizados según la dimensión organizacional implicada. Las informaciones obtenidas se volcaron en la tabla de análisis (véase Anexo 1, pp. 93-99). A través de esta sistematización se lograron identificar tanto los actores y sectores implicados, como también la demanda institucional, que no había sido definida previamente por el centro educativo mismo. De hecho, fue un dato llamativo que el CC no había podido identificar en la EE1 ninguna problemática para realizar un Plan de Mejora.

Las informaciones obtenidas de las entrevistas se complementaron con el análisis documental del Proyecto de Centro, que fue proporcionado por el CC en la EE1. En paralelo, se analizó la página web de la institución para poder contextualizar y complementar las informaciones obtenidas de las entrevistas.

Finalmente, se elaboró el modelo de análisis (véase figura 6, p. 42) que constituyó el punto de partida para la fase de comprensión de problema.

3.4.2. Fase II: Comprensión del Problema

La segunda fase del Proyecto de Investigación Organizacional tenía como objetivo la comprensión del problema en profundidad.

Para ello, se hizo una búsqueda de conceptos y definiciones teóricas del tema vinculados a la demanda formulada. Se buscaron investigaciones anteriores y teoría escrita sobre la participación de los padres y las madres en las instituciones educativas.

Luego, se diseñaron instrumentos para realizar el diagnóstico. En este caso, se diseñaron las pautas para la entrevista semiestructurada con la psicóloga y la pauta para la entrevista grupal. Asimismo, se elaboró una encuesta para aplicar a los adultos referentes del centro educativo. A la hora de diseñar las preguntas de la encuesta a los adultos referentes, se buscó verificar si el problema se originaba realmente en la comunicación, como lo había formulado el CC tanto en EE1 como en EE2. Por lo tanto, se aplicaron preguntas acerca de los canales de comunicación que utilizan los adultos referentes para entrar en contacto con el centro educativo y de qué manera obtienen información del centro.

Todos los instrumentos se testearon previamente a su aplicación.

En la siguiente tabla se encuentran las técnicas aplicadas durante la fase de comprensión del problema:

Tabla 6: Técnicas utilizadas en la fase comprensión del problema

Técnica utilizada	Personas involucradas	Código	Fecha
Entrevista grupal	Todo el equipo de trabajo del centro educativo (8 personas)	EG	05.08.2019
Entrevista semi estructurada	Psicóloga	EP	05.08.2019
Encuesta	Adultos referentes	ENAR	09.08.2019 12.08.2019

Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, PIO)

Una vez aplicadas todas las técnicas, se prosiguió a clasificar y ordenar todos los datos obtenidos. Para ello se utilizó el Modelo del Iceberg, que tiene como objetivo visibilizar la cultura institucional, de manera que brinda información tanto de los elementos visibles, pasando por las prioridades, llegando a los elementos menos visibles y profundos. Con la elaboración del Modelo del Iceberg concluyó la fase de comprensión del problema.

3.4.3. Fase III: Conclusiones y acuerdos con la institución

A raíz de los datos obtenidos en la Fase II, se identificaron en esta fase de la investigación las fortalezas y debilidades de la institución. Además, se elaboró el árbol de problemas y el árbol de objetivos. Por último, se identificó al equipo impulsor para trabajar más adelante en el Plan de Mejora. El acuerdo con la institución fue acerca del equipo impulsor prepuesto. La propuesta inicial fue que el equipo impulsor estuviera integrado por el coordinador del centro, la psicóloga y la trabajadora social. Esta propuesta de la investigadora fue aceptada parcialmente, y, finalmente, el equipo quedó integrado por la psicóloga y la trabajadora social.

3.4.4. Fase IV: Redacción y entrega del informe

La última fase comprendió la redacción del informe del Proyecto de Investigación Organizacional y culminó con la entrega del informe a la institución el 17 de octubre de 2019. La entrega se realizó de manera presencial y constó de una reunión con el coordinador del centro en la cual la investigadora realizó una presentación acerca del diagnóstico realizado y las conclusiones obtenidas. Además, se hizo entrega del informe completo en formato papel y digital. No hubo observaciones por parte del centro educativo acerca del contenido del informe.

3.5 El Plan de Mejora (PMO)

El Plan de Mejora (PMO) se confeccionó con el principal objetivo de optimizar la situación problemática encontrada durante el Proyecto de Investigación Organizacional.

El trabajo de diseño del PMO se desarrolló en el transcurso de dos meses. Se inició con la entrega del informe del PIO al coordinador del centro el día 17 de octubre de 2019 y concluyó con la entrega del informe del PMO el 23 de diciembre de 2019. En la siguiente tabla se pueden observar las fases de trabajo del PMO.

Tabla 7: Fases de trabajo de diseño del PMO

Fase	Mes	Tareas
I	Octubre 2019	<ul style="list-style-type: none"> Entrega del informe del PIO al coordinador del centro. Acuerdo sobre la integración del equipo impulsor para el Plan de Mejora.
II	Noviembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> Definición de objetivos, metas y actividades. Diseño de los dispositivos de seguimiento, gestión financiera y gestión de riesgos. Reuniones entre el equipo impulsor y la asesora para validar las propuestas del Plan de Mejora. Acuerdos sobre objetivos de la participación de los adultos referentes en el centro educativo.
III	Diciembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> Entrega del PMO al centro educativo.

Fuente: Elaboración propia (Anexo 2, PMO)

En la primera fase se entregó el informe del PIO al coordinador del centro, lo cual se llevó adelante a través de una reunión presencial en el centro educativo. En esta misma reunión se aprovechó para acordar la integración del equipo impulsor para llevar adelante el Plan de Mejora. Un requisito para integrar el equipo impulsor era tener disponibilidad durante el mes de noviembre para participar de las reuniones con la asesora.

El equipo impulsor fue propuesto por la asesora y avalado en parte por el coordinador del centro. Se propuso originalmente que la psicóloga y la trabajadora social formaran parte del equipo impulsor junto al coordinador del centro, ya que estas tres personas demostraron especial interés en que se promoviera la participación de los adultos referentes en el centro educativo. Finalmente, el equipo impulsor quedó integrado por la psicóloga y la trabajadora social.

Durante la segunda fase se llevó a cabo el trabajo con el equipo impulsor en formato de dos reuniones presenciales con la investigadora en su rol de asesora. A partir de los resultados del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) se definieron el objetivo general de mejora como también los objetivos específicos. Además, se formularon las metas y se diseñaron las actividades para lograr la mejora planificada. En la primera reunión del equipo impulsor, se discutieron los objetivos propuestos por la asesora y la viabilidad de las actividades para luego validar la propuesta.

Adicionalmente, se diseñaron los dispositivos de seguimiento para poder medir el grado de implementación en determinado momento, con el fin de prever y poder realizar posibles ajustes a lo largo de la realización del Plan de Mejora. Se diseñaron concretamente una planilla de monitoreo y un dispositivo para la verificación del cronograma de las actividades (véase Anexo 2, p. 119).

Para asegurar la sustentabilidad del plan, se diseñaron, además, un dispositivo de gestión financiera, un dispositivo de gestión de riesgos y un dispositivo para la gestión de la comunicación.

En la segunda reunión con el equipo impulsor se validaron los dispositivos de seguimiento y se comenzó a trabajar en la definición del objetivo de las actividades que realiza el centro educativo para las familias. Además, se definieron las distintas etapas de implementación del Plan de Mejora con fechas acorde al calendario académico del centro educativo.

Todos los elementos que integran el Plan de Mejora fueron reunidos en la planilla integradora, que contiene el objetivo general y los objetivos específicos, las metas y las actividades planificadas, así como también los involucrados en las actividades y los recursos necesarios (véase Anexo 2, p. 113).

Por último, la tercera fase culminó en la entrega del Plan de Mejora al centro educativo en diciembre de 2019.

4 Presentación de resultados y conclusiones

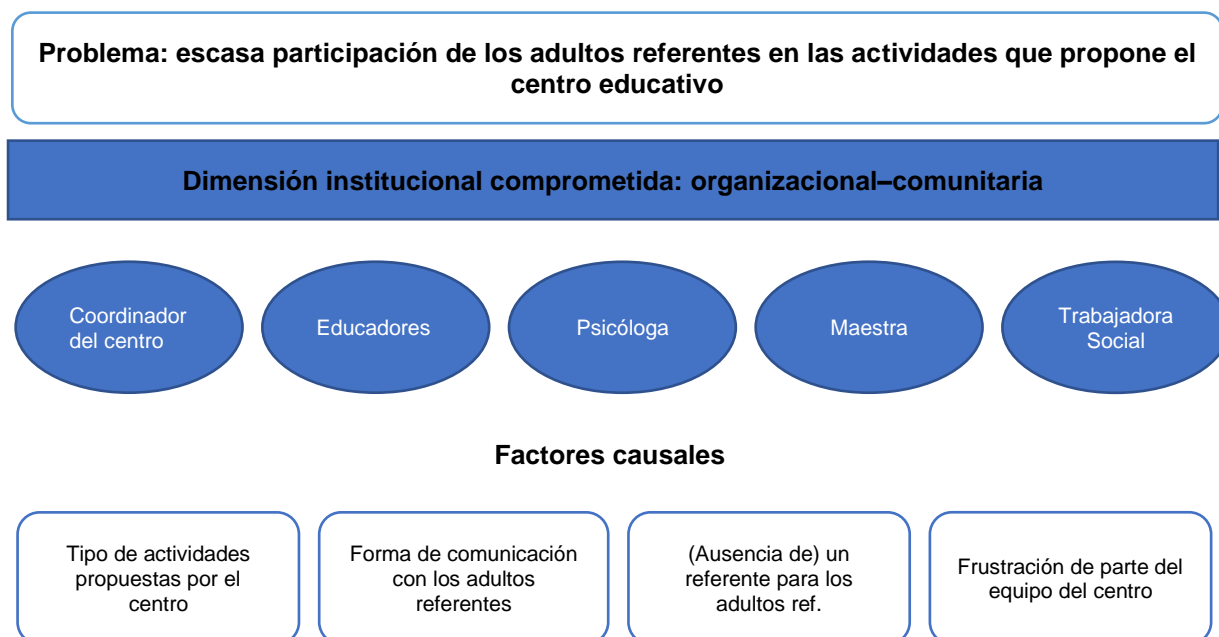
En este capítulo se exponen los resultados obtenidos durante la investigación desarrollada en el centro educativo. Primero, se presentan los principales hallazgos del Proyecto de Investigación Organizacional, y posteriormente se exponen los resultados más relevantes del Plan de Mejora Organizacional.

Los resultados y las conclusiones que se presentan resultan de los datos obtenidos acerca de la realidad del centro educativo, así como también del marco teórico seleccionado y presentado en el capítulo 1, que facilita la comprensión del tema del estudio y permite brindar un asesoramiento fundamentado y contextualizado al centro educativo.

4.1 Primera colecta de datos

En la fase exploratoria del PIO se delimitó la problemática para el diagnóstico como “escasa participación de los adultos referentes en las actividades que propone el centro educativo”. A partir de las dos entrevistas exploratorias, EE1 y EE2, se elaboró el siguiente modelo de análisis:

Figura 6: Modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, PIO)

En el modelo se puede observar, que los actores implicados comprenden todo el equipo de trabajo. Esto se debe a que el coordinador del centro afirmó en las dos entrevistas exploratorias que la comunicación con los adultos referentes es responsabilidad de todos los miembros del equipo de trabajo por igual. El coordinador relata acerca de la tarea de comunicación con los adultos referentes: “[...] nos dividimos, en verdad... es rotativo [quién se encarga de decir a quién qué cosa.]” (CC en EE2).

Los posibles factores causales que se delimitan son el tipo de actividades que propone el centro educativo, ya que quizás no coinciden con las necesidades o intereses de los adultos referentes que son convocados a participar.

Otro factor causal puede ser la forma en la cual se realiza la comunicación. Es decir que, se percibe que los canales de comunicación resultan poco efectivos o los mensajes poco claros para los destinatarios.

Además, se constató en la EE1 y la EE2 que no existe un referente o responsable para la organización de actividades con los adultos referentes y la comunicación.

Por último, otro posible factor causal es la frustración del equipo de trabajo respecto a la escasa respuesta por parte de los adultos referentes a las actividades que se proponen. Al respecto el coordinador afirma: "La frustración también está presente. Cuando vas a pensar... pero si después no vienen... ¿entendés? Eso también está." (CC en EE2).

4.2 Segunda colecta de datos

A partir del modelo de análisis elaborado se prosiguió con la segunda colecta de datos. Como ya fuera explicitado en el capítulo del marco aplicativo, se realizó una entrevista grupal con todo el equipo de trabajo; una entrevista semiestructurada con la psicóloga del centro; así como también se aplicó una encuesta a catorce adultos referentes, padres o madres de los niños asistentes al centro educativo.

4.2.1 Principales resultados del diagnóstico realizado

4.2.1.1 Comunicación

En la encuesta aplicada a los adultos referentes quedó evidenciado que la comunicación con el centro educativo no es el problema principal al que se refiere el coordinador del centro. Es así que 13 de 14 encuestados afirman saber que el centro educativo organiza actividades para ellos. A su vez, 12 de 14 encuestados sostienen que se enteran de las actividades que ofrece el centro a través de los canales oficiales de comunicación, es decir WhatsApp e invitaciones personales. Estos resultados hablan de que los canales de comunicación del centro funcionan y que a los adultos referentes les llega la información. Como sostiene Teixidó i Saballs, el modelo organizativo debe ser coherente con el modelo comunicativo lo cual se puede observar en las respuestas de la encuesta. Los canales de comunicación que son utilizados por el centro educativo corresponden con el modelo organizativo, una organización chica de educación informal y pocas jerarquías.

Interesante en esta línea también es la pregunta: Si tiene que comunicar algo al centro educativo, ¿sabe a quién dirigirse? Aquí, si bien 13 de 14 encuestados afirman que sí, cuando se les consulta a quién se dirigen, las respuestas son muy variadas: van desde "a los adultos" o "quien esté", a nombres de varias personas concretas miembros del equipo. Esto también habla de la cultura organizacional y afirma lo

que había expresado el coordinador respecto a las responsabilidades del equipo: que todos son responsables por igual.

La última pregunta de la encuesta fue: ¿Qué espera de las actividades que ofrece el centro educativo para los adultos referentes? Aquí las respuestas fueron realmente variadas. Una persona encuestada contestó, que esperaba “más padres presentes”, lo que evidencia cierta frustración por parte de los adultos referentes que sí asisten y se encuentran con el panorama de que los otros no están. Otros encuestados contestaron que las actividades tienen que ser lindas, buenas y/o divertidas, o que se incluya un paseo. Esto habla de una expectativa de los adultos en relación con las actividades que se les propone, así como también de la oferta educativa de la institución; la necesidad de un enfoque más lúdico, entretenido y atractivo para los niños y niñas que, en realidad, son el objetivo del centro.

Por último, un encuestado afirmó que espera de las actividades “siempre aprender”. Este planteo puede ser analizado desde una expectativa más educativa que se tiene del centro y que se extiende no solo a los niños sino también a los respectivos adultos referentes. Sin embargo, desde ese punto de vista no se visualiza una equidad de adultos referentes y los miembros del equipo pedagógico. Es decir, desde ese punto de partida se vuelve dificultoso construir una participación activa de los adultos referentes, en el sentido de trabajar juntos y responsabilizarse de algo concreto en el logro de un bien común, como señala Ruiz Corbella (2007).

4.2.1.2 Participación

En la entrevista grupal, como también en la entrevista semiestructurada con la psicóloga emergieron más datos que se sumaron a los que se obtuvieron de las dos entrevistas exploratorias con el coordinador del centro.

En la entrevista grupal se hace referencia a que sí existe una participación por parte de las familias:

Claro, una cosa que nos pasó también... nosotros el jueves pasado tuvimos evaluación del primer semestre y como que también cambiamos un poco el foco, ¿no? Porque antes como que uníamos todo. Hicimos esa reflexión después. Y en verdad, en la reflexión más de [...] cuando llamamos a la familia, en verdad, estamos teniendo como respuesta. Estamos viendo que hay. Capaz que no en esto de hacer reuniones sino decir, bueno, te llamo personalmente queremos hacer una reunión con tal familia o, puede ser una entrada, una salida del turno, como que la familia ahí está. (Entrevista grupal)

De todas maneras, queda evidenciado en la cita que aquí se refiere a participación individual, como la definen Costa y Torrubia (2007). Es decir, la participación se da en cuanto al estar informados respecto a su hija o hijo, pero no como participación colectiva, es decir, con el objetivo de la mejora de la calidad educativa del centro y la cohesión social.

En la misma entrevista emergen varios datos acerca de las actividades que se llevan actualmente a cabo. Afirman que no hay una persona encargada, que son todos responsables por igual. De todos modos, queda evidenciado en la entrevista grupal también, que, al ser todos responsables, nadie se siente realmente responsable de la organización de actividades con los referentes. Esto ya comienza con la pregunta desde cuándo perciben la situación de esta manera, es decir, desde cuándo la

participación de los adultos referentes es baja. Allí, el grupo tiene que esforzarse, y finalmente cae en la cuenta que desde el 2017 persiste esta situación. Ellos mismos quedan asombrados que este problema se encuentra instalado hace tres años.

Además, emergen datos acerca de los objetivos que se tienen en cuanto a la organización de actividades con los adultos referentes. En la entrevista grupal, así como también en la entrevista con la psicóloga y las entrevistas exploratorias, se nombran objetivos muy distintos, lo cual deja en evidencia, que no hay un objetivo definido y asumido por todo el equipo de trabajo.

Esto es problemático, ya que según Blejmar “la matriz de la relación [entre adultos referentes y centro educativo] se basa en la escucha y detección de las demandas de los padres y de la comunidad para el establecimiento del proyecto, pero su definición y ejecución es en definitiva responsabilidad del equipo profesional” (2009, p. 99). Es decir, que quede en evidencia que esta situación persiste desde el 2017 y que el equipo profesional no había detectado hasta el momento que no se había logrado la participación de las familias a nivel colectivo, como también de no haber detectado las demandas de las familias para lograr la participación de ellas en el centro educativo.

También las orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay para los años 2016 – 2020 enfatizan en que es necesario, desde una perspectiva comunitaria, basar la participación en la implicación y responsabilidad directa de los agentes educativos (familias, niños, niñas y equipo profesional) en la concepción y planificación. (CEIP, 2017).

4.2.1.3 Cultura organizacional

La implementación de diferentes técnicas (Modelo del Iceberg, análisis de fortalezas y debilidades, árbol de problemas y árbol de objetivos) permitió caracterizar el problema investigado, definir los principales factores de incidencia (causas y efectos), plantear una imagen objetivo para transformar la realidad actual y establecer una aproximación al perfil general del centro educativo y de la cultura organizacional. A continuación, se presentan los principales hallazgos en relación con los puntos mencionados.

Resultados del Modelo del Iceberg:

Figura 7: Modelo del Iceberg



Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, PIO)

Este Modelo del Iceberg fue presentado y descrito en parte en el PIO (Anexo 1, pp. 82-83). Aquí se vuelven a describir los hallazgos del anterior informe y se agregan algunos nuevos aspectos.

1.º nivel: Lo visible

El aspecto que se destaca, tanto en las entrevistas realizadas como en la experiencia propia de la investigadora al acercarse al centro educativo, es que el equipo y su compromiso de trabajo es percibido como el fuerte de la institución. Durante todo el proceso de investigación realizado en el centro, el coordinador consultaba siempre con todo el equipo de trabajo acerca de cualquier decisión que había que tomar. Esto, por momentos, enlentecía el proceso de trabajo de investigación, ya que las reuniones de equipo tienen lugar una vez por semana. En estas reuniones se encuentran todos para tomar decisiones y organizar la semana de trabajo.

Además, se destaca la horizontalidad en el sentido que el coordinador afirma que trabajan “desde la complementariedad. Cada uno desde su saber importa [...] en realidad todos hacemos todo.” (CC en EE2). En ese sentido, tampoco hay una diferenciación salarial entre el equipo técnico y educadores, solo varía en función de la cantidad de horas que trabajan en el centro.

En el punto de la horizontalidad también se ve relacionado el tema de la responsabilidad en cuanto a la organización de las actividades con los adultos referentes, ya que también en este punto se supone que todos son responsables y realizan esa labor.

2.º nivel: Las prioridades

El coordinador destaca como prioridad, en las dos entrevistas exploratorias, que el centro educativo mantiene tanto un proyecto de centro con el formato Club de Niños, como también un proyecto calle. Es uno de los pocos clubes de niños en Uruguay que se llama Club de Niños Proyecto Puente, lo que significa, que tiene más horas de trabajo disponibles.

Además, se destaca la amplitud del trabajo del centro educativo, entre la atención en el centro, la cooperación con las escuelas y la atención con el proyecto calle que se realiza en dos barrios de la ciudad. Esto se infiere a partir del siguiente comentario:

[desde afuera] no entienden cómo da para tanta cosa y bueno y en verdad sí, la cosa de reinventar y rehacer todo el tiempo. [...] Capaz que pueden hacerlo en una lógica de decir: pá, qué gestión, que con esta cantidad de horas se puede atender toda esta cantidad de niños y niñas y todo esto se pueda hacer. (CC en EE1)

Es decir, una prioridad del centro educativo, que se puede visualizar, es atender a una gran cantidad de niños y niñas; incluso se atiende una mayor cantidad de lo que está pactado con el INAU. Además, se hace énfasis en realizar una gran cantidad de proyectos y actividades.

También se valora mucho en todas las entrevistas al equipo de trabajo y su compromiso. “El equipo siempre ha sido evaluado como la fortaleza del proyecto, ¿no? El equipo y la manera y el compromiso de trabajar” (CC en EE1).

En relación con la participación de los adultos referentes en las actividades propuestas por el centro, en las entrevistas surgen datos acerca del objetivo de estas. A la pregunta de cuál es el objetivo de las actividades que organiza el centro para los padres, el coordinador reflexiona: “porque nos parece importante citar, citar para que vengan a charlar y la excusa es lo productivo” (CC en EE1).

Al respecto, en la segunda entrevista agrega:

Acercarse... digo, que no queden como dos lugares aislados... sino [...] ver cuáles son las formas de crianza... si les está pasando algo... si no... si estás contenta... si... no sé, es como... momentos de encuentro. Son momentos de encuentro. (CC en EE2)

Por otro lado, la psicóloga sostiene en la entrevista individual:

Yo creo que ahí podemos pensar como cosas diferentes entre todos en el equipo. No sé si tenemos como algo tan claro. Yo creo que a mí me gustaría que se generaran como instancias así más grupales, me parece que está bueno y que aporta otra cosa y otra mirada y otra tolerancia. (P en EP)

En la entrevista grupal se nombran varios temas de preocupación y objetivos a lograr; en particular manifiestan como propósito abordar pautas de crianza con los adultos referentes y lograr que el centro educativo sea “parte de ellos”.

Por último, un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de describir la cultura institucional es el uso del lenguaje inclusivo, en el sentido de nombrar siempre a niños y niñas especialmente, pero también a la educadora y al educador, por ejemplo. En la EE1, el coordinador del centro se refiere a “los padres” o a “la familia”; a partir de la EE2 los nombra, sobre todo, como “referentes”. En la EG, el

equipo de trabajo los nombra reiteradas veces como “padres”, también aparece el término “familia”, “madres” y “referentes”.

En el proyecto del centro se refiere siempre a “niños y niñas” y “familias”, como también “referentes familiares”. En el transcurso de la realización del PIO este tema cobra importancia, ya que el problema de investigación originalmente fue formulado como “escasa participación de los padres en las actividades que propone el centro”, y aprobado de esa manera por el coordinador y todo el equipo. Recién con la entrega del informe PIO el coordinador corrige a la investigadora, que para la institución educativa el término “padres” no es correcto y que debería ajustarse en todo el trabajo.

El coordinador del centro sostiene acerca de este tema en la EE2: “Y en verdad porque nos parece importante que haya un varón y que haya una mujer... también porque decimos niños y niñas entonces digo que... me parece que estar equilibrado... y como... no sé... no sé cómo explicártelo” (CC en EE2).

Es decir, hay una clara intención de que se nombren siempre los dos géneros, de visibilizar y dar lugar. Por otro lado, se puede observar que el equipo lo tiene muy incorporado en cuanto nombra a “los niños y niñas”, no así en cuanto a los adultos referentes donde coexisten varios términos.

3.er nivel: Los elementos nucleadores

En los elementos nucleadores se puede delimitar que no existe un responsable para la organización de las actividades con los adultos referentes. Esto se debe a que, por un lado, la responsabilidad se encuentra repartida en todos los miembros del equipo; y, por otro lado, en este momento no hay un voluntario que quiera llevar adelante esta tarea.

Este hecho se puede vincular con el aspecto de la desmotivación del equipo en relación a la organización de las actividades con los adultos referentes, ya que los intentos previos han sido poco exitosos. Esto se evidencia, por ejemplo, en la entrevista con la psicóloga: “creo que siempre vamos dejando eso [la organización de actividades para los adultos referentes] un poco de lado, también por la experiencia del fracaso” (P en EP).

Se puede observar que, actualmente, los adultos referentes no se encuentran implicados en las decisiones que toma el centro educativo. No existe un consejo de adultos referentes o alguna agrupación parecida que posibilite la participación directa decisiva, ejecutiva o evaluativa según Frigerio et ál. (1992). La ausencia de una cultura participativa es señalada por Martínez Cerón (2004) como una de las principales causas del escaso involucramiento de los adultos referentes en los centros educativos.

Además, se puede observar que no existe una línea de trabajo definida para las actividades con los adultos referentes. Los objetivos actualmente definidos son numéricos, en cuanto a realizar cuatro actividades por año en las cuales participen los adultos referentes. Es decir, aquí se tiene como objetivo la participación en sí como finalidad, lo cual señala Ruiz Corbella (2007) como no deseado, ya que, la participación debería ser el medio a través del cual se logran los objetivos educativos.

La falta de un objetivo común institucional queda plasmada en la entrevista con la psicóloga: “Yo creo que ahí [en cuanto a la proyección de las actividades con los adultos referentes] podemos pensar cosas diferentes entre todos en el equipo. No sé si tenemos algo tan claro” (P en EP).

Según Robbins y Judge la cultura institucional es “un sistema de valores compartido por los miembros, el cual distingue a una organización de las demás” (2009, p. 551). En el caso del presente centro educativo, se distingue, entre otras cosas, la importancia de nombrar los dos géneros, así como también la horizontalidad en cuanto a la jerarquía existente, que se traduce en remuneración igual, por más que sigue existiendo la figura de un coordinador.

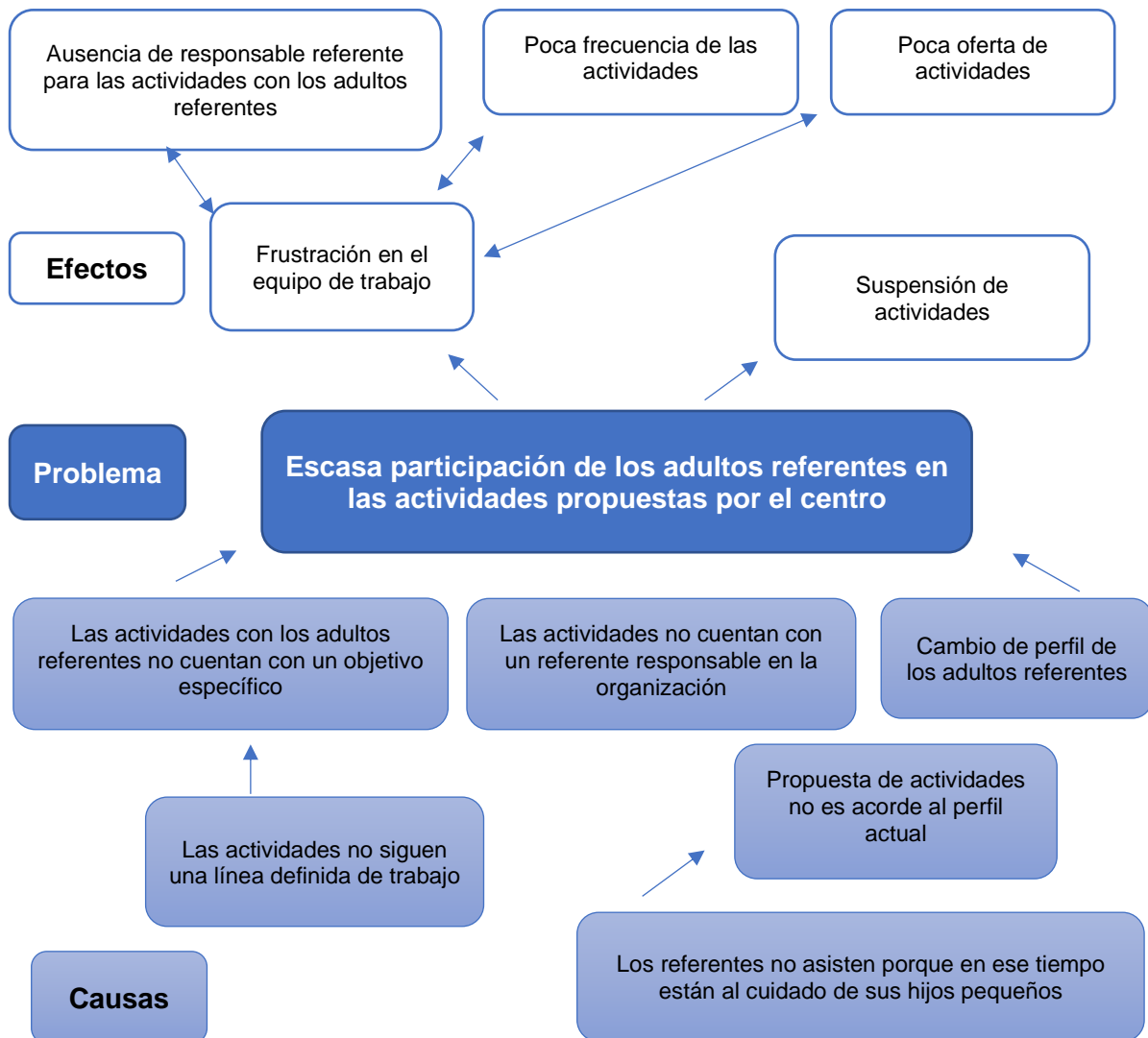
Con la ayuda de la clasificación de Bolívar (1993) podemos definir que en el centro se quiere establecer una cultura de colaboración, aunque actualmente reina una cultura de colegialidad artificial. Esto se puede afirmar a raíz de la información que surge en las entrevistas. En ellas se expresa que no existe al día de hoy una visión compartida en cuanto a las metas del centro, y, en este caso particular, acerca del objetivo de la participación de los adultos referentes.

Como conclusión se puede establecer que los valores que sostienen la cultura de la organización se relacionan con una responsabilidad diluida entre los actores y una gestión difusa de la participación de la comunidad de referentes. Estos aspectos pueden expresarse en términos de ausencias que impiden avanzar en el propósito de integrar los adultos referentes en la acción educativa del centro: no hay responsable de las actividades planificadas, no se sostiene una línea de trabajo en cuanto a las actividades para referentes y no se visualiza una cultura participativa en el centro.

Árbol de problemas

Luego de aplicar el Método del Iceberg y de realizar la primera aproximación diagnóstica, se prosiguió a aplicar la técnica del árbol de problemas. Esta herramienta permite visualizar las causas y efectos del problema, así como también las relaciones y la jerarquía existentes.

Figura 8: Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, PIO)

El árbol de problemas muestra varias causas que originan el problema definido como “escasa participación de los adultos referentes en las actividades propuestas por el centro”. Por un lado, quedó evidenciado en las entrevistas que las actividades no siguen una línea definida de trabajo. Asimismo, no cuentan con un objetivo específico. En las diferentes entrevistas se nombraron objetivos diversos, como, por ejemplo: “acercarnos y encontrarnos... estamos por su hijo o por su hija y [...] es un trabajo creemos que compartido” (CC en EE2). A su vez, en la EP la psicóloga advierte: “No sé si tenemos algo tan claro. Yo creo que a mí me gustaría que se generaran como instancias más grupales...”

Trabajar la grupalidad también en los padres, así como trabajamos en los niños” (P en EP). En la entrevista grupal se opina acerca del objetivo de las actividades: “capaz que el objetivo ha ido cambiando”, “creo que el objetivo capaz que siempre fue poder conversar pautas de crianza”, “y también que sienten [los adultos referentes] que ‘x’ [el centro educativo] también es parte de ellos” (EG).

Además, se puede establecer como una causa el cambio de perfil de los adultos referentes. Las actividades que son recordadas como “exitosas” funcionaban con un perfil de referentes que no es el mismo actualmente. A su vez, las actividades no se han ajustado a ese cambio. Por ejemplo, el equipo de trabajo piensa que, una causa de la escasa asistencia, puede ser la imposibilidad de participar por no tener con quién dejar a sus hijos o hijas en el momento de la actividad.

Por último, también se puede visibilizar como causa el hecho de que no existe un referente para la organización de las actividades. El coordinador sostiene que todos son responsables por igual en cuanto a la comunicación con los padres: “Por lo general lo definimos en la reunión de equipo, los lunes, y ahí nos dividimos, en verdad, digo, es rotativo quien se encarga de decir a quién qué cosa” (CC en EE2).

También hace énfasis en que las jerarquías son casi inexistentes, lo cual se refleja en sueldos iguales. Esto lleva a que, si no hay un voluntario para la organización de las actividades no hay un responsable para ello. Como a su vez se puede observar frustración en el equipo por actividades “fracasadas” en el pasado, al momento de realizar el diagnóstico, el centro educativo no cuenta con un referente o referentes para la organización de las actividades.

El efecto que origina el problema es, por un lado, la frustración en el equipo de trabajo y, por lo tanto, poca motivación para seguir planificando actividades.

La psicóloga expresa en la EP acerca de esta problemática:

[...] también por la experiencia del fracaso y... de la frustración, ¿no? De intentar y de intentar y que siempre... creo que es un poco más por eso. Y no sé qué proyectamos ahora. Ya te digo, este año como que lo que proyectamos dijimos ta... vamos a ponernos un objetivo bajo, o sea, bien bajo para cumplirlo... porque en realidad, como venimos todos los años que nos resulta muy difícil generar algo así, sostenido... Bueno, pongamos cuatro encuentros y hagamos cuatro encuentros en el año... (P en EP)

Aquí queda reflejado que no solo se siente una frustración fuerte en el equipo, sino también que, por ese motivo, se resolvió en la planificación anual poner un objetivo numérico de actividades a desarrollar con los adultos referentes. Este objetivo, como bien afirma la psicóloga, es visto como “un objetivo bajo, para cumplirlo”. Si retomamos aquí los aportes de Ruiz Corbella que sostiene que la participación “implica trabajar juntos, responsabilizándose cada uno de algo concreto en el logro de un bien común” (2007, p. 54), se puede afirmar que, con el objetivo actual planteado de forma numérica, el equipo del centro educativo no estaría encaminando la participación de referentes de esa manera. Más bien se puede afirmar, que con el objetivo numérico se tiene como finalidad la participación en sí, lo cual según Ruiz Corbella (2007) no debería ser de esa manera, sino que la participación tendría que ser el medio a través del cual se logran los objetivos educativos.

Esta situación tiene a su vez como efecto que no se cuenta con un referente responsable para la organización de las actividades y que hay una escasa oferta, así como también poca frecuencia de actividades. Además, la poca participación ha llevado a suspender actividades en el pasado ya que se esperaban pocos asistentes. En la encuesta a los adultos referentes esto se reflejó en una respuesta a la pregunta ¿ha participado de actividades?: “Se suspendió una y a la otra no pude concurrir” (R10, ENAR).

Fortalezas y debilidades

En el siguiente cuadro se encuentra un resumen de las fortalezas y las debilidades identificadas durante el análisis de la cultura institucional. Este cuadro demuestra el contexto en el cual se da la problemática identificada y permite una orientación acerca de la cultura identificada para el diseño de los objetivos, las metas y las actividades para lograr revertir la situación problemática.

Tabla 8: Fortalezas y debilidades

Fortalezas:	Debilidades:
<ul style="list-style-type: none"> • Equipo comprometido con el trabajo. • Sentido de equipo de trabajo. • Espacios de coordinación semanales entre todo el equipo. • Se realizan numerosas actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de línea de trabajo/ objetivos específicos para la organización de actividades con los adultos referentes. • Falta de diagnóstico previo de las necesidades de la institución vs. las necesidades/intereses de los adultos referentes. • Falta de reconocimiento de este problema de gestión como tal.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las fortalezas y debilidades identifica como puntos altamente positivos al equipo y su compromiso con el trabajo, así como también el sentido de equipo que existe entre los miembros. Esto se ve reflejado en los espacios de coordinación semanales entre todo el equipo de trabajo, donde se toman las decisiones entre todos. El coordinador sostiene acerca de las fortalezas del centro:

Porque de la escuela te dicen, por ejemplo, ustedes no son Club de Niños. Porque claro, porque no entienden cómo da para tanta cosa y bueno y en verdad sí, la cosa de reinventar y rehacer todo el tiempo. A mí siempre me dicen que soy muy de esto, de inventar, pero en verdad el equipo acompaña así, se copa y bueno, y va para adelante. Entonces es bueno en eso. (CC en EE1)

A su vez, se pueden delimitar las siguientes debilidades: la falta de una línea de trabajo y objetivos específicos para la organización de las actividades con los adultos referentes.

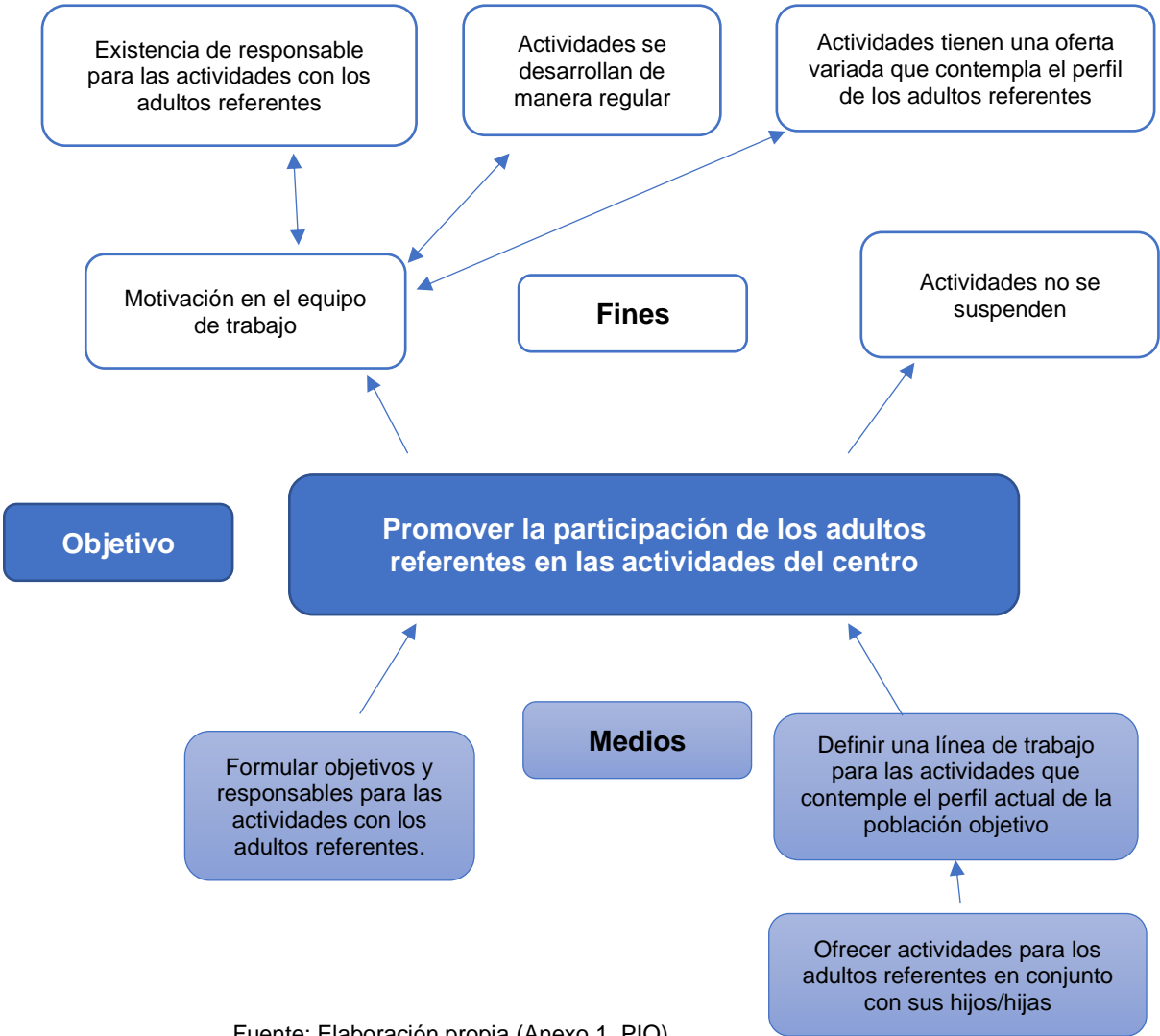
Como señalan Frigerio et ál. “la creación de ámbitos participativos en el seno de las instituciones debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención” (1996, p. 107). Costa y Torrubia (2007) agregan que, solo puede existir participación de los referentes en el centro educativo si se estimula de parte de los profesionales del centro educativo. En este sentido, se puede afirmar la falta de planificación y, por lo tanto, de la estimulación de la participación como una debilidad del centro.

Esta debilidad a su vez se relaciona con la falta de un diagnóstico previo tanto de las necesidades y objetivos del centro educativo, como también de las necesidades e intereses de los adultos referentes. Por último, constituye una debilidad la falta del reconocimiento de este problema por parte del coordinador como un problema de gestión.

4.3 Árbol de objetivos

A partir del análisis de las causas y efectos del problema identificado fue posible pensar en un escenario a futuro de las transformaciones deseables en el centro educativo. Ello conlleva la superación de las dificultades actuales a partir de un Plan de Mejora. En el gráfico que se presenta a continuación se puede visibilizar ese escenario de cambios.

Figura 9: Árbol de objetivos



Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, PIO)

La metodología del árbol de objetivos permite transformar el problema encontrado en un objetivo, delimitando los medios y fines para lograrlo. De esta manera, se proporcionan las referencias para el Plan de Mejora.

Los medios para lograr el objetivo de promover la participación de los adultos referentes en las actividades del centro se centran, por un lado, en definir una línea de trabajo para las actividades, lo cual hace necesario formular objetivos y responsables de la organización de parte del equipo del centro. Por otro lado, será importante ofrecer actividades que permitan la asistencia de los adultos referentes con sus hijos o hijas, para que no constituya un problema el cuidado del menor durante ese tiempo. En ese sentido, se tendría en cuenta el perfil actual de los adultos referentes.

Los fines a los cuales se pretende llegar son: que las actividades se organicen de manera regular y con una oferta variada, así como también que no se suspendan actividades. Asimismo, se busca lograr la motivación del equipo de trabajo respecto a la realización de las actividades, como también que estén delimitadas en el equipo de trabajo las responsabilidades de la organización, en el sentido que haya responsables para el desarrollo de las actividades.

En ese sentido, es importante tener en cuenta que para poder lograr la participación activa de los referentes es indispensable poner a disposición los recursos necesarios. Costa y Torrubia (2007) advierten que el tiempo es el principal recurso requerido para mantener unos canales de comunicación fluidos con las familias. En este caso, hay que tener en cuenta que no solo es necesario que exista un responsable para la organización de las actividades, sino que también se cuente con el tiempo de trabajo necesario para llevarlas a cabo.

4.4 Resultados del Plan de Mejora

Una vez finalizado el Proyecto de Investigación Organizacional se realizó la entrega del informe a la institución. Esta se llevó a cabo mediante una reunión entre la investigadora y el coordinador del centro. En el encuentro el coordinador realizó una observación acerca de la terminología “padres” utilizada en el informe. Este aspecto fue ajustado en el Plan de Mejora. No hubo otras observaciones o planteos al informe. La investigadora ofreció también la posibilidad de presentar los resultados frente a todo el equipo de trabajo, pero el coordinador no priorizó la realización de esta instancia.

En la reunión también se confirmó la conformación del equipo impulsor para trabajar junto a la investigadora en el diseño del Plan de Mejora. Este quedó integrado por: la psicóloga, la trabajadora social y la investigadora, en su rol de asesora.

4.4.1 Componentes del Plan de Mejora

El Plan de Mejora es constituido por los objetivos y metas proyectadas, las principales líneas de actividad, los recursos requeridos y el cronograma para la ejecución. Además, consta de los dispositivos

de seguimiento que permiten monitorear y evaluar los resultados. El Plan de Mejora completo se encuentra en el Anexo 2, pp. 102-119.

4.4.1.1 Objetivos definidos

A raíz de la situación problemática definida como “la escasa participación de los adultos referentes en las actividades que propone el centro educativo” se delimita como objetivo general para el Plan de Mejora:

- Promover la participación de los adultos referentes en las actividades del centro educativo.

Para lograr este objetivo se definen los dos siguientes objetivos específicos:

- Formular una conceptualización compartida de la participación de los referentes adultos en las actividades de la organización.

Este objetivo específico responde a que en la organización coexisten diferentes concepciones en cuanto al propósito de la participación de las familias. Como señalan Frigerio et ál. (1996), “la creación de ámbitos participativos en el seno de las instituciones debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención”. Costa y Torrubia sostienen que “la implicación activa de padres y madres [...] adquiere todo su sentido si se produce como una consecuencia ‘natural’ de un proceso de colaboración que tiene como objetivo esencial la creación de sinergias entre familia, centro educativo y territorio” (2007, p. 49).

Este objetivo específico apunta entonces, a formular una conceptualización compartida y consensuada entre los distintos actores del centro educativo. Para ello, se hace necesario analizar y debatir las concepciones existentes a efectos de poder lograr acuerdos y consensuar una perspectiva común para las acciones concretas a planificar. De esta manera, se podrá lograr la promoción de la participación con el objetivo final de crear sinergias entre familia, centro educativo y territorio (Costa y Torrubia, 2007).

- Establecer una planificación de actividades en las que participen los referentes adultos.

Para el desarrollo de este objetivo es necesario tener en cuenta los consensos previamente logrados respecto a los objetivos de la participación. Como señalan Frigerio et ál. “la creación de ámbitos participativos en el seno de las instituciones debe realizarse sobre la base de una clara asignación de niveles de participación y materias de intervención” (1996, p. 107). En ese sentido, es necesario establecer un cronograma de actividades concretas para hacer viable a la gestión de la participación. Asimismo, es necesario en esta planificación considerar el perfil y las características de los actuales

adultos referentes, ya que las condiciones socioculturales de los referentes también inciden sobre el nivel de participación (Frigerio et. ál., 1996).

4.4.1.2 Metas

En relación a los objetivos delimitados se establecieron las siguientes metas con sus respectivos indicadores, estos permitirán medir el cumplimiento de estas.

- El 100 % de los actores institucionales comparten el enfoque de la participación de los referentes familiares en las actividades.
- La institución cuenta con una planificación anual de actividades destinadas a los referentes familiares de las niñas y los niños que concurren.
- 70 % de los referentes familiares participan de las actividades propuestas durante el año lectivo 2020.

4.4.1.3 Actividades

Las actividades del Plan de Mejora se iniciaron en febrero de 2020 y culminarán en diciembre del mismo año. El diagrama de Gantt (véase tabla 9) permite visualizar las actividades y el tiempo planificado para llevarlas a cabo.

Tabla 9: Cronograma de las actividades del Plan de Mejora

Objetivos específicos/Actividades											
	02.20	03.20	04.20	05.20	06.20	07.20	08.20	09.20	10.20	11.20	12.20
Objetivo Específico 1	■	■									
Actividad 1.1	■										
Actividad 1.2		■									
Objetivo Específico 2		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Actividad 2.1		■									
Actividad 2.2		■									
Actividad 2.3			■	■	■	■	■	■	■	■	■

Fuente: Elaboración propia, (Anexo 2, Plan de Mejora Organizacional)

Para lograr el Objetivo Específico 1 se planificaron las siguientes actividades:

- Actividad 1.1. Reunión plenaria para recuperar los resultados de la reunión del equipo impulsor con la investigadora (véase punto 4.4.2.) para reafirmar los objetivos en cuanto a la participación de los adultos referentes. El equipo impulsor presenta los objetivos formulados al resto del equipo. Discusión y posibles ajustes.
- Actividad 1.2. Incorporación de los resultados en el proyecto del centro.

Para lograr el Objetivo Específico 2 se planificaron las siguientes actividades:

- Actividad 2.1. Reunión del equipo impulsor para la planificación de actividades concretas. Para orientar la reflexión en esta actividad se plantean las siguientes preguntas a modo de guion organizador de la reunión: ¿Es posible organizar actividades para toda la familia? ¿Con qué tipo de actividades logramos los objetivos previamente establecidos? ¿Son acordes al perfil actual de los adultos referentes?
Delimitación de al menos tres actividades concretas en el año lectivo.
- Actividad 2.2. Reunión para la planificación de recursos y tiempos para la implementación de las actividades. Definición de responsables y calendarización para llevar adelante cada una de las actividades. Planificación de la comunicación de la convocatoria hacia los adultos referentes.
- Actividad 2.3. Realización de las actividades planificadas

4.4.1.4 Recursos

Para poder alcanzar el objetivo del Plan de Mejora y lograr la participación activa de padres y madres resulta indispensable poner a disposición los recursos necesarios. Costa y Torrubia (2007) advierten que, entre estos recursos, es fundamental considerar el tiempo requerido para mantener unos canales de comunicación fluidos con las familias.

En la siguiente tabla se pueden observar los recursos necesarios para la implementación del Plan de Mejora. El recurso más necesitado es tiempo de trabajo, ya sea para la planificación, la comunicación o la realización de las actividades.

Los recursos materiales dependerán de las actividades específicas que se planificarán, sin embargo, se deberá reservar presupuesto para poder destinarlo a las actividades y así tener más opciones de realización.

Tabla 10: Recursos para la implementación del Plan de Mejora

Personas	<ul style="list-style-type: none">• Equipo impulsor integrado por la psicóloga y la trabajadora social.• Equipo de trabajo entero (diez personas).
Espacios	<ul style="list-style-type: none">• Espacio para reuniones del centro educativo.
Tiempos	<ul style="list-style-type: none">• 1 reunión de 1,5 horas del equipo entero para la discusión de los propósitos.• 3 a 4 reuniones de una hora para la planificación concreta de cada actividad para los adultos referentes.• 3 a 4 instancias de aproximadamente 2 horas para llevar a cabo las actividades planificadas con los adultos referentes.
Honorarios	<ul style="list-style-type: none">• Horas del equipo de trabajo del centro educativo. No se trata de horas extras, están comprendidas en la carga horaria asignada al personal.
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none">• Según las actividades planificadas para llevar a cabo con los adultos referentes.• Material de oficina (papel, fotocopias, lapiceras etc.).

Fuente: Elaboración propia (Anexo 2, Plan de Mejora Organizacional)

4.4.1.5 Seguimiento

Para asegurar el desarrollo exitoso del Plan de Mejora, se diseñaron cuatro dispositivos de seguimiento que se encuentran en el Anexo 2 (p. 119).

A continuación, se resumen brevemente los tipos de dispositivos:

1. Planilla de monitoreo

Esta planilla se aplicará durante todo el desarrollo del PMO. Consta de una lista de todas las actividades propuestas. A medida que se van desarrollando las actividades, se pide resumir los resultados en la planilla.

2. Análisis documental del Proyecto de Centro

En marzo de 2020 se hará el análisis documental del Proyecto de Centro. Allí se deberían encontrar los objetivos delimitados en cuanto a la participación de los adultos referentes en el centro, definidos en la actividad 1.1.

3. Dispositivo para verificación del cronograma de las actividades

Este dispositivo se aplicará durante la realización de las actividades entre abril y diciembre de 2020. Es necesario agregarle al cronograma una breve descripción de la actividad planificada, en relación a qué módulo se planifica, quiénes son responsables y qué recursos se necesitan. Además, se pide planificar la comunicación y difusión de las actividades con un tiempo y canal concreto.

4. Análisis documental del registro de asistencia

El último dispositivo de seguimiento planificado es el análisis documental de registro de asistencia. Se aplicará durante la realización de las actividades entre abril y diciembre de 2020.

4.4.2 Objetivos delimitados por el equipo impulsor

En la segunda reunión que mantuvo el equipo impulsor con la investigadora ya se avanzó en cuanto a la delimitación de objetivos concretos que deberían tener las actividades durante el año 2020 para los adultos referentes.

Se definió que las actividades a realizar tendrían los siguientes objetivos:

- Conocimiento del centro educativo por parte de los adultos referentes.
- Implicación de los adultos referentes en el proceso del niño o de la niña en el centro.

El equipo impulsor adhiere a la definición de participación de Ruiz Corbella (2007) que sostiene que participar significa tener parte en algo, compartir, colaborar, intervenir y cooperar. Se busca reflejar esto en las actividades que se diseñarán para el año 2020.

Además, se propone que las actividades en el año 2020 se acoplen a las actividades de los módulos de los niños y niñas. Es decir, no serán actividades excluyentes para los adultos referentes, sino que buscan implicarlos en el proceso que lleva adelante el niño o la niña en este módulo.

Esta decisión se basa en los temas prioritarios que señalan Costa y Torrubia (2007) para incidir en la participación, tales como: el conocimiento del centro que puedan tener las familias; una política institucional de puertas abiertas; el cuidado de las relaciones interpersonales padres-equipo técnico; la pedagogía de la participación y de la corresponsabilidad; así como también la creación de canales de comunicación fluidos y espacios para el encuentro.

Un objetivo específico que se elabora en este contexto es, por lo tanto:

- Realizar actividades con implicancia de los adultos referentes por módulo (tres o cuatro al año).

Se sugiere que se divida la organización detallada de cada actividad en todo el equipo de trabajo. Para ello, se formará una pareja organizadora por actividad. De todos modos, estará el equipo impulsor coordinando las actividades a nivel anual.

Por otro lado, en el contexto de que ingresan varias familias nuevas en el año 2020, se propone realizar una reunión organizativa con los adultos referentes en marzo de 2020 donde:

- Se presenta:
 - a) el equipo de trabajo del centro educativo;
 - b) el funcionamiento del centro educativo.
- Se informa acerca de:
 - a) la implicancia de los adultos referentes/cantidad de actividades en el año;

- b) los canales de comunicación/responsables;
- c) qué significa tener un lugar en un Club de Niños (oferta vs. demanda).

4.5 Conclusiones generales

En el siguiente apartado se resumen las principales conclusiones a las que se llegan luego de llevar adelante la investigación:

- La comunicación que se realiza desde el centro educativo con los adultos referentes al momento de realizar el diagnóstico, no se planifica. Por lo tanto, no presenta organización y claridad y en ese sentido no cumple con lo que Teixidó i Saballs (1999) define como buena comunicación. De todos modos, al avanzar con el diagnóstico queda en evidencia que, el problema principal no es la comunicación con los adultos referentes sino la escasa participación en las actividades que propone el centro. En la encuesta realizada a los adultos referentes el resultado demuestra que un 93 % de los encuestados sí está al tanto de que se organizan actividades para ellos. Por lo tanto, se puede establecer que no es el problema principal. Sin embargo, es un factor de incidencia y habría que planificar y organizar los aspectos vinculados a la comunicación para mejorar el funcionamiento del centro educativo.
- La cultura organizacional se encuentra estrechamente relacionada con la comunicación. Lo que sostiene el CC en la EE2, “en realidad todos hacemos todo”, se ve plasmada también en la realización de la comunicación con los adultos referentes y constituye un rasgo característico de la cultura organizacional del centro.
- Como sostiene Gairín (2004), la cultura organizacional constituye el principal soporte del cambio. En este sentido, hay dos aspectos que condicionarán el éxito del Plan de Mejora Organizacional. Por un lado, el coordinador del centro muestra tendencia a focalizar en lo positivo y no visualizar los problemas existentes en el centro educativo. Esto queda evidenciado en la EE1, donde no puede formular una demanda institucional y, a su vez, propone que el foco del trabajo a realizar sea “lo positivo”, en el sentido de dar cuenta de la buena gestión y la cantidad de proyectos realizados por parte del centro educativo. Por otro lado, el aspecto nombrado anteriormente, de que todos los miembros del equipo hacen todo, difiere de la propuesta del Plan de Mejora de un equipo impulsor responsable para llevarlo a cabo.
- Al momento de realizar el diagnóstico se da una participación de los adultos referentes a nivel individual, no así a nivel colectivo. No se encuentran delimitados los objetivos para lograr una participación colectiva. A su vez, se organizan actividades aisladas que más bien tienen un enfoque de entretenimiento a los adultos referentes con la finalidad de la participación en sí. No se encuentra la participación planteada desde el enfoque de la cultura participativa, es decir, la colaboración efectiva en la gestión del centro y el compromiso con la mejora de la institución. Esto también queda plasmado en la inexistencia de un consejo de adultos referentes o una agrupación semejante.

- Como propone Dabas (2003), es importante lograr una apertura para poder encontrar nuevas formas de conectarse entre familias y centro educativo, ya que si no se vuelve imposible lograr cambios educativos. Para ello resulta importante abandonar la postura del centro educativo de enseñar todo, como se ve plasmado en la entrevista grupal con la respuesta acerca de la pregunta del objetivo de las actividades: “compartir pautas de crianza” (EG). Resulta importante legalizar todos los tipos de saberes, tanto del centro como de la comunidad, y así lograr que se ensanchen las responsabilidades de todos los involucrados acerca del proceso educativo de los niños.
- Durante los encuentros con el equipo impulsor para el diseño del Plan de Mejora no hubo ninguna observación acerca de los objetivos, metas y actividades elaboradas y presentadas por parte de la investigadora, en su rol de asesora. En cambio, el equipo impulsor pedía avanzar con la primera actividad del Plan de Mejora: la delimitación de los objetivos de las actividades de los adultos referentes para poder avanzar en la planificación de actividades concretas. En la segunda reunión quedó establecida la propuesta de que los objetivos serán, por un lado, lograr el conocimiento del centro educativo por parte de los adultos referentes, y, por otro lado, implicar a los adultos referentes en el proceso del niño o de la niña en el centro. Se planificó, en este sentido, ofrecer una actividad para los adultos referentes a cada módulo lectivo del centro, donde se muestren los procesos realizados del niño o niña. Al comenzar el Plan de Mejora en febrero de 2020 esto se tendrá que revalidar y discutir con todo el equipo de trabajo. En este sentido, el Plan de Mejora apunta a organizar y estructurar la participación de los adultos referentes y lograr una mayor asistencia a las actividades, y, por lo tanto, mayor implicancia en el proceso de sus niños y niñas.

5 Reflexiones finales

En cuanto al aprendizaje personal, sin duda que el proceso de la realización del estudio dentro de la institución educativa fue muy rico y me permitió adquirir muchas herramientas en cuanto a la gestión educativa, realizar diagnósticos y elaborar Planes de Mejora, las cuales espero seguir aplicando en el futuro en mi vida profesional.

A su vez, fue sumamente interesante para mí conocer otra institución educativa y un contexto sociocultural y educativo totalmente distinto al cual habito diariamente. Esto me implicó un aprendizaje muy valioso y un gran enriquecimiento a nivel personal.

Sin duda también generó dificultades el encontrarse con otras formas de manejar los tiempos, por ejemplo. En este caso, yo seguía un cronograma muy estricto de parte de la universidad y por momentos fue difícil obtener respuestas de la institución educativa en los tiempos establecidos.

Para la institución donde realicé el trabajo también fue la primera vez que se realizaba un asesoramiento de gestión educativa. Incluso, pensar problemáticas a nivel de la gestión no era habitual en el centro. Es por eso, también, que se dieron algunas resistencias y complicaciones a la hora de definir una demanda para realizar el diagnóstico.

Sin duda, este trabajo da cuenta de un proceso acotado del cual emergen nuevas preguntas. En cuanto al proceso en el mismo centro educativo se pueden formular las preguntas: ¿Se logrará en un futuro la participación colectiva de adultos referentes? ¿Se logrará avanzar hacia una participación que busca la implicancia de las familias en el mejoramiento del centro educativo? ¿El centro logrará la apertura real de sus puertas hacia la comunidad?

Pensando preguntas que emergen y exceden el caso particular del centro educativo se puede formular: ¿Es un problema común en este tipo de instituciones educativas? ¿Se podrían pensar propuestas parecidas para otros clubes de niños? ¿Se podría pensar en establecer un requerimiento formal de parte de INAU en cuanto a la implicancia de los adultos referentes?

En cuanto al aporte a la comunidad científica este trabajo constituye un pequeño granito de arena a la producción académica en relación a la participación de las familias en los centros educativos, y, en particular, en el ámbito de la educación no formal, ya que en esta área no abundan trabajos académicos de asesoría.

Frente a los actuales acontecimientos de emergencia sanitaria en Uruguay, creo que se vuelve más visible todavía la necesidad de desarrollar un buen y estrecho vínculo con las familias desde cualquier centro educativo, pero en particular desde los centros educativos que se encuentran dentro de contextos críticos, como es el caso del presente estudio de caso. Sin tener un sólido vínculo con las familias y una comunicación fluida, en este momento particular, se vuelve todavía más difícil apoyar el proceso educativo de los niños y niñas sin tenerlos presente en el centro educativo. Por ello, el tema del presente trabajo de investigación se vuelve más actual y necesario todavía. Sin duda, fue desarrollado frente a un panorama distinto y con posibilidad de contacto físico con las familias que en

este momento no es posible. Por lo tanto, me surgen nuevas preguntas también acerca de esta situación especial: ¿De qué manera el centro educativo está brindando apoyo a los niños y niñas en este momento? ¿Existe comunicación con las familias? ¿Se pueden establecer actividades virtuales en este contexto particular que ayuden al bienestar de los niños y niñas y su continuidad educativa? Sin duda también los acontecimientos actuales dejan el Plan de Mejora elaborado en suspenso por el momento, al menos en formato presencial como está planteado en el presente trabajo. De todos modos, el proceso de elaboración del Plan de Mejora junto al equipo impulsor durante el año pasado, llevó a reflexionar todo el equipo del centro acerca del lugar de los adultos referentes en la institución educativa, lo cual espero lleva a tener los adultos referentes más presentes a la hora de planificar actividades.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Relevamiento de las características socioculturales de las escuelas públicas*.
http://observatorio.anep.edu.uy/images/documentos/relevamientos/Relevamiento_de_Características_Socioculturales_CEIP_2015.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública/ CEIP. (2017). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*.
<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- Aldunate, E., Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL. Naciones Unidas
- Ander-Egg, E. (2009). *Metodologías de acción social*. Lumen.
- Ander-Egg, E. (2015). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Angulo Sainz, J. A. (2013, 02 de febrero). *Cultura organizacional, clima y liderazgo en organizaciones educativas* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4068/TESIS393-131203.pdf>
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bolívar Botía, A. (1993). Cultura profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 68-72.
- Comisión Nacional de Educación No Formal. (2019, 02 de setiembre). CONENFOR.
<https://www.conenfor.edu.uy/innovaportal/v/5019/16/mecweb/que-es-conenfor?breadid=null&3colid=4767>
- Costa, M., Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Participación educativa* (4), 47-53.
- Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós.
- Etkin, E. (2014). *Comunicación para las organizaciones sociales: de la planificación a la acción*. La Crujía.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós.
- Fernández Collado, C. (2002). *La comunicación en las organizaciones*. Trillas.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Gairín Sallán, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gairín Sallán, J. (2006). *Los Planes de Mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*.
https://aulas.ort.edu.uy/pluginfile.php/282520/mod_resource/content/2/mejoraysatisfaccin.pdf

- Gairín Sallán, J. (2007). *Aspectos institucionales de la orientación* [ponencia]. Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional, Castellón, España.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea.
- Gobierno de Canelones. (2020, 08 de abril). *Mercado de Trabajo*.
<https://www.imcanelones.gub.uy/es/conozca/departamento/datos-estadisticos/mercado-de-trabajo>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2019, 25 de junio). *INAU*.
<https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2019). *Reglamento General de Convenios*.
<https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017, 30 de noviembre). *Ficha metodológica. Clasificación de los hogares por quintiles de ingreso*.
<https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Quintiles.pdf>
- Kreps, G. L. (1995). *La comunicación en las organizaciones*. Addison Wesley-Iberoamericana.
- Martínez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.
- Massoni, S. (2011). *Comunicación estratégica*. Homo Sapiens.
- Murillo Estepa, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare* 18, (8), 45-55.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 13-17.
- Observatorio Territorio Uruguay. (s.f.). *Observatorio Territorio Uruguay*.
<https://otu.opp.gub.uy/perfiles/canelones/las-piedras>
- Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. La Muralla.
- Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay. (2008, 12 de diciembre) Ley n.º 18437: Ley General de Educación. Fuente: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Proyecto de Centro-Puente. (2019).
- Questa-Tortero, M. (2018). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención. Parte I. Árbol de problemas*. Universidad ORT Uruguay.
- Questa-Tortero, M. (2018). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención. Parte II. Árbol de objetivos*. Universidad ORT Uruguay.

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- Rodríguez Romero, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Ediciones Aljibe.
- Ruiz Corbella, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación educativa (4)*, 54-59.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- Schein, E.H. (2017). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós.
- Segovia, J. D. (2005). Escenarios y contextos de acción. En J. D. Segovia, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 107-130). Octaedro.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Teixidó i Saballs, J. (1999). La comunicación en los centros educativos. Universitat Oberta de Catalunya. http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf
- Tejera, A. (2003). Redes para el Desarrollo. Las Instituciones Educativas desde una perspectiva comunitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa.*, 1, (11), 31-42.
- Vázquez, M. I. (2007). *La Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos*. <https://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>

Anexos

Anexo I: Proyecto de Investigación Organizacional

**Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación**

“Proyecto de Investigación Organizacional”

**Jana Blümel- 232398
Docente Orientador: Miguel Álvarez**

Fecha: 03.09.2019

Índice

INTRODUCCIÓN	71
I.PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL.....	72
1. Presentación del Centro	72
2. Descripción de la demanda.....	73
3. Plan de trabajo.....	74
4. Encuadre teórico.....	75
Educación no formal.....	75
Comunicación	76
Lugar de los padres en la institución educativa	76
II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	78
1. Fase Exploratoria.....	78
Análisis de la información.....	79
Modelo de análisis.....	80
2. Fase Comprensión del Problema.....	81
Niveles y lógicas en juego	82
III. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN	85
1. Aproximación diagnóstica	85
2. Referencias para Plan de Mejora.....	87
V. BIBLIOGRAFÍA	89
VI. ANEXOS.....	90
1. Tabla de técnicas.....	90
2. Tabla de análisis: dimensiones, temáticas y actores.....	93
3. Gráfico Variable 1	100
4. Gráfico Variable 2	100
5. Gráfico Variable 3	101
6. Gráfico Variable 4	101

Índice de gráficos y cuadros

Cuadro No. 1 composición de la matrícula según los turnos de funcionamiento	72
Figura No. 1 mapa de actores.....	73
Cuadro No. 2 Cronograma de trabajo	74
Figura No. 2 Modelo de análisis.....	80
Cuadro No 3: Cronograma de trabajo	82
Figura No 3: Modelo de iceberg	83
Figura No.4 Árbol de problemas	85
Cuadro No. 4: Fortalezas y debilidades	86
Figura No. 5 Árbol de objetivos.....	87

INTRODUCCIÓN

En el presente informe se lleva a cabo el diagnóstico del problema planteado por el centro educativo en cuestión. En el primer capítulo se realiza una presentación del centro educativo para delimitar el contexto de la demanda. Luego se describe la demanda y se presenta el plan de trabajo diseñado para llevar a cabo el diagnóstico. Por último, se presentan brevemente algunos conceptos teóricos que aportan elementos al diagnóstico.

En el segundo capítulo se describe el desarrollo de la investigación. Primero se realiza una descripción de la fase exploratoria. Luego de esta descripción se lleva a cabo el análisis de la información a partir de los datos obtenidos en la fase exploratoria y se elabora el modelo de análisis. Posteriormente, se pasa a la fase de comprensión del problema. En esta fase se procede con la segunda colecta de datos. Para ello, se diseñan instrumentos y se definen las técnicas a utilizar.

En el tercer capítulo se presentan las conclusiones del diagnóstico. Con la ayuda de los instrumentos del árbol de problemas y el árbol de objetivos se delimitan las prioridades de intervención. Por último, se dan referencias para llevar a cabo el Plan de Mejora.

I.PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL

1. Presentación del Centro

El centro educativo se ubica en una localidad del departamento de Canelones, dentro de la zona metropolitana. Este centro forma parte de una Asociación Civil sin fines de lucro, que centra su labor en la ejecución de proyectos socioeducativos en Uruguay.

Nace en el año 2006 en convenio con UNICEF para atender a niños y niñas en situación calle. En este momento la realidad social estaba marcada por la crisis económica uruguaya del año 2002 que, entre otros, tuvo como efecto el crecimiento de la tasa de pobreza infantil. Con el objetivo de recibir niños y niñas en situación calle, prepararlos y acompañarlos para su regreso a la escuela nace este proyecto educativo.

A partir del año 2008 comienza a tener convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). El INAU mantiene convenios con distintas asociaciones civiles para brindar ofertas socioeducativas. En su línea de trabajo “infancia” se encuentra el formato de “Clubes de Niños”. A partir del convenio con INAU, el centro educativo comienza a funcionar principalmente como un club de niños.

Los clubes de niños de INAU son centros socioeducativos de atención diaria, a contra turno de la escuela. De esta manera amplían el tiempo de cuidado infantil a aproximadamente 9 horas, incluyendo la escuela.

Estos clubes tienen como objetivo “complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas” (INAU, 2019).

El centro educativo tiene convenio con el INAU por la atención de 55 niños y niñas. Al momento de realizar la investigación, cuenta con la siguiente matrícula:

Cuadro No. 1 composición de la matrícula según los turnos de funcionamiento

	Turno mañana	Turno tarde
Cantidad de niños y niñas de 5 a 7	3	2
Cantidad de niños y niñas de 8 a 10	15	14
Cantidad de niños y niñas de 11 a 14	12	13

	Turno mañana	Turno tarde
Cantidad de niños	13	16
Cantidad de niñas	17	13

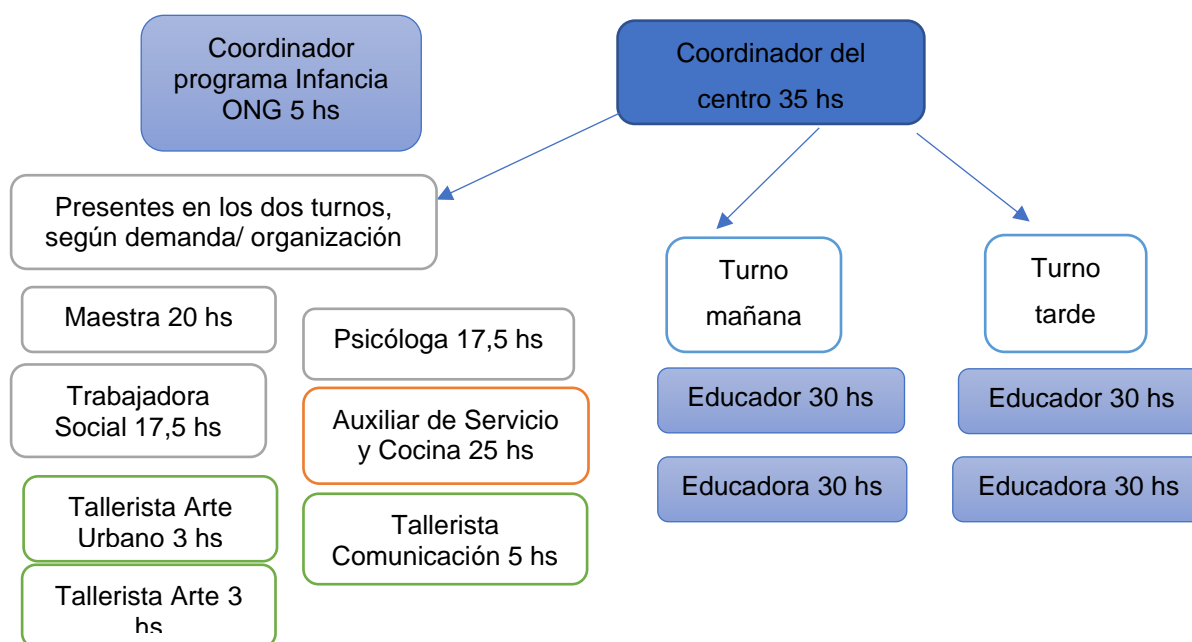
Elaboración propia a partir de la información brindada por el coordinador del Centro Educativo

El centro educativo se encuentra ubicado cerca del centro de la ciudad, en cercanía a las escuelas a las que asisten los niños y niñas. La estructura edilicia es la de una casa familiar: cuenta con dos salones, una cocina y un patio, que actualmente se encuentra en refacción.

Una particularidad del centro educativo es que combina un proyecto de centro, en el formato “Club de niños”, con proyectos de calle. Es decir, tiene como enfoque dar una propuesta educativa para niños y niñas en situación de vulnerabilidad social con dos dimensiones: centro y medio abierto (barrio, comunidad y calle).

A continuación, se encuentra el mapa de actores del centro educativo con su respectiva carga horaria:

Figura No. 1 mapa de actores



Elaboración propia a partir del Proyecto de Centro 2019 del Centro Educativo

2. Descripción de la demanda

El problema que se visualiza a partir de la evidencia que surge en la primera entrevista exploratoria con el Coordinador del Centro (CC) es la escasa participación de los padres en las actividades que ofrece el centro educativo para la integración de los mismos. La investigadora propone este tema al CC para realizar el diagnóstico. El CC consulta la posibilidad de investigar este tema a todo el equipo de trabajo y todos los miembros están de acuerdo. A partir de ese momento, queda establecido como demanda a trabajar en el diagnóstico.

El problema consiste en que la participación de los padres en las actividades propuestas por el centro educativo para generar un espacio grupal para los padres es muy baja, incluso casi nula. Por otro lado, sí hay respuesta de los padres cuando se les convoca por cuestiones particulares que respectan a su hijo. Esta situación lleva a que el equipo de trabajo del centro educativo se encuentra desmotivado respecto a la organización de actividades, por el tiempo invertido que lleva organizar la actividad con el resultado de tener poco éxito, en el sentido de la escasa participación.

Este problema existe en la institución desde el 2017. Hasta esa fecha se llevaban a cabo actividades para los padres con más regularidad y un grupo fijo de asistentes. El equipo de trabajo del centro educativo recuerda ese momento como “exitoso” en el sentido de que hubo mucha participación de los padres. Luego ese grupo fijo de padres se fue desarmando por varias razones, entre otros el egreso de los respectivos niños y niñas y la mudanza del centro educativo a otro espacio.

Desde el 2018 en adelante se hicieron varios intentos de diversas actividades, pero no se volvió a lograr generar la asistencia de más cantidad de padres. Las actividades que se llevaron adelante desde el 2018 hasta la fecha, son por un lado encuentros regulares que organizaba una integrante del equipo de trabajo como “encuentros de mujeres” para las madres del centro educativo. Si bien esta actividad se ofrecía de manera regular, tampoco hubo muchas personas que asistían. Esta actividad dejó de ofrecerse cuando termina el año y la integrante responsable deja de formar parte del equipo de trabajo.

Las otras actividades fueron ofrecidas de manera más aislada, entre otras propuestas hubo un bingo familiar y un taller de confección de bolsitas de TNT.

Para este año el equipo se propuso el objetivo de organizar cuatro actividades para referentes. Al día de la presentación de la demanda, el centro educativo había organizado un taller de confección de bolsitas de TNT al cual asistió una familia y un almuerzo que se había previsto para un sábado. Para esta última actividad se pidió confirmación previa. Ya que muy pocas familias confirmaron la asistencia se canceló esta actividad. Para el tiempo restante del año está previsto un bingo familiar, que ya se realizó anteriormente como una actividad no solo para los referentes familiares sino para toda la familia y que tuvo buena participación el año pasado.

3. Plan de trabajo

El acercamiento a la institución fue a través de la coordinación general de la Asociación Civil que derivó a la investigadora al centro educativo para llevar adelante el diagnóstico. El primer contacto con el centro educativo fue a través de una entrevista exploratoria con el CC el 12.06.2019. Luego se coordinó una segunda entrevista exploratoria para el 26.06.2019 para poder concretar la demanda y delimitar la situación problemática con la cual trabajar en el diagnóstico. En la fase de la identificación de la demanda se realizó el análisis de la EE1 para poder encontrar una situación problemática para la cual elaborar el diagnóstico, ya que en la primera entrevista exploratoria el tema no estaba definido como tal por parte del centro. Luego del análisis de la EE1 la investigadora propuso al CC el tema de participación con los padres. El CC quiso verificar el tema de investigación con todo el equipo de trabajo. Esta fase culminó con la aprobación de todo el equipo de trabajo del centro educativo de poder llevar adelante el diagnóstico sobre la problemática “escasa participación de los padres en las actividades para referentes que propone el centro educativo”.

La siguiente fase tenía como objetivo la comprensión del problema. Para ello, se definieron las técnicas complementarias y se diseñaron y testearon los instrumentos. Luego se llevaron a cabo las técnicas complementarias previamente establecidas: una entrevista grupal a todo el equipo de trabajo, una entrevista semiestructurada a la psicóloga del centro educativo, una encuesta a los padres y análisis documental del proyecto de centro. La aplicación de todas estas técnicas tuvo lugar entre el 22.07.2019 y el 09.08.2019. Una vez aplicadas las técnicas complementarias, se pasó al análisis y la triangulación de los datos obtenidos para poder comprender el problema en profundidad y pasar a la siguiente fase de conclusiones y acuerdos con la institución. Con los datos obtenidos se elaboró el modelo del iceberg, como también el árbol de problemas y el árbol de objetivos.

Por último, se alcanzó la fase de redacción del informe, en donde se volcó toda la información obtenida de las fases anteriores.

Cuadro No. 2 Cronograma de trabajo

Fase	Proceso	Fecha
IDENTIFICACIÓN DE LA DEMANDA	-Aproximación al centro	EE1 12.06.2019
	-Realización de dos entrevistas exploratorias	EE2 26.06.2019
	-Identificación de actores/sectores implicados	luego de EE1 y EE2, hasta 20.07

COMPRESIÓN DEL PROBLEMA	-Búsqueda y análisis de marco teórico para el tema a estudiar -Definición de técnicas complementarias: diseño de instrumentos, testeo y revisión -Aplicación de técnicas complementarias -Sistematización y categorización de datos obtenidos -Triangulación de los datos obtenidos -Identificación de aspectos implícitos y explícitos	Julio 22/7 al 28/7 29/7 al 08/8 02/8 al 15/8 02/8 al 15/8 02/8 al 15/8
CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA INSTITUCION	-Identificación de fortalezas y debilidades -Conclusiones -Establecimiento de Prioridades -Identificación de involucrados en la mejora	15/8 al 20/8 15/8 al 20/8 15/8 al 20/8 15/8 al 20/8
REDACCIÓN DEL INFORME	Presentación de Informe y Anexo académicos a la Universidad Presentación del Informe a la Institución de Práctica	20/8 al 03/9

4. Encuadre teórico

En este apartado se realiza una breve introducción a los distintos conceptos teóricos que se utilizaron para llevar a cabo el diagnóstico de la demanda presentada por el centro educativo. Por el tipo de institución en la cual se desarrolla la investigación se define primero la educación no formal. Luego se desarrolla el concepto de comunicación y se caracterizan diferentes tipos de comunicación en las instituciones. Por último, se desarrolla el concepto de la participación de los padres en las instituciones educativas.

Educación no formal

Para enmarcar este trabajo que toma lugar dentro de una institución educativa no formal en el contexto educativo resulta primeramente necesario definir qué es educación no formal. Según la Ley General de Educación de Uruguay la educación no formal comprende:

todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal (...) que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos (...) Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. (Ley 18.437, 2019)

Trilla (1993) define la educación no formal como: "el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado" (Trilla en García Aretio, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009, p. 162). En ese sentido, la educación no formal cuenta con la característica que logra responder de forma inmediata a las necesidades educativas y constituye hoy en día un complemento insustituible de la educación institucional (García Aretio, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009).

De esa manera también están concebidos los clubes del niño de INAU en el Uruguay, como es el caso del centro educativo. El objetivo de estos clubes es complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas, como también ampliar el tiempo pedagógico (INAU, 2019).

Comunicación

En el caso específico de la demanda identificada por el centro educativo resulta importante definir el concepto teórico de la comunicación. Teixidó i Saballs (1999) define la comunicación como:

“todo aquello que permite la transmisión y el intercambio de ideas, conocimientos, informaciones, pensamientos, sentimientos...entre dos o más personas, por diferentes medios, con la finalidad de entenderse para que sea posible el intercambio de significados. La idea básica que subyace, por tanto, es la de contacto o relación” (Teixidó i Saballs, 1999, p. 19).

Es decir, que la comunicación es el proceso que se lleva a cabo para lograr el intercambio de significados. La idea de proceso lleva a referirse a “procesos de comunicación”. Esto significa, como define Etkin, que los procesos se apoyan en prácticas comunicativas entre actores y que la comunicación es inseparable de las prácticas sociales en que las que se desarrolla (Etkin, 2014, p. 55).

Además, nos servimos de los aportes de Kreps, para definir los distintos tipos de comunicación existentes en las organizaciones. Kreps (1995) diferencia entre canales de comunicación informales y formales. Los canales de comunicación formales están dictados por la estructura planificada establecida para la organización mientras los canales de comunicación informales no están planificados y emergen de la interacción social natural entre los miembros de la organización (Kreps, 1995, p. 225). Kreps sostiene además que “cuanto menos se utilice la comunicación formal para proporcionar información relevante, más dependen [los miembros de la organización] del rumor para obtener información” (p. 226).

Resulta importante remarcar que la comunicación es un proceso que debe gestionarse. Etkin sostiene que “la gestión de los procesos comunicacionales implica llevar adelante una serie de dispositivos comunicacionales que permitan optimizar la acción de una organización e incidir en la comunidad” (Etkin, 2014, p. 58).

Participación de los padres en la institución educativa

Además, la comunicación da cuenta del contacto o de la relación que existe entre emisor y receptor. Por lo tanto, otro concepto teórico relevante para el análisis es el del lugar de los padres en la institución educativa. Para ello, tomaremos los aportes de Blejmar (2009) que sostiene, que es el modelo educativo mismo que interroga sobre el grado de externalidad que tienen los padres o los alumnos en el diseño del centro educativo (p. 96).

Es decir, que la cercanía de los padres hacia el centro educativo es algo que depende individualmente de cada centro educativo y de las decisiones que se tomen al respecto, no existe un lugar preestablecido. Según Blejmar “la matriz de la relación se basa en la escucha y detección de las demandas de los padres y de la comunidad para el establecimiento del proyecto, pero su definición y ejecución es en definitiva responsabilidad del equipo profesional” (Blejmar, 2009, p. 99).

Costa y Torrubia (2007) sostienen que “la implicación activa de padres y madres (...) adquiere todo su sentido si se produce como una consecuencia “natural” de un proceso de colaboración que tiene como objetivo esencial la creación de sinergias entre familia, centro educativo y territorio” (p.49) Para estos autores participar significa “tener parte en algo, compartir, colaborar, intervenir, cooperar” (p.49)

Además, los autores consideran dos ámbitos de participación en los centros educativos: uno individual y otro colectivo. El individual refiere a la coordinación de la familia con el centro en cuanto a lo que hace su hijo, estar informados etc. El colectivo sería bien distinto al individual y tiene como objetivo “la mejora de la cohesión social y de la calidad educativa del centro” (Costa & Torrubia, 2007, p.50)

Ruiz Corbella define la participación como “formar parte de algo, colaborar con otros para alcanzar unos objetivos que benefician y mejoran la comunidad más inmediata.” (Ruiz Corbella, 2007, p.54) Según esta autora, “implica trabajar juntos, responsabilizándose cada uno de algo concreto en el logro de un bien común”(p.54). Ruiz Corbella señala que la participación nunca debe ser una finalidad en sí, sino más bien el medio a través del cual se logran los objetivos educativos (Ruiz Corbella, 2007, p.54).

Costa y Torrubia sostienen que solo puede existir participación de los padres en el centro educativo si esta se estimula de parte de los profesionales del centro educativo. Para la participación señalan algunos temas prioritarios en los que resulta necesario incidir como el conocimiento del centro por parte de los padres, una política de puertas abiertas, el cuidado de las relaciones interpersonales padres-equipo técnico, la pedagogía de la participación y de la corresponsabilidad como también la creación de canales de comunicación fluidos y espacios para el encuentro. (Costa & Torrubia, 2007, p.52)

Para poder lograr la participación activa de padres y madres también resulta indispensable poner a disposición los recursos necesarios. En este caso principalmente tiempo para mantener unos canales de comunicación fluidos con las familias. (Costa & Torrubia, 2007, p.52)

Martínez Cerón señala como principales causas de la escasa participación de los padres y las madres en los centros educativos la ausencia de una cultura participativa, el individualismo y la ausencia de pertenencia a una comunidad como así también la falta de información y formación (Martínez Cerón, 2004, p.48-49)

II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Fase Exploratoria

En la fase exploratoria se han llevado a cabo dos entrevistas exploratorias con el coordinador del centro. La primera entrevista exploratoria tenía como objetivo encontrar los problemas que el coordinador visualiza como recurrentes para poder definir el tema de investigación. En esta primera entrevista exploratoria (EE1) se logró un acercamiento al centro, el coordinador del centro presentó el centro educativo y le facilitó a la investigadora el proyecto de centro vigente. Este proyecto sirvió luego para el análisis documental. El coordinador del centro no pudo formular en la EE1 una demanda concreta del centro educativo. Posteriormente, la investigadora hizo el análisis de la EE1 en profundidad y si bien no fue formulado como problema, aparece como tema recurrente la escasa asistencia de los padres a las actividades propuestas para referentes desde el centro educativo. También en el proyecto de centro para el año 2019 aparece particularmente como un objetivo específico: “favorecer la participación cotidiana y activa de referentes familiares a fin de potenciar el desarrollo de prácticas de crianza positivas” (Proyecto de Centro, 2019,p.3).

Por otro lado, se sostiene en la fundamentación del proyecto de centro

el accionar del proyecto se dirige a la construcción de un espacio de confianza con las familias de los y las integrantes que permita y promueva el desarrollo de prácticas de crianza positivas; así como la vivencia del espacio del centro como una construcción colectiva. En este sentido se promueve la participación y el involucramiento activo de referentes familiares en las actividades (Proyecto de Centro, 2019, p. 2).

Por ese motivo, la investigadora propone al coordinador de centro el siguiente problema sobre el cual desarrollar la investigación: “escasa participación de los padres en las actividades que propone el centro”.

Antes de aprobar este tema de investigación, el coordinador del centro pide tener la aprobación de todo el equipo de trabajo. Luego de una reunión, se confirmó el tema de investigación el 25.06.2019 por correo electrónico.

Para obtener más información acerca de este problema se lleva a cabo una segunda entrevista exploratoria (EE2) entre el coordinador y la investigadora.

Previamente se había diseñado la pauta tanto para la EE1 como para la EE2. Las dos entrevistas tuvieron lugar el 12.06.2019 y el 26.06.2019, respectivamente (véase Anexo 1)

En paralelo, la investigadora estuvo buscando antecedentes para este tema de investigación. Por un lado, procedió con la búsqueda de investigaciones previas de temas similares. Esta búsqueda se llevó a cabo y colaboró a constituir el marco teórico para el tema de investigación. Por otro lado, quedó plasmado en la EE1 y la EE2 que en el mismo centro educativo existen antecedentes para este tema de investigación en cuanto a que ha habido momentos de mayor participación de los padres y las madres en las actividades propuestas por el centro. Por lo tanto, un objetivo de la fase de comprensión del problema es obtener mayor información a través de la entrevista con la psicóloga del centro, quien estuvo presente en el momento de las actividades más “exitosas” acerca de cómo eran estas actividades y cómo era la situación en el centro educativo en comparación con la situación actual.

Análisis de la información

Durante las dos entrevistas exploratorias como así también durante el análisis del proyecto de centro surgieron diversos datos que relevan distintas situaciones problemáticas en el centro.

Por un lado, el Coordinador de Centro (CC) hace referencia al compromiso de las familias en cuanto a la comunicación con el centro:

“que las familias se puedan comprometer a poder avisar cuando no vienen, si dejan de venir, si se mudan. Es algo que muchas veces la asistencia continua o dejar de venir sin avisar son de las cosas que a veces nos han inquietado” (CC en EE1).

En esta temática estarían implicados tanto las familias como la coordinación del centro, ya que la no comunicación de parte de los padres tiene implicancia en la organización del centro educativo. Por este mismo motivo, se ve implicada la dimensión organizacional. En el mismo sentido se puede interpretar el enunciado del CC en la EE1 acerca de la comunicación de los padres hacia el centro educativo:

”entonces cuando nos ha pasado que nos faltaría como un x contrato, sin ser como la rigidez de la educación formal pero que haya...bueno, si te llamamos, es por algo, para conversar, para que estés presente como por ese lado capaz, de que entienda que si hay una semana que no vienen, que no viene su hijo, bueno capaz que está bueno llamar y le avisamos "Néstor no va", que siempre nosotros estar atrás como de qué está pasando por ejemplo por qué no viene” (CC en EE1).

Este tema también se enmarca dentro de la dimensión organizacional y se asocia con la temática de la comunicación con los padres, como así también el compromiso por parte de las familias hacia el centro educativo. A la vez, la información de que la comunicación con los padres no se da siempre de manera fluida, también releva un dato interesante acerca de la relación que tienen los padres con el centro educativo y qué lugar ocupan en el mismo.

Un dato interesante acerca de la comunicación con las familias es, que el Coordinador de Centro afirma en las entrevistas que la comunicación es tarea de todos y que a la vez no existe un encargado específico o un responsable dentro del equipo que tiene la tarea de ocuparse de la comunicación formal del centro educativo. Aquí entonces surge la pregunta para la fase de comprensión del problema, de qué manera está organizada la comunicación dentro del centro educativo, qué canales se utilizan y qué tipo de comunicación prevalece.

Parte de la misma problemática es lo que explica el CC en la EE1:

“Sí, la comunicación con los padres a veces nos queda en un debe. En un debe para nosotros a veces porque lo hemos citado para x actividades y no, y no concurren y ta, y uno piensa a veces porque nos parece importante citar,citas para que vengan a charlar y la excusa es lo productivo, pero los padres no participan, entonces buscas horarios que sirven a cada uno y no sirven a otro y ta y no vienen y entonces uno no termina de entender qué pasa, que no terminan viniendo, ese es un tema.”

Aquí también se ve implicada la dimensión organizacional y en cuanto a actores interpela todo el equipo de trabajo del centro educativo como también los padres. El punto interesante en esta cita, cuando se relaciona con el marco teórico, es que el CC admite que “uno no termina de entender que pasa”, ya que Blejmar (2009) sostiene que “la matriz de la relación [entre centro educativo y padres] se basa en la escucha y detección de las demandas de los padres” resulta importante analizar este aspecto en la fase de comprensión del problema. También resulta importante que el CC reconoce la temática de la comunicación con los padres como un “debe”, es decir como un tema no resuelto.

Otro tema que se nombra en las entrevistas exploratorias es específicamente la escasa participación de los padres en actividades que el centro educativo propone especialmente para ellos. El CC hace la comparación con otro tipo de actividades, como por ejemplo si se convoca a los padres a una reunión específica para hablar sobre un tema o cuestiones organizativas relacionados a su hijo o hija. Allí la participación es mucho mayor que en las actividades que el centro educativo diseña especialmente

para los padres. A la vez a la coordinación del centro le parece muy importante que existan actividades para los padres más allá de las reuniones organizativas o reuniones por conflictos específicos para poder mantener un contacto más fluido con los padres.

También en el análisis documental del proyecto de centro, se nombra en la fundamentación del proyecto 2019 que “el accionar del proyecto se dirige a la construcción de un espacio de confianza con las familias de los y las integrantes que permita y promueva el desarrollo de prácticas de crianza positivas; así como la vivencia del espacio del centro como una construcción colectiva. En este sentido se promueve la participación y el involucramiento activo de referentes familiares en las actividades” (Proyecto de Centro del Centro Educativo, 2019). Esto mismo coincide con lo que expresa el Coordinador de Centro acerca de los objetivos que tienen las actividades que el centro organiza para los padres, con la finalidad de construir un espacio de confianza.

Otro dato que emerge en las entrevistas exploratorias es que anteriormente ha habido un grupo histórico de padres muy presentes en el centro. Actualmente, la psicóloga es la única del equipo actual que ha trabajado en ese momento del proyecto. Por lo tanto, resulta interesante llevar a cabo una entrevista con la psicóloga, para entender un poco más acerca de la realidad anterior y las actividades que se llevaban a cabo en ese momento.

Por último, hay un dato importante en la EE2 cuando el Coordinador de Centro alude a que el hecho de organizar actividades para los padres y que estas mismas tengan poca participación de parte de ellos lleva a que el equipo se siente frustrado y que por esto se cuestiona más al momento de planificar si la actividad tendrá asistencia de parte de los padres, es decir, si el trabajo invertido de preparación vale.

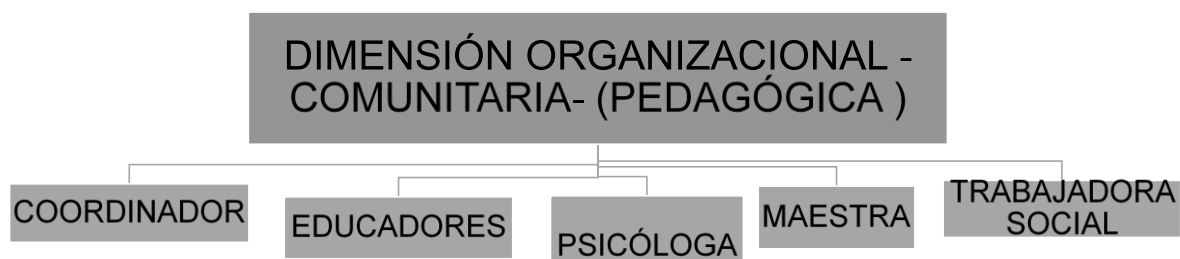
Modelo de análisis

A continuación, se presenta el modelo de análisis que surge a partir de la EE1 y EE2, es decir de la fase exploratoria en este diagnóstico. En este modelo se plasma el problema de investigación en relación con las dimensiones institucionales implicadas, definidas por Frigerio et. al (1992).

Además, se presentan los actores de la institución que están relacionadas con la problemática detectada y se esbozan posibles factores causales.

Figura No. 2 Modelo de análisis

Problema: Escasa participación de los padres en las actividades que propone el centro



Factores causales:



Elaboración propia a partir de EE1 y EE2

Luego de llevar a cabo la EE1 y EE2 se elabora el presente modelo de análisis. Se identifica como problema la escasa participación de los padres en las actividades que el centro educativo organiza específicamente para padres. Este problema se relaciona con la dimensión organizacional, por un lado, ya que se origina en parte desde la organización del centro educativo en cuanto a quién es el encargado para generar las actividades para los padres, en marco se llevan adelante, con qué frecuencia etc. A la vez también se relaciona con la dimensión comunitaria, ya que los padres son parte de la comunidad educativa y el hecho de que hay escasa participación por parte de ellos también da cuenta de la dimensión comunitaria del centro educativo. Por último, en parte también se relaciona con la dimensión pedagógica, ya que un punto importante a tener en cuenta son los propósitos y objetivos pedagógicos que se quieren lograr con las actividades que se proponen para los padres.

Los actores involucrados en este problema son todo el equipo de trabajo del centro educativo, ya que en la EE1 y la EE2, el coordinador del centro afirma que todos los miembros del equipo están igual de implementados en la comunicación con los padres y la organización de actividades para los mismos. No hay algún referente en particular, todos los miembros del equipo tienen la misma responsabilidad según los datos obtenidos en EE1 y EE2.

Como posibles factores causales se visualizan el tipo de actividades que propone el centro para los padres. Otro factor posible es la forma de comunicación con los padres, habría que evaluar si la causa de la inasistencia radica en que no ha llegado la invitación a la actividad, por ejemplo. También constituye un posible factor causal de este problema que no exista un referente para los padres, posiblemente esto dificulta la comunicación. Quizás también al no haber un encargado específicamente, tampoco existen en el equipo personas que se sientan particularmente responsable por este tema. Por último, un factor causal para el presente problema puede ser la desmotivación y frustración del equipo respecto a las actividades para los padres por el hecho de ya haber hecho la experiencia que la participación de parte de ellos es baja.

2. Fase Comprensión del Problema

En la fase de la comprensión del problema se diseñó la pauta para una entrevista semiestructurada con la psicóloga del centro (véase anexo 1). Se optó por entrevistar en profundidad a la psicóloga, luego de haber tenido dos entrevistas exploratorias con el coordinador del centro, por el hecho de que la psicóloga es la persona que más tiempo lleva en el equipo y ha estado trabajando en el centro en el momento cuando las actividades con los padres fueron “exitosas”, es decir, cuando hubo más participación en las actividades para los padres convocados por el centro. Para comprender mejor este antecedente, se optó por entrevistar la psicóloga.

Por otro lado, a raíz de las dos entrevistas exploratorias, en donde se describió por parte del coordinador del centro, que todo el equipo es responsable por igual de la comunicación con los padres. Se optó por diseñar una pauta para una entrevista grupal con todo el grupo de trabajo. En esta entrevista participaron todos los integrantes del equipo, un total de 8 personas. Para esta entrevista grupal se diseñaron varias preguntas disparadoras para que los integrantes del grupo de trabajo discutan.

Por último, se diseñó una encuesta para los padres del centro educativo. Esta encuesta tiene como objetivo triangular los datos obtenidos del equipo de trabajo con la opinión de los padres. Para ello, se aplicó la encuesta a 14 padres, lo cual constituye un 25% del total del grupo de los padres.

Todos los instrumentos diseñados fueron testeados previamente. El testeo se realizó aplicando las entrevistas previamente a profesionales que trabajan en contextos parecidos, es decir, se testearon las preguntas de la entrevista grupal con una trabajadora social que trabaja en otro club de niños de INAU, como así también se testearon las preguntas para la entrevista semi-estructurada con una psicóloga que trabaja en otro club de niños. Luego del testeo fue necesario reformular algunas preguntas para facilitar su comprensión. A la vez se agregó a las pautas para la entrevista grupal la pregunta si existe algún tipo de registro de las actividades en la entrevista grupal.

Las preguntas de la encuesta a los padres fueron testeados y validados previamente con la psicóloga del centro educativo en cuestión, dado el conocimiento que tiene en cuanto al perfil de los padres de los niños de este centro.

El cronograma en esta fase se desarrolló de la siguiente manera:

Cuadro No 3: Cronograma de trabajo

Técnica utilizada	Fecha
Entrevista grupal (EG)	05.08.2019
Entrevista semi estructurada con la Psicóloga (EP)	05.08.2019
Encuesta a los padres	09.08.2019 y 12.08.2019

Elaboración propia

Toda la fase de la comprensión del problema se llevó adelante con un gran apoyo de parte del centro educativo, que se mostraron muy abiertos y colaboradores para poder obtener los datos necesarios.

Niveles y lógicas en juego

La cultura institucional

Para analizar los niveles y las lógicas en juego en la presente demanda es preciso analizar la cultura institucional.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) definen la cultura institucional como aquella cualidad relativamente estable que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento (p. 35).

Para analizar la cultura del centro educativo se utilizó la Técnica del Iceberg, como un método de análisis que, a partir de lo visible y observable, permite entender las lógicas internas de la institución.

1er nivel: Lo visible

El aspecto que se destaca tanto en las entrevistas realizadas como en la experiencia propia de la investigadora al acercarse al centro educativo es que el equipo de trabajo constituye un pilar fundamental y es visto como el fuerte del centro educativo. El coordinador de centro durante la fase exploratoria, consultaba siempre con el equipo entero antes de tomar alguna decisión. Por eso, el equipo tiene organizado semanalmente una reunión donde se encuentran todos los miembros del equipo para tomar decisiones y organizar la semana de trabajo.

Además, se destaca la horizontalidad en el sentido que el coordinador destaca que trabajan “desde la complementariedad. Cada uno desde su saber importa (...) en realidad todos hacemos todo” (CC en EE2). En ese sentido, tampoco hay una diferenciación entre el equipo técnico y educadores, sino que todos cobran el mismo sueldo, solo varía por la cantidad de horas que trabajan en el centro.

2do nivel: Las prioridades

Las prioridades que se destacan en las distintas entrevistas son que el centro educativo mantiene tanto un proyecto de centro como club de niños, como también un proyecto calle. Es uno de los pocos clubes de niños en Uruguay que se llama “club de niños proyecto puente”, lo que lleva a que tiene más horas que un club de niños común.

En las entrevistas se destaca la amplitud del trabajo del centro educativo, entre la atención en el centro, la cooperación con las escuelas más la atención en dos barrios. Esto queda reflejado en la siguiente cita:

“[desde afuera] no entienden como da para tanta cosa y bueno y en verdad si, la cosa de reinventar y rehacer todo el tiempo. (...) Capaz que pueden hacerlo en una lógica de decir: pa, qué gestión que con esta cantidad de horas se puede atender toda esta cantidad de niños y niñas y todo esto se pueda hacer.” (CC en EE1)

Se valora mucho también en todas las entrevistas el equipo de trabajo y su compromiso de trabajar.

“El equipo siempre ha sido evaluado como la fortaleza del proyecto, ¿no? El equipo y la manera y el compromiso de trabajar” (CC en EE1)

Además, en relación con el tema de investigación de la participación de los padres en las actividades propuestas por el centro, en las entrevistas surgen datos acerca del objetivo de las mismas. A la pregunta de cuál es el objetivo de las actividades que organiza el centro para los padres el CC reflexiona: “porque nos parece importante citar, citar para que vengan a charlar y la excusa es lo productivo” (CC en EE1). En la EE2 agrega al respecto:

“...acercarse ...digo, que no queden como dos lugares aislados... sino (...) ver cuáles son las formas de crianza... si les está pasando algo...si no...si estás contenta...si... no sé, es como... momentos de encuentro. Son momentos de encuentro” (CC en EE2).

3er nivel: Los elementos nucleadores

En los elementos nucleadores se encuentra que no existe un responsable para la organización de las actividades con los padres, ya que no hay en este momento un voluntario que quiera llevar adelante este trabajo. Este hecho se relaciona con que el equipo se encuentra desmotivado en cuanto a la organización de las actividades con los padres, ya que los intentos previos han tenido poca convocatoria. Esto se evidencia por ejemplo en la EP: “creo que siempre vamos dejando eso [la organización de actividades para los padres] un poco de lado, también por la experiencia del fracaso” (P en EP).

En ese sentido se podría concluir que no existe una cultura participativa de los padres en el centro educativo. Esto es señalado por Martínez Cerón (2004) como una de las principales causas del escaso involucramiento de padres y madres en los centros educativos.

En esta misma línea se observa que el equipo fijó un objetivo numérico de actividades por año (4 actividades) para cumplir con el hecho de ofrecerlas, pero no se fijó un objetivo de contenido en el sentido de qué se quiere lograr con las actividades que se ofrecen para los padres. Esto se ve en la EP “Yo creo que ahí [en cuanto a la proyección de las actividades con los padres] podemos pensar cosas diferentes entre todos en el equipo. No sé si tenemos algo tan claro” (P en EP).

A continuación, se presenta el gráfico de modelo de iceberg

Figura No 3: Modelo de iceberg



Elaboración propia

Si bien la encuesta a los padres se aplicó para poder triangular información y evaluar si una posible causa de la escasa participación radica en la comunicación del centro educativo con los padres, se pudo evaluar en los resultados de la encuesta que la escasa participación no radica en la falta de información. Esto se comprueba con la respuesta a la variable 1 “¿Sabe que el centro educativo X organiza actividades para los padres?, donde un 93% de los encuestados afirman que sí saben (véase anexo 3). En cuanto a la variable 2 “¿Ha participado de actividades en el pasado?, afirma un 64 % de los encuestados (véase anexo 4). Resultan interesantes las respuestas a la variable 2b ¿De qué actividades participó? Aquí se nombra por ejemplo la asistencia al festejo del aniversario del centro educativo “X”, como también producción de mermeladas, un taller de carpintería y un taller de teatro. En este sentido, no son las actividades que han nombrado los miembros del equipo de trabajo como actividades pensadas para los padres. Además, resulta importante resaltar que las actividades a las que se alude tuvieron lugar en el 2018.

En la encuesta se aplicaron dos preguntas más acerca de la comunicación para evaluar si es un factor causal en la participación de los padres en las actividades. Se consultó en la variable 3 ¿De qué manera se ha enterado de las actividades? Allí, un 47% de los encuestados afirman que se han enterado a través del WhatsApp del centro educativo, 37% de los encuestados afirman que se han enterado por una invitación personal del centro educativo y solo 16% de los encuestados se han enterado por otros padres (véase anexo 5).

Otra variable acerca de la comunicación del centro educativo con los padres fue la pregunta “Si tiene algo que comunicar al centro educativo X, ¿sabe a quién dirigirse?”, lo cual un 93% de los encuestados afirmó (véase anexo 6).

Además, se puede concluir que al día de hoy sí existe participación individual, como lo define Costa y Torrubia, ya que sí hay alta participación en las actividades de información o convocatorias específicas por problemáticas individuales con los hijos (EG). La escasa participación se da en los espacios de participación colectiva, que sería necesario redefinir y repensar estos espacios.

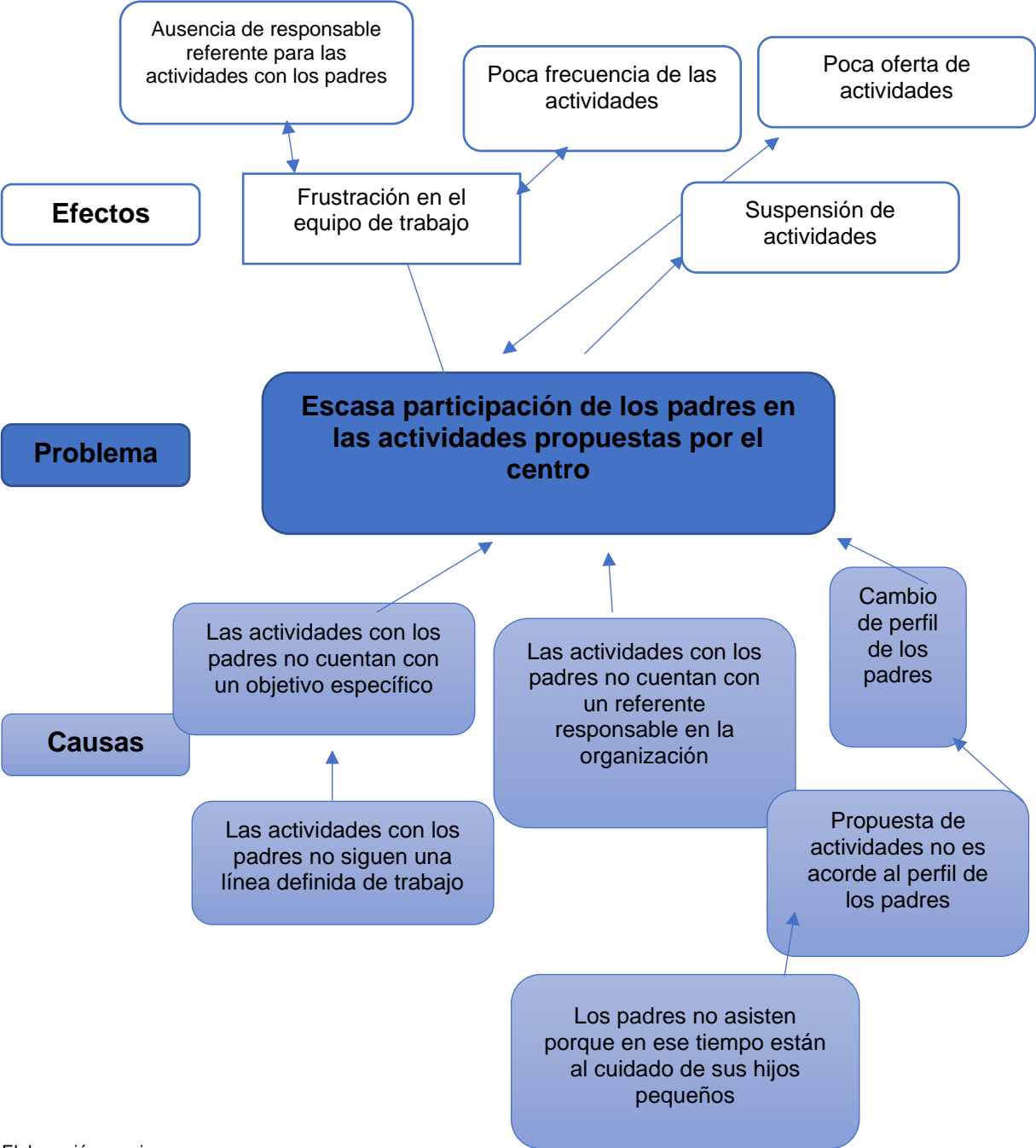
A raíz de los resultados obtenidos de la encuesta y la triangulación con las entrevistas realizadas, centramos el análisis del problema más en la planificación de las actividades, las responsabilidades en el equipo y los objetivos de las actividades. Estos fueron aspectos que surgieron en las entrevistas realizadas.

III. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

1. Aproximación diagnóstica

Para llevar adelante el diagnóstico nos servimos de la herramienta del árbol de problemas. Como problema central se identifica la escasa participación de los padres en las actividades propuestas por el centro.

Figura No.4 Árbol de problemas



Elaboración propia

Se pueden identificar varias causas que originan este problema. Por un lado, se puede observar que las actividades propuestas, tomando en cuenta los ejemplos de este año, no siguen una línea definida de trabajo y cuentan con un objetivo específico. En la EE1 el Coordinador de Centro formula que el objetivo es el de “acercarnos y encontrarnos...estamos por su hijo o por su hija y (...) es un trabajo creemos que compartido” (CC en EE2) Por otro lado, en la EP la psicóloga opina en cuanto a los objetivos del equipo de trabajo acerca de las actividades con los padres: “no sé si tenemos algo tan claro. Yo creo que a mí me gustaría que se generaran como instancias más grupales... trabajar la grupalidad también en los padres, así como trabajamos en los niños.” (P en EP) En la entrevista grupal se pronuncia al respecto:” capaz que el objetivo ha ido cambiando”, “creo que el objetivo capaz que siempre fue poder conversar pautas de crianza”, “y también que sienten [los padres] que Trampolines también es parte de ellos”. (EG)

Otra causa del problema reside en que actualmente no se cuenta con un referente responsable para la organización de las actividades. Este aspecto constituye una causa y un efecto al mismo tiempo, ya que la ausencia del referente responsable también se relaciona con el efecto de la frustración en el equipo por la escasa participación. Al momento de realizar el diagnóstico, ningún miembro del equipo tiene específicamente la tarea de organizar las actividades, por lo tanto, el equipo entero estaría siendo responsable de la organización.

Además, el problema puede tener el origen en que las propuestas de las actividades no se adecúan al perfil actual de los padres. Una causa constituye, por ejemplo, que actividades que son solamente para los padres conllevan a que se precise tener alguien que cuide al hijo en ese momento. Este es otro punto que puede dificultar la participación de los padres en las actividades.

Pasamos entonces a los efectos que produce el problema de la escasa participación: por un lado, el hecho de trabajar para generar una actividad y luego contar con poca participación, genera frustración y desmotivación en el equipo. Esto lleva a que se ofrecen pocas actividades y que haya poca frecuencia de las mismas.

Además, la desmotivación lleva a que nadie del equipo quiere ser voluntariamente referente responsable para las actividades con los padres. Así es como, al momento de realizar el diagnóstico, nadie cumple esa función en el equipo.

Por último, la escasa participación también lleva a que se suspendan actividades previamente planificadas, como fue el caso del almuerzo previsto en el año 2019.

En el siguiente cuadro se presenta el análisis de fortalezas y debilidades, que permite analizar la situación actual del centro.

Cuadro No. 4: Fortalezas y debilidades

Fortalezas:	Debilidades:
Equipo comprometido con el trabajo Sentido de equipo de trabajo Apoyo mutuo entre los miembros del equipo Espacios de coordinación semanales entre todo el equipo	Falta de línea de trabajo/ objetivos específicos para la organización de actividades con los padres Falta de diagnóstico previo de las necesidades de la institución vs. las necesidades/intereses de los padres Falta de reconocimiento de este problema de gestión como tal

Elaboración propia

2. Referencias para Plan de Mejora

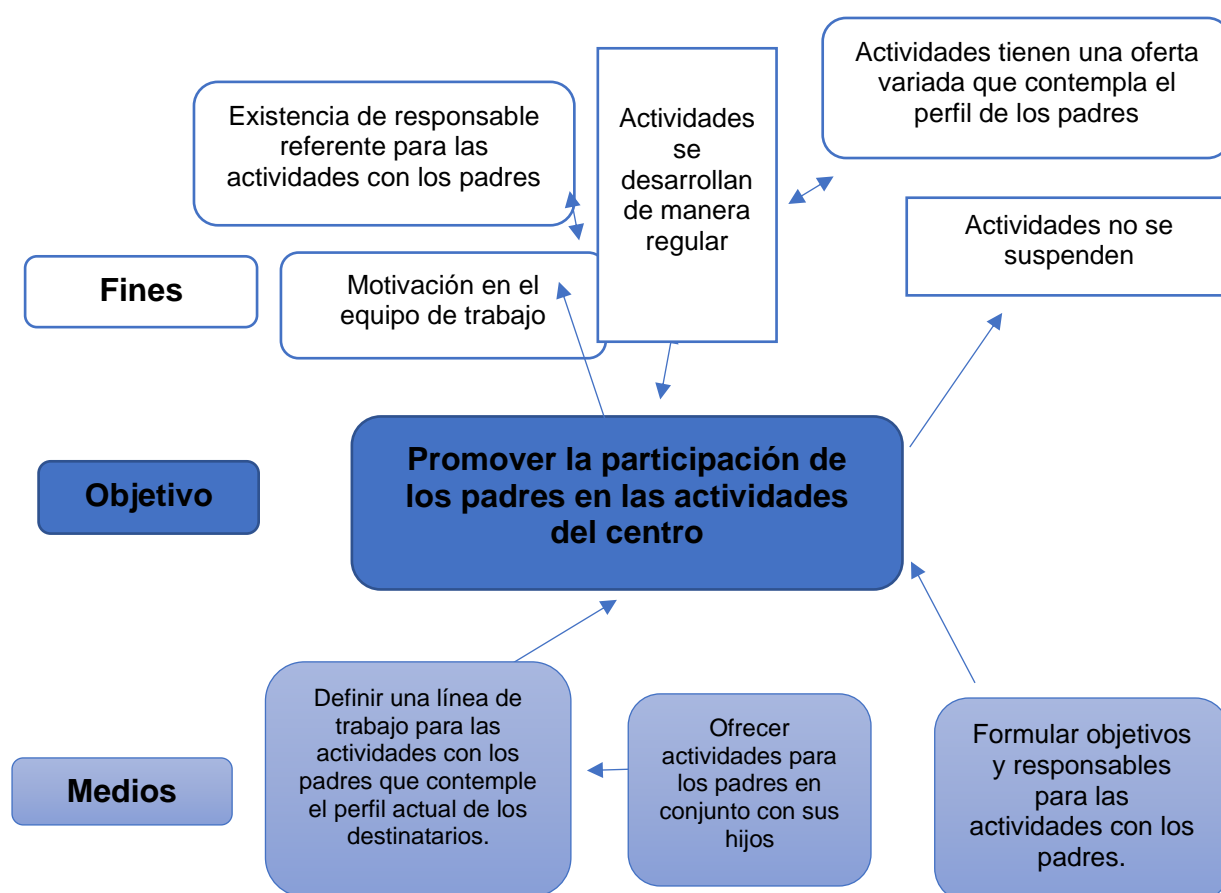
El análisis de la información relevada, indica que el plan de mejora se centrará en las estrategias para promover la participación de los padres en las actividades propuestas por el centro, interviniendo principalmente en las dimensiones organizacional y pedagógica.

Con el plan de mejora se pretende lograr una participación activa de los padres y madres en el sentido colectivo, no solo individual.

Pasamos entonces a describir la situación a la que se quiere llegar, utilizando la herramienta del árbol de objetivos.

Figura No. 5 Árbol de objetivos

Árbol de objetivos



Elaboración propia

Como objetivo general se puede establecer promover la participación de los padres en las actividades del centro. Para lograr cumplir este objetivo general se puede formular el objetivo específico de definir una línea de trabajo para las actividades con los padres que contemple el perfil actual de los destinatarios. Es decir, definir qué se quiere lograr exactamente, por qué motivo se precisa la presencia de los padres en el centro educativo.

En el diagnóstico se visibilizó que el objetivo no es del todo claro, hay distintas opiniones al respecto desde utilizar este espacio para compartir pautas de crianza hasta dar un espacio propio para los padres para que estén o simplemente compartir. Según la definición del objetivo específico del trabajo con los padres se tendrán que diseñar qué tipo de actividades lograrían alcanzar este objetivo. Allí se tendrá que definir de qué manera serán esas actividades, si es posible por ejemplo que sea para toda la familia o, si es necesario tener un momento con los padres solos, si se puede pensar en tener una actividad paralela para los niños y las niñas.

Además, se tendrá que definir con qué frecuencia se ofrecerán estas actividades. Para ello, se tendrá que analizar también con qué recursos humanos y de tiempo cuenta el centro educativo para llevar adelante la planificación y organización de estas actividades. En ese sentido, se tendrá que hacer una priorización y definir qué impacto se espera con el trabajo con los padres en cuanto a poder lograr los objetivos de trabajo del centro educativo. En definitiva, habrá que tomar la decisión qué lugar se quiere dar a los padres en el centro educativo. Como sostiene Blejmar: “la matriz de la relación se basa en la escucha y detección de las demandas de los padres (...), pero su definición y ejecución es en definitiva responsabilidad del equipo profesional.” (Blejmar, 2009, p. 99)

Si se toman en cuenta los resultados del diagnóstico realizado, resultan interesante en este sentido las respuestas de los padres a la variable 5 en la encuesta, donde se les consultó qué esperan de las actividades para los padres. Allí, domina la respuesta de “que sean buenas y divertidas”, seguida también de aprender y encontrarse con otros padres.

A la vez se establece como objetivo específico designar responsables para las actividades con los padres. Para llevar cabo la organización de estas actividades resulta necesario definir un equipo de trabajo de referentes para estas actividades, que tendrán que planificar tanto la actividad en sí como la comunicación de la misma hacia los padres.

Con estos objetivos se lograría la meta de motivación en el equipo de trabajo, lo cual llevaría a que las actividades se desarrollan de manera regular y con una oferta variada que contemple el perfil de los padres. También se cuenta con un responsable referente para las actividades con los padres.

Por último, una meta sería que las actividades previstas no se suspenden.

Para llevar adelante el Plan de Mejora se precisa un equipo de referentes dispuestos a trabajar con la investigadora en el diseño del plan. Esto implica llevar adelante aproximadamente dos reuniones, donde la investigadora compartirá la planificación con el equipo y precisará de la revalidación de los miembros del centro educativo en cuanto a la viabilidad de la propuesta. El plan de mejora se entregará en diciembre 2019 al centro educativo, por lo cual será posible aplicarlo durante el año 2020.

Por parte de la investigadora se sugiere que trabajen el coordinador de centro en conjunto con la psicóloga y la trabajadora social, que fueron tres miembros del equipo que demostraron especialmente interés en que estas actividades se desarrollen en el centro educativo.

V. BIBLIOGRAFÍA

Proyecto de Centro-Puente 2019 del Centro Educativo.

Ley General de Educación, Ley N° 18.437, (02 de 09 de 2019). Impo.com.uy. Obtenido de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Blejmar, B. (2009). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico .

Costa, M., & Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. . Participación educativa n°4, 47-53.

Etkin, E. (2014). Comunicación para las organizaciones sociales: de la planificación a la acción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : La Crujía .

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires : Troquel.

García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual . Madrid : Narcea S.A. de Ediciones .

INAU. (25 de 06 de 2019). INAU. Obtenido de <https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>

Kreps, G. L. (1995). La comunicación en las organizaciones . USA: Addison Wesley- Iberoamericana .

Martínez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Cuadernos de Pedagogía 333, 46-49.

Ruiz Corbella, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. Participación educativa n°4, 54-59.

Teixidó i Saballs, J. (1999). La comunicación en los centros educativos. Girona: Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es> .

VI. ANEXOS

1. Pautas de las entrevistas realizadas

Pauta de entrevista exploratoria I con el coordinador del centro (EE1)

Participantes: Coordinador centro (CC)

Entrevistadora (E)

Objetivos:

- Encontrar los problemas recurrentes que el CC percibe dentro de la institución.

Desarrollo:

- Plantear de objetivos de la propuesta.
- Aclarar que la información brindada será manejada bajo el Principio de Confidencialidad en donde no se identifican las instituciones ni las personas.
- Investigar un tema que a la gestión le interesaría indagar.

Preguntas guía:

- 1. ¿Cuáles serían los 3 o 4 problemas institucionales sobre los que le interesaría indagar?
- 2. ¿Desde cuándo está presente cada uno?
- 3. ¿Cómo han tratado de resolver cada uno?

Pauta de entrevista exploratoria II con el coordinador del centro (EE2)

Participantes: Coordinador centro (CC)

Entrevistadora (E)

Objetivos:

- Definir el tema de investigación para el diagnóstico.

Desarrollo:

- Plantear la posibilidad del tema “asistencia de los padres a las convocatorias hechas por el centro”
- Obtener la aprobación para el tema de investigación
- Obtener algunos datos más acerca de la institución, según dudas surgidas en el avance de la escritura.

Preguntas guía:

- ¿El problema se visualiza como la comunicación con los padres? ¿Eso refiere a los padres del club de niños o también al proyecto calle?
- ¿El problema se visualiza como la respuesta de las familias a las convocatorias hechas por el centro?

- ¿Cuándo convocan a las familias? ¿Con qué finalidad se convoca a la familia?
- ¿Quién convoca a las familias?
- ¿A través de qué canales/ medios?

Pauta de entrevista grupal con el equipo de trabajo del centro educativo (EG)

Participantes: Educadores (4 personas)

Maestra (1 persona)

Psicóloga (1 persona)

Coordinador centro (1 persona)

Trabajadora Social (1 persona)

Total: 8 personas

Objetivos:

- Observar si la comunicación con los padres es asumida como responsabilidad grupal
- Conocer cuáles actividades ha llevado el equipo este año con los padres y cuáles están planificadas
- Conocer la regularidad de estas actividades
- Conocer la manera en que se convoca a las actividades
- Conocer cómo se evalúan los resultados de las convocatorias a los padres

Preguntas guía:

¿Desde cuándo visualizan que la comunicación con los padres constituye un problema?

¿Desde cuándo visualizan que la participación de los padres en las actividades propuestas es baja?

¿Cuáles actividades han organizado este año para lograr la participación de los padres en el centro?

¿Cuáles quedan por hacer?

¿Con qué regularidad se ofrecen las actividades?

¿Cómo se convoca a los padres?

¿Existen documentos escritos de las convocatorias? ¿Existe algún otro tipo de registro de las actividades?

¿Todos los miembros del equipo se comunican con los padres?

¿Cómo saben los padres con qué miembro del equipo comunicarse?

¿Cómo se evalúan los resultados de las convocatorias a los padres?

Pauta de entrevista semi-estructurada a la Psicóloga (EP)

Objetivo: Obtener información acerca de las jornadas históricas con los padres, que quedaron en el consciente colectivo como “exitosas”

Preguntas guía:

- ¿Cuál es su percepción de la situación actual?
- ¿En qué período fueron las jornadas de participación alta de los padres?
- ¿En qué consistían esas jornadas? ¿Cómo eran esas jornadas?
- ¿De qué manera se convocaba a los padres?
- ¿Había un referente para los padres?
- ¿En qué momento cambió esa realidad?

Pauta para la encuesta a los padres

Objetivo: Poder triangular los datos obtenidos del equipo de trabajo con la opinión de los padres

Participantes: Encuesta a 15 padres (muestra pequeña, son 55 niños inscriptos)

1. ¿Sabe que X organiza actividades para padres?

a) Si b) No

En caso de que sí

2. ¿Ha participado de actividades en el pasado?

a) Sí b) No

En caso de que sí

¿De qué actividades ha participado? – Respuesta libre

3. ¿De qué manera se ha enterado de las actividades?

- a) Por otros padres
- b) por una invitación personal de parte de los trabajadores
- c) por el WhatsApp que mandó X
- d) Otros: Especificar

4. Si tiene algo que avisar/ comunicar a X. ¿Sabe a quién dirigirse?

- a) Si
- b) No

En caso de que sí: ¿A quién se dirige? ¿Cómo?

5. ¿Qué espera de actividades que organiza X para los padres?

Respuesta libre

2. Tabla de análisis: dimensiones, temáticas y actores

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión DP-DA- DO-DC	Comentarios
<p>CC: "Después, cosas que a veces nos llevan un tiempo extra.. bueno, a veces, que las familias se puedan comprometer a poder avisar cuando no vienen, si dejan de venir si se mudan, es algo que muchas veces la asistencia continua o dejar de venir sin avisar son de las cosas que a veces nos han inquietado. Si no sé, por ahí, por ahora no percibo otra cosa, pero, no." (EE1)</p>	<p>Compromiso de las familias Inasistencia de los niños</p>	<p>Familias Coordinación centro</p>	<p>DO</p>	
<p>CC: "Claro, que pasa, hay un fuerte grupo que siempre está como metido y siempre vienen. Pero hay mucha inestabilidad por lo general en las familias que trabajamos, no, que están en una situación vulnerable entonces esa inestabilidad también hace que sean inestables los vínculos, la manera de relacionarse, entonces eso también muchas veces.. estoy o no estoy, (EE1)</p>	<p>Familias en situación vulnerable Núcleo fuerte de familias vs. familias ausentes</p>	<p>Familias</p>	<p>DC</p>	<p>En EE2 el CC afirma que hay unas familias históricas, que ahora mismo no están más</p>
<p>CC: "entonces cuando nos ha pasado que nos faltaría como un x contrato, sin ser como la rigidez de la educación formal pero que haya bueno, si te llamamos, es por algo, para conversar, para que estés presente como por ese lado capaz de que entienda que si hay una semana que no vienen, que no viene su hijo, bueno capaz que está bueno llamar y le avisamos "Nestór no va", que siempre nosotros estar atrás como de qué está pasando por ejemplo por qué no viene." (EE1)</p>	<p>Falta de contrato x Formalidad? Sentimiento de poco compromiso por parte de las familias hacia el centro</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga Familias</p>	<p>DO</p>	<p>Todos los que trabajan en el centro (y nadie) son responsables de la comunicación con los padres, no hay un referente específico.</p>

<p>CC: "Sí, la comunicación con los padres a veces nos queda en un debe. En un debe para nosotros a veces porque lo hemos citado para x actividades y no, y no concurren y ta, y uno piensa a veces porque nos parece importante citar, citas para que vengan a charlar y la excusa es lo productivo, pero los padres no participan, entonces buscas horarios que sirven a cada uno y no sirven a otro y ta y no vienen y entonces uno no termina de entender qué pasa, que no terminan viniendo, ese es un tema." (EE1)</p>	<p>Comunicación con los padres/ Asistencia de los padres a actividades propuestas por el centro</p> <p>Propuesta pedagógica de qué hacer en los encuentros de padres</p>	<p>Coordinación centro</p> <p>Educadores</p> <p>Trabajadora Social</p> <p>Maestra</p> <p>Psicóloga</p> <p>Familias</p>	<p>DO</p> <p>DP ?</p>	<p>Por qué la excusa de lo productivo? Productivo en el sentido de producir algo, pero realmente tiene que ver con el interés de las familias? Se comunicó el por qué de las reuniones?</p>
<p>CC:"El equipo siempre ha sido evaluado como la fortaleza del proyecto, no? El equipo y la manera y el compromiso de trabajar. Y ha habido unos cambios últimamente que ta, nos ha generado tener que reacomodarnos y va a generarse un cambio nuevo ahora porque la maestra se va. Entonces va a tener que entrar alguien nuevo. El año pasado se fue V y entró R. Después, A que es la trabajadora social, fue mamá, entonces estaba de licencia y había alguien supliéndola. Bueno y ahora se va la maestra. Entonces ha habido algunos movimientos, que bueno, hay que ir sosteniendo y bueno adaptándose a los cambios. En verdad, las partidas han sido en buenos términos y por mejoras, entonces, tipo claro esas son sanas.. " (EE1)</p>	<p>Fluctuación de personal</p>	<p>Coordinación centro</p> <p>Educadores</p> <p>Trabajadora Social</p> <p>Maestra</p> <p>Psicóloga</p>	<p>DO</p> <p>DA ?</p>	<p>Si es habitual que haya fluctuación de personal, significa que también cambian constantemente los referentes para los padres, ya que todos comunican.</p> <p>Se comunican los cambios de personal a los padres?</p>
<p>CC: O... a ver cómo te explico: Las actividades a que nosotros los y las invitamos la participación es escasa si uno la mide como cuando uno está.. a ver cómo te digo.. cómo te explico.. hay más familias presentes en otros momentos como en el retiro de los gurises o la traída que cuando invitás algo, a realizar una actividad.. ee.. estén presente en la actividad en sí. Por ejemplo, hacés una reunión de referentes para hablar sobre X temática y ahí la</p>	<p>Escasa participación de los padres en actividades propuestas por el centro</p>	<p>Coordinación centro</p> <p>Educadores</p> <p>Trabajadora Social</p> <p>Maestra</p> <p>Psicóloga</p> <p>Familias</p>	<p>DO</p> <p>DC ?</p>	

<p>participación es... es.. o..queremos hacer una reunión para contarles como estamos o qué están haciendo sus hijos o su hijas en el club. Y no participan tantos como nosotros sabemos que podrían participar porque ta, hay algunos que están trabajando. Y obviamente a veces los horarios podemos hacerlos coincidir y otros no. Pero si no no terminan yendo a la actividad o no se sienten convocados o porque dicen que no se enteraron etc. no sé.. (EE2)</p>				
<p>E: Y qué tipo de actividades proponen?</p> <p>CC: Y hemos.. talleres.. hemos.. por ejemplo la otra vez hicimos una actividad más productiva, que era armar unas bolsitas de TNT para.. tipo bolsitas de mandados.. ta.. hemos hecho.. el año pasado hicimos alguna reunión para contar como estaba el grupo y iban pocos.(EE2)</p>	<p>Tipo de actividades propuestas por el centro</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga</p>	<p>DP ?</p>	
<p>E: Y eso es como.. o sea, son regulares esas convocatorias..</p> <p>CC: No, no es regular.</p> <p>E: O es como según la demanda que va surgiendo?</p> <p>CC: Sí, o como nosotros también a veces.. o por la demanda o porque vemos que está bueno acercar a la familia que hace tiempo capaz que no compartimos una actividad y queremos que estén. Ta, en verdad es un trabajo en conjunto. Sino muchas veces queda en el problema la llamada y no está bueno en verdad, en verdad está bueno compartir otros espacios.. sino es te llamo porque pasó tal cosa..</p>	<p>Frecuencia de las actividades propuestas</p> <p>Regularidad / Ocasión</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga</p>	<p>DO DP ?</p>	<p>Llama la atención que el coordinador siempre habla del equipo, de un nosotros.</p> <p>También por el hecho de que no haya un referente para la comunicación con los padres hace a todos responsables, pero a la vez a ninguno en particular.</p>

<p>CC: Hemos intentado también, pasa que no siempre están los tiempos.. pero, generar un espacio donde sea "entrevista con la familia" y vamos ahí rotativo, tipo cronograma, le toca a tal a tal a tal. Para que no sea esto del emergente problema, sino venir a contar cómo estás o vos.. un espacio de encuentro. Y ese, ta, pasa que es un horario más de tarde ahí depende tipo qué onda la familia porque si está trabajando si no, a veces surgen inconvenientes.. ah no pude ir porque.. ta (EE2)</p>	<p>Falta de tiempo para ofrecer actividades para las familias</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga</p>	<p>DO</p>	
<p>E: Claro, pero el objetivo también de ustedes es más bien eso lo que decías de...</p> <p>CC: De acercarnos y encontrarnos. Trabajar yy en conjunto, precisamos trabajar.. digo, estamos por su hijo por su hija y bueno y en verdad estamos ahí y es un trabajo creemos que compartido. (EE2)</p>	<p>Objetivo de la actividad con las familias</p> <p>Trabajo compartido</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga</p>	<p>DO DP?</p>	
<p>E: Ta.. y quién define por ejemplo cuándo se convocan las familias o quién hace eso? Quién es responsable de comunicar? #00:05:00-0#</p> <p>CC: Por lo general lo definimos en la reunión de equipo, los lunes y ahí nos dividimos, en verdad, digo es rotativo quien se encarga de decir a quién qué cosa. (EE2)</p>	<p>Responsable de la comunicación con los padres</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga</p>	<p>DO</p>	<p>Llama la atención que aparentemente no hay referente fijo para los padres.</p>
<p>E: Ta. Y de qué manera, o sea cuál es el canal de comunicación?</p> <p>CC: El canal de comunicación son dos. Una es vía whatsapp que es básicamente, como se llama, una de las formas que tenemos, y la otra es boca a boca en la puerta. Esas son las dos..</p> <p>E: O sea puerta tipo van pasando por el barrio?</p>	<p>Canales de comunicación con los padres</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga</p>	<p>DO</p>	<p>Canales solo informales?</p>

<p>CC: No, no, perdón. No, no cuando los traen! Cuando los vienen a buscar ahí, tipo, nos juntamos y le decimos. O te acercas y le decís, mirá hacemos tal cosa... Por lo general la más efectiva siempre termina siendo el cara a cara, no? (EE2)</p>				
<p>CC: Na, antes te había dicho que la psicóloga, que justo es la que tiene más años en el proyecto, ella fue nuestra compañera y después fueron con otra a su vez, fueron las que siempre se encargaron de llevar adelante los talleres con referentes. Con los referentes adultos. Ta, y en verdad al principio yo me acuerdo de los cuentos siempre que había, como que la participación era grande, lo que pasa es que varias de esas familias históricas que venían que tenían pila de hijos que se fueron yendo por diferentes motivos, no, porque egresaron por edad o porque se mudaron, etc. y como ese núcleo fuerte se fue, fue como desapareciendo, esos los que nunca te faltaban. Algunas de ellas en estos últimos años por ejemplo siempre, algunas eran caras visibles que siempre.. venta económica, reunión de tal cosa, cocinar, tal otra, siempre estaba. Y algunos, en verdad sus hijos, ya justo egresaron entonces, también estas caras que eran las que siempre estaban no están. Y como no se terminó con el nuevo núcleo de familias de tenerlos otra vez, de formar otro. Eso no se logró todavía. (EE2)</p>	<p>Relación con las familias anterior</p> <p>Grupo histórico</p>	<p>Psicóloga</p>	<p>DO</p>	
<p>E: Y esos talleres que ella hacía siguen haciéndose o en este momento no hay?</p> <p>CC: Lo que pasa que hemos, hemos.. como se llama, querido, hace dos, tres años, ponele. Instaurarlo de nuevo, y no vienen! Tipo vienen así tipo prepararlo para quince y viene uno, vienen dos, vienen tres... pa... un año que tuvo un poquito más de aceptación un horario..</p>	<p>Convocatoria / Asistencia a las actividades propuestas de parte del centro</p>	<p>Coordinación centro</p> <p>Educadores</p> <p>Trabajadora Social</p> <p>Maestra</p> <p>Psicóloga</p>	<p>DO</p>	

<p>me acuerdo de mañana a las once de la mañana. Y justo que era porque de mañana trabajaban, así ya después ya iban a buscar el hijo y ahí como que se armó un grupito de siete, ocho. Mantuvimos algunos encuentros..ta.. pero después ya se cambió..Ahora hemos querido hacerlo de nuevo y ya no.. la otra vez fue una familia sola..y habían dicho que iban pero justo que me surgió tal cosa tal otra.. después hablás con otra..y no, no me enteré y no se qué no se cuanto, pero ta y vos instalaste todo el dispositivo para que fuera aunque sea cinco. (EE2)</p>				
<p>CC: Ta, eso también. La frustración también está presente. Cuando vas a pensar.. pa.. pero si después no vienen.. entendés?..digo eso también está.. y querés como que siempre darle y ta.. y me acuerdo que el año pasado no, el otro la habíamos pegado en una que tenía que tener más que de reflexión, los encuentros productivos. Habíamos encontrado una forma que era con tapitas hacer unos murales. Después nos llamó un centro de barrio para ver si hacíamos un mural gigante para ellos.. fue ese grupo siempre fue, esas horas de encuentro todos los lunes.. va, era lunes cada quince días, tengo la sensación de todos los lunes, se conformó ese grupo se hizo... entonces la idea productiva fue la que vimos más viable, bueno hay que venir en pos de algo.. por eso fue por ejemplo esta vez que quisimos intentar con las bolsitas.. recordando eso.. pero no, otra vez.. Ta, después sí funcionó un poquito más cuando hicimos alguna, un mes que era el mes de la familia que era, espacios abiertos, invitábamos a las familias para compartir los espacios que tienen los chiquilines habitualmente pero con los referentes. Eso ha tenido un poquito más de participación. (EE2)</p>	<p>Frustración del equipo</p>	<p>Coordinación centro Educadores Trabajadora Social Maestra Psicóloga</p>	<p>DO</p>	

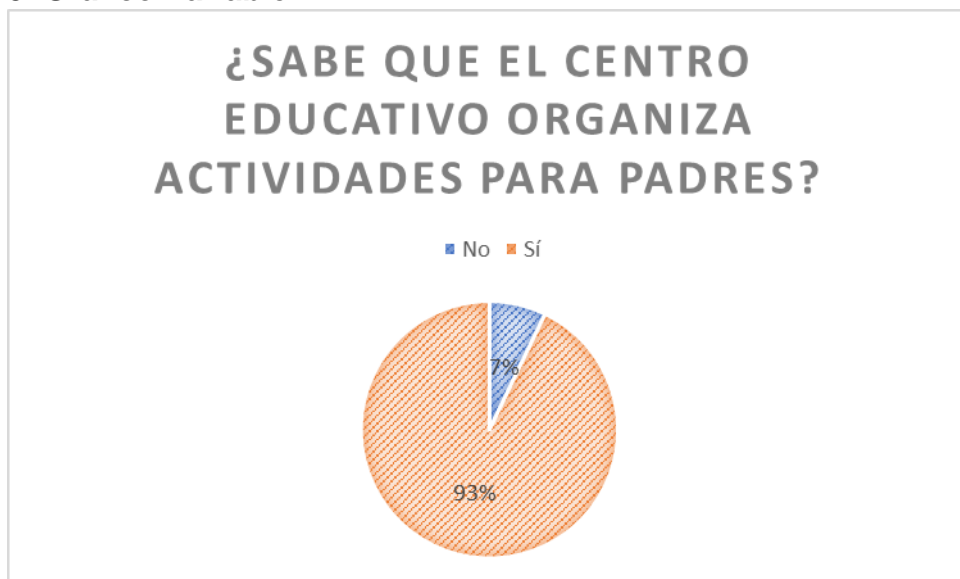
<p>CC: No, no. Eso lo hacen solo los referentes. Pero de repente estás buscando las tapitas y entonces ya vas conversando.. tipo de alguna temática que la introducís.. y ahí te cuentan o si está pasando algo, a veces sale el tema límites</p> <p>E: Claro, es como para tener más información acerca de qué pasa en las casas? Esa es la idea o no?</p> <p>CC: Sí, acercarse.. digo que no queden como dos lugares aislados.. sino..digo.. la idea..ver cuáles son las formas de crianza.. si les está pasando algo..si no..si estás contenta..si.. no sé, es como.. momentos de encuentro. Son momentos de encuentro. Encuentro entre... entre personas. Estoy pensando también que en un momento siempre el paseo de fin de año de referentes. Paseo de fin de año. (EE2)</p>	<p>Objetivo de las actividades propuestas para los padres</p>	<p>Coordinación centro</p> <p>Educadores</p> <p>Trabajadora Social</p> <p>Maestra</p> <p>Psicóloga</p>	<p>DP ?</p>	
---	---	--	-------------	--

Referencias:

CC Coordinador centro E Entrevistadora EE1 Entrevista Exploratoria 1

EE2 Entrevista Exploratoria 2

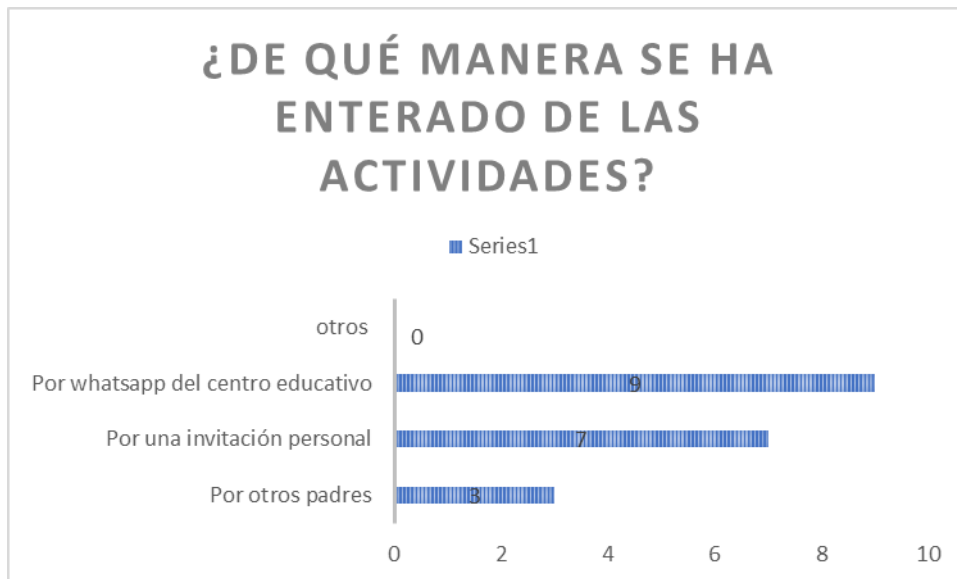
3. Gráfico Variable 1



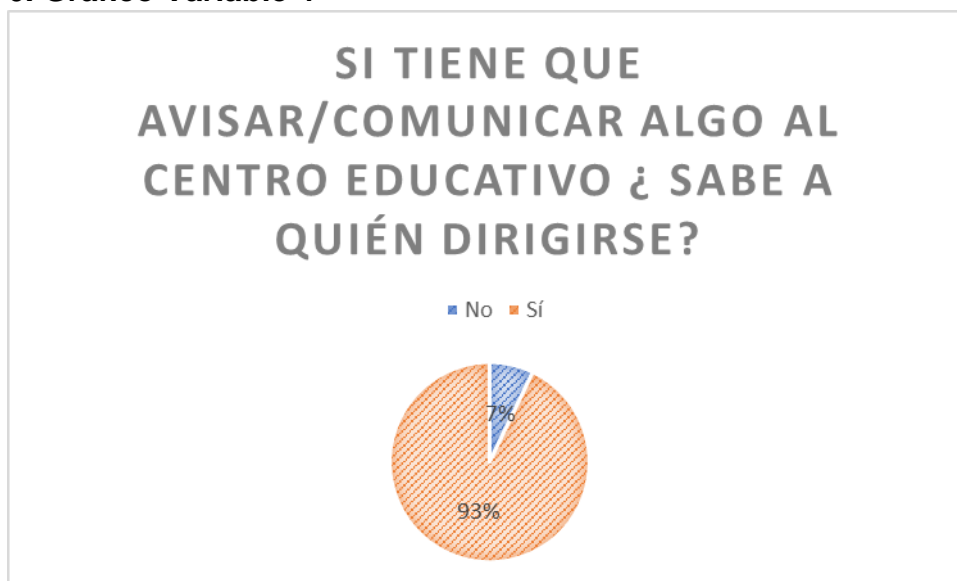
4. Gráfico Variable 2



5. Gráfico Variable 3



6. Gráfico Variable 4



Anexo II: Plan de Mejora

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa
Plan de Mejora Organizacional

Investigadora: Jana Blümel
Docente orientador: Miguel Álvarez
Fecha: 26.11.2019

ÍNDICE

I. ANTECEDENTES	105
1.1. Aproximación diagnóstica.....	105
1.2. Acuerdos establecidos con la Organización	107
II. PLAN DE MEJORA	109
2.1. Objetivos.....	109
2.2. Logros proyectados	110
2.3. Líneas de actividad.....	110
2.4. Personas implicadas	111
2.5. Recursos.....	111
2.6. Cronograma.....	112
2.7. Planilla Integradora.....	112
Bibliografía.....	116
Anexos.....	117

Índice de cuadros

Cuadro 1: Niveles y formas de participación	107
Cuadro 2: Fases del Plan de Mejora	108
Cuadro 3: Recursos	111
Cuadro 4: Cronograma	112
Cuadro 5: Planilla integradora	113
Cuadro 6: Dispositivo de seguimiento	114
Cuadro 7: Gestión de la comunicación.....	114
Cuadro 8: Dispositivo de gestión financiera	115
Cuadro 9: Dispositivo de gestión de riesgos	115

I. ANTECEDENTES

La presente propuesta de Plan de Mejora se fundamenta en el Proyecto de Investigación (PIO), realizado entre junio y agosto de 2019 y que culminó con la entrega del diagnóstico a la institución educativa el día 17.10.2019.

Gairín plantea que estos planes son “una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa” (Gairín Sallán, Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa, 2006).

Se exponen lineamientos y se proponen actividades para superar la problemática identificada. El objetivo de este plan es lograr mayor participación de los adultos referentes en las actividades que ofrece el centro educativo.

Este trabajo se desarrolla en un centro educativo ubicado en una ciudad de Canelones, Uruguay. Se trata de un club de niños en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Este centro funciona en doble horario, de tarde y de mañana y los niños y niñas que asisten tienen entre 5 y 14 años. Al momento de realizar la investigación, el centro tiene una matrícula de 59 niños y niñas. A su vez, cuenta con 12 empleados entre los que se encuentran educadores y educadoras, una maestra, una psicóloga, una trabajadora social, un auxiliar de cocina y varios talleristas.

1.1 Aproximación diagnóstica

El problema que se visualiza a partir de la evidencia que surge en la primera entrevista exploratoria con el Coordinador del Centro (CC) es la escasa participación de los referentes adultos en las actividades que ofrece el centro educativo para la integración.

El problema consiste en que la participación de los referentes adultos en las actividades propuestas por el centro educativo para generar un espacio grupal es muy baja, incluso casi nula. Por otro lado, sí hay respuesta de los referentes cuando se les convoca por cuestiones particulares que respectan a su hijo o hija.

A raíz de la poca participación que se experimentó en las actividades recientes, se produjo frustración en el equipo de trabajo en cuanto a la organización de nuevas actividades para los referentes. Esto tuvo como consecuencia la reducción en la frecuencia de la oferta de actividades e incluso la suspensión de algunas previamente anunciadas. Otro aspecto a señalar es que actualmente no se cuenta en la institución con un responsable de organizar las actividades y convocar a los adultos referentes ya que desde la coordinación se considera que todo el equipo de trabajo es responsable de esa tarea.

A consecuencia del diagnóstico realizado se han podido identificar algunas causas de la problemática seleccionada. Una causa clave es que las actividades que se organizan actualmente en el centro educativo no persiguen un objetivo específico y no tienen una línea clara de trabajo.

Además, en las entrevistas realizadas quedó evidenciado que los objetivos de las mismas no están acordados entre todo el equipo de trabajo, salvo el objetivo numérico de ofrecer al menos cuatro actividades durante el año lectivo.

Se nombraron varios objetivos de por qué al equipo de trabajo les parece necesario organizar actividades para los adultos referentes, como por ejemplo “acercarnos y encontrarnos... estamos por su hijo o por su hija y (...) es un trabajo creemos que compartido” (CC en EE2, p.2), trabajar la grupalidad también en los padres, así como trabajamos en los niños, (P en CP, p.3) y (...) el objetivo capaz que siempre fue poder conversar pautas de crianza”, “y también que sienten [los adultos referentes] que [el centro educativo] también es parte de ellos” (EG, p.7).

Otro aspecto que se relevó como una posible causa es que el perfil de referentes adultos ha cambiado respecto al perfil de hace unos años, cuando el equipo de trabajo recuerda que hubo un grupo de familias muy estable que participaba activamente en las actividades.

Un aspecto que se logró visualizar como posible causa es, por ejemplo, que los adultos referentes tienen dificultades para asistir a las actividades donde no está previsto que lleven sus hijos o hijas, ya que no tienen con quién dejar los menores para asistir ellos solos.

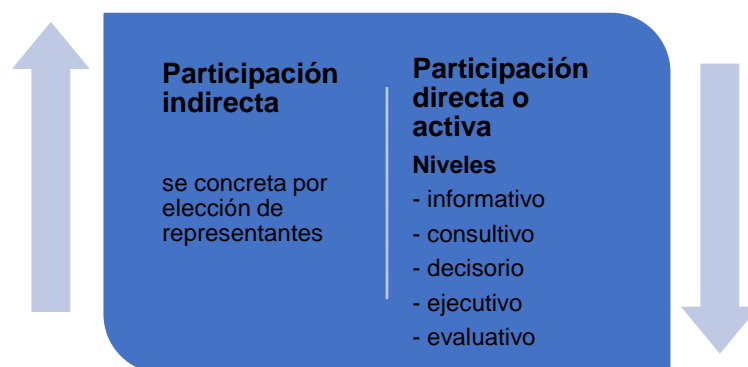
Por otro lado, en este momento el centro educativo tampoco cuenta con un referente responsable para la organización de estas actividades, lo cual se puede delimitar como una posible causa del problema también.

La dimensión institucional comprometida en esta problemática es por un lado la dimensión organizacional, ya que el problema se origina en la organización de las actividades y la delimitación del objetivo de las mismas. Dentro de la dimensión organizacional según Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo se encuentran cuestiones relativas a los roles directivos en las instituciones educativas, así como también las funciones relacionadas con dichos roles. Además, se ven comprendidos en la dimensión organizacional temas conexos como, por ejemplo, la toma de decisiones, la delegación y la conducción de equipos (Frigerio, Poggi, Tiramonti, & Aguerrondo, 1996, p. 37).

Además, también se encuentra comprometida la dimensión comunitaria, ya que se trata de la participación de los adultos referentes en el centro educativo, y por lo tanto de la apertura del centro educativo hacia la comunidad. Frigerio et. al. definen, dentro de la dimensión comunitaria dos cuestiones claves que se imponen al abordar la articulación entre escuela y comunidad: en primer lugar, el carácter abierto o cerrado de las organizaciones y de la comunidad y en segundo lugar el tratamiento del concepto de participación. En el caso preciso del centro educativo en cuestión, nos interesa ahondar en el concepto de la participación. Frigerio et.al entienden por participación: “al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (Frigerio et.al.,1996,p. 104).

Las mismas autoras hacen una definición del nivel y de la forma de participación que se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Niveles y formas de participación



Fuente: Elaboración propia a partir Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996)

Además, y particularmente en el área de la educación, se pueden distinguir entre distintas áreas de intervención participativa: en la pedagógica-didáctica, la organizacional, la administrativa y la financiera (Frigerio et.al., 1996, p.106).

Los actores institucionales que se encuentran involucrados en la problemática en este momento son todo el equipo de trabajo del centro educativo, ya que no hay responsables específicos para la organización de las actividades con los adultos referentes. Sin embargo, en la fase del diagnóstico se pudo observar que la psicóloga y la trabajadora social están más involucradas respecto a esta temática, ya que en el pasado han sido las responsables de esta tarea.

1.2 Acuerdos establecidos con la Organización

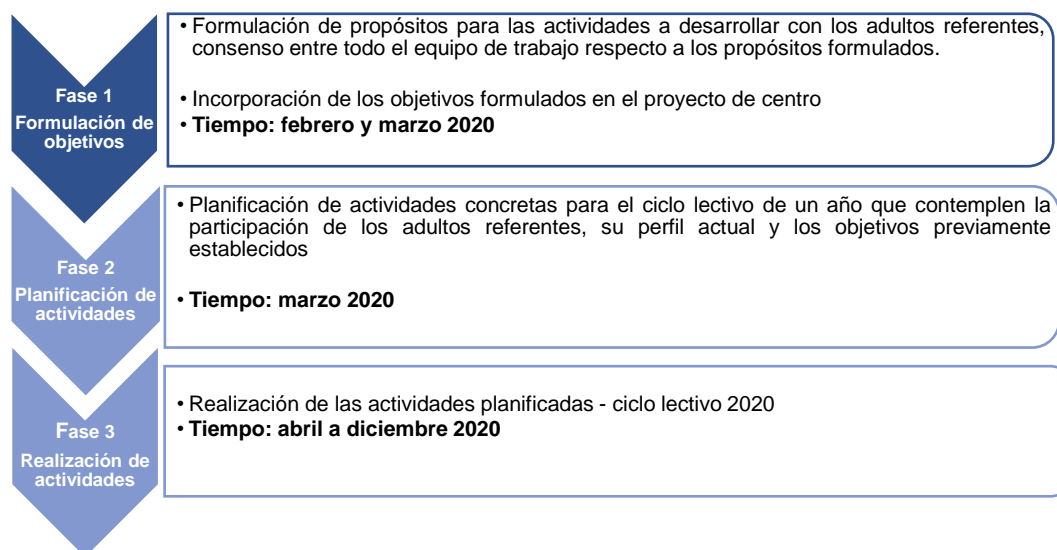
El informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) se presentó al centro educativo el día 17.10.2019. De parte del Coordinador del Centro, no hubo ninguna observación al informe o sugerencia de cambio. Por lo tanto, este Plan de Mejora Organizacional (PMO) sigue los mismos objetivos que han sido planteados en el PIO.

El PMO se centra en las estrategias para promover la participación de los adultos referentes en las actividades propuestas por el centro. Con el plan de mejora se pretende lograr una participación activa, no solo individual sino también en sentido colectivo.

Con la organización se acordaron los siguientes aspectos: la definición de objetivos (general y específicos), las líneas de acción y la integración del equipo impulsor. El equipo propuesto y avalado por el coordinador del centro es integrado por la psicóloga y la trabajadora social.

El trabajo del PMO se desarrolló en tres meses, iniciándose con la entrega del PIO al coordinador del centro a mediados de octubre y culminando con la entrega del informe en diciembre. Las fases previstas son las siguientes:

Cuadro 2: Fases del Plan de Mejora



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el gráfico, el plan de mejora consta de tres fases. La fase de formulación de los objetivos, la siguiente fase de planificación de actividades concretas y por último la realización de las mismas.

Este plan de mejora tendrá una duración total de 11 meses. Con la fase de formulación de los propósitos se comienza en febrero 2020, la planificación de actividades concretas se llevará a cabo en marzo de 2020 y la realización de las actividades planificadas desde abril 2020 hasta diciembre 2020.

Durante la fase del diseño del plan de mejora se realizaron dos encuentros con el equipo de trabajo, el primero el día 11.11.2019 y el segundo el día 19.11.2019.

En el primer encuentro el equipo impulsor trabajó sobre los contenidos y se acordaron las actividades para desarrollarlas.

En la segunda instancia se avanzó en la formulación de los propósitos de las actividades con los adultos referentes.

II. PLAN DE MEJORA

2.1 Objetivos

En función de la investigación diagnóstica presentada anteriormente y de los acuerdos establecidos con la organización se definen los siguientes objetivos para el Plan de Mejora:

Objetivo general:

Promover la participación de los adultos referentes en las actividades del centro educativo.

Ruiz Corbella (2007) define la participación como “formar parte de algo, colaborar con otros para alcanzar unos objetivos que benefician y mejoran la comunidad más inmediata” (p.54). Según la autora, “implica trabajar juntos, responsabilizándose cada uno de algo concreto en el logro de un bien común” (p.54). Señala que la participación nunca debe ser una finalidad en sí, sino más bien el medio a través del cual se logran los objetivos educativos (Ruiz Corbella, 2007, p.54).

Objetivos específicos:

1. Formular una conceptualización compartida de la participación de los referentes adultos en las actividades de la organización.

Este objetivo responde a que en la organización coexisten diferentes concepciones en cuanto al propósito de la participación de las familias. Por ello se hace necesario analizar y debatir esas concepciones a efectos de poder lograr acuerdos y consensuar una perspectiva común para las acciones concretas a planificar.

2. Establecer una planificación de actividades en las que participen los referentes adultos.

Para el desarrollo de este objetivo es necesario tener en cuenta los consensos logrados en la organización en cuanto a la gestión de la participación, así como considerar el perfil y características de los referentes familiares.

2.2 Logros proyectados

A partir de los objetivos planteados se formulan como metas generales las siguientes:

- El 100 % de los actores institucionales comparten el enfoque de la participación de los referentes familiares en las actividades.
- La institución cuenta con una planificación anual de actividades destinadas a los referentes familiares de las niñas y los niños que concurren.
- 70% de los referentes familiares participan de las actividades propuestas durante el año lectivo 2020

2.3 Líneas de actividad

Para lograr los objetivos específicos y con esto el objetivo general previsto, se diseñaron las siguientes actividades:

Actividad 1.1.: La primera actividad consiste en una reunión del equipo de trabajo entero, donde el equipo impulsor presenta los resultados de la reunión que mantuvo en noviembre 2019 con la investigadora. En esa reunión se ha discutido y delimitado el propósito de la participación de los adultos referentes en el centro educativo. Los resultados de esta reunión se encuentran plasmados en la formulación del enfoque definido de manera escrita. En la reunión del equipo entero, por lo tanto, el equipo impulsor presentará el enfoque definido para su discusión y eventuales ajustes.

Actividad 1.2.: La siguiente actividad consiste en una reunión de trabajo para incorporar el enfoque definido al proyecto del centro educativo del año 2020.

Actividad 2.1: Para lograr el segundo objetivo específico se organizará una reunión del equipo impulsor para la planificación de actividades concretas. En esta reunión se discutirá con qué tipo de actividades se logra dar el enfoque de participación de los adultos referentes previamente establecidos y si las actividades que se planifican son acordes al perfil actual de los adultos referentes del centro educativo. Se diseña una actividad concreta para la participación de los adultos referentes por módulo lectivo del centro, que son entre tres y cuatro en el año.

Actividad 2.2.: Reunión para fijar responsables para la organización de las actividades, como así también para realizar la planificación de recursos y tiempos necesarios. En esta misma línea también se define de qué manera y a través de qué canales se realiza la comunicación de la convocatoria hacia los adultos referentes.

Actividad 2.3: La última actividad planificada es la realización de las actividades planificadas durante el año lectivo 2020 según calendario a establecer por el equipo impulsor en acuerdo con el equipo de trabajo en febrero 2020.

2.4 Personas implicadas

Las personas que forman parte del plan son principalmente las dos integrantes del equipo impulsor, la psicóloga y la trabajadora social. Ellas dos, formando parte del equipo impulsor, son responsables de la ejecución del plan de mejora. Luego, el resto del equipo de trabajo, que son los restantes diez actores institucionales, colabora con el plan de mejora según las actividades diseñadas. Es indispensable que el coordinador del centro apoye el plan de mejora, en el sentido de facilitar al equipo impulsor el espacio de trabajo, las horas de trabajo, y la posibilidad de compartir sus resultados en las reuniones organizativas que tiene todo el equipo de trabajo.

2.5 Recursos

En la siguiente planilla se especifican todos los recursos necesarios para implementar la propuesta del plan de mejora.

Cuadro 3: Recursos

Personas	<ul style="list-style-type: none">• Equipo impulsor integrado por la psicóloga y la trabajadora social• Equipo de trabajo entero (diez personas)
Espacios	<ul style="list-style-type: none">• Espacio para reuniones del centro educativo
Tiempos	<ul style="list-style-type: none">• 1 reunión de 1,5 horas del equipo entero para la discusión de los propósitos• 3 a 4 reuniones de una hora para la planificación concreta de cada actividad para los adultos referentes.• 3 a 4 instancias de aproximadamente 2 horas para llevar a cabo las actividades planificadas con los adultos referentes
Honorarios	<ul style="list-style-type: none">• Horas del equipo de trabajo del centro educativo. No se trata de horas extras, están comprendidas en la carga horaria asignada al personal.
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none">• Según las actividades planificadas para llevar a cabo con los adultos referentes• Material de oficina (papel, fotocopias, lapiceras etc.)

Fuente: Elaboración propia

2.6 Cronograma

Las actividades del plan de mejora se inician en febrero de 2020 y culminarán en diciembre de 2020. El diagrama de Gantt (véase cuadro 4) permite visualizar las actividades y el tiempo planificado para llevarlas a cabo.

Cuadro 4: Cronograma

Objetivos específicos / Actividades											
	02/ 20	03/ 20	04/ 20	05/ 20	06/ 20	07/ 20	08/ 20	09/ 20	10/ 20	11/ 20	12/ 20
Objetivo Específico 1											
Actividad 1.1											
Actividad 1.2											
Objetivo Específico 2											
Actividad 2.1											
Actividad 2.2											
Actividad 2.3											

Fuente: Elaboración propia

2.7 Planilla Integradora

En la planilla integradora se encuentran los principales contenidos del PMO. En el cuadro 5 se puede visualizar un esquema de trabajo y en los siguientes cuadros el plan de sustentabilidad.

A- Esquema de trabajo

En el esquema de trabajo se encuentran las actividades propuestas, como así también los objetivos y las metas. Además, se indican los recursos necesarios y las personas involucradas.

Cuadro 5: Planilla integradora

Objetivo General:				
<i>Promover la participación de los adultos referentes en las actividades del centro educativo</i>				
Meta general:				
100% de los adultos referentes participa en al menos una de las actividades propuestas por el centro educativo durante el año lectivo 2020.				
OBJ. ESPECÍF.	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
Objetivo Específico 1 Formular una conceptualización compartida de la participación de los referentes adultos en las actividades de la organización.	El 100 % de los actores institucionales comparten el enfoque de la participación de los referentes familiares en las actividades.	1.1 Reunión plenaria para recuperar los resultados de la reunión del equipo impulsor con la investigadora para formular los objetivos en cuanto a la participación de los adultos referentes. El equipo impulsor presenta los objetivos formulados al resto del equipo. Discusión y posibles ajustes.	1.1 Presentación ppt o similar, tiempo determinado, espacio de reunión	1.1. Equipo impulsor y equipo de trabajo del centro
		1.2. Incorporación de los resultados en el proyecto del centro	1.2 Tiempo determinado, equipo impulsor	1.2. Equipo impulsor
Objetivo Específico 2 Establecer una planificación de actividades en las que participen los referentes adultos.	La institución cuenta con una planificación anual de actividades destinadas a los referentes familiares de las niñas y los niños que concurren. 70% de los referentes familiares participan de las actividades propuestas durante el año lectivo 2020	2.1 Reunión del equipo impulsor para la planificación de actividades concretas <i>¿Es posible organizar actividades para toda la familia?</i> <i>¿Con qué tipo de actividades logramos los objetivos previamente establecidos?</i> <i>¿Son acordes al perfil actual de los adultos referentes?</i> Delimitación de tres actividades concretas en el año lectivo.	2.1 Equipo impulsor, tiempo determinado, espacio de reunión	2.1 Equipo impulsor
		2.2. Reunión para la planificación de recursos y tiempos para la implementación de las actividades. Definición de responsables y calendarización para llevar adelante cada una de las actividades. Planificación de la comunicación de la convocatoria hacia los adultos referentes.	2.2. Equipo impulsor, responsables de las actividades, tiempo determinado, espacio de reunión	2.2. Equipo impulsor, responsables de las actividades
		2.3. Realización de actividades planificadas	2.3 Equipo impulsor, recursos y tiempo planificados	2.3 Equipo impulsor, responsables de las actividades y adultos referentes

Fuente: Elaboración propia

B – Sustentabilidad del PMO

Para el plan de sustentabilidad se desarrollan a continuación dispositivos de seguimiento (véase Cuadro 6). Estos dispositivos miden el grado de implementación en determinado momento, con el fin de prever y poder realizar posibles ajustes a lo largo de la implementación. Los dispositivos de seguimiento se desarrollan en los Anexos 3 y 4.

Cuadro 6: Dispositivo de seguimiento

	Técnica propuesta	Momento de aplicación	Indicador de avance
Dispositivo de seguimiento	Planilla de monitoreo	Durante todo el PMO	Cumplimiento de las actividades
	Análisis documental del proyecto de centro	Marzo 2020	El proyecto de centro presenta los objetivos delimitados en cuanto a la participación de los adultos referentes en el centro
	Dispositivo para verificación del cronograma de las actividades	Durante las actividades abril a diciembre 2020	Realización de 3 a 4 actividades previstos acorde al módulo
	Análisis documental del registro de asistencia	Durante las actividades abril a diciembre 2020	70% de los referentes familiares asisten a las actividades

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los dispositivos pensados para la gestión de la comunicación.

Cuadro 7: Gestión de la comunicación

	Propósito de la comunicación	¿Qué se comunica?	Destinatarios	Canales	Momento de comunicación
Gestión de la comunicación	Información del trabajo del equipo impulsor para el equipo entero, para acordar un enfoque compartido	Los propósitos definidos, el enfoque definido para la participación de los adultos referentes durante la reunión del equipo impulsor	Equipo de trabajo del centro -Coordinador -Educadores -Maestra -Talleristas	Oralmente en la reunión de equipo	En la reunión de equipo, febrero 2020
	Información de los adultos referentes acerca del funcionamiento del centro y las actividades previstas a lo largo del ciclo lectivo	Funcionamiento del centro, referentes responsables, cronograma de actividades del año	-Adultos referentes	Oralmente en reunión para adultos referentes, se entrega la misma información por escrito	Reunión con adultos referentes en marzo 2020
	Invitación a los adultos referentes a las actividades diseñados para ellos	Información acerca de la actividad a desarrollarse	-Adultos referentes	Vía mensaje de WhatsApp y oralmente en la puerta del centro, además por escrito con afiches colgados en el centro	Previamente a cada actividad prevista

Fuente: Elaboración propia

Al momento de la entrega del PMO, en lo que respecta a los dispositivos de gestión financiera, el proyecto no requiere gastos de inversión, ni tampoco en un principio gastos de operación, ya que

las horas que dedican los miembros del equipo impulsor están implicadas en su horario habitual y no se generarían horas extras. De todos modos, dependiendo del tipo de actividades destinadas a los adultos referentes que se diseñen en la planificación anual a establecer en el mes de marzo, podrán generarse costos para la institución, por ejemplo, de materiales e insumos.

Cuadro 8: Dispositivo de gestión financiera

Dispositivo de gestión financiera	
Gastos de inversión	No se presentan
Gastos de operación	En un principio no se presentan. Según las actividades concretas que se diseñen en la actividad 2.2. pueden surgir gastos por ejemplo de materiales e insumos. Esto es necesario tenerlo en cuenta en la planificación del presupuesto 2020.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al dispositivo de la gestión de riesgos, podemos decir que el principal riesgo para el plan de mejora consiste en la no priorización del plan en la planificación anual y por lo tanto la imposibilidad del equipo impulsor de reunirse y de invertir el tiempo necesario en la planificación y realización de las actividades. En el siguiente cuadro se presentan los riesgos identificados y alternativas para los mismos.

Cuadro 9: Dispositivo de gestión de riesgos

<p>Identificación de riesgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de apropiación del proyecto por parte de todo el equipo de trabajo • Falta de tiempo para la realización de las reuniones de planificación <p>Identificación de alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El coordinador del centro deberá motivar el equipo de trabajo y incentivar el trabajo del equipo impulsor. El equipo impulsor se ha mostrado muy entusiasmado y comprometido para llevar adelante las actividades para los adultos referentes durante el ciclo lectivo 2020. • El coordinador deberá reservar el tiempo necesario y darle espacio al equipo impulsor para compartir su trabajo con el resto del grupo.
--

Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1996). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. (Sexta ed.). Buenos Aires: Troquel Educación.

Gairín Sallán, J. (2006). Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa. Recuperado el 21 de 11 de 2019, de https://aulas.ort.edu.uy/pluginfile.php/282520/mod_resource/content/2/mejoraysatisfaccion.pdf

Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) 2019

Ruiz Corbella, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. Participación educativa n°4, 54-59.

Anexos

Anexo I: Acta de reunión I

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 11.11.2019

Hora: 16.00

Participan: Psicóloga, Trabajadora Social, Investigadora

1. Objetivos del encuentro:

Presentar los objetivos específicos, metas y actividades al equipo impulsor y revalidar los mimos.

2. Principales temáticas trabajadas:

Repaso por diagnóstico realizado

Objetivo específico 1 + 2

3. Acuerdos establecidos:

Los objetivos específicos 1 y 2, como así también el objetivo general y las actividades son viables del punto de vista del equipo impulsor.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

En la próxima reunión empezaremos a discutir los objetivos en cuanto a la participación de los adultos referentes.

5. Fecha de próxima reunión:

19.11.2019 9.30 hs

Otros comentarios: Firmas suprimidas

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 19.11.2019

Hora: 9.30 hs

Participan: Psicóloga, Trabajadora Social, Investigadora

1. Objetivos del encuentro:

Presentar y validar los recursos necesarios y el cronograma del plan de mejora.

Comenzar con la actividad 1.1., la discusión acerca de los objetivos en cuanto a la participación de los adultos referentes en el centro educativo.

2. Principales temáticas trabajadas:

Tiempos y recursos planificados para el plan de mejora.

Objetivo en cuanto a la participación de los adultos referentes en el centro educativo en el año 2020.

3. Acuerdos establecidos:

La investigadora manda los objetivos acordados al equipo impulsor y luego el plan de mejora completo.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Presentación del trabajo y de los objetivos acordados al equipo entero.

5. Fecha de próxima reunión:

A confirmar.

Otros comentarios: Firmas suprimidas

Anexo III: Planilla de monitoreo

Planilla de monitoreo PMO

	Responsables	Participantes	Breve resumen de los resultados de la actividad
Actividad 1.1	Equipo impulsor		En caso de plantearse ajustes al enfoque presentado por el equipo impulsor estos deberán ser consignados en este apartado
Actividad 1.2	Equipo impulsor		Para esta actividad el resumen incorporará la síntesis de las actividades diseñadas por módulo lectivo.
Actividad 2.1	Equipo impulsor		La síntesis de la actividad 2.1 incluirá las decisiones adoptadas en relación con los detalles de organización de las actividades definidas para los adultos referentes (responsables, recursos, tiempos, insumos, convocatoria)
Actividad 2.2	Equipo impulsor		Se detalla el cronograma así como los acuerdos establecidos para su implementación.
Actividad 2.3	Si bien cada actividad cuenta con responsables asignados, el equipo impulsor es responsable del seguimiento de la implementación general del cronograma de actividades para adultos referentes		El seguimiento de implementación deberá señalar para cada actividad: grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, características y resultados generales de la actividad implementada, emergentes o imprevistos.

Anexo IV: Cronograma de actividades

Nombre de la actividad / breve descripción	Relacionado al módulo	Responsables	¿Cuándo se realiza?	Recursos necesarios	Comunicación realizada ¿Cuándo? ¿A través de qué canal?