



Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

PROGRAMA DE DOCTORADO

Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

TESIS DOCTORAL

**CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CENTROS DE
FORMACIÓN PROFESIONAL EN SU ENTORNO:
RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA SOCIEDAD
DEL CONOCIMIENTO**

Ángela Martín Gutiérrez

DIRECTOR:

Dr. Juan Antonio Morales Lozano

Sevilla, Mayo de 2015

“Para educar a un niño hace falta la tribu entera” (Proverbio africano)

“La persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (Rocher, 1980:133-134).

ÍNDICE

Índice de Cuadros	3
Índice de Gráficos.....	5
Índice de Tablas	7
Índice de Figuras.....	12
Índice de Imágenes.....	13
Agradecimientos.....	15
Resumen.....	17
Summary.....	19
Broad Summary.....	21
I. PARTE: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	43
Capítulo 1. Problema de investigación y objetivos	45
1.1. Planteamiento y justificación.....	47
1.2. Objetivos e hipótesis	53
II. PARTE: FUNDAMENTACIÓN	59
Capítulo 2. Sociedad del conocimiento: Teoría del Capital social.....	61
2.1. Sociedad del conocimiento y sociedad de la información	63
2.2. Antecedentes y conceptualización del capital social.....	67
2.3. Tipos de capital social	73
2.4. Medición del capital social.....	77
2.5. Los centros educativos y sus agentes como generadores de capital social	84
2.6. Capital Social y Formación Profesional.....	97
Capítulo 3. Colaboración y centros educativos.....	93
3.1. Conceptualización de la colaboración educativa.....	95
3.2. Colaboración con el entorno o interinstitucional	100
3.3. Apertura de los centros educativos al entorno.....	110
3.4. Colaboración con el entorno desde la legislación	117
3.4.1. Ámbito estatal: España	117
3.4.2. Ámbito autonómico: Andalucía	121
Capítulo 4. El sistema de Formación Profesional.....	127
4.1. Formación Profesional en Europa	129
4.2. Formación Profesional en España	134
4.3. Formación Profesional en Andalucía.....	157

III. PARTE: EL ESTUDIO	165
Capítulo 5. Diseño y metodología del estudio	167
5.1. La investigación educativa.....	169
5.2. Diseño del estudio: Fases	172
5.3. Población y muestra	175
5.4. Instrumentos de recogida y análisis de datos.....	182
5.4.1. El cuestionario	183
5.4.2. Estudio de caso	231
IV. PARTE: RESULTADOS	251
Capítulo 6. Resultados de la Investigación.....	253
6.1. Las relaciones colaborativas en los centros andaluces de FP	255
6.1.1. Descripción de los centros de FP en Andalucía	255
6.1.2. Diferencias en las respuestas de los equipos directivos	276
6.1.3. Identificación y descripción de modelos de centros de FP	282
6.2. Naturaleza de la colaboración FP-entorno en Andalucía	360
V. PARTE: CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	389
Capítulo 7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones.....	391
7.1. Conclusiones.....	393
7.2. Implicaciones.....	403
7.3. Limitaciones.....	406
BIBLIOGRAFÍA.....	409
ANEXOS.....	441
Anexo 1. Primera versión del cuestionario	443
Anexo 2. Segunda versión del cuestionario o definitiva.....	459
Anexo 3. Listado completo de las variables usadas para la codificación	471
Anexo 4. Sistema categorial de las entrevistas, documentos y grupo de discusión	483

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Propuestas en la Sociedad del Conocimiento para la contribución del Capital Social positivo según el ESDIS (COM, 2003)	65
Cuadro 2. Dimensiones del capital social a partir de Morán (2010, p. 8-10)	71
Cuadro 3. Tipos de Capital Social (Putnam, 1993-2002)	74
Cuadro 4. Dominios del capital social (Buys & Miller, 2009, p.7)	75
Cuadro 5. Perspectivas del Capital Social que crea puentes - bridging (Woolcock & Narayan, 2000, p.14)	76
Cuadro 6. Indicadores de capital social promovidos desde las redes sociales (Díaz & Civís, 2011, p.17)	84
Cuadro 7. Modelo analítico para el estudio del binomio formado por la escuela y la comunidad (Meneses & Mominó, 2008, p. 59)	86
Cuadro 8. Formas de colaboración según los implicados, la amplitud y las situaciones (Gairín & otros, 2002)	99
Cuadro 9. Competencias de los agentes implicados en la educación en cuanto a la colaboración y participación (LOE, 2006)	117
Cuadro 10. Competencias y obligaciones de los agentes implicados en la educación en cuanto a la colaboración y participación (LOMCE, 2013)	120
Cuadro 11. Actividades de formación ofertadas en la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje	124
Cuadro 12. Acciones del Plan para el fomento de la cultura emprendedora en FP (Decreto 219/2011)	125
Cuadro 13. Nueva terminología en la FP (Real Decreto 676/1993)	137
Cuadro 14. Familias profesionales: IACP - Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (Consultado 13/03/2015)	160
Cuadro 15. Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás & Buendía, 1998, p. 55)	170
Cuadro 16. Tipología de la apertura de los centros educativos a su entorno (Martín-Moreno, 143-144)	187
Cuadro 17. Estructura del cuestionario: Diagnóstico sobre la cultura de la organización de los centros educativos y situación respecto a la cultura del aprendizaje en red (Gordó, 2010)	188
Cuadro 18. Estructura de la primera versión del cuestionario de la investigación	190
Cuadro 19. Protocolo utilizado por los expertos para la valoración del cuestionario	194
Cuadro 20. Síntesis de las consideraciones generales de los expertos tenidas en cuenta	195
Cuadro 21. Síntesis de las consideraciones específicas de las opciones de respuestas tenidas en cuenta	196

Cuadro 22. Síntesis de las consideraciones específicas de las preguntas tenidas en cuenta.....	197
Cuadro 23. Estructura de la segunda versión del cuestionario de la investigación	198
Cuadro 24. Resumen de pruebas estadísticas para el contraste de hipótesis.....	227
Cuadro 25. Códigos de las entrevistas, documentos y grupo de discusión analizados.....	246
Cuadro 26. Análisis de contenido de las entrevistas y documentos	250
Cuadro 27: Aceptación y rechazo de los contrastes realizados para la Hipótesis general 1.....	281
Cuadro 28: Aceptación y rechazo de los contrastes realizados para la Hipótesis general 2.....	300

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?	255
Gráfico 2. Momento en el que considera que se encuentra y desearía encontrarse el Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno.....	257
Gráfico 3. Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros de FP.....	259
Gráfico 4. Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP.....	261
Gráfico 5. Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.....	262
Gráfico 6. Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.....	263
Gráfico 7. Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.....	265
Gráfico 8. Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno	266
Gráfico 9. Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.....	269
Gráfico 10. Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP	271
Gráfico 11. Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?.....	273
Gráfico 12. Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.....	274
Gráfico 13. Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.....	275
Gráfico 14. Prueba normalidad Q-Q para la variable final 1 “Agentes real” a la izquierda y para la variable final 2 “Agentes deseados” a la derecha.....	301
Gráfico 15. Prueba normalidad Q-Q para la variable final 3 “Implicación” a la izquierda y para la variable final 4 “Objetivos” a la derecha.....	301
Gráfico 16. Prueba normalidad Q-Q para la variable final 5 “Agentes centro real” a la izquierda y para la variable final 6 “Agentes centro deseados” a la derecha.....	301
Gráfico 17. Prueba normalidad Q-Q para la variable final 7 “Facilita/Obstaculiza” a la izquierda y para la variable final 8 “Consecuencias” a la derecha.....	302

Gráfico 18. Prueba normalidad Q-Q para la variable final 9 “Facilita/Obstaculiza” a la izquierda y para la variable final 10 “Consecuencias” a la derecha.....	302
Gráfico 19. Prueba normalidad Q-Q para la variable final 11 “Importancia”	302
Gráfico 20. Funciones discriminantes canónicas	304
Gráfico 21. Distribución de Andalucía y la provincia de Sevilla en función de los clústeres/modelos de centros de FP en función de las relaciones de colaboración con el entorno.....	364

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la Población de Centros Educativos que imparten FP en Andalucía.....	176
Tabla 2. Subdivisión poblacional en estratos provinciales y distribución muestral teórica y real.....	179
Tabla 3. Selección previa de la muestra intencional del estudio.....	180
Tabla 4. Perfil de expertos en la validez de contenido	192
Tabla 5. Varianza total explicada de la escala 1a.....	200
Tabla 6. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 1a.....	201
Tabla 7. Varianza total explicada de la escala 1b.....	202
Tabla 8. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 1b	202
Tabla 9. Varianza total explicada de la escala 2	203
Tabla 10. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 2.....	204
Tabla 11. Varianza total explicada de la escala 3	204
Tabla 12. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 3.....	205
Tabla 13. Varianza total explicada de la escala 4a	206
Tabla 14. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 4a.....	207
Tabla 15. Varianza total explicada de la escala 4b.....	207
Tabla 16. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 4b	208
Tabla 17. Varianza total explicada de la escala 5	208
Tabla 18. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 5.....	209
Tabla 19. Varianza total explicada de la escala 6	210
Tabla 20. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 6.....	211
Tabla 21. Varianza total explicada de la escala 7a	212
Tabla 22. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 7a.....	212
Tabla 23. Varianza total explicada de la escala 7b.....	213
Tabla 24. Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 7b	213
Tabla 25. Resultados globales de las escalas del cuestionario tras la validez de constructo mediante el análisis factorial (componentes principales).....	214
Tabla 26. Resultados del Coeficiente Alfa de Cronbach del cuestionario	216

Tabla 27. Resultados del Coeficiente Alfa de Cronbach por escalas.....	217
Tabla 28. Resumen de los contrastes de hipótesis	226
Tabla 29. Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y la titularidad del centro de FP. Prueba Chi-Cuadrado.....	277
Tabla 30. Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el género. Prueba Chi-Cuadrado	278
Tabla 31. Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el rango de edad de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado	278
Tabla 32. Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el rango de experiencia en la función directiva de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado	279
Tabla 33. Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el rango de experiencia en la FP de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado	280
Tabla 34. Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el cargo institucional actual de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado.....	280
Tabla 35. Agrupación de las variables iniciales del cuestionario, en variables finales para el tratamiento de datos	283
Tabla 36. Número de casos en cada clúster	286
Tabla 37. Distancias entre centros de clústeres finales.....	286
Tabla 38. Centros de clústeres finales	287
Tabla 39. Anova	288
Tabla 40. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes real. Prueba Kruskal-Wallis.....	289
Tabla 41. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes deseados. Prueba Kruskal-Wallis	290
Tabla 42. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación e implicación. Prueba Kruskal-Wallis.....	291
Tabla 43. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y objetivos. Prueba Kruskal-Wallis.....	292
Tabla 44. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes centro real. Prueba Kruskal-Wallis	293
Tabla 45. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes centro deseados. Prueba Kruskal-Wallis.....	294
Tabla 46. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y Facilitadores-obstaculizadores. Prueba Kruskal-Wallis	295
Tabla 47. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y consecuencias. Prueba Kruskal-Wallis	296
Tabla 48. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y estrategias internas. Prueba Kruskal-Wallis.....	297
Tabla 49. Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y estrategias externas. Prueba Kruskal-Wallis	298
Tabla 50. Prueba de igualdad de medias de grupos	303

Tabla 51. Resultados de clasificación	303
Tabla 52. Clúster 1 – ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	305
Tabla 53. Clúster 1 – ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	306
Tabla 54. Clúster 1 – ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?.....	306
Tabla 55. Clúster 1 – Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene colaboración los centros de FP.....	307
Tabla 56. Clúster 1 – Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP	308
Tabla 57. Clúster 1 – Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.....	309
Tabla 58. Clúster 1 – Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.....	310
Tabla 59. Clúster 1 – Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.....	312
Tabla 60. Clúster 1 – Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.....	313
Tabla 61. Clúster 1 – Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.....	314
Tabla 62. Clúster 1 – Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP	316
Tabla 63. Clúster 1 – Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?.....	317
Tabla 64. Clúster 1 – Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar la colaboración	318
Tabla 65. Clúster 1 – Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar la colaboración	319
Tabla 66. Clúster 2 – ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	320
Tabla 67. Clúster 2 – ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	320
Tabla 68. Clúster 2 – ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?.....	321
Tabla 69. Clúster 2 – Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros de FP.....	322
Tabla 70. Clúster 2 – Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP	323

Tabla 71. Clúster 2 – Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.....	324
Tabla 72. Clúster 2 – Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.....	325
Tabla 73. Clúster 2 – Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.....	326
Tabla 74. Clúster 2 – Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.....	327
Tabla 75. Clúster 2 – Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.....	328
Tabla 76. Clúster 2 – Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP.....	330
Tabla 77. Clúster 2 – Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?.....	331
Tabla 78. Clúster 2 – Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.....	332
Tabla 79. Clúster 2 – Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.....	333
Tabla 80. Clúster 3– ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	334
Tabla 81. Clúster 3– ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	334
Tabla 82. Clúster 3– ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?.....	335
Tabla 83. Clúster 3– Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros de FP.....	336
Tabla 84. Clúster 3– Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP.....	337
Tabla 85. Clúster 3– Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.....	338
Tabla 86. Clúster 3– Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.....	339
Tabla 87. Clúster 3– Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.....	340
Tabla 88. Clúster 3– Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.....	341
Tabla 89. Clúster 3– Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.....	342
Tabla 90. Clúster 3– Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP.....	344

Tabla 91. Clúster 3– Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?.....	345
Tabla 92. Clúster 3– Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar la colaboración	346
Tabla 93. Clúster 3– Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.....	347
Tabla 94. Clúster 4 – ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	348
Tabla 95. Clúster 4 – ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?.....	349
Tabla 96. Clúster 4 – ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?.....	349
Tabla 97. Clúster 4 – Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros de FP	350
Tabla 98. Clúster 4 – Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP	351
Tabla 99. Clúster 4 – Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.....	351
Tabla 100. Clúster 4 – Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.....	352
Tabla 101. Clúster 4 – Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.....	354
Tabla 102. Clúster 4 – Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.....	355
Tabla 103. Clúster 4 – Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.....	356
Tabla 104. Clúster 4 – Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP	357
Tabla 105. Clúster 4 – Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?.....	358
Tabla 106. Clúster 4 – Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.....	359
Tabla 107. Clúster 4 – Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.....	359

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Propuestas para fortalecer la FP dentro de la Agenda de Educación para Todos (King, 2011)	66
Figura 2. El capital social desde la perspectiva de Bourdieu, Coleman y Putnam.....	69
Figura 3. Consecuencias positivas y negativas vinculadas a la creación del capital social (Gallo & Garrido, 2009, p. 31-32).....	72
Figura 4. Variables de medición del capital social (Edwards, 2004).....	79
Figura 5. Variables de medición del capital social (Stone & Hughes 2002)	80
Figura 6. Variables de medición del capital social (Semo, 2011).....	82
Figura 7. Aspectos a tener en cuenta para el desarrollo del capital social en las comunidades y en la FP a partir de Rego (2014, p.282-284)	91
Figura 8. Fases o grados de consolidación de la colaboración en los centros educativos (Antúñez, 1998)	96
Figura 9. Mapa relacional de las instituciones/agentes que influyen en la formación de los estudiantes	100
Figura 10. Las relaciones de colaboración como herramientas mediadoras entre la cultura social y la educativa.....	116
Figura 11. Síntesis de la organización del sistema educativo según la LOE (2006)	150
Figura 12. Modalidades de FP Dual (artículo 3 este RD 1529/2012).....	152
Figura 13. Síntesis de la organización del sistema educativo según la LOMCE (2013)	156
Figura 14. Características del diseño cuantitativo y cualitativo: triangulación metodológica.....	171
Figura 15. Diseño de la investigación	173
Figura 16. Informantes claves de la muestra 2 del estudio de caso	182
Figura 17. Proceso para construir un cuestionario (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001, p. 294)	184
Figura 18. Diseño y construcción del cuestionario	186
Figura 19. Instrumentos de recogida de información para la elaboración del estudio de caso.....	235
Figura 20. Informantes claves y número de entrevistas realizadas	238
Figura 21. Documentos del centro seleccionados para el análisis	240
Figura 22. Modelos de centros de FP en función de las características de las relaciones de colaboración con el entorno	397
Figura 23. Propuestas a nivel del Gobierno y de la Administración	399
Figura 24. Propuestas a nivel de los equipos directivos de los centros y de las instituciones del entorno	401

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Interfaz de producción del cuestionario con Notepad ++	219
Imagen 2. Estructura de la base de datos del cuestionario	221
Imagen 3. Interfaz Web de la aplicación “PHP MyAdmin”	221
Imagen 4. Interfaz del panel de administración del hosting “Eshost”	222
Imagen 5. Interfaz definitiva del cuestionario online (página inicial).....	223
Imagen 6. Interfaz definitiva del cuestionario online (formulario).....	223

AGRADECIMIENTOS

“Mientras el río corra, los montes hagan sombra y en el cielo haya estrellas, debe durar la memoria del beneficio recibido en la mente del hombre agradecido” (Virgilio)

Al Dr. Juan Antonio Morales, mi guía y director en este proyecto, que con su experiencia, conocimientos, tesón y comprensión me ha acompañado a lo largo de este arduo recorrido; logrando que este sueño que parecía tan lejano, en el día de hoy se haga realidad.

Al Departamento de Didáctica y Organización Educativa, al que estoy vinculada desde el comienzo de este trabajo y a todos mis compañeros y compañeras del grupo de investigación (GID); así como a aquellos profesores y profesoras que tanto me han enseñado y han marcado mi vida hasta aquí. En especial a Antonio Bernal Guerrero, Luis Miguel Villar Angulo y Soledad Domene Martos, gracias por haber confiado en mí desde el principio y haberme apoyado y alentado para emprender este proyecto. Y a Pilar Colás Bravo y Teresa González Ramírez, por vuestro apoyo y comprensión en los momentos difíciles, y por ofrecerme la oportunidad de trabajar a vuestro lado y aprender tanto de vosotras. Todos sois parte de este logro y espero que vuestro esfuerzo y empeño esté reflejado en esta Tesis.

A mis tutores en las estancias, D. Horácio Gonçalves Saraiva, por darme la oportunidad de trabajar a su lado y con su equipo, gracias por su amabilidad, humildad y gentileza demostrada durante mi estancia en la Escola Superior de Educação João de Deus (Lisboa). Y a D. Antonio Rial que me acogió en tierras gallegas como una más, facilitándome la estancia y el trabajo a tantos kilómetros de Sevilla. Agradecerle los conocimientos que puso a mi alcance y los instrumentos de trabajo que me brindó. Así como la oportunidad de conocer a personas maravillosas como Laura Rego, Eva Barreira y Raquel Mariño, compañeras y amigas de la USC, que me dieron sabios consejos y apoyo tanto a nivel profesional como personal.

A mis amigos y compañeros de viaje, presentes y pasados, quienes sin esperar nada a cambio, compartieron su vida conmigo, sus alegrías y sus tristezas. En especial a Yolanda Piedra por estar siempre a mi lado, por escucharme y cuidarme tanto, incluso desde la distancia. Y a ti Jesús Conde, amigo y compañero, gracias por ofrecerme la oportunidad de ver las cosas desde un prisma diferente. Parte de esta tesis también es tuya. Nunca podré pagarte por tu tiempo, pero siempre me tendrás a tu lado.

En el terreno personal a mi padre, a mi madre, a mi hermano, a mi tía y a mi abuela por el ser el mayor pilar de mi vida. Gracias por los valores que me habéis inculcado, por vuestros consejos y en definitiva por haberme apoyado en todo momento, incluso cuando no creía en mí. Y en especial a Juanma, mi compañero de vida y amigo, por su sacrificio y esfuerzo, por creer en mis posibilidades y levantar mis ánimos; aunque hemos pasado momentos difíciles siempre ha estado a mi lado dándome su comprensión, apoyo y amor incondicional.

A todos gracias de corazón.

RESUMEN

La sociedad de la información y del conocimiento plantea retos al ámbito educativo (Cantón, Valle, Arias, Baelo & Cañón, 2010), para formar individuos capacitados y con miras a un mundo sociolaboral cada vez más inestable (Homs, 2008). Esta situación lleva a plantear la creación de nuevos escenarios (Cabero, 2008), en los que el individuo pueda formarse y adquirir competencias profesionales acordes al puesto de trabajo y competencias para ejercer una ciudadanía activa (Tejada, 2013); así como contribuir al capital social y humano de sus comunidades de pertenencia (Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007). Bajo este prisma, las instituciones políticas, sociales y educativas deben establecer lazos para colaborar y trabajar en equipo (Martín-Gutiérrez & Morales-Lozano, 2013a). Así se manifiesta la importancia de la colaboración educativa con el entorno como elemento de transformación social y cambio para el desarrollo de las organizaciones, y para el rendimiento de los individuos vinculados a ellas (Katz & Earl, 2010; Mfum-Mensah, 2011). La Formación Profesional (FP), es una propuesta formativa que ha sabido adecuarse a la sociedad de hoy, actuando como motor de innovación y mejora social (Marhuenda, 2012), ya que responde a las exigencias del mercado, pero también se ajusta a las necesidades e intereses personales del individuo (Real Decreto 1147/2011).

Como reflejo de la complejidad educativa-social actual y de los objetivos propuestos en este trabajo, esta investigación opta por un paradigma mixto (Najmanovich, 2005). Por ello se utilizan metodologías complementarias (cuantitativa-cualitativa) (Albert, 2007). En este sentido, mediante el uso de un cuestionario validado por su contenido (Powell, 2003) y su construcción (Bisquerra, 2004) y fiable (García, 2003); con un nivel de confianza del 95% y un error del 5% se obtiene, un tamaño muestral teórico de 193 Centros educativos de FP de Andalucía de una población total de 383, para conocer desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros, bajo la perspectiva de los miembros del equipo directivo. De forma complementaria, se realiza un estudio de caso (Yin, 1994) en un centro de FP de Sevilla, con objeto de realizar una aproximación a la naturaleza de las relaciones, mediante la información recopilada de las entrevistas (López-Górriz, 2003), documentos (Tójar, 2006) y grupo de discusión (Parrilla, 1990).

Los resultados muestran que los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, son conscientes de la importancia que conlleva el establecimiento de las relaciones de colaboración tanto para el alumnado, como para los implicados del centro y del entorno (Martín-Moreno, 2004). De esta manera, estos equipos articulan y potencian mecanismos para innovar y avanzar en la consecución y formalización de las relaciones en el Plan de Centro y en los convenios de colaboración (Hernández, 2000). Fundamentalmente establecen relación con las empresas (públicas-privadas) del entorno socioeconómico (Nkhangweleni, 2013). Sin embargo, a pesar de la vinculación directa del alumnado que cursa la FP con el sector productivo y del deseo de los centros, se resalta la baja implicación de los

sindicatos, agentes sociales (Napier, 2014) y los servicios de orientación y empleo de ámbito local, autonómico y nacional (Cueto & Suárez, 2014). Como consecuencia de los mecanismos puestos en marcha, destacan la mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral, y la creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales (Felgueroso & Jiménez-Martín, 2010). Por lo que creen necesario acceder a políticas específicas que apoyen las iniciativas colaborativas (Nkhangweleni, 2013), organizar encuentros de buenas prácticas y contar con el apoyo de las TIC (Gordó, 2010). Derivado de las diferencias significativas encontradas en las respuestas de los equipos directivos de los centros, se identifican y describen posibles modelos de centros de FP en función de las características de las relaciones de colaboración: centros administrativos (A), centros iniciados (B), centros formalizados (C) y centros entramados (D). El modelo de FP más predominante en Andalucía y Sevilla es el modelo de centros A, seguido del C, B y D.

Para finalizar, los resultados y análisis conducen a afirmar que la mayoría de los centros de FP se encuentran iniciando una exploración con respecto a las posibilidades de la colaboración con el entorno, seguidos de algunos que tienen identidad colaboradora, es decir sus relaciones forman parte de la dinámica organizativa del propio centro. En este sentido sus miembros desean seguir avanzando para consolidar una cultura de colaboración que fortifique e impulse la enseñanza de FP y el desarrollo profesional y personal del alumnado. Por este motivo, este trabajo en sus conclusiones propone pautas y recursos para potenciar la colaboración y las redes de aprendizaje, entre los centros de FP y sus comunidades/organizaciones de referencia formativa a nivel macro (Gobierno y Administración) y a nivel micro (Centros Educativos e instituciones del entorno).

SUMMARY

The society of information and knowledge poses challenges to the educational environment (Canton Valley, Arias, Baelo & Cannon, 2010), teaching trained individuals with a view of an increasingly unstable socio-labored world (Homs, 2008). This situation implores the creation of new scenarios (Cabero, 2008), in which the individual can receive training and acquire vocational skills adapted to their job as well as competencies for active citizenship (Tejada, 2013); therefore contributing to social and human capital of the communities they belong to (Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007). In this light, political, social and educational institutions should establish ties to collaborate and work together (Martin & Morales, 2013). Thus occurs the importance of educational collaboration with the environment as an element of social transformation and change for organizational development, and the performance of individuals linked to them (Katz & Earl, 2010; Mfum-Mensah, 2011). Vocational and Educational Training (VET) is a training proposal that has managed to adapt to today's society, acting as a driver for innovation and social improvement (Marhuenda, 2012), as it reacts to market requirements, but also meets the needs and interests of the individual (Royal Decree 1147/2011).

As a reflection of the current educational-social complexity and the objectives proposed in this paper, this research has chosen a mixed paradigm (Najmanovich, 2005). Therefore complementary methodologies (quantitative-qualitative) (Albert, 2007) are used. In this sense, using a questionnaire validated by its content (Powell, 2003), and construction (Bisquerra, 2004), and reliability (Garcia, 2003), with a confidence level of 95% and an error level of 5%. A theoretical sample size of 193 VET educational centers in Andalusia with a total population of 383 were studied in order to learn from an educational perspective what collaborative relationships are formed in the environment that the centers maintain, according to the perspective of the members of the management team. To complement this, a case study (Yin, 1994) was performed in a VET center in Seville in order to get an approximate nature of the relationships through information gathered from interviews (López-Górriz, 2003), documents (Tójar, 2006), and group discussion (Parrilla, 1990).

The results show that members of the management teams of VET institutions are aware of the importance of establishing partnerships for both students and for those involved at these centers and its environment (Martín-Moreno, 2004). Hence, these teams articulate and strengthen mechanisms for innovation and progress in achieving and formalizing relationships with the Center's Plan and with cooperation agreements (Hernández, 2000). Relationships are fundamentally established between companies (public-private) within the socioeconomic environment (Nkhangweleni, 2013). However, despite the desire of the centers and the direct link of students enrolled in VET within the productive sector, a low involvement of trade unions, social agents (Napier, 2014), and counseling services, as well as local, regional, and national employment levels is highlighted (Cueto &

Suárez, 2014). As a result of the mechanisms put into place, improving students' skills in the labor market and creating bridges between students' training and professional realities can be highlighted (Felgueroso & Jiménez-Martín, 2010). And therefore believe that access to specific policies that support collaborative initiatives (Nkhangweleni, 2013), organizing meetings of good practice, and having the support of ICT is necessary (Gordó, 2010). Derived from the significant differences found in the responses of the centers' management teams, possible models of VET are identified and described in terms of the characteristics of the partnerships: administrative centers (A), initiation centers (B), formalized centers (C) and support centers (D). The most predominant VET model in Andalusia and Seville is the administrative center model A, followed by C, B and D.

Finally, the results and analysis lead to the assertion that most VET institutions are beginning to explore the possibilities of collaboration with their environment, followed by those with a 'collaborator' identity, that is, their relationships are part of an organizational dynamic of the center itself. In this respect, its members want to move forward to consolidate a culture of collaboration that strengthen and enhance students' vocational education and professional and personal development. For this reason, this paper proposes in its conclusions guidelines and resources to enhance collaboration and learning networks between VET schools and communities/organizations with a formative reference at the macro level (Government and Administration) and at the micro level (Educational Centers and institutions of the environment).

BROAD SUMMARY

CONTEXT OF VOCATIONAL TRAINING CENTERS IN YOUR COMMUNITY: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE KNOWLEDGEABLE SOCIETY

1. Introduction

The society built on information and knowledge poses challenges to the educational environment (Canton Valley, Arias, Baelo & Cannon, 2010), teaching trained individuals with a view of an increasingly unstable socio-labored world (Homs, 2008). This situation implores the creation of new scenarios (Cabero, 2008), in which the individual can receive training and acquire vocational skills adapted to their job as well as competencies for active citizenship (Tejada, 2013); therefore contributing to social and human capital of the communities they belong to (Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007). In this light, political, social, and educational institutions should establish ties to collaborate and work together (Martin & Morales, 2013). Thus occurs the importance of educational collaboration with the environment as an element of social transformation and change for organizational development, and the performance of individuals linked to them (Katz & Earl, 2010; Mfum-Mensah, 2011). Vocational and Educational Training (VET) is a training proposal that has managed to adapt to today's society, acting as a driver for innovation and social improvement (Marhuenda, 2012), as it reacts to market requirements, but also meets the needs and interests of the individual (Royal Decree 1147/2011).

In this sense, it is interesting to discover the relational fabric between VET centers, as designers of educational responses; and its community, demanding of training and qualification requirements. This is where the research problem arises: what partnerships do VET Centers establish with community? At the same time, pursuing other questions: what other entities do they connect with, what objectives do they pursue, what are the roles of the management teams, and what are those of the educational community? Thus the main purpose of this research is to start a line of work that allows the discovery of the complex web of relationships between formal VET centers of the community of Andalusia, Spain. These relationships are analyzed from the perspective of institutions open to the community, trying to identify the value that comes from practical collaboration in centers and how it affects VET students. Knowing the reality and understanding it, discovering their weaknesses/strengths will lead to the development of proposals for improvement.

2. Approach and Justification of the Study

2.1. Education and Society

The demands of society require increasingly educated and trained individuals with a view of employment. The contribution of training to the construction of social capital (McLaughlin, 2000; Kerr, 2003) implies the quality of cohesion, coordination, joint projects, and shared interests of the population of a city, region, nation or other political area (Armengol, 2001). Therefore, social capital provides benefits to individuals and their communities, so it is necessary to create networks in the social field between entities of all kinds, to promote it and improve it (Diaz & Civís, 2011). Thus populations with a developed social capital tend to prevent conflict, promote socialization or other actions whose application to the organization of knowledge companies is evident, because it promotes the cohesion and participation of its members and links goals and projects (Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007).

Linked to social capital we can find theories of structure and situated learning. The first is based on the construction of practical knowledge and theoretical attempts to reconcile divisions of social systems (Cohen, 1990; Giddens, 1993; Zunino, 2000). This theory focuses on social practices developed over time and space (Lois, 2011). For these authors, structures are rules and resources organized as properties of a social system. Authors such as Touraine (2005), Echevarría (2002), and Levine & Marcus (2010) show how the construction of practical knowledge is based on the processes of social interaction, applicable to organizational processes in training institutions.

Furthermore, situated learning becomes important in this context. For Garcia-Carrasco, Gallardo, García-Manzano & Sánchez (2012) learning is situated and contextual, as it is a result of the activity, community, and social culture in which it occurs. Wenger (2007) argued that social interaction was part of situated learning; students become members of a “community of practice” which involves the acquisition of beliefs, attitudes, and behaviors. Martín, Rinaudo & Ordoñez (2012), state that the strengthening of individuals within this community causes them to become more active and committed to social culture.

In short, individuals progress through collaboration and the social construction of knowledge. Social commitment emerges as a pillar of learning, which is the basis of education policy to contribute to improvement and social progress (Santos, 2009). This entails establishing strong mechanisms for participation and collaboration (García-Pérez & Alba, 2012) between educational institutions and contexts creating authentic learning communities (Mora & Luján, 2009). For Longworth (2003), the learning community implies that its members should reflect on the society in which they are in, so that they can perform actions that enhance the reality around them. Therefore educational organizations pose the need to establish a connection with the community (Prew, 2009). This way both participation and collaboration begin to become crucial elements in the educational and organizational policy

for the development of organizations and for the performance of individuals linked to them (Mfum-Mensah, 2011).

The VET, progressing according to the objectives of lifelong learning, as the necessary process for people to learn throughout life, according to the different areas and nuances that mark their development (OIT, 2000) to the needs of the work and the individual's own life. Therefore, more and more importance is given to the revisions of the framework of qualifications (Hernando & Rucker, 2004, p.114) considering it as “education that qualifies a profession, trade, or employment” (Tejada, 2005, p 34). For Marhuenda (2012), VET is at its peak for being a bridge between training and the socio-labored world, i.e., it is a training proposal that is not relegated to playing the market demands, as it consists of flexibility and adaptability to act as an engine of social change and improvement.

Regulations that control VET in Spain and Andalusia include structure and organization, objectives, content and evaluation criteria under the acquisition of basic skills, and professional and key competences for lifelong learning. Among the key skills, three that are closely related to VET can be highlighted: learning to learn, social and civic competences, and the sense of initiative and entrepreneurship (Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2005). Companies are demanding well-trained and qualified individuals for the jobs to be filled. Along this line, Tejada (2013) raises the need to promote educational strategies to be integrated into the professional profiles of students: the professionalizing, social, ethical, and civic dimension.

Thus the reaction of economic organizations, OECD (2006), and the Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 2014) propose new contexts for the development of training and education of the population, focusing on the principles of the economy of knowledge, the paradigm of complexity and constant adaptation of workers to change. This approach between training and work has been developed in recent years due to the socio-economic and employment crisis (Marhuenda, Bernad, & Navas, 2010; Chan, 2014; Riphahn & Zibrowius, 2015).

2.2. Educational Collaboration and Community Relations

Collaboration emerges as a philosophical ideal because of the difficulty involved in the construction of a framework lying in its interpretation and definition (Corrie, 1995). Currently considered a spontaneous, voluntary, contextualized, intentional and planned process (Sanchez & García, 2005), which serves as a tool that is able to change the education and benefit those involved, assuming a sum of capabilities to achieve common goals (Epstein, 2014). Mfum-Mensah (2011) states how collaboration can be a mechanism of transformation of ideas and practices, particularly when it involves working together. Thus, it becomes one of the most important principles that should govern educational organizations (Kutsyuruba, 2011).

Antunez (1998) affirmed that collaboration centers go through five degrees of consolidation: promoting and enhancing mutual understanding; undertaking improvement and compliance; sharing resources; participating in joint projects and establishing networks. Therefore an informal process between different actors begins, where there is a relaxed, and friendly atmosphere and with time, relations are formalized in agreements, pacts, projects, etc. (Epstein, 2014).

Social complexity allows us to consider various forms of cooperation in terms of those involved, based on context and situations (Gairín, 2002). This typology is particularly relevant in this paper according to their implied “advancing along the line of organizations that learn how to demand internal and external changes” (Gairín, 2000, p.33). As Gairín (2000) states, inter and intra-institutional collaboration are paramount when considering education as a social project that transcends the educational framework and is committed to society as a collective construction.

This research focuses its attention on external collaboration as it pursues the possibility of integral development of individuals through contact with different contexts and realities (González, 2014). As shown in figure 1, the network of interactions between different institutions/agents (formal, informal and non-formal) is of a different nature, i.e., the relationship arrows are dissimilar. There are differences in the strength, durability and direction of collaborative relationships depending on the needs and goals of those involved (Martin & Morales, 2013b).

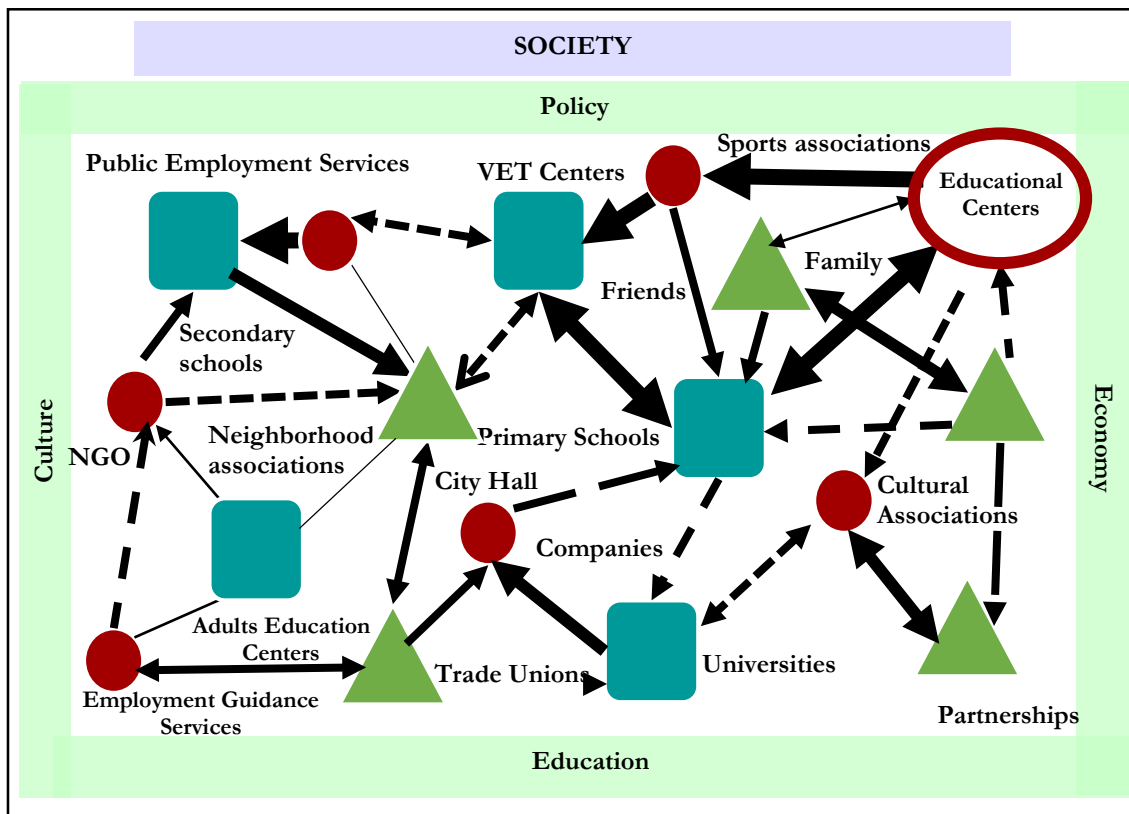


Figure 1: Relational Map of entities/agents with which schools have relationships.

Partnerships with the community that stand out the most in the literature are those between educational institutions and families (Comellas, 2009; González, 2014). The benefits of this collaboration highlight the increased academic performance of students (Salimbeni, 2011), their personal and professional development (Gareau & Sawatzky, 2005), and expectations for further study (Prew, 2009). From this point of view, families turn out to be important links that contribute to improving educational institutions and community development (Shatkin & Gershberg, 2007). Thus, it is necessary to create space and time for other ways to consolidate collaboration (Martínez, 2013), “promoting different levels and possibilities of connection for all the families involved” (Collet & Tort, 2011, p.20).

Another well-commented collaboration is between VET centers and companies, as relationships between the two have been the subject of discussion and reflection (Jackson, 2010). These take place in companies where students do internships at Workplace Training Centers (FCT) (Raihan, 2014), followed by those private and public companies that have relationships in order to provide resources, training, infrastructure, etc. (Sukarieh & Tannock, 2009). Although most researchers support the academic-professional integration, they recognize the benefits and implementation of an integrated curriculum, but also consider it problematic (Nkhangweleni, 2013). The poor link between these two entities is mainly due to the lack of government policies and subsidies at the education, business, and economic level (Nkhangweleni, 2013), the shortage of platforms that facilitate relationships (Smith & Betts, 2000), insufficient initiatives encouraged by VET institutions, and the poor response from business agents. All this signifies that when institutions collaborate, they pursue different interests and not common ones (Raihan, 2014).

It is essential that education and business agents come together to reflect and discuss the possibility of a relationship and the goals of said relationship (Baker & Henson, 2010); as well as promote strategies, research and development of companies and educational institutions (Dacre Pool & Sewell, 2007). As Olazarán, Albizu, Lavía & Otero (2013) claim, there must be agreements between these entities to cooperate, given that this favors students acquiring skills for employability and employment, something that becomes vital for a competitive economy and technical change.

On the other hand, we can also highlight relationships with unions and social partners, with the Public Employment Services and Employment Guidance Services. The former have a crucial role in developing VET-employment policies because they can help identify current skill needs in companies and allocation of these training programs; and ensure that qualifications are universally recognized and help/support learning in schools and dual systems (Nielsen, 2011). However, the reality reflects how there are few links between VET centers and unions because of the involvement of the latter (ETF, 2013). Therefore, Stringfellow & Winterton (2005) and Napier (2014) propose promoting strategies to visualize the important role they can play.

With regard to Public Employment Services, they have undergone a reform process since its beginning up until the current economic crisis, so it is necessary to bet on active policies that help foster new employment and job placement of citizens. Laval & Dardot (2013) consider that entities must be the ones to maintain a close relationship with VET centers from the beginning of student training until just before studies are complete. At the beginning they can manage both work sessions with teachers of the centers to report on the status of each of the professional areas in the workplace; as we assess students in order to advise them on the profiles in demand by companies, professional skills related to their sector, and the current state of work placement for the training they are doing (Cueto & Suárez, 2014).

Regarding the role of Career Guidance Services in VET, Rodríguez (1998) emphasizes that due to their training and consultative role, they can enhance students' personal and professional development by providing resources that allow them to adapt to social and labor changes and promote a positive attitude towards work. These services "try to help the person achieve optimal career development, while at the same time, they must be able to design, internalize and develop their own professional project" (Ceinos, 2008, p.80). This means that the student's transition from the VET center to the labor market must be facilitated, together with political, educational, and social agents.

Another type of entity that contributes to the development of students exists; these are, for example, associations, NGOs, (Martín-Moreno, 2004), other schools (Puente & Rodríguez, 2004) and universities (Tejada, 2005b).

According to De Gràcia & Elboj (2005) local authorities, associations, and NGOs favor transversal work in education centers providing material resources, training, and workshops for the educational community. These actions are carried out through programs/projects that promote social-citizen initiatives (Knight, 2008). Prew (2009) highlights the City Hall as the main local authority that offers various socio-educational programs to centers. Furthermore Puente & Rodríguez (2004) argue that inter-center collaboration is significant, since according to Murray (2010), learning has a higher quality and is closer to the student context, thanks to the relationships maintained by faculty, not only locally but also internationally (Levine & Marcus, 2010).

Finally, the relationship between the VET and the University represents an "attitude of integration and stewardship, such as training subsystems of production and delivery of service for the world" (Tejada, 2005b, p.2). The agents of both institutions should collaborate to research, innovate, and transfer knowledge, and experience from their respective fields, focusing on the students and the socio-labored community.

At this point, what role do management teams have in community relations? Day, Sammons & Hopkins (2010) suggest eight keys that management must revolve around: define the vision, values and direction, building trust; improve conditions for teaching and

learning; restructure the organization; redesign the functions and forms of horizontal leadership; create a good climate for developing effective practices; redesign and enrich the curriculum; improve teacher quality; and build relationships within and outside the educational community. This means, in the words of Bolivar; López & Murillo (2013) that the directors must take risks, invest in internal and external relationships, be accessible, thoughtful, collaborative and intentional. Planning that is collaborative, contextualized, and reviewed by internal and external agents is necessary (Gairín, 2002), where the administrative and bureaucratic practices give way to pedagogical practices (Male & Palaiologou, 2012). This makes collaboration achieve a greater sense, providing change and improvement processes in schools (Garrison-Wade, Sobel & Fulmer, 2007; Muijs, West & Ainscow, 2010).

2.3. Objectives and Hypothesis

Derived from the previous revision and trying to identify what value comes from participating and collaborating in VET centers in Andalusia (Spain), this research proposes the following objectives and hypotheses.

A) Objectives

1. Get to know, from an educational perspective, partnerships between the community and formal Andalusian VET education centers, from the perspective of members of the management team.
2. Understand the nature of these partnerships from the perspective of those involved in them (experiences and practices).
3. Propose guidelines for VET centers' collaboration and cooperation with their communities and organizations in an educational sense.

B) Hypothesis

H0-1: There are no significant differences in the grouped questionnaire variables according to the owner of the center, the gender, age range, range of experience in leadership roles and in VET centers, institutional position and clusters of belonging of respondents.

H1-1: Yes, there are significant differences in grouped questionnaire variables according to the owner of the center, the gender, age range, range of experience in leadership roles and in VET centers, institutional position and clusters of belonging of respondents.

H0-2: There are no significant differences in the center's four models or clusters based on the questionnaire variables.

H1-2: There are significant differences in the center's four models or clusters based on the questionnaire variables.

3. Design and Methodology

The current educational-social complexity and the objectives proposed in this paper results in this research opting for a mixed paradigm (Najmanovich, 2005). This conditions the methods and the characteristics of the data and techniques, for this reason complementary methodologies are used to answer the research question (Albert, 2007), i.e., a quantitative-qualitative and methodological triangulation approach is used (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). Firstly, in an exploratory stage, the questionnaire is used, and then in a deeper stage, interviews, document analysis, and group discussion.

Currently the legislation in Spain that regulates the education system states that Vocational Training is divided into Initial or regulated VET (Royal Decree 1538/2006) and VET for Employment (Royal Decree 395/2007). This research focuses on the regulated VET centers in Andalusia (Spain), i.e. those centers offering training courses for the mid and upper level. This type of teaching is regulated by the *Ley de Educación Andaluza* (Law on Andalusian Education) (LEA, 2007) and the preliminary bill for VET in Andalusia (2014). According to the databases of the Network of Centers of the *Junta de Andalucía* (Government of Andalusia) to date of May 3, 2013, it has a total of 383 public, semi-private, and private schools.

Pursuing the first objective, a probability sample (Hernández, Fernández & Baptista, 2001) is used. With a confidence level of 95% and an error level of 5%, a theoretical sample size of 192 centers out of a population of 383 is obtained. Maintaining the same level of confidence and margin of error, stratified random sampling is used, which ensures proportional representation of the sample in the eight provinces of Andalusia (Rodríguez, 1991). Because of the way the instrument was supplied (online), more centers responded than what was required, with a real sample of 225 responding centers out of the 192 required.

In order to find answers to the second objective, a non-probabilistic intentional sample (Goetz & Le Compte, 1988) was selected, with two phases to obtain the sample. First VET centers object to study were selected based on the data of the questionnaire and in the second phase, key informants were used. Therefore, we chose to study in depth a secondary school with a public character located in the township of Dos Hermanas (Sevilla). Their key informants are eight subjects: two members of the management team (principal and head of studies); VET coordinator; four heads of the various departments of VET (Administration, Electronics, Career and Job Counseling, and Bodywork); and the coordinator in Sevilla of one of the companies with which the center collaborates.

Figure 2 shows the different phases and instruments of the research design.

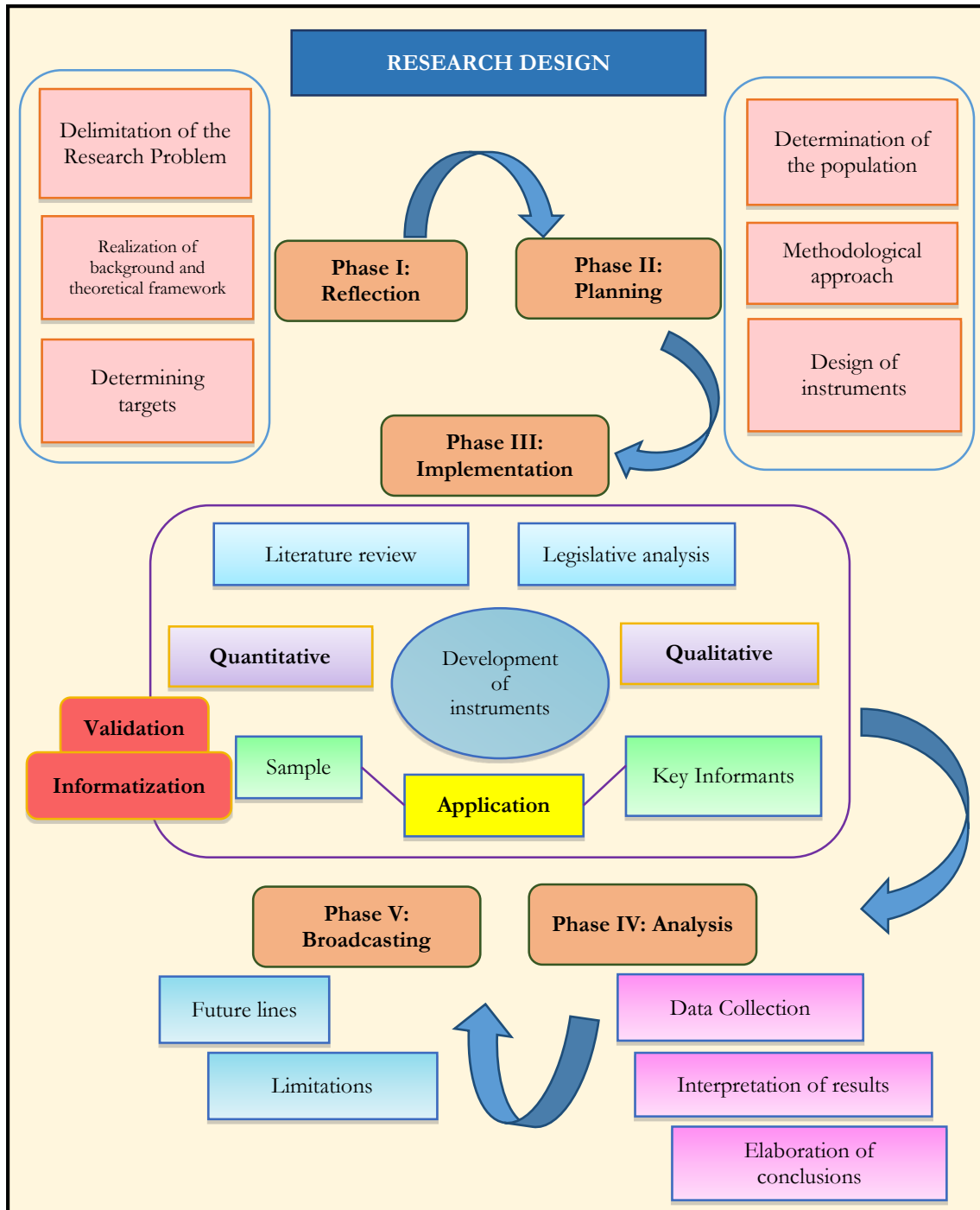


Figure 2: Research Design.

3.1. Questionnaire

A closed questionnaire is used because it requires less effort from the subjects who respond (Hernández, Fernández & Baptista, 2001). To avoid the limitation of responses and the inconvenience that none of the options accurately describe their perspective, the questions have at least four blank options that subjects can fill in.

Different phases were used to prepare the questionnaire. Two relevant studies that have guided the design of the first version of the questionnaire (Martín-Moreno, 2010; Gordó, 2010) stand out in Phase I. In Phase II, valid content is created through the judgment of 30 experts (Powell, 2003), who validate the questionnaire by individually adding their views so as not to be confronted and their anonymity allows them to express their real opinions (Dalkey & Helmer, 1963). These experts are: specialists in methodology and instrument building, organization and management of centers, vocational and educational-community, and collaboration with members of VET management teams. Generally, they consider making significant changes affecting the structure, the correspondence of items with objectives, the number and formulation of questions and answer options. From these considerations, the second version of the questionnaire appears.

Phase III involves construct validity, as this is the most important, especially from the scientific perspective. This is done using a factorial and principal component analysis method, since the variables are quantitative (Bisquerra, 2004) and through it, reduce the original questionnaire variables (Cuadras, 2014). This is passed to a control group (Torres, 2006), consisting of 52 members of management teams of different vocational training centers in Andalusia, to check the extent to which questions are appropriate and work (Rodríguez, Gil & García, 1996). Following this analysis, the latest version of the questionnaire is structured in two dimensions: descriptive data and partnerships in schools comprised of 19 questions.

To produce the final instrument, in Phase IV reliability is calculated by a process of internal consistency, opting for Cronbach's Alpha statistic (Losada & López-Feal, 2003). A score of 0.964 indicating high levels of reliability in the instrument is obtained (Morales, Urosa & Blanco, 2003). Furthermore this also occurs, specifically, by scales as they are between 0.8 and 1 scores (Bisquerra, 1987).

Finally in Phase V, the questionnaire is created and developed through the free tool “Notepad++”, combined with the “Wampserver” application, which allows testing before distribution. Subsequently it is hosted by “Eshost” given its content management tools and flexibility when storing data, extracting it and editing it. The final URL giving access to users as of June 9, 2013, is: <http://formacionprofesionalventorno.eshost.es/>, with the application closing on April 12, 2014.

With regard to the analysis of the questionnaire, using the program: SPSS Statistics v.22, first, a descriptive analysis (frequencies and percentages) is performed (Peña, 2005) together with two contrasting hypothesis through Chi-square and Kruskal Wallis tests (Bisquerra, 2004). Later, an analysis of clusters (Rodríguez & Mora, 2001) and a discriminant analysis (Uriel & Manzano, 2002) are performed.

3.2. Case Study

Furthermore, a case study of a VET center in Seville that has a descriptive type two (Yin, 1994) was performed. To do so, data collection strategies such as interviews, (López-Górriz, 2003) and document analysis (Vázquez & Angulo, 2003) are used. A discussion group is used to contrast the information (Parrilla, 1990).

Semi-structured interviews (Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero & Rodríguez, 2002) with a predominantly flexible and open character are used to interview key informants. Two interviews are conducted for all selected subjects, except for the principal who will receive five. The first interviews are less direct in order to review the themes/topics to discuss aspects of the questionnaire based on the responses; and the second round of interviews being more direct in nature to deepen specific aspects. The total numbers of interviews were 19.

In addition, planning documents of the VET center are analyzed (Tójar, 2006). Specifically the Center's Plan (CP), Educational Project, Rules of Organization and Functioning (ROF), Teacher Training Plan, Guidance Plan and tutorial Action Plan, Self-Assessment Report, and collaboration agreements. These documents were analyzed: making an inventory of documents and classifying them; selecting the most relevant for the research; in-depth reading of the content to extract analytical elements; performing a comparison (Sandoval, 1996).

Finally, given the need to shape a common space for contrasting the views of some participants (Llopis, 2004) a discussion group (Sandin, 2003; Bisquerra, 2004) is held with the principal of the school, the head of studies, the head of the Administration dept., the head of the computer science dept., the head of the FOL dept., and the head of the Bodyshop dept. The discussion group is held in the faculty meeting room of the secondary school and is scheduled to last no more than ninety minutes (Sandin, 2003).

The interviews, documents and discussion group are analyzed using content analysis (Frutos, 2008), catering to the following categories (table 1):

CATEGORIES	CODES
Importance of Collaboration	IMC
Current Status of the Centers	EAC
Documents and Collaboration Agreements	DCC
Desired State of the Centers	EDC
Current Collaborators	ECA
Desired Collaborators	ECD
Involvement of Collaborating Entities	IEC
Objectives of Collaboration	OBC
Involved Center Agents	ACI
Desired Center Agents	ACD
Facilitating/Hindering Elements	EFO
The Effects of Foreign Collaboration	CCE
Educational and Professional Networks	REP
Strategies at the Internal Level	ENI
Strategies at the External Level	ENE

Table 1: Interview and Document Categories and Codes.

The program used for categorizing, encoding and then interpreting the results, is the qualitative analysis software: Atlas.ti.

4. Results and Discussion

Among the most significant results of this research, we must mention that members of the management teams of VET centers regulated in Andalusia consider collaborating with the community very/quite important (98.2%). For Gairín & Rodríguez (2011), encouraging participation/collaboration of the different sectors of the educational and social community is an opportunity that is seen today as a fundamental condition for effectiveness and educational success.

Therefore, most have begun to develop collaborative actions and projects listed in the CP (33.30%), *“almost 70-80% of the activities conducted have an agreement or are listed on our project”* (EJE2); and routed their wishes to be involved in educational, professional and social networks, through actions and planning projects (80.40%), *“it is increasingly necessary to collaborate and of course not only in the center, but with society in general, life is understood from a different perspective and open to change”* (ECF2). Muijs, West & Ainscow (2010) uphold that improvement and change in educational organizations are currently focusing on networking and collaboration among institutions.

Principals are the agents from the center that primarily enhance these relationships (57.3%), *“relationships and agreements also often arise from the principal of the center”* (ECE2). According to Bolívar; López & Murillo (2013) managers must take risks, invest in internal and external, accessible, thoughtful, collaborative and intentional relationships.

Heads of the various departments are also prominent (44.4%) since they assume different roles depending on the projects pursued (Epstein, 2004) “both staff and the various organs of the Institute are involved in various initiatives...every one of them supports the various activities that are carried out with institutions in this environment” (EJC1). Ultimately, schools and their members, especially teachers and management teams, are active agents and improve the contribution of social capital of their students and their reference communities (Buys & Miller, 2009). As Gairín (2002) indicates, it is necessary to create conditions that lead to transformational, consensual and shared leadership, which involves planning, collaborative, contextualized relationships that are reviewed by both internal and external agents.

Remarkably, VET centers usually collaborate with companies where students carried out internships in Workplace Training (FCT) (60.4%) followed by private external companies (53.3%) and public ones (45.8%). “*Workshops for students on complementary and current aspects of their sector are done in the center and the companies themselves*” (EJE1); “*guided visits to different companies so that students learn the closely-held business views, the aims pursued by various companies and their activities, the various departments of labor, the resulting products*” (ED1). In the literature, one of the most prominent relationships is produced with FCT companies, due to the need for institutions where students can carry out internships (Raihan, 2014), followed by those companies that provide resources, training, facilities, etc. (Sukarieh & Tannock, 2009). However, these relationships are bureaucratic in most cases because the need for an integrated approach to the education system requires new ways of structuring and organization (Grubb & Kraskoukas, 1993). Therefore, government policies and subsidies that are aligned at the educational, business and economic level (Nkhangweleni, 2013), joint ventures (Raihan, 2014), and appropriate platforms to facilitate relationships (Smith & Betts, 2000) are necessary.

Despite having no connection with them, the centers would like to collaborate with Career Guidance Services (48.4%), trade unions and social partners (51.1%), and various public employment services (47.6%) more often, “*because of the close links with the labor market, mechanisms should be enabled regarding employment services and career counseling, trade unions and social actors, as there is hardly any contact with them*” (EJA1). Reality reflects how there are few links between VET centers and trade unions due to the involvement of the latter (Nielsen, 2011). In that way, Napier (2014) aims to promote strategies to visualize the importance of the role they can play as a link between VET centers and companies. The same occurs with Public Employment Services (Laval & Dardot, 2013) and Labor Guidance Services (Ceinos, 2008). Epstein (2004) highlights the need for the willingness and availability of participants, because if the relationship were imposed, the purpose as to why the collaboration was initiated would be meaningless and unsuccessful.

It is noteworthy that families are not common agents of relationships, yet from the literature, they are the most notable collaborations (Comellas, 2009; González, 2014). “*For*

the type of school in which we find ourselves, more family involvement is necessary, because you are doing a lot to cultivate certain relationships, agreements, and ultimately the development of their children” (GJ).

Other entities that contribute to personal and professional development of students also stand out, these are: associations, NGOs, local institutions (Martín-Moreno, 2004) *“due to the location of the center and socio-economic status of families, other entities that allow students’ development and offer possibilities are also included” (EJ1); other schools (Bridge & Rodriguez, 2004), and universities (Tejada, 2005b) “university research can contribute a lot to the center and the student’s incorporation” (GJC).*

Additionally, relationships with students also stand out as pursued goals (job-incorporation- 72.4% and skills development- 69.3%), *“preparing them for the changing society and unstable labor market which they will encounter when they finish school” (ECF1); and the need to establish links with the community (company involvement- 65.8%, FP orientation to the needs of the economy and society- 67.1%, and projection of the center and the community- 68.4%). However, other types of objectives relating to teachers (40%), families (43.1%), the integration of VET (44%), and participation in networks (48%) are found in the background. These objectives are covered mainly through coordination, promotion, and management of the management team (94.30%), “everything is much easier when the first thing you have is desire, drive, and enthusiasm from the management team” (EJA2). The directors must take risks, invest in internal and external relationships, be accessible, thoughtful, collaborative, and purposeful (Bolívar; López & Murillo, 2013). This makes collaboration achieve a greater sense, facilitating the processes of change and improvement in centers (Muijs, West & Ainscow, 2010).*

Results highlight the improvement of skills of students in the labor market (48%), and building bridges between students’ training and professional realities (45.3%). In this sense, according to Kearns (2003), if the professionals involved in VET use a strategic approach for the development of social capital in their communities, mutual benefits for the VET sector are achieved. In turn, the bonds created between different institutions create a social support, academic-vocational guidance, and job opportunities (Buys & Miller, 2009).

Given the current structural transformation that affects organizations, the way centers consider necessary promoting and strengthening partnerships within the community (99.60%) is appreciated. They therefore propose strategies both internally (resourcing- 76.4%, have internet available- 72.4%; promote teacher training- 68%; create times and spaces that encourage participation and collaboration- 54.7%; enhance the coordinating and managing role of decisions together with the management team- 49.3%, and collect collaborative initiatives in the center plan- 47.1%), *“if we could have a flexible schedule or some incentive, more collaborations could be established and give them the time they need.”* The development of social capital can be developed by setting tasks that require students to interact with networks that have not yet been agreed upon and organizing meetings and activities beyond the classroom context and the center, where members of the educational community and students participate (Stringfellow & Winterton, 2005) (ECF2), and at the external level

(establishing collaborative agreement- 66.2%; promoting the use of ICT to create network- 63.1%; promote a community-wide organizational structure driven by the administration- 56.9%; and initiating and promoting a model of dual VET: VET-company- 51.6%). *“You would like to do many things...but you can’t move forward because they tell you from above that the center should provide a curriculum established by the law, and that can end up interfering if an excessive number of activities exist”* (EJE1). Students have a connection with educational networks, as they have a positive effect on education and training in general and the participation of students, their career aspirations and academic performance (Chan, 2014). Furthermore, community networks promote the acquisition of skills for student life and work opportunities.

Moreover, the results confirm that significant differences exist in terms of descriptive data from the center and the respondents, i.e. the answers given vary depending on the ownership of the school and gender, age, experience in leadership roles and in the VET, and the institutional position of the respondents.

In search of models of centers, the fact that there are differences in the type in terms of partnerships with the community has been observed. There are mainly two types of centers: a) those that have begun to develop actions and collaborative projects that are not included in the CP; b) those that are immersed in educational, professional, and social networks, through actions and projects listed in the CP.

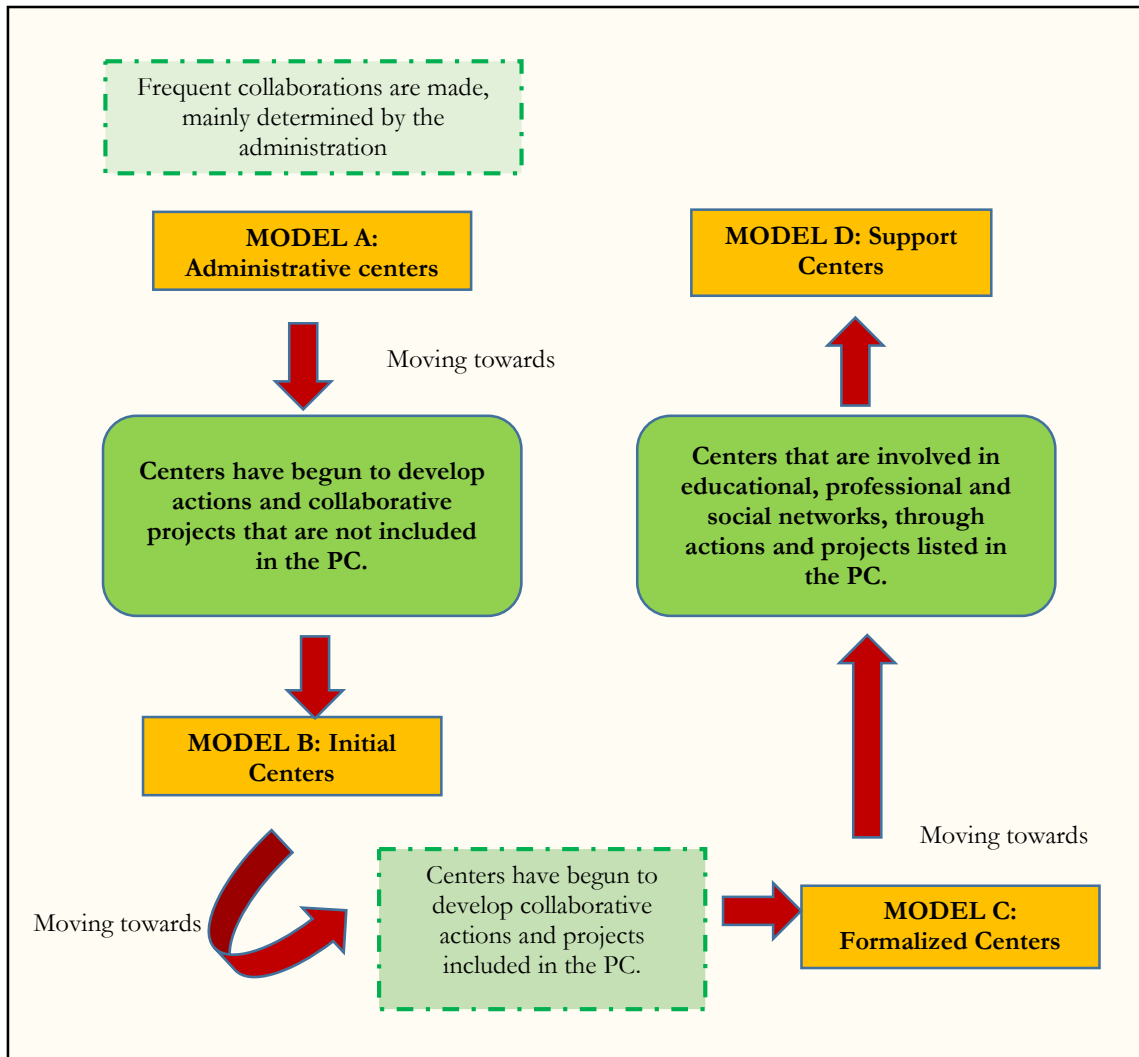


Figure 3: VET models depending on the characteristics of partnerships with the community.

In the previous two models, other intermediates arise (figure 3): Model A – administrative centers (frequent collaborations are made, mainly determined by the administration, but moving towards the development of actions not included in the CP); Model B – initial centers (actions and collaborative projects not included in the CP are developed and move towards their finalization in the planning documents); Model C – formalized centers (collaborative actions and projects listed in the CP are developed and advance toward educational, professional and social network immersion); and Model D – support centers (they are immersed in networks through actions and projects of the CP). This typology could help schools situate themselves in their current state and progress towards improving the quality of their relationships with the community, as Maruyama (2009) states, social collaboration produces better results for young people entering the workforce, it enables insertion sectors to increase value and students begin to become more involved in their local community.

As Epstein (2014) stated, collaboration begins as an informal process between different actors, where a relaxed and friendly atmosphere exists, and with the passing of time, the relationship between them will strengthen, in a way that agreements, collaborations, projects, etc. are formalized. Along the same line, Antunez (1998) stated that collaborative processes in schools went through various stages or degrees of consolidation: promote and enhance mutual understanding, recognize improvements and compliance, share resources, participate in common projects and establish networks between institutions.

As chart 1 shows, the model of the most predominant centers in Andalusia and of the province of Seville is the administrative centers model (A), followed by formalized (C), initial (B), and finally support (D).

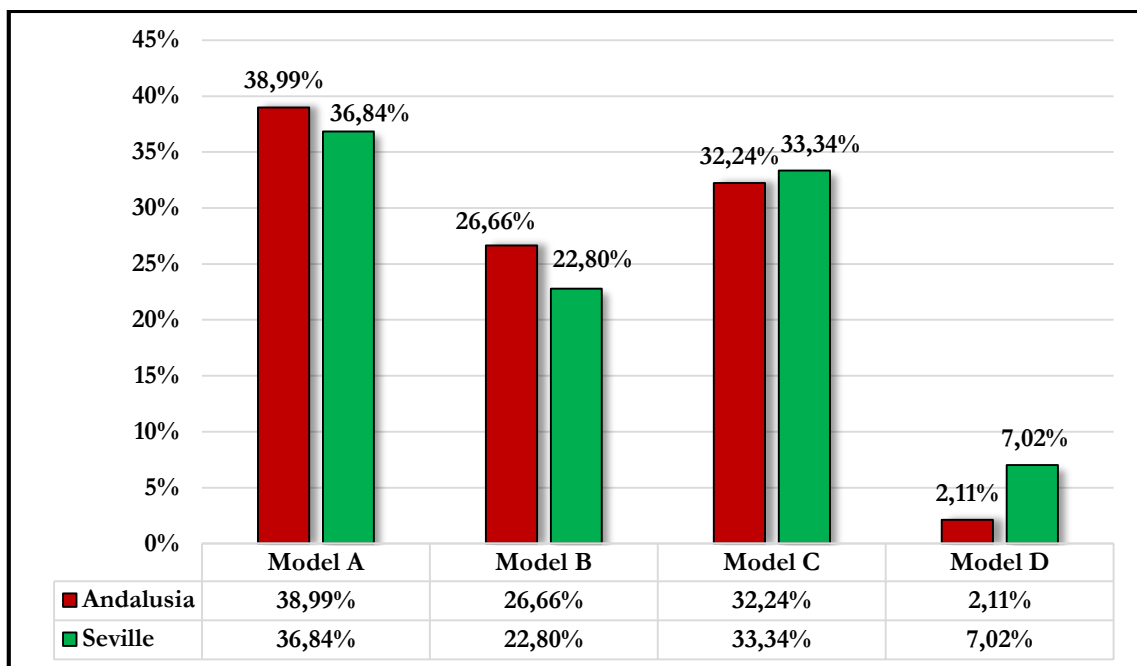


Chart 1: Distribution of collaboration models of VET-community centers in Andalusia and Seville.

“Increasing social capital, promoting community relations and a sense of work in the community, the school, and between different schools, families and the community since a few decades ago, it has become clear as to where the direction should be improved” (Bolivar Lopez & Murillo, 2013, p.26). In short, the VET should not be relegated to a mere reproduction of market requirements, since it involves flexibility and the adaptability necessary to fit into today's society and to act as an engine of social change and improvement, a reciprocal relationship of continuous exchange (Marhuenda, 2012).

5. Conclusions

In conclusion, this research provides an opportunity to understand the characteristics, potential, ins and outs, and prospective partnerships from the perspective of members of the management team.

- It designated establishing partnerships with the social, economic, and productive community as a priority. However, there are centers that maintain specific relationships, mainly determined by the Administration or have initiated some actions not included in the CP. Yet, they would like to advance their relationships in educational, professional, and social networks, formalized in the planning documents and agreements.
- Center agents that primarily energize and enhance these relationships are the directors and head of the various departments, with support from the rest of the educational community. However the AMPA and families do not have a significant role in the collaboration, despite the desire of VET centers.
- The centers regularly collaborate with companies where students performed the FCT, followed by private and public external companies, local institutions, the government, and other schools. But they say they would like to collaborate more frequently with Career Guidance Services, unions, and social agents, and public employment services, despite the low level of involvement they present.
- Pursued objectives related to students are highlighted (employment and skills development), and the need to establish links with the community (involving companies, VET organization to the needs of the economy and society, and the projection of the center toward the community).
- The objectives are covered by the coordination, promotion and management of the management team; autonomy, participation and responsibility; the CP and activities; internal and external spreading of the center's practices; access to specific policies that support collaborative initiatives and the use of ICT.
- The following are elements that facilitate collaboration: training members of the organization, internal relations, the sensitivity of the educational community, school evaluation processes, involvement in ICT-supported networks, the working environment of teachers, institutional and professional recognition, infrastructure and material resources.
- As a result of the mechanisms put in place, the following stand out as results: improving students' skills in the labor market and creating bridges between students' training and professional realities.

- Given the current structural transformation that affects organizations, respondents consider the following at the internal level: resourcing; promote lifelong learning; create time and space; strengthen the coordinating and management role of the management team; and collect collaborative initiatives in the CP. And at the external level, establish collaboration; promote the use of ICT to create networks; promote an organizational structure at the Community level driven by the administration; and initiate and promote a model of dual VET – VET company.
- The assessment of partnerships between VET schools and community members that members of the management team carry out varies depending on the ownership of the school, the gender, age, of the respondents, the number of years of experience in leadership roles and in the VET and the institutional role.
- Possible VET models are proposed based on the characteristics of its partnerships with the community: model A– administrative centers; Model B– initial centers; Model C– formalized centers, and model D– support centers. The most predominant center models in Andalusia and in the province of Seville is model A, followed by C, B, and D.

Because of the importance of relationship between VET Centers and formative communities, guidelines to empower them at the macro level (Government and Administration) and at the micro level (community centers and institutions) have been provided.

a) Government and Administration

First, it is necessary to access specific educational, social, labor, etc. policies that support collaborative community initiatives to formalize and generate a global collaborative culture that would support educational innovation and improve the quality of education. For this, a general consensus between the government, schools, employers, social agents/institutions, and unions is essential to avoid the great rift caused by the current crisis.

In turn, an increase in VET budgets devoted to a national, regional, and corporate level with respect to training, learning, teachers, material resources, and mobility, in addition to the granting of aid and incentives for agents that promote collaborative relationships is required. Creating a system of institutional and professional recognition of the achievements of those involved and those centers and institutions that promote external collaboration is also necessary. Along the lines of recognition, it is also necessary to promote and organize on-site, semi on-site, and virtual environments to record experiences, resources, and best practices of partnerships between the VET and its community.

At the research level, it is necessary to understand and analyze the current situation of VET in Spain and other European and international countries with regard to the structure

and organization of training. In this way, dual VET modalities can be explored (Germany and France). Spain has initiated a Dual VET and its experiences have reflected an unsustainable infrastructure and economy of the project itself and poor training culture within companies, schools being the ones with greater responsibility for training students and job placement in companies in the professional sector. Therefore, with respect to the evaluation, the progress and difficulties of the Spanish Dual VET and Integrated Training Centers must be assessed and analyzed in order to empower them as an approach to the VET community.

Moreover, in terms of organizational structure, a review and adaptation of curricula and skills acquired by students is requested, according to labor market needs of the immediate community and the students themselves enrolled in training cycles. On this basis, it is indispensable to promote entrepreneurship among students. In turn, the requirements and competencies required for access to VET systems must be established; forms and mechanisms of recognition of prior learning; individualization and flexible teaching-learning process; and mobility programs.

Finally, as to those involved in VET, the center coordinator and the community profile must be demarcated: qualifications, continuing education, functions, duties, rights, etc.

b) Center Management Teams and Community Institutions.

In order for partnerships with the community to be possible, it is necessary to strengthen the role of coordinator and joint-decision manager in the management team. According to Fernández, Álvarez & Herrero (2002, p.31) they identified three main objectives that drive change: promoting a new concept of culture in centers, adopt distributed leadership, and internalize management functions to maximize resources and adapt to the reality of the center and the community.

A dynamic partnership with the community through public diffusion of such intention and the appointment of a management team responsible for the coordination and monitoring of actions should be institutionalized. There should also be mediators to facilitate the initial negotiations and boost medium-term projects included in the VET and collaboration agreements. In turn, promoting the creation of a commission for the empowerment and opening a line of collaborative work representing all sectors involved could also be implemented.

All this could be facilitated through impulse training and integration programs, i.e. prepare faculty and community agents for mobility and active participation at the local, regional, national, and international level in firms in the vocational training industry, other schools, and/or entities which influence student training. In addition, we must define and reinforce the profile of the community agents involved in collaborative relationships with centers, they should have teaching qualifications as they are involved in the teaching and

learning processes. Along this line, guests, representatives of different social groups in the community, faculty and school boards can be incorporated in order to design joint collaborative projects; as well as welcoming professionals from centers within institutions of the community for a certain time.

Finally, as a cross proposal, the idea to use of ICTs as tools for enhancing partnerships with the community arises. Clark, Logan, Luckin, Mee, & Oliver (2009) reflect the fact that faculty and institutions deem relationships based on ICT necessary to strengthen formal learning as they experience a sense of dissonance between students' routines inside and outside the centers. Siemens & Weller (2011) state as the educational potential of networks is "virtually unlimited"; therefore uniting all its potential for collaborative relationships, creating a cycle of endless and divergent interactive possibilities that connect the center with the community is proposed. In this sense, networks are generating and amplifying knowledge, experience, and resources (Conde & Martín, 2015). Through proper use, they help define and produce personal-professional projects of each of those involved and adapt to socio-labor challenges.



**I PARTE:
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

CAPÍTULO 1

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

En este capítulo se presenta el planteamiento y la justificación de la investigación y posteriormente los objetivos e hipótesis del estudio.

1.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

Es bien sabido que la sociedad está sujeta a cambios acelerados y continuos producidos por la globalización, los avances científicos, la complejidad social, la difusión de las redes de comunicación, el surgimiento de los distintos modelos familiares, la multiculturalidad, la diversidad, los cambios en las distintas profesiones, etc. En esta línea Ferrández (2000, p. 3) expresa como la educación es “un todo mágico y siempre inacabado”. Por tanto, la sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevas exigencias al ámbito educativo (Martín-Gutiérrez & Morales-Lozano, 2013b).

Las demandas de la sociedad globalizada, requiere de individuos cada vez más formados y capacitados, sobre todo con miras al mundo laboral, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y colaborar juntamente. La contribución de la formación a la construcción del capital social (McLaughlin, 2000; Benedicto & Morán, 2002; Kerr, 2003; Calvo, 2008), implica la calidad de la cohesión, la coordinación, los proyectos comunes y los intereses compartidos de la población habitante de una ciudad, una región, una nación u otro espacio político (Armengol, 2001). Por tanto, el capital social ofrece beneficios tanto para los sujetos como para las comunidades de pertenencia, por ello es necesario crear redes en el ámbito social entre entidades de toda índole, para promoverlo y mejorarlo (Díaz, Cívís, Longás & Murat, 2010). Así, las poblaciones con capital social desarrollado, tienden a prevenir situaciones de conflicto, promover procesos de socialización, u otras acciones cuya aplicación a la organización de las modernas empresas del conocimiento es evidente, ya que favorece la cohesión y participación de sus integrantes en el desarrollo de procesos y la vinculación con las metas y proyectos (Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007).

Ligado al concepto del capital social, se encuentran las teorías de la estructuración y del aprendizaje situado.

La teoría de la estructuración, propuesta por autores como Cohen (1990), Giddens (1993), Zunino (2000), está basada en la construcción del conocimiento práctico e intenta reconciliar divisiones teóricas de los sistemas sociales tales como agencia/estructura, subjetivo/ objetivo y micro/macro perspectivas. Esta teoría no se focaliza en el actor individual o la sociedad en su totalidad, sino en las prácticas sociales desarrolladas a través del tiempo y el espacio (Lois, 2011). Para estos autores las estructuras son reglas y recursos (un juego de relaciones de transformación) organizadas como propiedades de un sistema social. Las reglas son estándares que la gente puede seguir en la vida social cuyo soporte son las estructuras que se producen y reproducen por la acción. Autores como Castells (1997-1998); Habermas (1999); Touraine (2005); Echevarría (2002); y Levine & Marcus (2010), evidencian como la construcción del conocimiento práctico se sustenta en los procesos de interacción social, aplicable a procesos organizativos en las instituciones de formación, por ejemplo, adoptando estrategias de integración de las diferentes culturas en los centros, el desarrollo de procesos de inclusión de la sociedad civil en los procesos de deliberación, la práctica de modelos de evaluación cualitativa del aprendizaje del alumnado y la formación de

profesorado, basada en el aprendizaje permanente mediatizado por la reflexión sobre y en la práctica mediante redes de democracia deliberativa u otras estrategias compatibles con el desarrollo de interacciones basadas en procesos de colaboración y cooperación en la sociedad de la información y el conocimiento.

Por otro lado el aprendizaje situado también cobra especial importancia en este contexto. Para autores como García-Carrasco, Gallardo, García-Manzano & Sánchez (2012) el aprendizaje es situado y contextual, ya que es el resultado de la actividad, del entorno y de la cultura social en la que se produce. Por lo que las actividades que se diseñan y desarrollan en los centros educativos han de tener en cuenta esta realidad. En la misma línea ya Lave (1991); Wenger (2007) y Casquero (2013) afirman que la interacción social, es un componente crítico del aprendizaje situado, es decir, los estudiantes se convierten en miembros de una “comunidad de práctica”, que conlleva la adquisición de ciertas creencias, actitudes y comportamientos por parte de los individuos. Martín, Rinaudo & Ordoñez (2012), comentan que a medida que se van consolidando los individuos dentro de esta comunidad se vuelven más activos, involucrados y comprometidos con la cultura social, lo que produce que el significado del aprendizaje, progresivamente, se va configurado a través de lo que Lave & Wenger (1991) denominaba “participación periférica legítima”, es decir aquella relación generada entre los recién llegados y los miembros más antiguos en una comunidad, respecto a sus actividades, identidades, recursos y comunidades de conocimiento y práctica. Todo esto posibilita el intercambio de calidad y la construcción de conocimiento conjunta, y sobre todo, proporciona el apoyo social necesario para el trabajo (Ballerá, Lukandun y Radwan, 2013).

En definitiva, el aprendizaje y en consecuencia los individuos, progresan a través de la colaboración y de la construcción social del conocimiento. En este sentido, el compromiso social surge como el pilar en el que se sustenta el aprendizaje; ya que constituye la base de las políticas educativas, para contribuir a la mejora y al progreso social, sin olvidarse de aunar la equidad y la calidad (Santos, 2009). Este compromiso social conlleva establecer fuertes mecanismos de participación y colaboración (García-Pérez & de Alba, 2012) entre las instituciones educativas y los contextos de pertenencia creando así auténticas comunidades de aprendizaje (Mora & Luján, 2011). En esta línea los centros educativos han de asumir esta idea de compromiso y corresponsabilidad para establecer relaciones con la comunidad, pero ¿han reflexionado sobre esta idea? ¿Son conscientes del motivo que les llevó a establecerlas y del porqué siguen manteniéndolas? Estas preguntas quizás lleven a pensar que la relación organizaciones educativas-comunidad puede no significar lo mismo para todo el mundo o que su significado teórico no corresponde con lo que se realiza en la práctica.

Para Longworth (2003) la comunidad de aprendizaje implica que todos los miembros que la configuran deban reflexionar sobre la sociedad en la que se encuentran insertos, para que puedan realizar actuaciones puntuales que mejoren la realidad que les rodea. “Una comunidad de aprendizaje es una ciudad un pueblo o una región que trasciende de su obligación legal de proporcionar educación y formación a quienes la necesiten, y en su lugar crea un entorno humano vibrante, participativo, culturalmente consciente y económicamente

boyante, mediante la oferta, la justificación y la promoción activa de oportunidades para aprender y para mejorar el potencial de todos sus ciudadanos. Moviliza todos los recursos de todos los sectores para desarrollar y enriquecer todo su potencial humano, para estimular el crecimiento personal, el mantenimiento de la cohesión social y la creación de prosperidad” (Longworth 2003, p. 156).

Es por este motivo por el que las organizaciones educativas, se plantean la necesidad de establecer conexión y redes de colaboración con el entorno, es decir, con otras empresas, centros educativos, agentes, administraciones públicas, universidades, centros de investigación, Ayuntamientos, ONGs, sindicatos... (Prew, 2009). De esta manera tanto la participación como la colaboración comienza a ser elementos cruciales en los que se basan la política educativa y organizativa para el desarrollo de las organizaciones y para el rendimiento de los individuos vinculados a ellas (Katz & Earl, 2010; Mfum-Mensah, 2011; Kutsyuruba, 2011). Domene & Morales (2005), consideran que la participación es relevante por dos motivos. Por un lado, porque es un principio fundamental de la sociedad en la que vivimos y por otro, porque se muestra como una necesidad educativa. Por tanto, se hace hincapié no sólo en la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, sino fundamentalmente en las relaciones de colaboración con el entorno o comunidad social (Martín-Moreno, 2004). Dentro de la colaboración externa o con el entorno, Sukarieh & Tannock (2009) y Murray (2010), centran su atención en la relación con las empresas de prácticas profesionales, como fuertes mecanismos para acercar la formación teórica a la formación práctica y ésta a las demandas laborales.

La educación y en concreto la Formación Profesional (FP), avanza conforme a los objetivos del aprendizaje permanente, como el proceso necesario para que las personas puedan aprender a lo largo de la vida, atendiendo a los diferentes ámbitos y matices que conforman su desarrollo (OIT, 2000); y a las necesidades de la vida laboral y del propio individuo, por ello cada vez se le concede más importancia en las revisiones del marco de las cualificaciones. “La importancia de la cualificación, se encuentra vinculada a la relación formación/empleo: cualificación como puente entre las apuestas por incrementar los niveles de formación y las cambiantes necesidades del mundo del trabajo” (Hernando & Roquero, 2004, p. 114). Por este motivo, Tejada (2005a, p. 34) afirma que la FP es “toda forma de enseñanza que cualifique para una profesión, oficio o empleo”.

La Formación Profesional, se encuentra hoy en pleno apogeo, ya que se la considera un puente entre la formación y el mundo sociolaboral (Marhuenda, 2012). En este sentido se ha convertido y seguirá cada vez más dependiente de las necesidades de la vida laboral, a través del aprendizaje en el trabajo y de las pruebas de competencia (Räisänen & Rökköläinen, 2009), fomentando así la formación a lo largo de la vida, el espíritu emprendedor, el trabajo en equipo, facilitando la movilidad internacional y ajustándose a las necesidades e intereses personales del individuo. “La formación profesional tiene por finalidad preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a

su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática” (Real Decreto 1147/2011). En definitiva es una propuesta formativa que ha sabido adecuarse, sin quedar relegada a la mera reproducción de las exigencias del mercado, ya que consta de la flexibilidad y de la capacidad de adaptación necesarias para encajar en la sociedad de hoy y para actuar como motor de cambio y mejora social, en una relación recíproca de continuo intercambio (Marhuenda, 2012).

Los Reales Decretos y Decretos que regulan las enseñanzas correspondientes a los títulos de Formación Profesional en la LOE (2006) y la LOMCE (2013), recogen que la estructura y organización de las enseñanzas profesionales, sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación son enfocados desde la perspectiva de la adquisición de las competencias profesionales. En la base de estas, se encuentran las competencias en los procesos de escolarización obligatoria y las competencias clave para el aprendizaje permanente. Las primeras de ellas son las competencias de comunicación y habilidades tecnológicas; competencias de mentalidad emprendedora e innovadora; competencias de conciencia cívica, entre otras competencias publicadas en la obra de Calvo (2006) y las evidenciadas en el Informe Delors (1996) como son la de “aprender a ser; aprender a conocer; aprender a hacer; y aprender a vivir juntos”. Las segundas como señala la Comisión Europea (COM, 2001), constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

Según el Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, deberían adquirir las competencias clave para el aprendizaje permanente, es decir, comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, conciencia y expresión culturales, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; todos aquellos ciudadanos al término de la enseñanza obligatoria que les prepara para la vida adulta, en especial para la vida profesional, y que también constituye la base para el aprendizaje complementario; y en general todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas, en el contexto de un proceso de desarrollo y actualización (Diario Oficial de la U.E, 2006). En esta línea Tejada (2013) plantea la necesidad de impulsar estrategias formativas que integren en los perfiles profesionales del alumnado, la dimensión profesionalizadora, social, ética y cívica derivadas de la formación para el trabajo y de una la formación para una ciudadanía activa y el desarrollo social.

De entre las competencias clave mencionadas podrían destacarse tres ligadas íntimamente a la Formación Profesional: aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2006). En cuanto a la primera de ellas, “cuando el aprendizaje se dirige a la consecución de un empleo determinado o de objetivos profesionales, la persona debe tener conocimiento de las competencias, los conocimientos, las capacidades y las cualificaciones exigidos” (Diario Oficial de la U.E, 2006, p. 89). Con respecto a las segundas, “incluyen las

personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos” (Diario Oficial de la U.E, 2006, p. 90). La última se concibe como aquella “habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos” (Diario Oficial de la U.E, 2006, p. 91). La sociedad está reclamando personas bien formadas y cualificadas para los puestos de trabajo que han de desempeñar. Es aquí donde radica la importancia de establecer relaciones entre los centros de formación profesional y el entorno, para facilitar la transición de este alumnado a un mundo laboral que cada vez es más inestable y exigente en sus demandas.

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional, también son destacadas en el Proyecto Tuning Europa y en el Informe final Proyecto Tuning América Latina (2007, p. 40-41), cuando plantean:

“incentivar a las universidades a desarrollar sus estrategias no solamente con referencia a los contenidos/conocimientos, sino también a las competencias generales y las específicas de enseñanza/aprendizaje” “Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas” (Proyecto Tuning Europa, 2003, p. 29)

“Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de trabajo y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y por tanto las que deben entrenarse. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos” (Proyecto Tuning América Latina, 2007, p. 40-41).

Como se observa, los cambios producidos en la sociedad y las demandas de ésta llevan a plantear nuevos escenarios en los que el individuo pueda formarse y adquirir las competencias profesionales adecuadas al puesto de trabajo que desempeñará. En concreto el Informe UNESCO (2005), hace hincapié crear espacios que faciliten el acceso a las nuevas tecnologías y la creación de asociaciones que promuevan la solidaridad digital, evitando así discriminaciones de cualquier índole; así como se refleja la necesidad del trabajo colaborativo como herramienta para compartir conocimientos a distintos niveles (científico, ambiental...). De esta manera, la reacción de las organizaciones económicas, de la OCDE (2006) y del

Centro para la Innovación e Investigación Educativa (CNIIE, 2014) proponen nuevos contextos para el desarrollo de la formación y educación de la población (Schooling for Tomorrow) centrados en los principios de la economía del conocimiento, el paradigma de la complejidad y adaptación permanente del trabajador a los cambios tecnológicos. Esta aproximación entre la formación y el trabajo ha sido desarrollada en la literatura por distintos autores sobre todo en estos últimos años debido a la situación de crisis socioeconómica y laboral (Marhuenda, Bernad, & Navas, 2010; Córdoba, Llinares & Zacarés, 2013; Horn, 2014; Chan, 2014; Jonasson, 2014; Riphahn & Zibrowius, 2015; Klatt, Filip & Grzebyk, 2015).

Estos desafíos o retos, no se presentan para ser afrontados únicamente por docentes y formadores, sino para que la sociedad en su conjunto y, por supuesto la investigación, se enfrente a ellos (Marhuenda, 2012). La creación de nuevos escenarios, debe atender no sólo a las competencias profesionales sino también al contexto en el que se encuentra el individuo, ya que dependiendo de la zona en la que el alumnado se encuentre y se esté formando, las demandas laborales variarán de manera significativa; por este motivo la oferta de los Centros de Formación Profesional debe responder al factor contextual “cada centro tenderá a concentrarse progresivamente en una oferta formativa específica y especializada” (Iritzia, 2005) “realizarán una oferta formativa y desarrollarán el resto de sus actividades vinculadas a un único sector productivo” (Decreto 334/2009). De esta manera, los docentes mejorarán la formación y competencias profesionales específicas de su alumnado para su posterior inserción en el mercado laboral.

Desde este punto de vista surgen los Centros Integrados de Formación Profesional que unifican la Formación Profesional Inicial y la Formación Profesional para el Empleo (Real Decreto 1538/2006 y Real Decreto 395/2007). Este tipo de centros “deben constituirse como unidades de gestión, de organización y de desarrollo autónomo de la formación profesional, especializados en un sector productivo. Cada Centro integrado de formación profesional debe ser una organización con objetivos constantemente redefinidos y con relaciones permanentemente reconstruidas en función de las demandas y necesidades sociales” (Decreto 334/2009). Así la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), impulsa una red de Centros integrados de FP que puedan impartir las ofertas correspondientes a ambas FP contempladas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, destinadas a la obtención de título y certificados de profesionalidad. De esta manera, el anteproyecto de ley de la Formación Profesional en Andalucía (2014), indica que estos centros deben atender especialmente a las necesidades de cualificación del sistema productivo actual y presentar una mayor conexión con el mundo empresarial, la I+D+i y las universidades, por lo que será necesario establecer relaciones de colaboración entre la Administración, los Centros educativos y las organizaciones empresariales y sindicales.

Como se ha podido ver, para responder en estos momentos de crisis a los retos de la globalización, desde el ámbito educativo, social, económico y político, deben plantearse como una necesidad inmediata que tanto los agentes como las instituciones de los distintos sectores participen, trabajen en equipo y en definitiva colaboren a nivel intrainstitucional e

interinstitucional. En estos momentos, se hace manifiesta la necesidad de romper los muros de las instituciones educativas en general, y de los centros de formación profesional en particular, fomentando la realización de proyectos junto al entorno, que ayuden a hacer frente a la realidad sociolaboral actual que demanda, impulsar el desarrollo personal y profesional tanto de los profesionales como del alumnado, contemplando el emprendimiento como una alternativa plausible, y por lo tanto no sólo formar para responder a las necesidades sociolaborales.

En este sentido, se considera interesante descubrir y promover el tejido de relaciones de colaboración que deben existir entre los centros de FP, como diseñadores de respuestas formativas, y su entorno, demandante de exigencias de formación y cualificación. Es aquí donde se plantea como problema de investigación ¿Qué relaciones de colaboración establecen los Centros de Formación Profesional con el entorno?, persiguiendo a su vez otros interrogantes que lo delimitan ¿Mantienen y promueven las relaciones? ¿Las consideran importante los miembros de la comunidad como parte de la dinámica del centro? ¿Con qué entidades se relacionan? ¿Qué finalidades se persiguen? ¿Qué papel juegan los equipos directivos de los centros educativos en su establecimiento y potenciación? ¿Y el resto de la comunidad educativa? ¿Qué características y consecuencias presentan esas relaciones?

1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Por todo lo comentado en el apartado anterior, el propósito fundamental de esta investigación es iniciar una línea de trabajo que permita descubrir el complejo entramado de relaciones que se establecen en el seno de los centros educativos de Formación Profesional reglada de Andalucía, ya que resulta importante no sólo considerar las relaciones internas entre los integrantes del centro, sino también las de éste con el entorno que le rodea. Estas relaciones son analizadas desde la perspectiva de las instituciones educativas abiertas a la comunidad, tratando de identificar cuál es realmente el valor que desde la práctica cobra la participación y la colaboración en los centros educativos y cómo repercute en el alumnado de Formación Profesional. Conocer la realidad y comprenderla y descubrir sus puntos débiles y fuertes, conducirá a la elaboración de propuestas de mejora.

De forma más operativa, se declaran a continuación los objetivos e hipótesis tanto generales como específicos de la investigación.

A) Objetivos

1. Conocer, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros educativos andaluces de Formación Profesional reglada, bajo la perspectiva de los miembros del equipo directivo.

- 1.1. Conocer la importancia actual y futura que le otorgan a las relaciones de colaboración con la comunidad y/o entorno, así como las estrategias internas y externas más efectivas en los próximos años para dinamizar dichas relaciones.
 - 1.2. Conocer los agentes y/o instituciones implicados en la dinamización y potenciación de las relaciones de colaboración, a nivel de centro y a nivel del entorno (agentes actuales y deseados).
 - 1.3. Conocer las características de las relaciones con el entorno que mantienen los centros de FP: objetivos, elementos facilitadores u obstaculizadores y consecuencias de su establecimiento.
 - 1.4. Identificar y describir posibles modelos de centros de FP en función de la representación y características de sus relaciones de colaboración con el entorno.
2. Comprender la naturaleza de esas relaciones de colaboración desde la perspectiva de los implicados en ellas (experiencias y prácticas).
 3. Proponer pautas para la colaboración y cooperación de los centros de formación profesional con sus comunidades y organizaciones de referencia formativa.

B) Hipótesis planteadas

Hipótesis general 1:

H0-1: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario (implicación, agentes Real, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias, estrategias internas y externas) en función de la titularidad del centro educativo, del género de los encuestados, de su rango de edad, su rango de experiencia en la función directiva y en la FP, de su cargo institucional y los clústeres de pertenencia.

H1-1: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario (implicación, agentes Real, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias, estrategias internas y externas) en función de la titularidad del centro educativo, del género de los encuestados, de su rango de edad, su rango de experiencia en la función directiva y en la FP, de su cargo institucional y los clústeres de pertenencia.

Hipótesis específicas 1

H0-1.1: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de la titularidad del centro educativo.

H1-1.1: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de la titularidad del centro educativo.

H0-1.2: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del género de los encuestados.

H1-1.2: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del género de los encuestados.

H0-1.3: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de edad de los encuestados.

H1-1.3: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de edad de los encuestados.

H0a-1.4: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la función directiva.

H1a-1.4: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la función directiva.

H0-1.5: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la FP.

H1-1.5: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la FP.

H0-1.6: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del cargo institucional de los encuestados.

H1-1.6: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del cargo institucional de los encuestados.

H0-1.7: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de los clústeres de agrupación.

H1-1.7: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de los clústeres de agrupación.

Hipótesis general 2:

H0-2: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de: las instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora, los deseados, la implicación y disponibilidad que presentan, los objetivos que se persiguen, los agentes del centro implicados y los deseados, los elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas, las consecuencias de las mismas y las estrategias efectivas a nivel interno y externo para dinamizarlas en el futuro.

H1-2: Existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de: las instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora, los deseados, la implicación y disponibilidad que presentan, los objetivos que se persiguen, los agentes del centro implicados y los deseados, los elementos facilitadores/obstaculizadores

en las relaciones colaborativas, las consecuencias de las mismas y las estrategias efectivas a nivel interno y externo para dinamizarlas en el futuro.

Hipótesis específicas 2

H0-2.1: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora.

H1-2.1: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora.

H0-2.2: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.

H1-2.2: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.

H0-2.3: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable implicación y disponibilidad de los agentes del entorno.

H1-2.3: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable implicación y disponibilidad de los agentes del entorno.

H0-2.4: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.

H1-2.4: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.

H0-2.5: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.

H1-2.5: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.

H0-2.6: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno.

H1-2.6: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno.

H0-2.7: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas.

H1-2.7: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas.

H0-2.8: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable consecuencias de las relaciones colaborativas.

H1-2.8: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable consecuencias de las relaciones colaborativas.

H0-2.9: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel interno para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.

H1-2.9: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel interno para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.

H0-2.10: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel externo para dinamizarlas las relaciones con el entorno en el futuro.

H1-2.10: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel externo para dinamizarlas las relaciones con el entorno en el futuro.



**II PARTE:
FUNDAMENTACIÓN**

CAPÍTULO 2

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: TEORÍA DEL CAPITAL SOCIAL

En este capítulo se presenta en primer lugar una breve contextualización de la sociedad del conocimiento y de la sociedad de la información. Posteriormente se ofrecen los antecedentes y conceptualización del capital social, los tipos de capital social existentes y su medición; y se finaliza con dos apartados referentes a la educación y formación profesional vinculados a la construcción del capital social: los centros educativos y sus agentes como generadores de capital social y el capital social y la formación profesional.

2.1. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

La sociedad del conocimiento es un fenómeno complejo que tiene un impacto generalizado en todos los aspectos de la actividad humana. En este sentido, la información y, cada vez más, el conocimiento, se convierten en los factores claves para la calidad de vida de las personas y para el rendimiento económico y social de las comunidades (Afgan & Carvallo 2010). En este sentido, para Noya, Rodríguez & Romero (2008) la sociedad de conocimiento presenta tres ejes importantes: ciencia e innovación, educación e Internet y capital social. Este concepto conlleva la producción y distribución de conocimientos en las que hay que contemplar la economía de la investigación y el desarrollo, la actividad de los profesionales (Edwards, 2010), las influencias de los expertos y asesores en las decisiones político-administrativas, el logro educativo (Engeström, 2004), la meritocracia y el credencialismo, el papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la construcción de comunidades, la cultura científica y los valores y actitudes de la sociedad ante la innovación (Nikitina, 2015).

Es bien sabido que la sociedad está sujeta a cambios acelerados y continuos producidos por la globalización, los avances científicos, la complejidad social, la difusión de las redes de comunicación, el surgimiento de los distintos modelos familiares, la multiculturalidad, la diversidad, los cambios en las distintas profesiones, etc. (Martín-Gutiérrez & Morales-Lozano, 2013a). Según Barrigüete (2005), la globalización va a provocar nuevas situaciones de desigualdad en todo el mundo y a su vez, en distintas crisis, entre las que cabe destacar el empleo. Dichas crisis, no se limitan sólo al ámbito financiero, sino que como se observa actualmente en España, en todos los sectores de la economía.

En este sentido, la sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevas exigencias al ámbito educativo, por este motivo Ferrández (2000, p.3) afirma que la educación es “un todo mágico y siempre inacabado”. Esto implica que todos los agentes, desde sus distintos sectores, deben participar entre sí y con su entorno, ya que el conocimiento se va conformando como un fuerte mecanismo de bienestar y progreso de las comunidades y como el pilar sobre el que se sustenta la estructura y la composición de la sociedad actual (Bell, 2015).

Rogers (2004) muestra que tanto la educación formal como el aprendizaje permanente son fuentes valiosas para la acumulación de capital social en los individuos y grupos de una comunidad. Además para autores como Lechner (2000), las relaciones informales en el proceso de aprendizaje originan y fomentan el capital social de las comunidades, algo que no sucede con las actividades que surgen en la educación formal y no formal. De esta manera puede decirse que el capital social se cultiva en la sociedad y es interactivo gracias a la formación de los individuos y a las interacciones que realizan entre sí. En palabras de Gutiérrez & Spencer (2008) el aprendizaje a lo largo de la vida contribuye al capital individual, ya que aumenta las expectativas personales, y al capital social, porque da la oportunidad de crear relaciones o redes sociales de apoyo positivas.

Según Maruyama (2009) las actividades humanas, incluidas las actividades de ocio, podrían incluirse dentro del aprendizaje permanente si un alumno obtiene algo valioso como resultado. Sobre todo cuando estas actividades integran contenidos educativos y el desarrollo de competencias para la colaboración y la revisión de los mismos a través de las interacciones con los demás. Este autor propone que el incremento del capital social es fruto de la oportunidad de la educación y el aprendizaje, el contexto y el asesoramiento. Esto quiere decir, que el alumnado que participa y colabora en proyectos educativos y sociales adquiere experiencia en el trabajo y, como resultado de la participación activa, se desarrolla una red humana de comunicación de alto nivel y habilidades que pueden adquirirse. Para que esto sea posible se requiere de una estrecha vinculación con las empresas y sus necesidades, y la disponibilidad e implicación de las entidades tanto educativas como de la administración y gobiernos locales. El desarrollo de los estudiantes debe estar basado no sólo en el rendimiento académico sino en las competencias que puedan adquirir gracias al trabajo de colaboración con actores externos a las instituciones educativas (King, 2011).

Atendiendo a todo lo anterior, cabe destacar que en el año 2003 la Comisión Europea publica un informe denominado “La construcción de la Sociedad del Conocimiento: Interacciones del Capital Social y Humano” (COM, 2003). En dicho informe, el ESDIS - High Level Group Employment and Social Dimension of the Information Society (Grupo de Empleo y Dimensión Social de la Sociedad de la Información), identifica de forma específica los retos para el fomento de las interacciones positivas del capital social, en función del aprendizaje, el trabajo, la cohesión social y el género (cuadro 1).

ÁMBITOS	RETOS
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento, incluyendo no sólo las basadas en TIC, sino también habilidades personales tales como las cognitivas, aprender a aprender, trabajo en equipo y resolución de problemas. ✓ Mejorar las políticas e iniciativas en materia de educación y formación, centrándose en que la calidad y el fortalecimiento de la inversión en los sistemas de educación y formación es un factor crucial para el impulso del crecimiento económico y sostenible. ✓ Promover, especialmente en el lugar de trabajo, las nuevas posibilidades de educación y formación en el aprendizaje permanente, como e-learning, y la importancia de aumentar los esfuerzos en áreas tales como el reconocimiento del aprendizaje y la certificación de competencias del ámbito no formal e informal. ✓ Subrayar la importancia de las sinergias entre los docentes, las familias, las comunidades locales, para la construcción de capital humano y social a través de la educación.
Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer el apoyo a las empresas, especialmente las PYMES, en la adopción de prácticas de trabajo innovadoras (redes, agrupamientos y el comercio electrónico). ✓ Explorar y aprovechar el potencial de aprendizaje y gestión del conocimiento para soluciones organizativas, incluidas las comunidades de prácticas y nuevas formas de organización del trabajo, para aumentar el capital social y humano en la empresa, favorecer los ajustes más creativos de trabajo y fomentar la confianza, la innovación y el espíritu empresarial en la sociedad del conocimiento. ✓ Fomentar el capital social a nivel local, a través de la colaboración con los interlocutores sociales, universidades, centros de investigación, ONG y administraciones locales. ✓ Destacar la importancia de garantizar que los trabajadores dentro de sus respectivas empresas y organizaciones participen plenamente en las actividades, se los capacita adecuadamente, como parte del proceso de cambio para mejorar la competitividad y la calidad de la vida laboral. ✓ Estudiar la viabilidad de iniciativas concretas destinadas a hacer frente al desarrollo del capital humano, circunstancia por el cual las personas bien formadas tengan más posibilidades de formación y empleo.
Cohesión social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Destacar la importancia de las redes sociales formales e informales, incluyendo otros nuevos entornos virtuales, para la cohesión social y la calidad de vida. ✓ Aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías para la inclusión y el desarrollo económico de las zonas desfavorecidas. ✓ Favorecer una sociedad del conocimiento inclusiva mediante la continuación y desarrollo de políticas de inclusión, en particular teniendo en cuenta las necesidades y el potencial de las personas con discapacidad. ✓ Promover el papel positivo de la economía social, las iniciativas de desarrollo local y de las comunidades locales en la construcción de capital social. ✓ Explorar las posibilidades de las TIC para la participación ciudadana y el voluntariado.
Género	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atender las brechas de género actuales en el acceso a la educación relacionada con el empleo y el uso de las TIC. ✓ Permitir la plena participación en la vida profesional, ofreciendo prestación de los servicios de guardería. ✓ Favorecer el empoderamiento de las mujeres en la sociedad del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a los puestos de toma de decisiones. ✓ Resaltar y tratar los temas educativos por género y sus efectos en la vida laboral y social. ✓ Fomentar la participación igualitaria en las redes. ✓ Considerar plenamente la dimensión del género en todos los ámbitos mencionados (aprendizaje, trabajo y cohesión social).

Cuadro 1: Propuestas en la Sociedad del Conocimiento para la contribución del Capital Social positivo según el ESDIS (COM, 2003).

En este sentido, la FP no puede quedarse al margen de esta realidad que impregna a la ciudadanía y que condiciona el desempeño laboral. Desde esta enseñanza, se debe apostar por la mejora de la calidad de la formación y de las condiciones laborales, lo que implica mejores profesionales y también mejores ciudadanos.

La intervención del estado en el modelo de FP es imprescindible, tal y como vienen señalando estudios como el realizado por Clarke & Winch (2007), quienes analizaron los sistemas formativos de Alemania, Francia y Gran Bretaña. Estos autores, destacan cómo el gobierno británico sólo interviene como agente supervisor en la FP, situación que lo convierte en un modelo socialmente injusto. Sin embargo, en el caso alemán y francés, la administración estatal es determinante para definir las políticas y los programas de FP, en la estructuración del mercado laboral y en el establecimiento de las relaciones entre el capital y el trabajo. Esto responde a las tendencias actuales liberalizadoras que optan por la idea de desvincular la FP del sector público y ofertarla de forma mayoritaria desde el sector privado. En este sentido, el informe UNESCO (2009) se muestra especialmente crítico ante este hecho. Por lo que autores como King (2011) ofrece ocho propuestas para fortalecer la FP dentro de Agenda de Educación para Todos (figura 1).

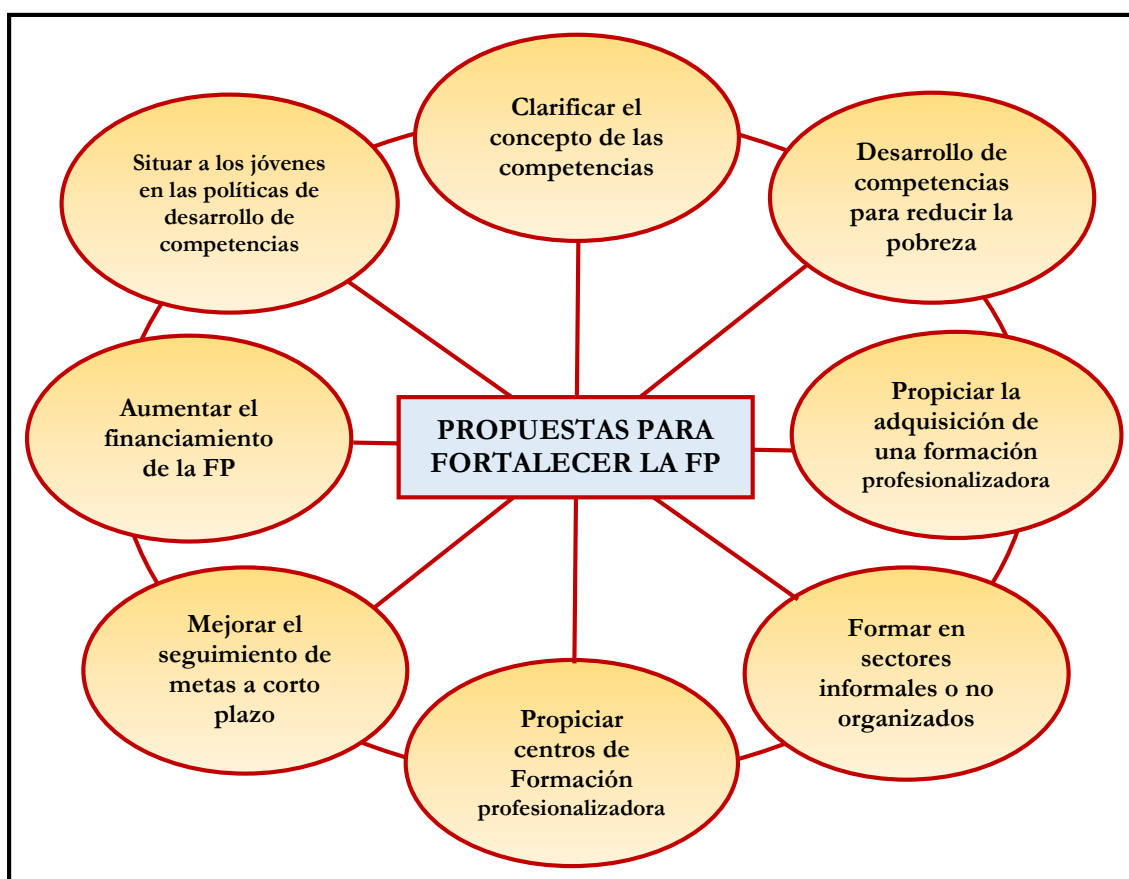


Figura 1: Propuestas para fortalecer la FP dentro de la Agenda de Educación para Todos (King, 2011).

En la situación actual, la FP no puede quedar al margen de la necesidad de promover una sociedad con mayores índices de bienestar, dado que el papel de desarrollo de las

competencias es vital en el plano de la superación de las desigualdades sociales. Tal y como apunta Adams (2011), para superar las necesidades de aprendizaje de la gente nueva y también de los adultos, es preciso propiciar un acceso equitativo a los programas de formación en competencias para la vida y para el trabajo. La FP debe capacitar para el desempeño de una profesión, pero también para la integración en una sociedad de forma activa y para el alcance de mayores niveles de desarrollo personal. Sobre todo porque como afirma Díaz (2014, p.2), “en la actualidad, el desarrollo social es tanto o más relevante que el desarrollo productivo”.

2.2. ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL

Derivado de la sociedad capitalista y en consecuencia de la búsqueda de posibilidades que generen valor económico, empiezan a surgir diferentes agrupaciones y conceptos no económicos ligados al término “capital”. Pueden destacarse entre otros, el capital humano (Lawler, 2006), capital intelectual (Stewart & Zadunaisky, 1998), capital cultural (Bourdieu, 1997) o capital social (Field, 2003).

Los antecedentes del capital social se sitúan en los trabajos de Hanifan (1916), Jacobs (1961), Rogers & Hannerz (1970) y Bourdieu (1980). Todos estos autores contribuyeron y pusieron las bases de la Teoría del capital social, sin tener vinculación entre ellos.

Hanifan (1916) propuso por primera vez el uso metafórico del concepto del capital social para referirse a la bondad y el valor de las relaciones sociales, como oportunidades para establecer colaboraciones cuyo resultado es el beneficio mutuo. Para este autor, el capital social hace referencia a “la buena voluntad, el compañerismo, la empatía y las relaciones sociales entre individuos y familias que conforman una unidad social... la acumulación de capital social, posiblemente, satisfaga al instante sus necesidades sociales y entreañe, a la vez, un poder social suficiente como para generar una mejora sustantiva de las condiciones de vida de toda la comunidad” (Hanifan, 1916, p.130)

Por otra parte, Bourdieu (1980) es destacado por muchos autores posteriores como por ejemplo Morán (2010) ya que se le considera el artífice de la primera de las tres corrientes que se le atribuyen a la Teoría del Capital social, es decir, aquella que se entiende como un mecanismo de diferenciación social. Esto implica la incorporación del capital social a la clasificación de capitales (económico y cultural), a partir de él explica efectos sociales que de otra manera no podrían comprenderse. Por el ejemplo, el hecho de que dos personas con la misma cantidad de capital económico y cultural, obtengan diferentes beneficios a lo largo de sus vidas. En este sentido, el capital social es considerado como un mecanismo de diferenciación y reproducción social que se encuadra en la teoría sobre el capital simbólico y de clases sociales iniciado por Bourdieu. Bourdieu (1980), define este capital simbólico como el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de mutuo conocimiento, es decir,

con la pertenencia a un grupo como conjunto de agentes que no solo están dotados de cualidades comunes, sino que también están unidos con conexiones permanentes y útiles.

Bajo esta perspectiva el capital social será obtenido y acumulado de forma prioritaria por los grupos dominantes y los beneficios sólo se percibirán a título individual, de ahí que esta definición fuese identificada en años posteriores como egocéntrica. Esta visión difiere completamente de las contribuciones de Coleman (1988) y de Putnam (1993), quienes originaron lo que se conoce como Teoría del Capital Social.

Coleman (1988), por su parte, define el capital social atendiendo a la función que desempeña a nivel social, es decir, se detiene en analizar el valor que posee para los actores las dimensiones de la estructura social, entendidas como recursos que pueden emplear para conseguir sus intereses. A diferencia de Bourdieu, para Coleman el capital social va a revertir sus posibles beneficios en los grupos, organizaciones e instituciones que lo cultivan. De ahí que para Coleman (1988) el capital social sea una variedad de distintas entidades con dos características comunes: todas tiene algún aspecto de la estructura social y facilitan alguna acción de los individuos en dicha estructura. Además este autor apunta algunas de las dimensiones que favorecen la construcción de capital social y que son inherentes a las colectividades. Millán & Gordon (2004) sintetizan las siguientes: obligaciones y expectativas, potencial de la información, normas y sanciones efectivas, relaciones de autoridad, clausura de las relaciones y carácter propio de la organización.

Coleman llega a la conclusión de que las trayectorias vitales de los individuos de una sociedad varían (aun poseyendo el mismo capital humano), debido a la forma en que sus redes sociales e intercambios determinaban el acceso a recursos de otra índole que influyen en su situación sociolaboral (status, prestigio o cargo). Desde este punto de vista surge el capital social como un recurso productivo de la estructura social que posibilita el logro de ciertas metas que serían imposibles de alcanzar en su ausencia y que se ven favorecidas por las dimensiones anteriores (Coleman, 1990; Horvat, Weininger & Lareau, 2003).

Al igual que Bourdieu, Coleman entiende el concepto del capital social como parte de un proceso más amplio que busca construir una teoría sociológica fundada en el individualismo metodológico y en el principio de acción racional (Coleman, 1990). En este sentido, el capital social se conforma como parte esencial en el desarrollo económico (Portes & Landolt, 2000); sin embargo sus características y procesos que promulgan la mejora de la productividad y de la empleabilidad también son susceptibles de incidir positivamente en otras dimensiones no estrictamente económicas. De esta manera el capital social puede contribuir a un modelo de desarrollo que tenga en cuenta la satisfacción de las necesidades básicas de los ciudadanos. Sin embargo ésta no fue la premisa de la que partió originariamente el concepto del capital social.

A raíz de los estudios de Coleman, Putnam (1993), dio un paso más sobre el concepto del capital social, definiéndolo como aquellos aspectos de la organización social, como las

redes, las normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación en beneficio mutuo para el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen los individuos. “Nuestra escuelas y barrios no funcionan tan bien cuando se aflojan los lazos comunitarios, nuestra economía, nuestra democracia, e incluso nuestra salud y felicidad dependen de las existencias adecuadas de capital social” (Putnam, 2000, p.7). Según González (2009, p.1741), el trabajo de Putnam permite entender como “la participación cívica va más allá de la apatía política de las masas, para convertirse en un proceso cotidiano que comienza con un saludo en una acera y remata en acciones colectivas de reciprocidad alterna”.

A modo de síntesis, se recoge en la figura 2 las primeras aproximaciones del concepto de capital social.

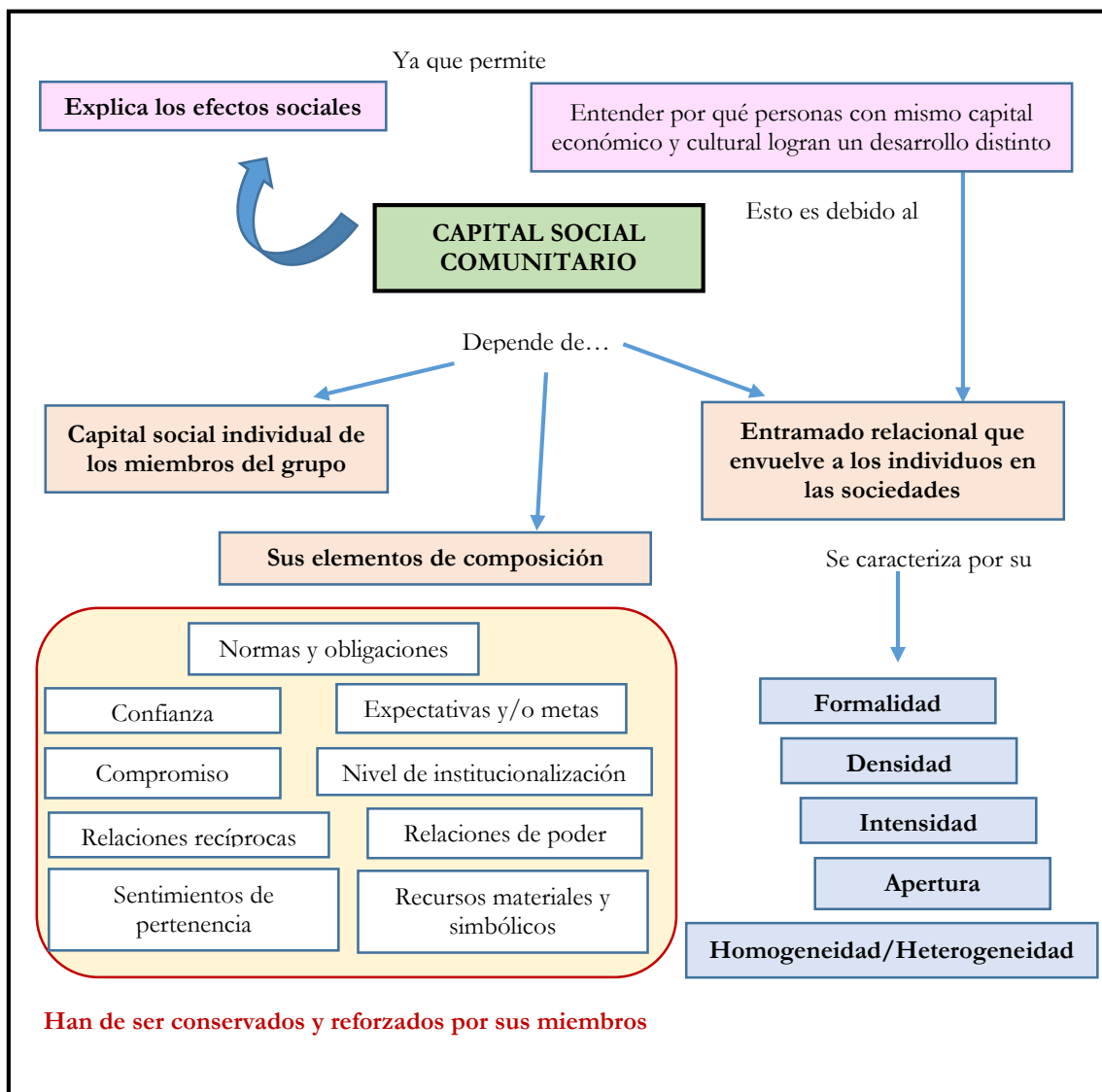


Figura 2: El capital social desde la perspectiva de Bourdieu, Coleman y Putnam.

A partir de la conceptualización de Putnam, surgen investigaciones que tratan de ir definiendo y consolidando la Teoría del Capital Social como el mecanismo que da forma a la

calidad de las interacciones sociales de una comunidad y el “adhesivo” que mantiene a las instituciones sociales juntas (Banco Mundial, 2008).

En este sentido, los investigadores van construyendo la idea del capital social como una propuesta que pretende analizar las relaciones o redes sociales de las personas y su incidencia en el desarrollo social y económico de una sociedad o comunidad. En este sentido se considera que los individuos relacionados con determinados agentes e instituciones (formales, no formales y/o informales) y el establecimiento de redes entre ellos, cuentan con mayores beneficios (materiales, apoyo, resolución de un problema, etc.) (Fukuyama, 1995; Burt, 1997; Knack & Keefer, 1997; Woolcock, 1998; Nahapiet & Ghosal, 1998; Portes, 1998; Foley & Edwards, 1999; Portes & Landolt, 2000; Durston, 2000; Woolcock & Narayan, 2000; Grootaert & Van Bastelaer, 2001; Narayan & Cassidy, 2001; Woolcock, 2002; Adler & Kwon, 2002; Atria, 2003). Para Morán (2010, p.6-7) el capital social “consiste en fomentar la labor colectiva, el autocontrol y la responsabilidad social aproximado entre sí a los seres humanos mediante la confianza, la reciprocidad y el respeto a las reglas de juego. Todos estos elementos son indispensables en todo proceso de desarrollo, cuando este recurso no está siendo igualmente distribuido en una sociedad específica, debido a brechas sociales (educativas, socioeconómicas, género, etc.) o geográficas (urbano, rural), se explica diferentes condiciones de crecimiento entre países, ciudades, etc.”

En este sentido, este autor propone una serie de dimensiones del capital social que han de tenerse en cuenta para el buen desarrollo de los individuos que conforman una comunidad y en consecuencia para las sociedades a las que pertenecen. Como muestra el cuadro 2, estas dimensiones son las redes sociales, la confianza, la reciprocidad y la asociación.

Dimensiones	Características	Componentes
Redes sociales	Sistemas de vínculos creados a través de conversaciones y acciones entre personas, o grupos, orientados hacia la colaboración, el intercambio de apoyos sociales, consejo o influencia.	Horizontales y verticales: intercambios simétricos o asimétricos.
Confianza	Recurso para las personas, cuando se vinculan los individuos a redes y esto les hace más accesible la información y el apoyo, encaminado a mejorar sus condiciones de vida.	Familia, escuela, barrio, instituciones públicas, etc.
Reciprocidad, ayuda recíproca	Intercambio informal, dentro de una estructura social donde se persigue un intercambio material o moral, que refuerza la estructura de la red y simultáneamente de la sociedad en la que se desenvuelve.	Parentesco, afinidad personal, relación laboral, etc.
Asociación	Organización voluntaria y no remunerada de individuos o grupos que establecen un vínculo explícito, con el fin de conseguir un objetivo común.	Positiva: las actividades trascienden de los intereses exclusivamente individuales o grupales y se convierten en un recurso para la sociedad. Negativa: las actividades se dan para satisfacer intereses exclusivamente individuales o grupales, sin tener en cuenta si estos son perjudiciales para el resto de la sociedad.

Cuadro 2: Dimensiones del capital social a partir de Morán (2010, p. 8-10).

Llegados a este punto, cabe preguntarse qué impacto produce la generación de capital social. Para autores como Burt (1997), Portes (1998), Putnam (2000), Lin (2001) y Maruyama (2009), entre otros, el capital social presenta ventajas funcionales no sólo para los miembros de un grupo determinado sino también para individuos que se encuentra fuera de él; sin embargo en ocasiones la generación de este capital puede traer consigo efectos negativos, sobre todo a los miembros que se encuentren fuera del grupo. Portes & Landolt (2000) destacan como posibles efectos negativos del capital social, la explotación, la corrupción, la dominación, la discriminación, los sistemas autoritarios, los conflictos intragrupal, el aprovechamiento de los demás, etc. En este sentido Fukuyama (2001) afirma cómo la mayoría de estos efectos negativos pueden originarse debido a la mala gestión de los gobiernos y administraciones de los distintos países y regiones.

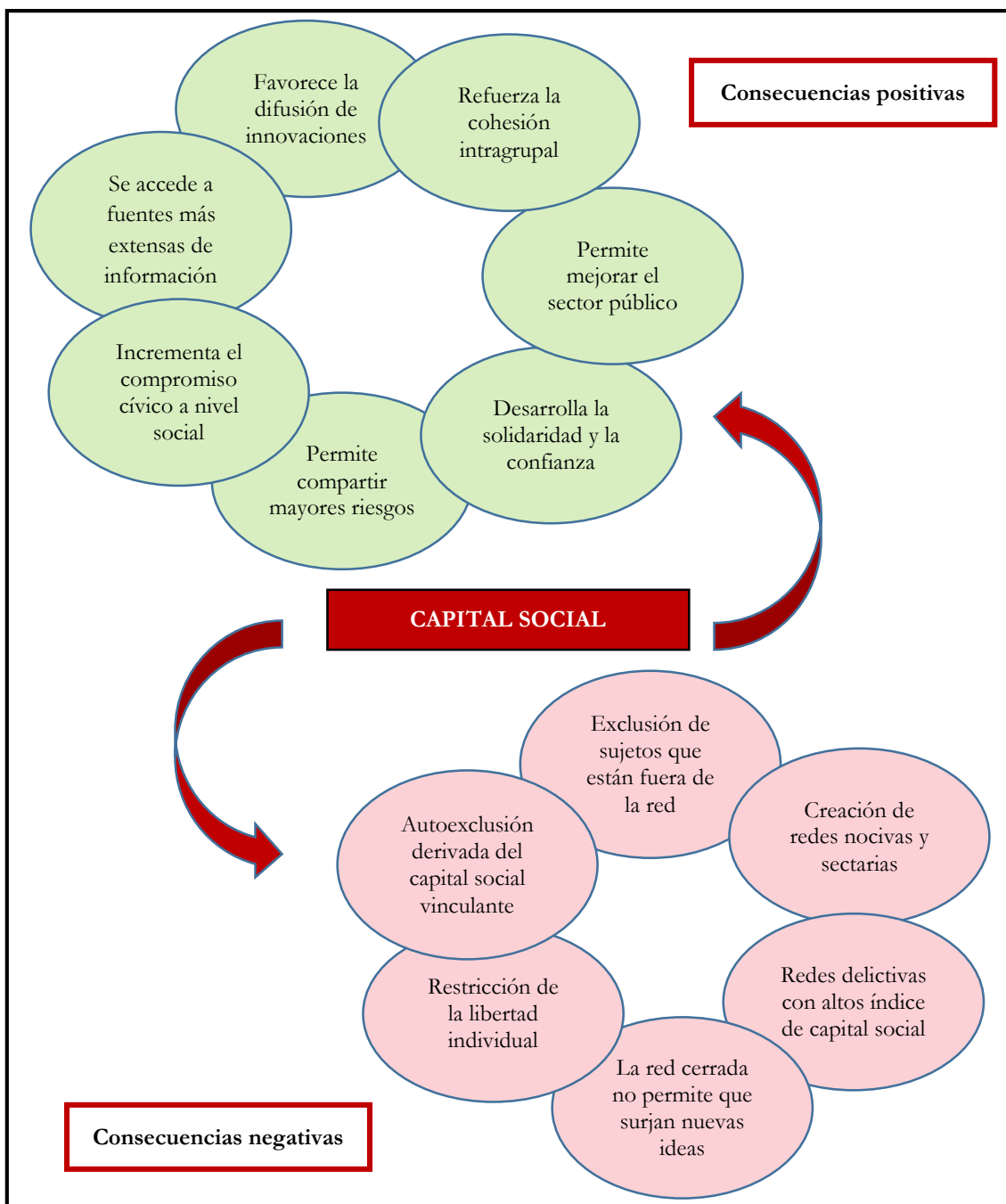


Figura 3: Consecuencias positivas y negativas vinculadas a la creación del capital social (Gallo & Garrido, 2009, p. 31-32).

En esta línea, como muestra la figura 3, Gallo & Garrido (2009) afirman que las relaciones entre los individuos, generadoras de capital social, pueden presentar consecuencias tanto positivas como negativas que deben tenerse en cuenta. Este tipo de consecuencias se obtienen sobre todo, cuando el capital social va ligado exclusivamente al desarrollo económico de las sociedades.

La generación del capital social positivo es especialmente necesario para aumentar los índices de desarrollo de una comunidad y de la sociedad en todas sus dimensiones, no sólo

la económica. Sin embargo la mayoría de los estudios se centran en la contribución del capital social al desarrollo económico (Nahapiet & Ghosal, 1998; Leana & Van Buren, 1999). En este sentido Collier (1998), destacaba que el capital social era beneficioso para la economía, ya que facilitaba el conocimiento sobre el comportamiento de los demás, reduciendo los problemas del oportunismo; favorecía la transmisión de conocimiento sobre la tecnología y los mercados, reduciendo los fallos de información del mercado; y reducía el “free riding” (evitar que algunas personas actúen como espías o polizones beneficiándose de servicios sin pagar), por lo que facilita la acción colectiva.

Sin embargo cada vez más, resulta necesario considerar que las dimensiones del desarrollo van más allá del beneficio económico. Según Buys & Miller (2009) resulta fundamental fomentar los vínculos sociales del capital social, haciendo hincapié en el valor de la colaboración, el respeto y la valoración de la diversidad, la ampliación de las redes, y la dar prioridad a la puesta en común de los recursos a nivel cognitivo, emocional, social y físico. Así dentro de los beneficios del capital social y la participación en las redes se encuentran, el apoyo emocional e instrumental, la confianza y la reciprocidad, el bienestar físico y mental, el desarrollo de habilidades entre las que destacan las cognitivas y las que preparan para la vida social, etc. (Harpham, 2003).

Como indica Vargas (2002), la mejora de la acción colectiva puede traer consigo beneficios sociales que trascienden del aspecto económico, posibilitando oportunidades de desarrollo comunitario, como por ejemplo la formación, gracias a la participación ciudadana y a la corresponsabilidad. Bajo este mismo punto de vista, Morán (2010, p. 7) hace referencia a que “la presencia de capital social y su acumulación se relaciona con un abanico amplio de beneficios y posibilidades para individuos y sociedades en aspectos como el logro educativo y ocupacional, la salud física y mental, la reducción de las tasas de delincuencia, el acceso al mercado o la movilidad y logro laboral, además de las relaciones familiares y afectivas”.

Esto quiere decir, que los estudios sobre el capital social trascienden a otros campos y esferas sociales. Woolcock (2010) y Kwon & Adler (2014) destacan la gestión de recursos y la organización, las familias y el comportamiento de los jóvenes, las escuelas y la educación, la vida comunitaria, la salud pública, la democracia y la gobernabilidad. De esta manera se refuerza la concepción de que el capital social presenta importantes influencias en la gestión del conocimiento (Maurer, Bartsch, & Ebers, 2011) y el espíritu empresarial (Slotte-Kock & Coviello, 2010).

2.3. TIPOS DE CAPITAL SOCIAL

Una de las clasificaciones más completas que existen del capital social, es la ofrecida por Putnam (1993-2002). Este autor, considera que los tipos de capital social surgen en función de las modalidades de asociatividad (formal e informal), de la frecuencia de relación entre las personas (denso y flexible), del uso privado o público del término de capital social

(interno y externo) y de las características y extensión que cobran las relaciones sociales (vinculante - bonding y que crea puentes – bridging) (cuadro 3).

Tipos de Capital social	Características
Formal o Informal	Formal: Capital social que se produce en las instituciones formales, es decir, que poseen una estructura identificable, autoridades, redes, etc.
	Informal: Capital social ligado a la convivencia social de carácter más informal, como las reuniones familiares, manifestaciones, juegos deportivos, etc.
Denso o flexible	Denso: Capital social que trae consigo contactos frecuentes entre las distintas personas implicadas.
	Flexible: Capital social que conlleva contactos esporádicos entre pocas personas. Este tipo de capital eleva la conectividad social.
Interno o Externo	Interno: Capital social que se produce cuando se promueven los intereses de los miembros de un grupo.
	Externo: Capital social que promueve la defensa del interés público, no sólo de unos pocos.
Vinculante (Bonding) – Que crea puentes (bridging)	Vinculante (Bonding): Capital social que fomenta la homogeneidad y reciprocidad de los grupos. Este capital refuerza el sentido de pertenencia en un grupo, por lo que reconforta a sus individuos.
	Que crea puentes (bridging): Capital social orientado hacia fuera que permite generar identidades y reciprocidades más amplias, que van más allá de lo primario. Este tipo de capital permite el avance y el desarrollo.

Cuadro 3: Tipos de Capital Social (Putnam, 1993-2002).

Con respecto al capital social interno o externo, Durston (2000) diferencia el capital social individual del capital social comunitario o colectivo. El primero conlleva la reciprocidad que posee una persona en consecuencia de las redes de relaciones con otros individuos (reciprocidad simple); y el capital social comunitario reside en las instituciones sociales y surge de las acciones de las personas para maximizar su propio capital social. Para Morán (2010, p.5) “ambos tipos de capital social se originan y se desarrollan mediante relaciones entre personas, lo cual cuestiona que el capital social sea visto por algunos autores como una forma de propiedad privada, siendo más bien una propiedad estructural, puesto que el capital social es propiedad de las estructuras sociales”. Esto quiere decir que al igual que la comunidad o entorno contribuye al capital individual de las personas, éstas inevitablemente deben retornar el capital adquirido a la sociedad para producir un capital colectivo que haga avanzar a las sociedades.

Buyts & Miller (2009) destacan en su estudio que estos capitales conllevan que los individuos tengan autoconcepto, sean recíprocos, estén inmersos en redes extendidas, tengan sentimientos de obligación para con otros y sentimientos de seguridad (cuadro 4).

Dominios del capital social	Implicaciones
Autoconcepto	Sentirse mejor con uno mismo, y poseer la creencia de que se tienen habilidades dignas para compartir con los demás y de actuar con los demás.
Reciprocidad	Creencia de que se puede recibir y dar ayuda e intercambiar habilidades, conocimientos y recursos humanos o materiales.
Redes extendidas	Capacidad para relacionarse con otros agentes del entorno y para participar en actividades fuera de la institución educativa.
Sentimientos de obligación para con otros	Corresponsabilidad en un proyecto común.
Confianza	Sobre las capacidades propias y de los demás para contribuir a un proyecto común desde diferentes puntos de vista.
Sentimientos de seguridad	Percepciones de seguridad y apoyo en los centros educativos durante la participación en los proyectos.

Cuadro 4: Dominios del capital social (Buys & Miller, 2009, p.7).

En esta misma línea Atria (2003) diferencia entre capital social restringido y capital social ampliado. Considerando como restringido aquel capital que se genera a partir de las redes sociales internas y de movilización hacia dentro. Mientras que el capital social ampliado es aquel que mantiene en mayor proporción redes sociales externas y de movilización hacia fuera. Puede observarse la similitud en las clasificaciones de ambos autores. Tanto Durston (2000) como Atria (2003), comparten que es necesario potenciar el capital social comunitario o ampliado, es decir, resulta primordial impulsar estrategias para el empoderamiento y la asociatividad de los individuos y sus comunidades. Se entiende empoderamiento como “un proceso selectivo consciente e intencionado, que tiene como objetivo la equiparación de oportunidades entre los actores sociales, el cual implica la transformación de sectores sociales” (Durston, 2002, p.187).

Nahapiet & Ghosal (1998) diferencian tres dimensiones del capital social interdependientes entre sí: la estructural, la relacional y la cognitiva. Más tarde Grootaert & Van Bastelaer (2001) consideran dos tipos de capital social fruto de estas dimensiones: el capital social estructural y el cognitivo. El primero de ellos es un concepto que aparece de la existencia de estructuras sociales objetivas como asociaciones, instituciones, etc. las cuáles a su vez establecen normas, procedimientos o reglas que le son propias. El capital social cognitivo, es un concepto más subjetivo que aparece vinculado a los valores, actitudes, normas de comportamientos, reciprocidad o confianza.

Por otra parte, Woolcock & Narayan (2000) profundizan en la diferenciación del capital social vinculante (*bonding*) y el capital social que crea puentes (*bridging*) formulado por Putnam. Estos autores, consideran el capital que crea puentes como prioritario para que las comunidades puedan avanzar y desarrollarse, ya que el capital de los grupos abiertos es más positivo que el capital de los grupos cerrados. En este sentido incorporan cuatro perspectivas para analizar el capital social que crea puentes: visión comunitaria, visión de redes, visión institucional y visión sinérgica (cuadro 5).

Perspectivas	Actores	Prescripciones políticas
Visión comunitaria Asociaciones locales	Grupos comunitarios. Organizaciones voluntarias.	Lo pequeño es hermoso Reconocer los activos sociales de los pobres.
Visión de redes Lazos comunitarios “que vinculan” y “que tienden puentes”	Empresarios. Asociaciones de negocio. Mediadores de información.	Descentralizar. Crear zonas empresariales. Tender puentes entre sectores sociales.
Visión institucional Instituciones políticas y legales	Sectores públicos y privados.	Otorgar libertades civiles y políticas Instaurar transparencia y responsabilidad de instituciones antes la sociedad civil
Visión sinérgica Redes comunitarias y relaciones estado-sociedad	Grupos comunitarios, sociedad civil, empresas, estados.	Coproducir, complementar. Fomentar la participación, forjar uniones Ampliar la capacidad y escala de las organizaciones locales.

Cuadro 5: Perspectivas del Capital Social que crea puentes - bridging (Woolcock & Narayan, 2000, p.14).

Como puede observarse, la visión comunitaria hace referencia al sentido de pertenencia a un grupo y a la visión de redes o relaciones que se pueden fraguar de colaboración y apoyo; la visión institucional conlleva la necesidad de que los estamentos a nivel político, legal e institucional ayuden a reforzar esos lazos creados a través de las relaciones; y por último la visión sinérgica pretende integrar el trabajo que procede de los ámbitos institucionales y de redes.

Desde la visión sinérgica Woolcock & Narayan (2000), proponen recomendaciones para su materialización. Entre ellas se destacan, elaborar un estudio institucional social para identificar que personas o grupos están interesados en mantener relaciones entre ellos que repercutan en la mejora de la sociedad; invertir en recursos materiales y humanos con la finalidad de crear puentes entre las comunidades y los grupos sociales, donde se generen lazos de confianza mutua y cohesión social; hacer transparentes y accesibles los servicios e instituciones públicas y privadas; programar intervenciones e iniciativas que ayuden a conectar las distintas realidades y grupos de una sociedad; y hacer partícipe y potenciar la colaboración de todos los sectores sociales, es decir, de las instituciones educativas, las empresas, las instituciones públicas y los servicios de salud.

Posteriormente surgen investigaciones que tratan de evidenciar el potencial de la fusión de los capitales vinculante (Bonding) y que crea puentes (bridging). Para Millán & Gordon (2004), el desarrollo de las comunidades y sus individuos requieren de la combinación de los dos capitales, ya que el primero fortalece las potencialidades de los miembros de un grupo y el segundo amplifica las relaciones creando un sentido de unidad comunitario donde el conjunto de la sociedad tiene las mismas oportunidades de desarrollo gracias a la fuerza y compromiso colectivo.

Sin embargo, con respecto a las características y extensión que cobran las relaciones sociales hay autores que consideran que no sólo existen dos tipos de capital social (bonding

y bridging). Priest (2009) y Semo (2011) identifican tres tipos de capitales que refuerzan el propio concepto: bonding, bridging y linking.

- ✓ Capital social informal o *Bonding* (vinculante): se produce cuando las personas desarrollan redes y relaciones con personas que son como ellos mismos o con los que tienen algo en común. Esto puede incluir a personas de un origen étnico o religioso común, familiares o compañeros. Estas redes se caracterizan por altos niveles de confianza y contribuyen a un alto nivel del bienestar general, y pueden prevenir el aislamiento y la soledad social. Pero hay que tener cuidado porque un grupo de personas fuertemente unidas pueden excluir a otros grupos de la sociedad en general.
- ✓ Capital social general o *Bridging* (que crea puentes): se produce cuando las personas desarrollan redes o relaciones con personas que son diferentes a ellos mismos. Esto puede incluir a las personas de un grupo de edad diferente o cultural, trasfondo religioso o educativo.
- ✓ Capital social institucional o *Linking* (que sirve de enlace): se produce cuando la gente interactúa, y desarrolla vínculos, con poder institucionalizado; por un ejemplo, un individuo que conecta con una agencia gubernamental o proveedor de servicios. Este capital también se aplica a la confianza entre las instituciones o naciones; por ejemplo, cuando éstos están de acuerdo en colaborar y basan su relación en la confianza en lugar de un acuerdo contractual.

2.4. MEDICIÓN DEL CAPITAL SOCIAL

La complejidad y diversidad de las distintas redes de relaciones sociales significa que el capital social puede ser visto como un concepto multidimensional (Stone, 2001). Esto significa que la teoría del capital social en sí, sugiere que los diferentes tipos de relaciones y normas operan a través de diferentes tipos de red (Stone & Hughes 2002), por lo que se requiere una serie de medidas para captar los diferentes elementos que conforman el capital social, las relaciones que existen entre ellos, así como organizarlas en una estructura lógica (Trewin 2001).

Morán (2010, p.8) afirma que “existen dificultades para establecer una medición idónea, y ésta estaría en función de lo que se pretende determinar..., lo cual implica hacer una medición de las dimensiones cualitativas de la sociedad, midiendo la naturaleza de la acción colectiva, las dificultades, rendimiento y capacidad de adaptación de grupos específicos”. El capital social puede variar a través de diversos grupos de personas con diferencias en la edad, el género, la salud, circunstancias familiares, la educación, el empleo y la ubicación (Stone & Hughes 2002). Por ejemplo, se podría esperar que los de niveles socioeconómicos más altos tienen mayor acceso a los recursos económicos y culturales, lo

que podría traducirse en mayores niveles de capital social. Sin embargo, esta relación no está del todo clara, la correlación entre el nivel socioeconómico y el capital social no siempre es fuerte (White & Kaufman 1997). Esto quiere decir que la presencia de los recursos educativos, culturales y de información no equivale automáticamente a mejores reservas de capital social. Es importante destacar que el capital social se refiere a cómo los estudiantes, padres, profesorado y la comunidad interactúan para hacer uso de estos recursos (OCDE 2001).

Para Stone & Hughes (2002) existen cuatro principios fundamentales se deben seguir para evitar una gran cantidad de problemas relacionados con la medición del capital social: 1) la medición del capital social debe ser teóricamente informada; 2) el capital social tiene que ser visto como un recurso para la acción colectiva y evaluado en cuanto a si genera o no los resultados sociales y económicos deseables; 3) el concepto necesita ser teorizado como un constructo multidimensional; y 4) se requiere reconocer que variará dependiendo del tipo de red y escala social (la familia, comunidad, sociedad).

Existen diversos autores que han tratado de definir patrones de medición tras las aportaciones de Putnam (Knack & Keefer, 1997; Narayan & Cassidy, 2001; Gracia & Herrero, 2006; Morán, 2010). Por ejemplo Knack & Keefer (1997) propusieron dos medidas del capital social, basadas en el nivel de las relaciones de confianza y en las normas de cooperación cívica. Narayan & Cassidy (2001) analizan qué es y qué no es el capital social y para ello establecen de forma detallada las hipotéticas dimensiones propias del concepto. A partir de ahí proponen una serie de indicadores propios para cada dimensión a partir de los cuales puede medirse el capital social.

Por su parte, Gracia & Herrero (2006) elaboran un instrumento denominado cuestionario de apoyo comunitario percibido, para medir el capital social en función de las relaciones sociales. El cuestionario se compone de tres escalas: integración comunitaria (sentido de pertenencia e identificación con la comunidad), participación comunitaria (grado de implicación en las actividades sociales de la comunidad), y organizaciones comunitarias (grado de apoyo que la persona percibe en las organizaciones voluntarias de la comunidad). En la misma línea Morán (2010), hace referencia a tres aspectos a tener en cuenta en el capital social y su medición: el nivel de confianza entre los miembros (si un individuo es capaz de fiarse de las acciones de otros miembros de sus redes sociales y en qué grado están dispuestos a ayudarse mutuamente); el grado de asociación (clubes o grupos sociales a los que pertenece o de los que es miembro cada individuo Ej.: un centro educativo); y el contacto social (frecuencia con la que los individuos tienen contacto con otros miembros de sus redes).

A pesar de que no existe unificación en la medición del capital social, en este trabajo se proponen dos marcos de referencia sobre los que podría asentarse el capital social. Uno de ellos está desarrollado por la Oficina Australiana de Estadística (Edwards 2004), y el otro por el Instituto Australiano de Estudios de la Familia (Stone & Hughes 2002). Estos dos

marcos presentan un carácter global y ofrecen posibles indicadores para medir el capital social.

Con respecto al primer marco Edwards (2004) considera al capital social como un recurso que se basa y retroalimenta en otro tipo de recursos. Es por ello por lo que la composición de la red se centra en las redes familiares (dentro y fuera del hogar), amigos y vecinos, compañeros, organizaciones y grupos (sin ánimo de lucro, comerciales, gobierno, etc.) y las personas de la comunidad que sean conocidas o desconocidas. Este autor, destaca dentro del capital social cuatro atributos de la red que pueden ser medidos: cualidades, estructura, transacciones y tipos (figura 4).

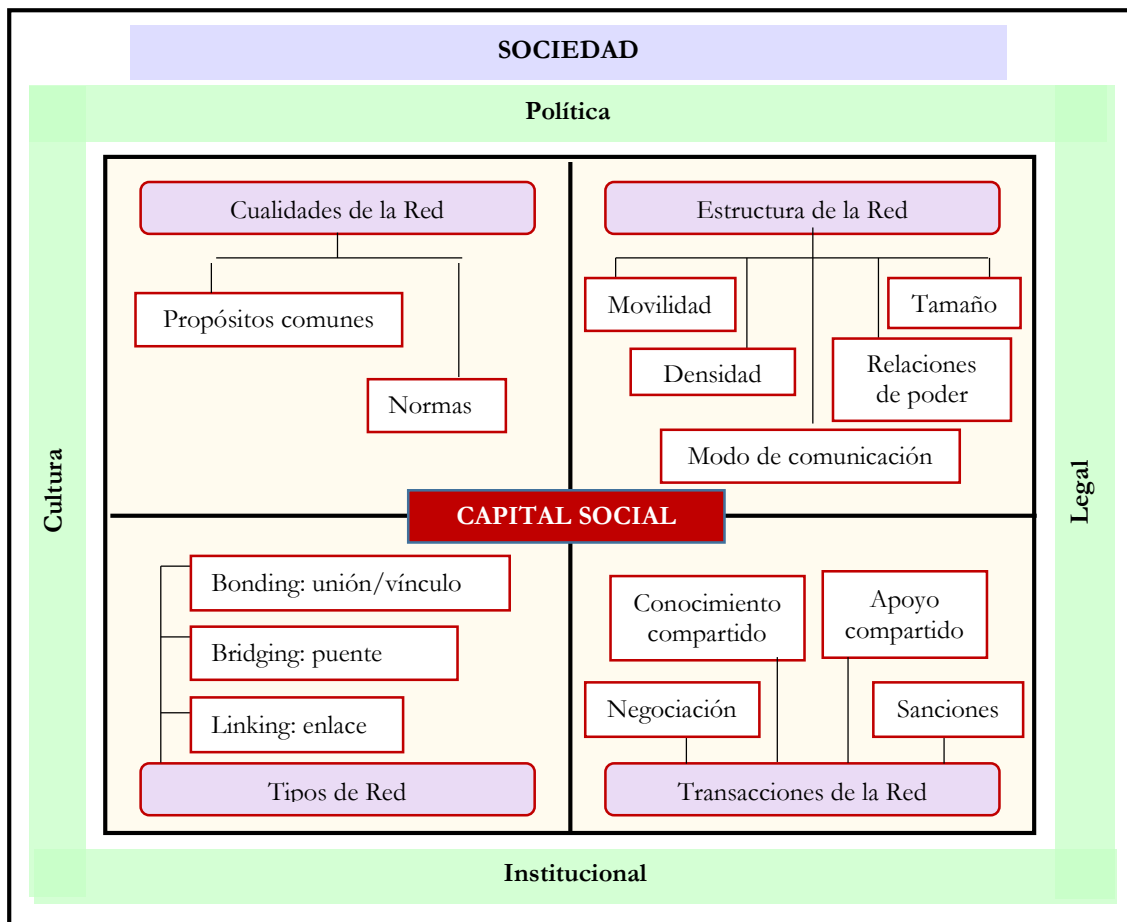


Figura 4: Variables de medición del capital social (Edwards, 2004).

Según Edwards (2004) en las cualidades de red se determinen los tipos de comportamiento y los valores que mejoran el funcionamiento de las redes, tales como la confianza, la reciprocidad, la eficacia, la colaboración, la aceptación de la diversidad y la inclusión; y la participación social, cívica y económica y el apoyo de la comunidad y de las amistades. En cuanto a la estructura, se incluye información sobre el tamaño de la red; la frecuencia y el modo de la comunicación dentro de la misma; la apertura o densidad de la red; la transitoriedad y movilidad; y las relaciones que existen con personas que se encuentran en posiciones de poder. En tercer lugar, las transiciones tienen en cuenta las interacciones

que se producen dentro de las redes entre organizaciones e incluyen: la prestación de apoyo financiero o emocional; el intercambio de conocimientos e información; negociación; hacer frente a los conflictos; y aplicación de sanciones tras el incumplimiento de las normas sociales. Por último este marco considera dentro relevante incluir como variables la tipología de redes o capitales sociales: bonding, bridging y linking.

Por otra parte, el marco que proporciona el Instituto Australiano de Estudios de la Familia (Stone & Hughes 2002), contempla como medidas claves del capital social, las características de la red y sus cualidades (confianza y reciprocidad) (figura 5). Al igual que en el marco anterior de Edwards (2004), en este marco se identifican tres tipos de redes de carácter informal (amigos, familiares, vecinos, etc.), general (extranjeros o desconocidos, grupos, etc.) e institucional (sistema jurídico, la iglesia, la policía, los medios de comunicación, el gobierno, etc.). Estos tres tipos de redes están vinculadas al bonding, bridging y linking respectivamente. Cada tipo de red a su vez considera el tamaño, su densidad y la diversidad (Stone & Hughes 2002).

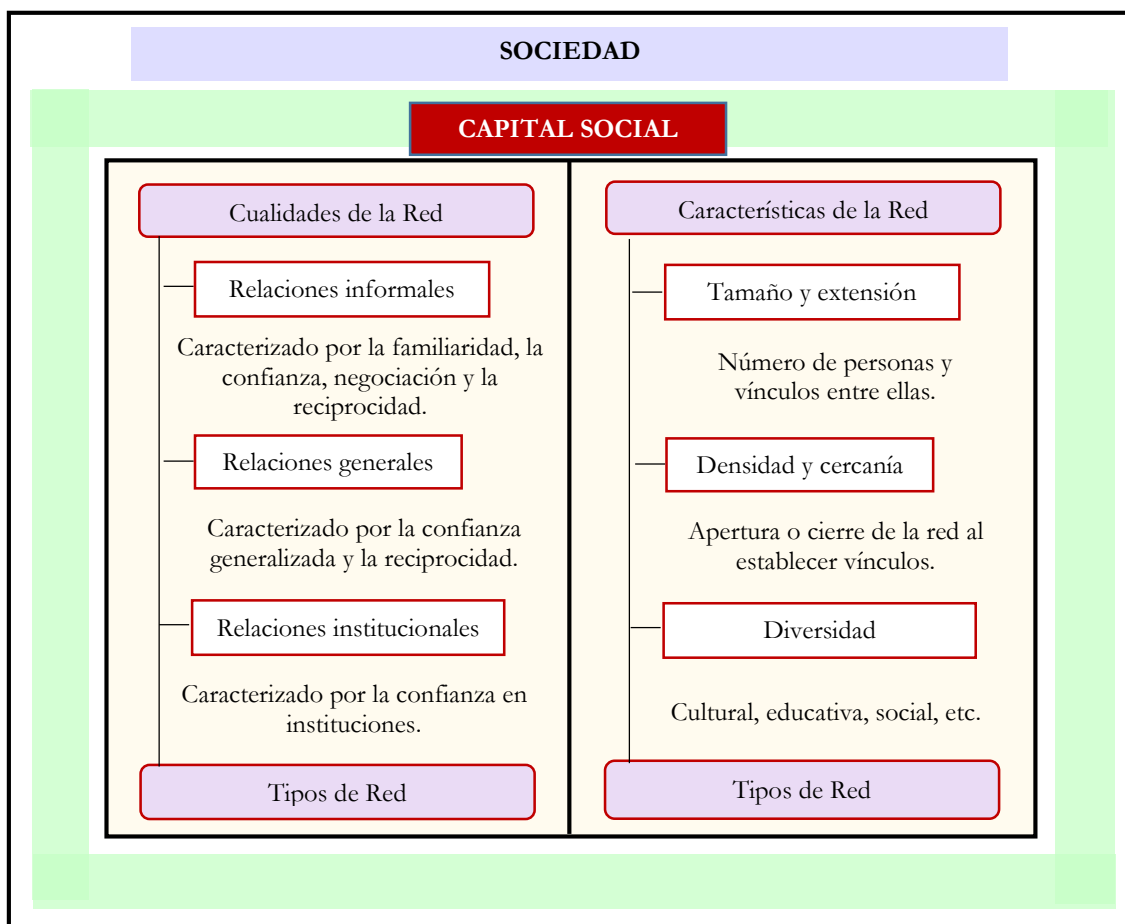


Figura 5: Variables de medición del capital social (Stone & Hughes 2002).

A pesar de medir construcciones similares, los dos marcos están estructurados de manera muy diferente. El segundo marco del Instituto Australiano de Estudios de la Familia distingue tres tipos de red, y luego mide la red de los atributos de cada tipo por separado.

Por el contrario el marco de la Oficina Australiana de Estadística (ABS), se estructura en torno a los atributos de red y examina los tipos de red dentro de estos atributos. El Instituto Australiano también diferencia entre las medidas de capital social y sus determinantes (ej.: la ubicación geográfica) y los resultados (ej.: la colaboración de la comunidad). El ABS no hace esta distinción entre sus medidas de capital social, pero proporciona un conjunto más amplio de medidas.

A raíz de estas dimensiones de análisis, se destaca la posibilidad de utilizar el concepto de capital social para examinar las transiciones de los jóvenes. Muchos estudios han encontrado que el tamaño y la calidad de las redes sociales tienen un inmediato y significativo impacto en los jóvenes y en su nivel de formación, y que se producen mejores resultados educativos, se promueven actitudes positivas y se alientan aspiraciones (Halpern 2005). Aunque esta medición no resulta fácil, dada la variedad de dimensiones, relaciones y cualidades del capital social. Sin embargo, es fundamental que los elementos centrales de capital social sean identificados y sus relaciones e importancia entendidas. De esta manera Banks (2010), propone que un análisis de datos longitudinales puede ser fructífero.

Así, Semo (2011) presenta un informe que analiza cómo puede examinarse el capital social de los jóvenes mediante las encuestas longitudinales de Australia Juvenil (LSAY). En este sentido atiende a los dos marcos de referencia anteriores, considerando como punto de partida la tipología de las redes (informales, generales e institucionales). Como se observa en la figura 6, se recogen preguntas relativas a la medición del capital social, incluyendo elementos como la influencia de la familia y amigos, la asistencia de los jóvenes a los servicios de asesoramiento profesional y su experiencia laboral, entre otros aspectos.

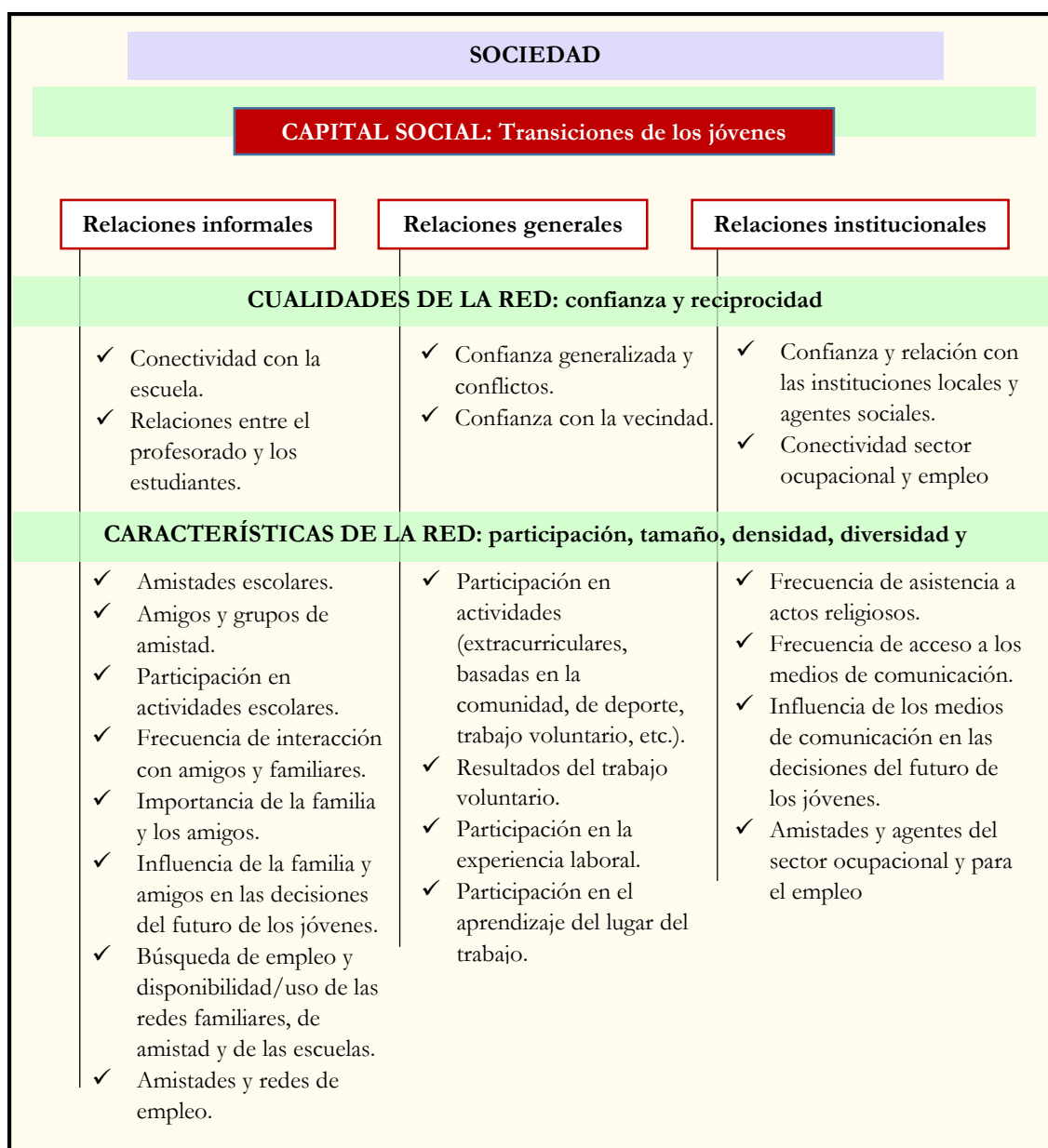


Figura 6: Variables de medición del capital social (Semo, 2011).

En relación a estas relaciones y variables de medición, Dockery & Strathdee (2003) hacen hincapié en cómo las redes informales (amigos y familiares) influyen en la búsqueda de empleo de los jóvenes. Sin embargo, por sí solas no conducen necesariamente a las trayectorias profesionales deseables, la capacitación y las oportunidades de promoción de los estudiantes.

Esto hace necesario que el alumnado disponga de una conexión con las redes educativas. El capital social adquirido a través de este tipo de redes, se traduce en resultados positivos en la educación y en la formación en general y en consecuencia en las posibilidades de empleo (Semo & Karmel, 2011); así como en la participación de los estudiantes, en sus

aspiraciones profesionales (Khoo & Ainley, 2005), en su rendimiento académico y en los bajos índices de abandono escolar (Fullarton, 2002). En los centros educativos, los profesores influyen en el compromiso del estudiante, al actuar como modelos a seguir, elevando las aspiraciones e influyendo en los objetivos que persiguen en su futuro académico y en las opciones que pueden tener (Banks 2010). Por su parte, las redes que se crean entre estudiantes, también pueden influir en las decisiones que toman los jóvenes y ofrecerles oportunidades para su desarrollo personal y profesional (Bexley 2007).

Además las redes comunitarias favorecen la adquisición competencias para la vida del estudiante y las oportunidades de trabajo (Anlezark & Lim, 2011), por ejemplo a través de actividades relacionadas con el voluntariado que propician la construcción de capital social individual y comunitario (Brown, Lipsog-Mumme & Zajdow, 2003); así como ayudan a erradicar el abandono y el fracaso escolar (Seddon y Billet 2004). Por otra parte, cabe señalar que la participación en actividades de la comunidad del alumnado, puede ayudar a reducir la influencia del capital social de los padres y madres, fomentando la acumulación de capital social específico para el individuo (Halpern 2005). A través de las redes comunitarias, puede explicarse el hecho de por qué algunas personas pertenecientes a grupos desfavorecidos, pero inmersas en relaciones con la comunidad, pueden lograr éxitos educativos, mientras que otras que carecen de estas redes de apoyo, son más propensas a fracasar (Holland, 2009).

Debido a la incidencia de las redes sociales en los individuos y en sus comunidades Díaz & Civís (2011), determinan cinco dimensiones del capital social promovidas por las redes (confianza, organización social, afiliación a entidades sociales y voluntarismo, compromiso con asuntos público y tolerancia a la diversidad), a partir de las cuáles proponen indicadores de medición (cuadro 6).

Dimensiones de capital social promovidos desde las Redes Sociales	Indicadores de capital social promovidos desde las Redes sociales
Confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de las administraciones des de la horizontalidad - Estrategias de conocimiento mutuo - Compromiso colectivo con la meta de la red - Relaciones de poder horizontales - Valoración de la diversidad - Incremento de las relaciones entre familia, escuela y comunidad
Organización social	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración horizontal - Protagonismo de las instituciones socioeducativas en la gestión de la red - Proyecto educativo conjunto - Ampliación de las oportunidades formativas a las familias des de la red - Utilización de recursos de la comunidad con fines socioeducativos
Afiliación a entidades sociales y voluntarismo	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitación de canales de comunicación red-comunidad - Creación de mecanismos concretos de participación/afiliación y voluntarismo individual e institucional
Compromiso con asuntos públicos	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a necesidades reales y compartidas - Participación público-privada - Incremento de las relaciones entre familia, escuela y comunidad
Tolerancia a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Acción interdisciplinaria - Organizaciones con incidencia socioeducativa de ámbitos diversos - Equilibrio entre unidad y diversidad - Participación público-privada

Cuadro 6: Indicadores de capital social promovidos desde las redes sociales (Díaz & Cívís, 2011, p.17)

Como puede observarse, las relaciones e interacciones entre el alumnado, el profesorado y los distintos agentes de la comunidad educativa, generan un capital social capaz de mejorar las condiciones educativas y sociales de los individuos. Para Thomson & Hillman (2010), cuando estos tipos de redes interactúan entre sí (informales, educativas y comunitarias), no de forma puntual sino con perdurabilidad en el tiempo, logran fomentar el capital social, lo que se traduce en el desarrollo educativo, social y emocional de los jóvenes, posibilitándoles su transición al mundo del trabajo y al mismo tiempo atienden las necesidades de las empresas e instituciones locales y de la comunidad.

Como ha podido verse, existen diversos indicadores de medición del capital social, dependiendo del punto de interés en donde se quiere focalizar el análisis. Sin embargo la presentación de los mismos, puede orientar para construir instrumentos o escalas dirigidas a conocer el capital social de los jóvenes y de sus comunidades de pertenencia.

2.5. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SUS AGENTES COMO GENERADORES DE CAPITAL SOCIAL

Cada vez más, la sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad. En esta línea Filardo, Vincent, Allen & Franklin (2010) comentan que las funciones de los centros han de ampliarse, es decir, su

responsabilidad no sólo debe ceñirse a proporcionar una enseñanza y aprendizaje de calidad, sino en dar un salto más y ser parte contribuyente en la creación y sostenibilidad de comunidades saludables, activas y vibrantes. Para Rego (2014, p. 284), “para crear y gestionar adecuadamente el capital en las organizaciones educativas, primero hay que aprender y asumir su presencia y las posibilidades de influencia que esto tiene en la evolución personal y colectiva de los individuos que conforman una comunidad. Posteriormente, se debe promover la confianza entre los grupos y las instituciones (públicas y privadas) mediante la transparencia y la rendición de cuentas; eliminar la corrupción en cualquiera de sus formas; promover el interés social por temas socio-políticos y la participación ciudadana en la toma de decisiones colectivas, así como favorecer la colaboración entre las organizaciones y también entre personas a través de la reciprocidad y la toma de decisiones conjunta”.

En este sentido, las organizaciones educativas deben actuar como comunidades, donde se comparta el poder, exista un flujo de relaciones que facilite el trabajo flexible, los agentes estén menos centrados en su posición en la organización y el desarrollo profesional, académico, personal y social sea visto como un imperativo (Chan & Short, 2011; Bolívar; López & Murillo, 2013). Por este motivo autores como Oakland (2004, p. 64) comentan que las organizaciones de excelencia incluyen:

- ✓ La manifestación de la misión para aclarar el propósito de la organización, sus metas y objetivos.
- ✓ El desarrollo de un plan por escrito y la estrategia para comunicar la visión y valores de la organización y tener en cuenta las consideraciones ambientales del entorno.
- ✓ La puesta en marcha de un proceso de revisión formal para supervisar el rendimiento general.
- ✓ La definición de indicadores clave de rendimiento y los factores críticos de éxito.
- ✓ La dirección de recursos hacia una estrategia de crecimiento y éxito.
- ✓ El ajuste y puesta en marcha de mecanismos para la comunicación, en torno a la resolución de problemas y la formación.
- ✓ Y la distribución y promoción de la comunidad educativa para contribuir a la organización.

Estas consideraciones hacen reflexionar sobre la necesidad de que las organizaciones educativas deben ir avanzado hacia la construcción de comunidades fuertes que no sólo promuevan un capital social vinculante, sino también avancen hacia la generación de un capital social que crea puentes. Desde este punto de vista, Meneses & Mominó (2008), plantean considerar la perspectiva de la práctica pedagógica y la organizacional como valiosas fuentes que son capaces de favorecer y apoyar la formación de ambos capitales, para la consecución de un verdadero desarrollo comunitario.

	Capital social vinculante	Capital social que tiene puentes
Perspectiva de la práctica pedagógica (el aula como contexto)	Colaboración del alumnado en la dinámica del aula	Colaboración entre centros en proyectos educativos compartidos. Participación de colectivos externos en la dinámica del aula.
Perspectiva organizacional (el centro como contexto)	Colaboración del profesorado en la acción docente. Participación de colectivos internos en la dinámica del centro.	Participación de colectivos externos en la dinámica del centro.

Cuadro 7: Modelo analítico para el estudio del binomio formado por la escuela y la comunidad (Meneses & Mominó, 2008, p. 59).

Como puede verse en el cuadro 7, el capital social vinculante bajo ambas perspectivas está centrado más en las relaciones internas que se producen entre los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, equipo directivo, coordinadores y jefes de departamentos), y el capital social que tiende puentes está más encaminado hacia las relaciones externas o con el entorno que implican a agentes e instituciones de la comunidad (asociaciones, familias, ONG, empresas, instituciones locales, etc.). En esta línea, Theodoraki (2007) afirma que las relaciones tanto a nivel de centro como a nivel del entorno son impulsadas desde los equipos directivos, quienes ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, aumentando sus posibilidades de éxito académico, independientemente de su raza, clase social, género, discapacidad, orientación sexual u otros aspectos tradicionalmente considerados como causas de marginación.

Las comunidades de práctica son “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área mediante la interacción de manera continua” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p.4). Las características principales que definen a estas comunidades hacen referencia a que sus miembros no pueden trabajar juntos de manera regular, mantienen valores comunes y compromisos con el grupo, su afiliación es voluntaria y carece de una estructura o proceso formal, pueden unirse por un período de tiempo determinado, pueden optar por un papel más activo o más pasivo, y pueden ser agentes tanto interno a la organización como externos los que participen, aportando o contribuyendo a un nivel apropiado a sus conocimientos y experiencias (Mitchell & Young, 2002). Así Maruyama (2009) afirma que el capital social ayuda a contribuir a la educación debido a su carácter circular e interactivo. Sin duda los aspectos que mantienen unidos a estos grupos son el interés compartido en la temática, las ganas de aprender y el deseo de mejorar (Chan & Short, 2011).

Para Wenger, McDermott & Snyder (2002) existen siete principios que deben guiar a las organizaciones que actúan como generadoras de capital social en sus comunidades de referencia: los elementos de diseño de la organización deben actuar como catalizadores para ayudar a la comunidad a desarrollar en lugar de imponer una estructura como la mayoría de diseño de la organización tradicional; abrir un diálogo entre el interior y perspectivas

exteriores; invitar a los agentes internos y externos a que participen a distintos niveles; desarrollar y potenciar espacios comunitarios públicos y privados; focalizar los esfuerzos la mejora sirviéndose de herramientas de evaluación; combinar la familiaridad con entusiasmo; y crear una cultura comunitaria.

De esta manera se va construyendo una nueva cultura de aprendizaje que atiende no sólo a las dinámicas que se viene produciendo en la cultura educativa, sino que aúnan las propuestas e intervenciones procedentes de la cultura social. Según Mitchell, Madera & Young (2001), esta nueva cultura conlleva grupos de colaboración que trabajan hacia un propósito común y que pueden conducir con sus actuaciones a la creación de nuevos conocimientos y otros resultados positivos para los individuos y el grupo en sí, donde los miembros disfrutan por ser parte de una organización que está llena de apoyo, de intercambio de información y de participación en todos los niveles. Esta forma de trabajar contribuye al desarrollo de capital social de las organizaciones (Devine & Parr, 2008) y genera un aprendizaje socialmente construido favoreciendo el desarrollo profesional y las oportunidades de sus miembros (Chan & Short, 2011), en especial contribuye al capital social individual de los estudiantes (Holt, 2010), sobre todo en aquellos que presentan algún tipo de discapacidad (Whitney, Langley-Turnbaugh, Lovewell & Moeller, 2012).

Para que esto sea posible, se realizan diferentes propuestas como por ejemplo el uso público de las instalaciones educativas que pueden ayudar a remediar muchas de las preocupaciones locales y por ende las necesidades y desarrollo de las comunidad que normalmente disponen de pocos recursos (Filardo, Vincent, Allen & Franklin, 2010). Por regla general la apertura de los centros a la comunidad (recursos e instalaciones) resulta complicada, pero cada vez más sobre todo en contextos desfavorecidos se produce una estrecha relación (Holt, 2010).

2.6. CAPITAL SOCIAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Fukuyama (2003, p.43), señala que el capital social puede ser “creado mediante la educación, el hábito, la experiencia compartida y el ejemplo del liderazgo”. En este sentido cabe preguntarse qué papel puede jugar el sistema educativo y en concreto la Formación Profesional (FP) en la creación y consolidación del capital social comunitario (Durston, 2000), ampliado (Atria, 2003) o que crea puentes (Millán & Gordon, 2004).

Diferentes estudios (Fullarton & Ainley, 2000; Andrews, Green & Mangan, 2002; Kearns 2003; Allison, Gorringer & Lacey 2006; Balatti, Black & Falk 2006; Stokes, Stacey & Lake 2006; Priest, 2009; Blas, 2010) muestran que en la FP se está desarrollando capital social, logrando resultados positivos a nivel social y de empleo tanto para las personas como para las comunidades. Todo esto es debido a que las relaciones que se están poniendo en marcha entre los centros educativos, las comunidades y las empresas, bajo un acuerdo formal o informal, generan una forma de trabajo colaborativa donde se persiguen metas comunes con

consecuciones a corto, medio o largo plazo (Griffin & Curtin, 2007). De esta manera, Allison, Gorringer & Lacey (2006), comentan como los procesos educativos en general y en particular la FP, pueden crear vínculos sociales conectando a las personas de distintos sectores. Esto permite que el alumnado pueda participar más activamente en sus estudios con el apoyo de sus iguales y sus docentes.

La colaboración social produce mejores resultados de inserción laboral de los jóvenes en sus comunidades, posibilita que los sectores de inserción se revaloricen y los estudiantes empiecen a involucrarse más en su comunidad local de pertenencia (Maruyama, 2009). Además Priest (2009) indica cómo a través de las interacciones que generan la educación y la FP, los estudiantes experimentan cambios en su confianza y en sus creencias que permiten enriquecer sus aprendizajes. La confianza entre las personas es un elemento clave del capital social. De esta manera, los jóvenes que emprenden la formación profesional valoran altamente la confianza y el respeto de sus formadores con respecto a otras enseñanzas (Stokes, Stacey & Lake, 2006).

Balatti, Black & Falk (2006) afirman que este cambio de actitud permite al estudiante acercarse a los empresarios y encontrar un empleo. Por su parte, los jóvenes (en especial los que presentan riesgo de exclusión social) ganan oportunidades para continuar formándose, realizar prácticas y construir redes de empleo valiosas (Stokes, Stacey & Lake, 2006). En este sentido los centros educativos y sus miembros, sobre todo el profesorado y los equipos directivos, son agentes activos y de mejora en la contribución del capital social de su alumnado y sus comunidades de referencia (Priest, 2009). Para Priest (2009) estos miembros de la comunidad educativa pueden ofrecer a sus estudiantes las oportunidades para construir un capital social de vínculo (Bonding) y de puente (Bridging), animándoles a trabajar colaborativamente, mejorando su confianza mediante el fomento de interacciones abiertas y respetuosas y brindándoles escenarios y tiempos formativos donde coparticipen profesionales que pertenezcan a redes fructíferas para su formación.

Reed (2009) hace hincapié en la necesidad de crear políticas y prácticas que se basen en reclutar y preparar y/o capacitar al profesorado para que desarrollen iniciativas que acerquen los centros y la comunidad o entorno, pues estos agentes tienen un conocimiento particularizado de la escuela y de su contexto social y cultural. Este conocimiento permite que los docentes, articulen prácticas educativas más eficaces con los estudiantes y sus familias. Investigaciones como la de Allison, Gorringer & Lacey (2006) muestran cómo las relaciones entre los docentes y las empresas generan capital social. Concretamente su estudio da a conocer una alianza regional entre el gobierno local, las empresas y la comunidad educativa y social que se estableció con éxito gracias a relaciones eficaces y de confianza que fomentaron la sostenibilidad económica, social y ambiental en la región. En esta misma línea Stokes, Stacey & Lake (2006) examinan ejemplos de alianzas exitosas entre profesionales capacitados, los centros educativos, los grupos del sector industrial y los empresarios en las comunidades rurales y regionales. Su investigación expone, que las áreas regionales obtienen capital social, a través de las relaciones de colaboración y éstas le proporcionan a los

implicados valiosas habilidades, experiencias y actitudes de trabajo; así como oportunidades de formación y empleo para los jóvenes en sus comunidades locales.

El capital social puede desarrollarse mediante el establecimiento de tareas que requieren que los estudiantes interactúen con redes a las que aún no han accedido y de organizar encuentros y actividades, más allá del contexto del aula y del centro, donde los miembros de la comunidad educativa y el alumnado participen (Stokes, Stacey & Lake 2006). Tales actividades pueden ayudar a los estudiantes a ganar confianza en el acceso a una nueva comunidad y/o grupo, interactuando con instituciones que no le son familiares como las entidades empresariales, sindicales, etc.

Como se mencionaba anteriormente, desde la mirada de la enseñanza de Formación Profesional, no sólo se puede desarrollar el capital social de los miembros de las comunidades educativas, sino que además puede incrementarse el capital social del entorno y de las empresas. Para Kearns (2003), el capital social de las empresas se puede incrementar a través de la consolidación de las redes o relaciones entre el profesorado y los empresarios; y a su vez los estudiantes pueden favorecer la productividad de las empresas y otras instituciones sociales debido a su formación (Balatti, Black & Falk, 2006). Esta contribución del capital social individual del alumnado se empieza a producir cuando los estudiantes tienen entre 19 y 21 años de edad, pues es el momento en el que se desprenden del capital social heredado de sus padres y comienzan a aportar a su comunidad desde su propia identidad (Andrews, Green & Mangan, 2002). Así como afirma Maruyama (2008) y Holland (2009), los estudiantes y las personas participantes en estas relaciones de colaboración logran tener una identidad personal y profesional contextualizada en la comunidad a la que pertenecen.

En toda relación social, cada parte, además de perseguir objetivos comunes, pretende alcanzar objetivos específicos. Los centros educativos por ejemplo, tratan de involucrar a los estudiantes en la FP y en sus comunidades, con la finalidad de ofrecerles mejores trayectorias profesionales y experiencias de aprendizaje positivas. Además pretenden cambiar actitudes de los empresarios sobre la empleabilidad de los jóvenes, sobre todo de aquellos que presentan más dificultades de inserción (Balatti, Black & Falk, 2006). Por otra parte el sector industrial quiere contar con un mayor número de aprendices y profesionales del contexto local en sus empresas, que sean competentes no sólo a nivel técnico sino también a nivel ciudadano (Priest, 2009).

Sin embargo, la contribución al capital social no sería posible sin una visión compartida y en consecuencia sin una corresponsabilidad educativa y social de la formación de futuros empleados. La planificación de la oferta formativa, de acuerdo con las contribuciones de los agentes sociales y tomando como criterio básico la correspondencia entre el tipo de FP a instaurar en una comunidad y las necesidades de cualificación de la misma, se constituye como un agente dinamizador y promotor de la cohesión social general (Blas, 2010).

Por este motivo, es necesario que cada sector de la comunidad sea capaz de salir de su modelo organizativo y consolide con otros sectores modelos integrales que impliquen a un gran espectro de miembros de la comunidad (Allison, Gorringer & Lacey, 2006). Es necesario por tanto, crear lazos entre instituciones y agentes bajo un proceso estratégico que desarrolle un modelo que tenga en cuenta las necesidades de la comunidad (Stokes, Stacey & Lake, 2006). En este sentido, según Kearns (2003) si los profesionales vinculados a la FP utilizan un enfoque estratégico para el desarrollo del capital social en sus comunidades, se logran beneficios recíprocos para el sector de la FP: mayor número de estudiantes, mejora de la calidad de los resultados y competencias del alumnado y mayor capacidad para satisfacer las necesidades sociolaborales del entorno y las necesidades personales-profesionales de los estudiantes. A su vez, los lazos creados entre las distintas instituciones a través de la colaboración, suponen un apoyo social, orientación académica profesional y oportunidades de trabajo (Buys & Miller, 2009).

Según Rego (2014), para alcanzar mayores cotas de capital social a nivel de una comunidad y también dentro del propio marco de la FP, es preciso mejorar los niveles de confianza establecidos entre los diferentes agentes sociales en el proceso formativo para el que resulta de vital importancia tener en cuenta diversas premisas (figura 7). Estas premisas o consideraciones previas giran en torno a la acción conjunta de las administraciones educativas, los centros educativos de FP y las instituciones del entorno.

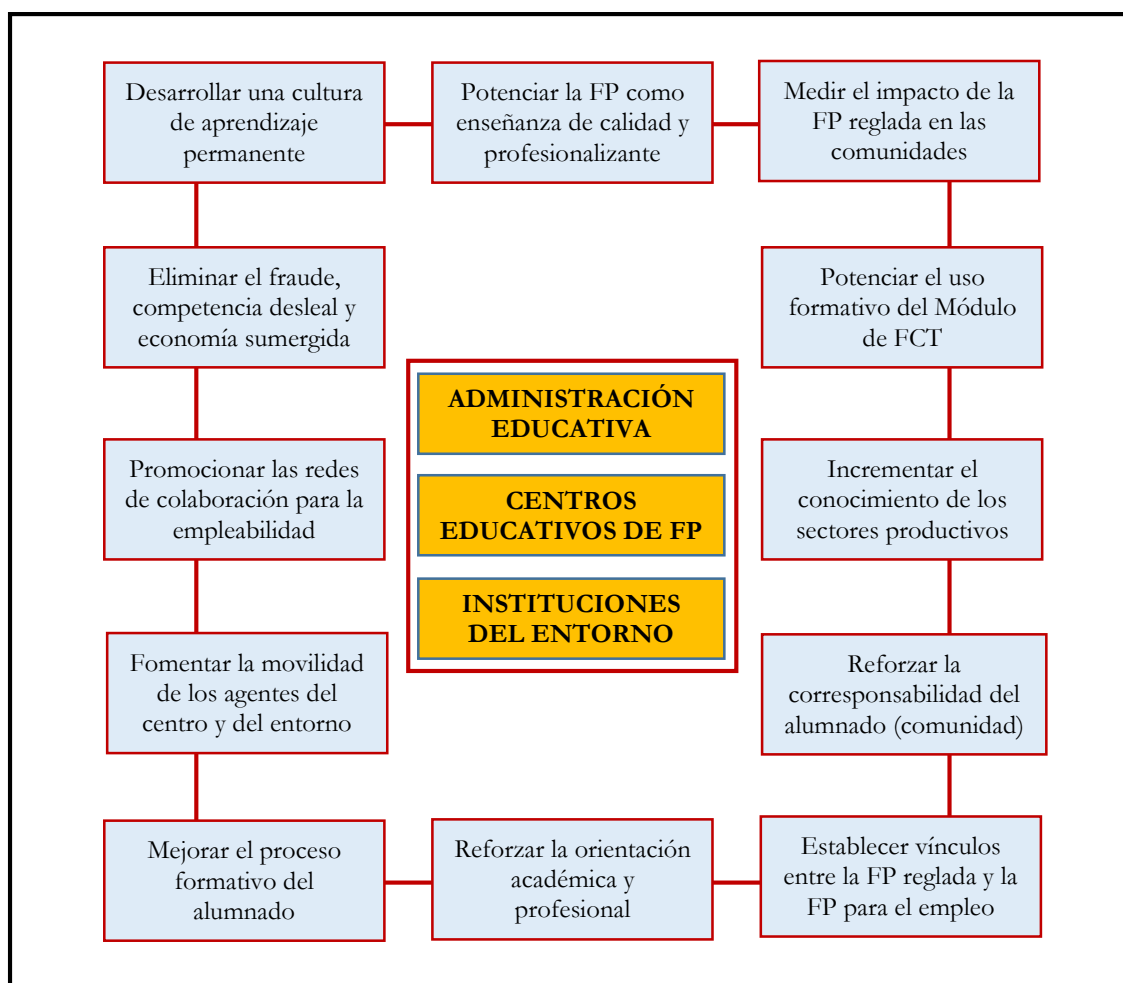


Figura 7: Aspectos a tener en cuenta para el desarrollo del capital social en las comunidades y en la FP a partir de Rego (2014, p.282-284).

Como puede observarse a lo largo de este capítulo, la sociedad actual se encuentra interconectada, esto quiere decir que inevitablemente las actuaciones de unos repercuten en otros, de ahí de la necesidad de focalizar los esfuerzos educativos, sociales, políticos, etc. hacia la creación de un entramado relacional que permita garantizar el desarrollo y avance de las comunidades y sus miembros. En este sentido, es necesario crear una cultura integradora que permita concentrar el esfuerzo de todos los sectores sociales para lograr un proceso sistematizado de cambio. Y por supuesto como afirman Warr, Miles & Platts (2001) resulta primordial arraigar una cultura colaborativa en los jóvenes a los que se está formando, pues ellos están más familiarizados con valores contemporáneos como la flexibilidad, la multitarea, la aceptación de la innovación y el cambio.

CAPÍTULO 3

COLABORACIÓN Y CENTROS EDUCATIVOS

En este capítulo se presenta en primer lugar la conceptualización de la colaboración educativa, haciendo referencia a la importancia que le otorga la literatura especializada, así como a las tipologías y formas de colaboración. Seguidamente se profundiza en la colaboración con el entorno o interinstitucional, destacando las entidades colaboradoras con los centros de FP (familias, empresas, sindicatos y agentes sociales, Servicios Públicos de Empleo, Servicios de Orientación Laboral, asociaciones, ONG, instituciones locales y Universidades) y haciendo especial hincapié en el rol que desempeñan los equipos directivos en el establecimiento de las relaciones de colaboración externas. En tercer lugar, se citan las distintas metáforas que reflejan la necesidad de la apertura de los centros educativos al entorno, y cómo las TIC pueden ser herramientas mediadoras y potenciadoras en el establecimiento de dichas relaciones. Por último se presenta la colaboración y participación educativa desde la legislación española y andaluza a nivel general y a nivel de las competencias de la comunidad educativa.

3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COLABORACIÓN EDUCATIVA

Muchas son las investigaciones educativas que avalan la participación y colaboración como elementos relevantes en la mejora de los rendimientos de las instituciones educativas, del profesorado y del alumnado (Carreño, 1991; Inger, 1993; Senge, 1995; Lieberman, 2000; y Ritchie, 2007). La corresponsabilidad en los aprendizajes implica y desarrolla sentimientos de pertenencia, de vinculación y de compromiso con la mejora y la innovación (Murillo, 2000). Por ello, fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y de la comunidad social, es una oportunidad que se muestra en la actualidad como una condición fundamental para la eficacia y el éxito educativo. En este sentido, la colaboración, tiene como reto “la comprensión de la realidad de los alumnos y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a sus necesidades de aprendizaje y a las exigencias que al respecto realiza el sistema educativo y el entorno” (Gairín & Rodríguez, 2011, p. 46).

Según Nicholls (2013), la colaboración no es un concepto reciente, sino que surge a finales de la década de los 80 y principios de los 90 con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que presentaban las instituciones educativas, en cuanto a la formación del alumnado y del profesorado. Aunque autores como Davies & Fullan (1995) consideraba que las relaciones de colaboración eran difíciles de establecer, y que en aquella época era complicado discernir lo que funcionaba y lo que no funcionaba para potenciarla. Por este motivo era considerada un ideal filosófico más que una práctica que pudiera llevarse a cabo en la realidad, sobre todo por la dificultad que conllevaba la construcción de un marco residido en su interpretación y en consecuencia en su propia definición (Corrie, 1995). Sin embargo, más adelante se hacía evidente que la confianza y respeto de los implicados eran fundamental para su establecimiento, lo que instaba a crear estructuras que lo permitieran.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2015) define colaborar como “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”. En este sentido la colaboración va más allá del aporte individual de los agentes, implicando el desarrollo personal y profesional del grupo en general, ya que los individuos trabajan conjuntamente identificando estrategias y posibles soluciones a una problemática. Por lo tanto todo proceso colaborativo trasciende de una actuación puntual y focalizada, sirviendo como herramienta capaz de cambiar la educación y beneficiar a todos los implicados. En palabras de Epstein (2014), la colaboración comienza como un proceso informal producido entre distintos agentes, donde existe un clima distendido y agradable y con el paso del tiempo se va consolidando las relaciones entre ellos, de tal manera que se formalizan acuerdos, convenios, proyectos, etc.

En esta misma línea Antúnez (1998), ya afirmaba que los procesos de colaboración en los centros educativos pasaban por distintas fases o grados de consolidación (figura 8). En la primera fase, favorecer y potenciar el conocimiento recíproco, se llevan a cabo acciones encaminadas al intercambio de informaciones y experiencias de manera esporádica; al

desarrollo de contactos formales e informales a través de encuentros; y visitas a otras instituciones. En segundo lugar se pasa a la reivindicación de mejoras y cumplimiento de normas, donde se respeta a la admisión y matriculación de estudiantes nuevos o la contratación de profesorado en colegios privados; se realiza una aplicación contextualizada de programas y evaluación interna y externa; se delimitan claramente las variables de calidad de los centros; se interviene en casos de desprofesionalización docente; se respetan las normas de convivencia; se proporcionan recursos para compensar situaciones injustas; y se ofrece transparencia en los procesos de gestión.

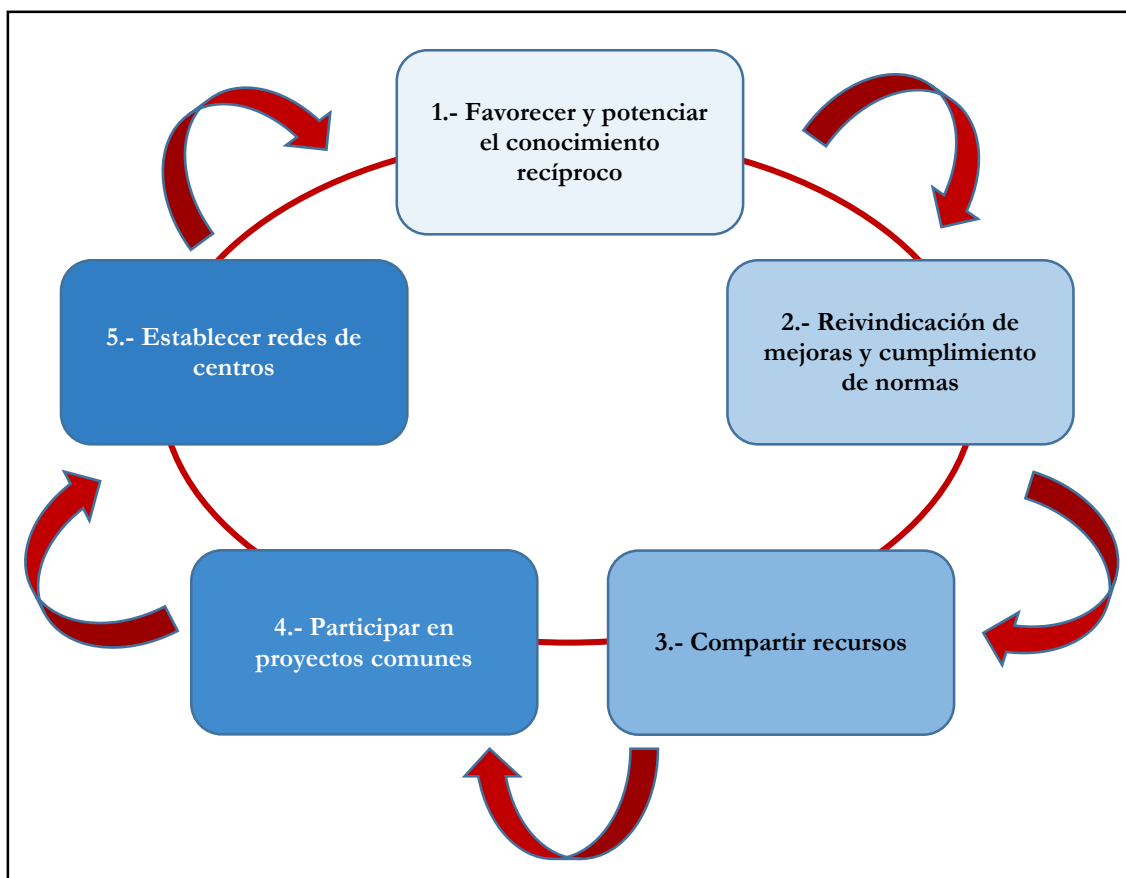


Figura 8: Fases o grados de consolidación de la colaboración en los centros educativos (Antúñez, 1998).

Posteriormente en una tercera fase, se comparten recursos humanos y materiales, es decir, se comparte profesorado especialista; personal técnico; servicios de apoyo; espacios y servicios complementarios; y se intercambian materiales didácticos. Seguidamente, se da un paso más participando en proyectos comunes, en los cuales se planifica, ejecuta y evalúa conjuntamente el currículum; se construyen y desarrollan planes y proyectos no curriculares; se desarrollan conjuntamente acciones formativas; se realizan intercambios entre estudiantes y profesorado; y se potencia el asociacionismo de estamentos mediante federaciones o acciones mancomunadas. Finalmente, derivado de la consolidación de las relaciones colaborativas, los centros educativos establecen redes educativas, sociales y profesionales, posibilitando la creación de asociaciones de centros que atienden al alumnado de la misma etapa; estableciendo redes de centros de distinta etapa educativa; convenios con servicios de

apoyo; instituciones universitarias u otras entidades del entorno; y participando en redes europeas e internacionales. Al final de esta última fase, si las relaciones de colaboración no van conducidas por una estructura formativa y socializadora se produce una paralización colaborativa que incita a los miembros de las organizaciones educativas a comenzar desde el principio (Gairín & San Fabián, 2005).

En este sentido la colaboración puede considerarse un proceso espontáneo, voluntario, contextualizado, intencional y planificado (Sánchez & García, 2005), que conlleva fases concretas derivadas de cualquier proceso de planificación, es decir, fijar objetivos, ordenación, programación, desarrollo y evaluación. Con el tiempo, la colaboración llega a ser interiorizada por los agentes que establecen las relaciones (responsabilidad compartida) y genera un ambiente propicio para compartir conocimientos y experiencias, etc.; esto puede contribuir a la mejora de la educación poniendo en juego sus diferentes puntos de vista acerca de la realidad (Katz & Earl (2010). Es decir, las relaciones no deben suponer en ningún caso una pérdida de autonomía por parte de los implicados, sino una suma de potencialidades que pueden ser aprovechadas para conseguir metas comunes (Epstein, 2014).

Según Epstein (2014), la colaboración es un proceso que permite la resolución de un problema, por lo que los agentes implicados deben estar dispuestos a salir de la propia cultura de donde provienen y de la formación que poseen para considerar otros enfoques. En este sentido, deben asumir diferentes roles dependiendo de las tareas o proyectos que se persigan. Esta autora afirma que los ingredientes fundamentales para establecer las relaciones colaborativas son: contar con la voluntad y disponibilidad de los participantes, ya que si la relación fuera impuesta, el objetivo por el cual se inició la colaboración no tendría sentido ni éxito; asumir un poder horizontal en la toma de decisiones; tener un conocimiento inicial sobre la repercusión de establecer las relaciones de colaboración y que esta repercusión suponga un impacto mayor de lo planificado inicialmente. Además, es necesario que los implicados reciban formación sobre cómo han de establecerse los procesos colaborativos, ya que deben poseer competencias específicas que le ayuden a desarrollar proyectos conjuntos (Nicholls, 2013).

Existen diversos autores que proporcionan distintas visiones del concepto. Ya Pérez (1998), hacía una distinción entre “colaboración burocrática” entendida ésta como aquella que se mantiene por obligado cumplimiento, como son el caso de las relaciones formales que tienen que mantener los centros educativos con la Administración; y la “colaboración espontánea” en la que los miembros que la establecen lo hacen de forma voluntaria por tener intereses comunes. Podría entenderse ésta última como la “verdadera colaboración”, ya que afecta tanto a las formas de entender la escuela y los procesos de enseñanza, como a los roles docentes y los procedimientos de interacción entre profesorado, alumnado y el resto de la comunidad” (Pérez, 1998, p. 172).

Por otro lado Steiner (1998), identificaba cuatro tipos de colaboración: distribuida, complementaria, familiar e integradora. En primer lugar, la colaboración distribuida se

caracteriza por ser voluntaria, donde los implicados persiguen objetivos similares y sus iniciativas son espontáneas y sensibles a la realidad educativa, por lo que los agentes intercambian información, reflexionan y exploran ideas nuevas. Con respecto a la colaboración complementaria, es considerada como una forma de trabajar que implica poner al servicio de la educación y de la sociedad las fortalezas de cada uno de los implicados, es decir, sus conocimientos, competencias y valores. La colaboración familiar por su parte implica trabajar en equipo con las familias, utilizando como estrategia de actuación reuniones semanales donde se debate y reflexiona sobre temas de interés educativo que influyen de manera directa en el alumnado. Esta relación no supone para los implicados un esfuerzo adicional.

Hasta ahora las tres colaboraciones anteriores pueden originarse con una temporalidad a corto-medio plazo, lo que supone una acotada colaboración (Hargreaves, 1993). Sin embargo, la última colaboración expuesta por Steiner (1998), es decir, la colaboración integrativa, supone actuaciones a largo plazo y proyectos conjuntos a fin de construir un nuevo modo de pensar que es capaz de cambiar ideas y prácticas. De esta manera, este tipo de relaciones ya no implican poner en común el trabajo individual de cada una de las partes, sino de ir construyendo conjuntamente una nueva perspectiva y propuesta para mejorar y cambiar la realidad educativa.

Muijs (2010) mantiene que la mejora y cambio de las organizaciones educativas se centra en estos momentos en el trabajo en red y la colaboración entre instituciones. En este sentido, Katz & Earl (2010) afirman cómo la colaboración puede ser un mecanismo potente para cambiar ideas y prácticas, en particular cuando implica el trabajo conjunto que incluye un equilibrio del apoyo personal. En esta misma línea, Mfum-Mensah (2011) expone “la colaboración como un proceso de transformación”, en el que se destaca el papel que los miembros de una organización desempeñan para producir cambios significativos de mejora en los centros educativos. Como características de esta colaboración se destacan, las “rutinas de ayuda, apoyo, confianza y apertura en la vida diaria, en cada momento; no son formalmente organizadas, ni burocratizadas” (Mingorance & Estebaranz, 2009, p. 189). Compartiendo la idea de Gairín & Martín (2004), colaborar exige conocer el contexto en el que los agentes actúan, los valores que deben asumirse y las prioridades a las que se debe atender. Por este motivo, la colaboración, al igual que la participación, se convierten en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011).

Como se ha podido observar colaborar y participar significa algo más que intervenir eventualmente. Es necesario que cuando se establezca la colaboración/participación, ésta sea voluntaria y requiera una responsabilidad compartida, pudiéndose intercambiar experiencias, informaciones e incluso herramientas y/o recursos para emprender proyectos en los que se compartan las mismas metas, además de incidir en cambios dirigidos a la mejora y a la innovación educativa “parece necesario profundizar y conseguir una colaboración efectiva de todos los miembros de la institución, que permita ver la enseñanza como una

responsabilidad colectiva” (Gairín, 2000, p. 58). Gairín & Martín (2004) y Escudero (2006) comentan cómo el concepto de corresponsabilidad se hace más sólido en la LOE (2006), en concreto en el artículo 118.4, en el que se expone que debe existir una “corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela”.

Con respecto a las formas de colaboración educativa, ya Shaeffer (1992) abordaba en sus estudios tres perspectivas vinculadas a la colaboración: la establecida en el seno y en los alrededores de las escuelas, la interacción entre la escuela y su comunidad y la mantenida entre una serie de organismos gubernamentales, ONG, organizaciones locales y empresas privadas. Martín-Moreno (2004) propone también algunos ámbitos en los que las relaciones con el entorno fluyen: la participación y colaboración de las familias, las actividades realizadas fuera del horario escolar o las complementarias y la colaboración establecida con la comunidad en la que se encuentra inmerso el centro educativo (agentes sociales, instituciones locales, vecinos...).

Así, la complejidad social, permite considerar varias formas de colaboración en función de los implicados, del contexto y de las situaciones (Gairín, 2002) (cuadro 8).

IMPLICADOS	INTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesores / Tutores ➤ Especialistas ➤ Alumnos ➤ Personal de Administración y Servicios ➤ Padres
	EXTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Personal de servicios de apoyo: inspección, centros de recursos, equipos psicopedagógicos, etc. ➤ Personal de otros centros educativos ➤ Personal de otras administraciones: local, autonómica, etc. ➤ Personal de otras instituciones: empresas, asociaciones de vecinos, etc.
AMPLITUD	ÁMBITO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula, Nivel, Ciclo, Etapa y Centro: Órganos de gobierno unipersonales, Órganos de gobierno colegiados, Órganos de representación: AMPA, Asociación de Alumnos, Asociación de exalumnos,..., Órganos de apoyo: departamentos, seminarios, etc.
	EXTENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bipersonal: entre dos agentes ➤ Tripersonal: entre tres agentes ➤ Multipersonal: comisión o grupo de personas
SITUACIONES	PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entre iguales: ya sean alumnos, profesores, directivos... ➤ Entre diferentes: diferentes agentes (profesores y directivos)
	COLECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entre estamentos: profesores, padres, alumnos,... ➤ Entre asociaciones ➤ Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos docentes, equipos educativos,...
	INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entre servicios: inspección, centros de recursos,... ➤ Entre instituciones: centros educativos, ayuntamientos,...

Cuadro 8: Formas de colaboración según los implicados, la amplitud y las situaciones (Gairín, 2002, p. 35).

En este trabajo cobra especial relevancia la tipología según sus implicados, pues como cita Gairín (2000, p. 33) “avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige de cambios internos y externos”. La colaboración como valor si se produce internamente, también se suele dar externamente. Como afirma Gairín (2000), tanto la colaboración interinstitucional como la intrainstitucional resultan primordiales, si se considera la educación como un proyecto social y colectivo que trasciende el marco educativo y compromete a la sociedad como construcción colectiva.

3.2. COLABORACIÓN CON EL ENTORNO O INTERINSTITUCIONAL

Esta investigación centra su interés en la colaboración externa, ya que persigue hacer posible el desarrollo integral de los individuos a través del contacto con diferentes contextos y realidades (González, 2014). Es por ello por lo que se hace necesaria la colaboración y participación de los centros educativos y su entorno, (servicios comunitarios, entidades locales, ONGs, universidades, familias, etc.), donde las actuaciones se realicen de forma progresiva, planificada, contextualizada y multidireccional; posibilitando a su vez la creación de redes sociales educativas y profesionales que faciliten el intercambio de conocimiento, formas de trabajo, experiencias y recursos. De esta manera, en la figura 9 se sintetizan a modo de ejemplo, posibles tipologías de relaciones de colaboración mantenidas entre los centros educativos y la comunidad social (instituciones y/o agentes del entorno que aportan al alumnado formación de carácter formal, informal y no formal).

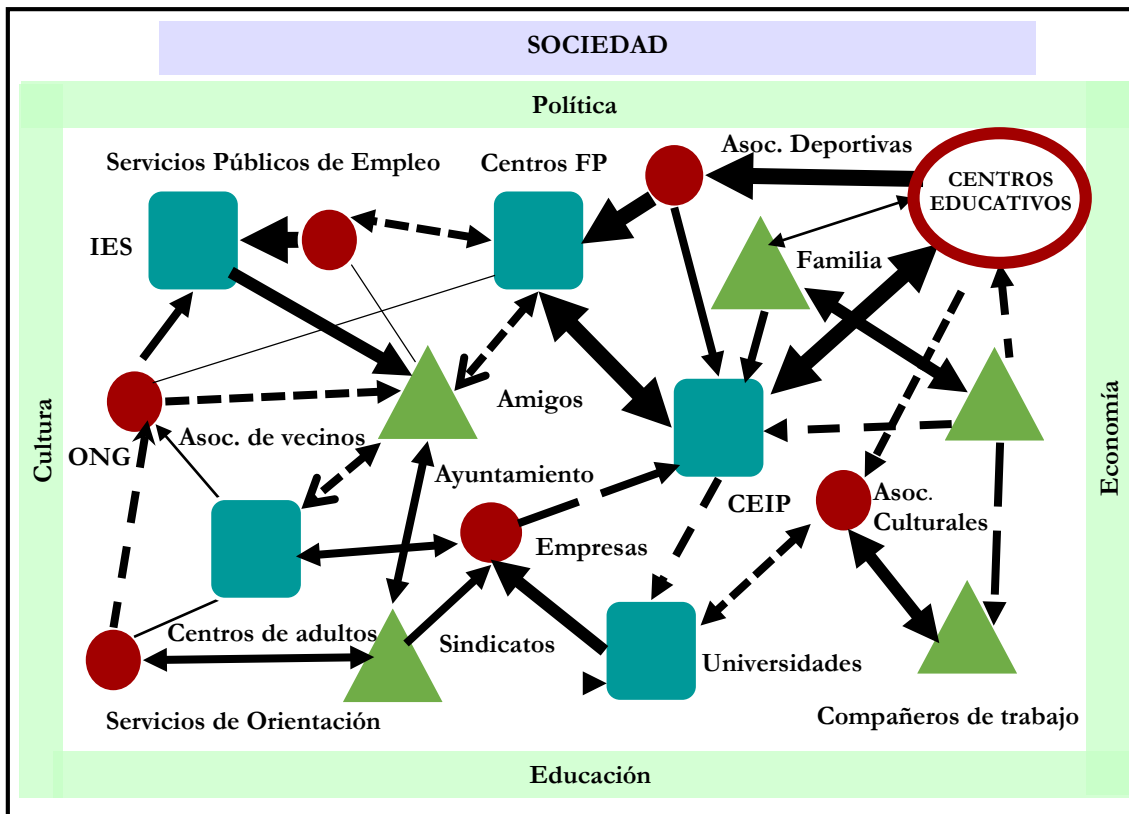


Figura 9: Mapa relacional de las instituciones/agentes que influyen en la formación de los estudiantes.

Como se observa, la red de interacciones creada entre las distintas instituciones es de diferente índole, es decir, las fechas de relación son disímiles. Existen diferencias en la intensidad, la durabilidad y la direccionalidad de las relaciones colaborativas generadas, dependiendo de las necesidades y objetivos de los agentes o entidades involucrados. Esto representa que no existe una linealidad en las prácticas ni en la implicación de los agentes colaborativos normalmente, sino que va ajustándose con el transcurso del tiempo (Fullan, 2002).

Las relaciones de colaboración que más destacan en la literatura, son las establecidas entre las instituciones educativas y las familias. Algunas de ellas han centrado su mirada en las discontinuidades y continuidades existentes entre ambas instituciones (Costa, 2003; Cabrera, Funes & Brullet, 2004); la colaboración e implicación de las familias en los centros educativos (García, 2003; Crozier Reay & Vincent, 2005; Gareau & Sawatzky, 2005); las características de cada institución para percibir posibles modelos de relación entre familia y escuela (Rosenthal & Sawyers, 1996; Ravn, 2003); y la relación familia y educación o familia y escuela (Comellas, 2009; Feito, 2010; González, 2014).

Como afirma Bolívar (2006, p. 120), “la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible”. Ambas comparten responsabilidades en el proceso educativo del alumnado, por lo que han de establecerse relaciones entre ellas que garanticen el desarrollo personal y profesional los estudiantes (Gareau & Sawatzky, 2005). Por este motivo, según López, Ridao & Sánchez (2004) las relaciones con las familias han de ser cercanas para realizar un trabajo conjunto, es decir, deben existir “influencias superpuestas” para facilitar el desarrollo del alumnado; sin embargo en la práctica esto no sucede así, ya que actualmente se han producido cambios sociales que afectan notablemente a esta relación, haciendo que las familias y las instituciones de formación se desconozcan “influencias separadas”. Por este motivo, desde los centros educativos deben crearse escenarios donde las familias puedan realizar sus aportaciones a la educación de sus hijos: “las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son «bidireccionales» y complementarias” (López, Ridao & Sánchez, 2004, p. 157).

Por norma general, los padres y madres consideran que su participación en las actividades del centro son insignificantes en comparación con el trabajo desempeñado por el equipo docente, y es por ello por lo que no se implican en las dinámicas diarias (Sanders & Sheldon, 2009). Para explicar este hecho Shaeffer (1992) distinguía la participación en función del rol que desempeñaban las familias, en “participación pasiva” y en “participación activa”. Collet & Tort (2008) destacan en su estudio cómo la participación pasiva y/o administrativa es la más habitual entre las familias y la comunidad educativa, en la cual las relaciones son informacionales e iniciadas desde los centros educativos. Esto quiere decir, que la mayoría de las relaciones provienen de las normas de convivencia y de funcionamiento y que están marcadas por los mecanismos establecidos por la Consejería de Educación (reuniones, tutorías, asociaciones de madres y padres, evento, etc.). A pesar de que el contacto con la institución educativa es ocasional y que el trabajo se realiza de manera aislada, las

familias persiguen metas comunes con los centros. En este sentido comienzan a colaborar desde organizaciones como el AMPA, ya que consideran que la colaboración es crucial para el desarrollo del alumnado en todos sus ámbitos (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2010).

Los padres y madres resultan ser nexos importantes entre los centros y el entorno, además de ser agentes que contribuyen a la mejora de las instituciones educativas y el desarrollo de la comunidad (Shatkin & Gershberg, 2007). Por este motivo, resulta necesario crear espacios y tiempos para ir consolidando otras maneras de colaboración, participación e implicación (Martínez, 2013). Es necesario “promover diferentes niveles y posibilidades de vinculación para que todas las familias encuentren su implicación en colaboraciones puntuales, en espacios informales de encuentro...” (Collet & Tort, 2011, p. 20). La labor de las familias en la Formación Profesional implica principalmente que actúen como agentes facilitadores en las dinámicas de los centros, haciendo posible un acercamiento entre la educación y el mundo sociolaboral; así como dar a conocer a los estudiantes sus experiencias y prácticas en el mercado de trabajo (Jeynes, 2007). Mientras que el centro les ofrece un espacio en el que se sienten útiles y protagonistas dentro del proceso de aprendizaje del alumnado. Se pueden destacar tres impactos potenciales de la participación de los padres en los centros educativos: “resultados educativos, relaciones con la comunidad escolar, y desarrollo comunitario” (Shatkin & Gershberg, 2007, p. 589).

Jeynes (2007) y Shatkin & Gershberg (2007) en sus estudios, hacen referencia a la influencia de la participación familiar en general, como una herramienta significativa y acertada para el alumnado, ya que afecta a todas las variables académicas del estudio de manera muy positiva, indistintamente del nivel socio-económico de las familias o la cultura de procedencia “las escuelas pueden desarrollar programas fuertes de escuela, familia, y parte de comunidad creando y sosteniendo culturas de logro académico y éxito” (Sanders & Sheldon, 2009, p. 24). Este idea es compartida por Antonopoulou, Koutrouba & Babalis (2010), quienes consideran la colaboración, entre las familias y los centros educativos, necesaria para insertar al alumnado adolescente en el mercado laboral constituido hoy día dentro de una sociedad competitiva, que requiere de profesionales bien formados en todos los ámbitos. En este sentido, se destacan como ventajas derivadas de esta colaboración: el incremento del rendimiento académico de los estudiantes (Salimbeni, 2011) y sus expectativas de futuro para seguir estudiando (Prew, 2009).

Otro tipo de colaboración muy comentada en la literatura, es la establecida entre los centros de Formación Profesional y las empresas, pues las relaciones entre ambos sectores siempre ha sido un tema de discusión y reflexión de ambas partes (Jackson, 2010). La relación más destacada se produce con las empresas donde realiza el alumnado las prácticas de Formación en Centros de Trabajo (FCT) (Henderson & Smith, 2002; Nkhangweleni, 2013; Raihan, 2014), seguidas de aquellas empresas privadas y públicas que mantienen relaciones con los centros de Formación Profesional a fin de proporcionar recursos, formación, instalaciones, etc. (Sukarieh & Tannock, 2009).

Sukarieh & Tannock (2009) exponen que la idea preconcebida que se tiene de estas relaciones, es decir, cuando se oye que la empresa está colaborando con las instituciones educativas, se piensa en los beneficios que ésta obtiene, porque se concibe la comercialización y mercantilización como un proceso negativo y establecido como el objetivo primordial que persiguen las empresas cuando intervienen en el ámbito educativo. Sin embargo, estas relaciones van mucho más allá, las empresas desean contribuir a la eficacia de los procesos de dirección escolar y por supuesto a la formación y a la capacitación del alumnado para que “alcancen sus sueños” (Hill, 2004). En este sentido, los directores de los centros juegan un gran papel en las relaciones entre empresa-escuela para promover nuevas oportunidades en su alumnado (Murray, 2010); así como contribuir a la construcción colectiva de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para su posterior inserción en un puesto de trabajo en particular, o en un área ocupacional (Smith, 2002).

Aunque la mayoría de los investigadores y profesionales de la educación apoyan el concepto de la integración académica y profesional, reconocer los beneficios que brindan estas relaciones y la implementación de un currículo integrado, se considera como problemático (Nkhangweleni, 2013). Esto es debido a que un enfoque integrado del sistema educativo requiere nuevas formas de estructuración y organización (Grubb & Kraskoukas, 1993). De esta manera, algunos autores afirman que la escasa vinculación entre estas dos entidades se debe principalmente a la falta de políticas gubernamentales y subvenciones que vayan en la misma línea, a nivel educativo, empresarial y económico (Nkhangweleni, 2013), a la escasez de foros y plataformas adecuadas que faciliten las relaciones de colaboración (Smith & Betts, 2000) y a las insuficientes iniciativas impulsadas desde las instituciones de FP y la poca respuesta de los agentes empresariales; así como la falta de liderazgo (Berry & Bailey, 1992; Raihan, 2014). Además, otro de los factores que obstaculiza la colaboración entre ambos sectores, se debe a no contar con experiencia previa o no haber conseguido éxito en prácticas anteriores y la incertidumbre sobre la pérdida de autonomía y/o propiedad intelectual (Nelson, 2005). Toda esta situación origina que cuando las instituciones colaboran, lo hagan persiguiendo intereses diferentes y no conjuntos, es decir, operan en mundos diferentes y con frecuencia tienen poco contacto entre sí (Raihan, 2014).

Esta brecha entre la formación profesional y el mundo laboral, daña la imagen de la enseñanza, debido a que el aislamiento de ambas instituciones provoca ofertar una formación que el entorno no puede absorber (Engeström, 2001). Según Rumsey (2005), la reputación de las instituciones de enseñanza técnica y profesional, depende de su capacidad para formar jóvenes cualificados que estarán en funcionamiento de inmediato en el lugar de trabajo. Por este motivo, se hace necesario que las instituciones de FP tengan vínculos estrechos con el mercado laboral para solicitar apoyo en la mejora de la formación práctica del alumnado a través de, actividades, donaciones de equipos y herramientas, programas de intercambio de personal y la ubicación de los estudiantes y personal en las empresas (Osman, Omar, Kofli, Mat, Darus & Rahman, 2008).

De esta manera, se observa como poco a poco, algunas empresas se ofrecen para trabajar con los educadores en el aula e incluso dotan de recursos a las familias y a los centros para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos van desde libros, programas para trabajar las asignaturas (actividades), portátiles, infraestructuras... hasta recursos humanos como por ejemplo, técnicos que mantengan la red eléctrica, los servidores...pero también formadores que pongan en marcha cursos para el profesorado y el alumnado (Sukarieh & Tannock, 2009). Sin embargo, este tipo de actuaciones son puntuales y en algunos casos informales, por lo que no están respaldadas por un marco institucional que formalice las relaciones colaborativas (Raihan, 2014). En este sentido, es fundamental que los agentes correspondientes al ámbito educativo y empresarial se reúnan para reflexionar y discutir sobre la posibilidad de relación y el objetivo de la misma (Baker & Henson, 2010); así como para promover estrategias y proyectos de investigación y desarrollo de las empresas y de las instituciones educativas (Dacre Pool & Sewell, 2007).

Como afirma Werstein (2008) y Santoro & Betts (2000), deben existir acuerdos entre los centros educativos y las empresas, donde la misión de ambos sea actuar conjuntamente para otorgar al alumnado de competencias técnicas y personales que le ayuden a desenvolverse en un mundo sociolaboral inestable y cambiante; además de mantener a más estudiantes en el sistema educativo para que se sigan formando. Las competencias que deben adquirir los estudiantes según Rumsey (2005) son referentes al aprendizaje, tecnología, comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas, iniciativa-empresa, planificación y organización-autogestión. De esta manera, las empresas al ser agentes activos en la formación de los estudiantes pueden ofrecerles, tras las prácticas en la empresa, la posibilidad de ocupar un puesto de trabajo en ellas (Avis, 2007).

El objetivo último de esta relación centro-empresa, es producir una transformación en el sistema económico y social de los que forman parte tanto las instituciones educativas, como las empresariales y sociales. Por este motivo Raihan (2014) considera a nivel macro que la colaboración entre los centros de FP y la empresa conlleva contar con programas de financiación y becas, incentivos no sólo de carácter económico para los implicados, programas que fomenten el uso de las TIC, programas de investigación en el sector empresarial y educativo, prácticas profesionales donde el alumnado desarrolle sus aprendizajes en el trabajo e incluso pueda ser contratado como aprendiz y programas de actualización del currículum.

Cada vez más, crece la preocupación y por tanto la necesidad de preparar a los jóvenes para los puestos de trabajo que van sufriendo cambios. En cierta medida, las empresas empiezan a ser conscientes de que al ser partícipes de la formación del alumnado, están mejorando o contribuyendo al capital humano y social de las comunidades a las que pertenecen y a la profesionalización de futuros empleados que posiblemente puedan ocupar un puesto en sus empresas (Reagan y McEvily, 2003). Debido a ello, los estudios siguen apostando por este tipo de relaciones centros-empresas, sobre todo teniendo en cuenta que se favorece la adquisición de competencias en el alumnado para la empleabilidad e inserción

laboral, algo que se torna como vital para la economía competitiva del momento y los cambios tecnológicos (Felgueroso & Jiménez-Martín, 2009; Nkhangweleni, 2013; Olazarán, Albizu, Lavía & Otero, 2013; Raihan, 2014).

Por otra parte, Murray (2010) destaca que en ocasiones las empresas se agrupan en sociedades para ayudar al alumnado de los centros a transitar desde las enseñanzas secundarias a la educación superior o al mundo del trabajo mejorando sus capacidades profesionales, pero las empresas no son las únicas que llevan a cabo este tipo de actuación. Puente & Rodríguez (2004) comentan la necesidad de “vincular los ciclos” mediante la colaboración de los distintos centros que ofertan las enseñanzas de primaria, secundaria, bachillerato y FP, para evitar o al menos aliviar en el alumnado la preocupación e inseguridad que estos cambios de contexto le producen; facilitándoles la transición de un centro a otro y mostrándoles donde impartirán sus nuevas clases, quienes serán sus nuevos profesores e incluso para que conozcan las dinámicas que se viven a diario de la mano de antiguos estudiantes. Para llevar a cabo este tipo de iniciativas, es necesario que el centro esté inmerso en metodologías colaborativas (Strijbos & Fischer, 2007) que tengan como finalidad un proceso de mejora compartido.

Este tipo de metodologías resultan ser la base de las colaboraciones establecidas entre los “profesores sin fronteras” (Lieberman, 2000) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las instituciones, es por ello, por lo que se incita a los profesionales de distintos centros educativos a colaborar entre sí. Estas personas tienen como características el compromiso, entusiasmo, vocación e innovación, y en consecuencia sus acciones repercuten positivamente en los resultados académicos del alumnado. Levine & Marcus (2010) llaman a este proceso “responsabilidad colectiva”, ya que las comunidades profesionales más eficaces se centran en el estudiante que aprende.

Dentro de las colaboraciones entre los centros de FP y el entorno, cabe destacar también las relaciones con los sindicatos y agentes sociales, con los Servicios Públicos de Empleo y con los Servicios de Orientación Laboral.

Con respecto a los sindicatos y agentes sociales, Nielsen (2011) afirma que presentan un papel predominante y crucial en la elaboración de políticas de la FP y el empleo, ya que estos interlocutores sociales son actores relevantes para hacer posible una formación más práctica y cercana a las necesidades del mundo sociolaboral, favoreciendo la inserción laboral del alumnado. Según este autor, la participación de este grupo puede conciliar eficazmente el mundo del trabajo y la educación, ayudar a identificar las necesidades actuales y prometedoras de cualificación en las empresas y la transferencia de éstas en los programas de formación pertinentes, asegurar que las cualificaciones de FP sean universalmente reconocidas en el país de origen de los estudiantes, así como más allá de sus fronteras y ayudar a apoyar los procesos de aprendizaje, tanto en los centros educativos como en los sistemas duales de aprendizaje (Nielsen, 2011).

De esta manera la actuación de los sindicatos y agentes sociales puede darse a distintos niveles (nacional, regional y local). A nivel nacional, pueden desempeñar un papel consultivo en la formulación de políticas de Formación Profesional o el establecimiento de estándares ocupacionales para los diferentes sectores, mientras que en los niveles regionales y locales su participación podría adoptar la forma de analizar las tendencias del mercado de trabajo con miras a la transferencia de esta información en programas de formación y prácticas (ETF, 2011). En esta línea los sindicatos no sólo ofertan cursos de formación a los desempleados u ocupados, sino que pueden ofrecer al alumnado de FP, próximo a la inserción laboral, formación complementaria y en consonancia con el estado actual en el que se encuentre la sociedad y el mercado (Gunbayi & Ozel, 2013).

Sin embargo, la realidad refleja cómo existen escasos vínculos entre los centros de FP y los sindicatos debido a la implicación de estos últimos (ETF, 2011). Por eso autores como Stringfellow & Winterton (2005) y Napier (2014), proponen impulsar estrategias que visualicen la importancia del rol que pueden desempeñar los sindicatos y agentes sociales, es decir, es necesario reforzar la idea de que son nexos significativos entre los centros de FP y las empresas. Desde este punto de vista, estos agentes han de fortalecer sus capacidades para contribuir activamente al desarrollo de la FP. A nivel de los centros, comprende la creación de redes, métodos y herramientas que puedan facilitar información sobre habilidades, necesidades y requisitos de competencia en sectores específicos del mercado de trabajo y canalizar esta información en el proceso de formulación de políticas (Gunbayi, 2014). A nivel de las empresas, representa la movilización de los recursos humanos necesarios incluyendo la formación de los representantes o tutores, para la participación en actividades de gestión de los centros, actividades de desarrollo curricular, u otras actividades destinadas a garantizar un equilibrio entre la demanda y competencias y la oferta de la enseñanza y la formación (Gunbayi, 2014).

En relación a los Servicios Públicos de Empleo, hay que hacer hincapié en que han sufrido un proceso de reforma desde su inicio hasta la crisis económica actual, por este motivo resulta necesario apostar por políticas activas que ayuden a fomentar nuevos yacimientos de empleo y la inserción laboral de los ciudadanos (Fernández & Martín, 2014). Dentro de las competencias de estos servicios pueden destacarse las siguientes: participar en actividades específicas relacionadas con la motivación, información, formación, fines de reconversión o inserción profesional, con el objetivo de aumentar la empleabilidad, así como para cumplir con las obligaciones descritas en el reglamento sobre las prestaciones por desempleo (Cueto & Suárez, 2014).

Laval & Dardot (2013), consideran que son entidades que deben mantener una estrecha relación con los centros de FP, al inicio de la formación del alumnado y antes de finalizar sus estudios. En este sentido, al inicio pueden encargarse de realizar sesiones de trabajo tanto con el profesorado de los centros para informar sobre el estado de cada una de las áreas profesionales en el ámbito laboral; como con el alumnado para asesorarles sobre los

perfiles demandados por las empresas, las competencias profesionales referentes a su sector y estado actual de inserción para la formación que están cursando.

Al igual que los Servicios Públicos de empleo, los Servicios de Orientación Laboral deben relacionarse con los centros de FP, sobre todo considerando que dentro de sus funciones se encuentran la información, formación y consulta y asesoría (Rodríguez, 1998). Rodríguez (1998) resalta sobre todo la segunda y tercera función, ya que con la formativa se pretende potenciar el desarrollo personal y profesional de las personas, proporcionándoles recursos que les permitan adaptarse a los continuos cambios sociolaborales; y con la función de consulta y asesoría, se persigue promover una actitud positiva hacia el trabajo. De acuerdo con Ceinos (2008, p. 80) este tipo de Orientación “pretende favorecer algo más que la elección profesional, ya que ha de intentar que la persona logre un óptimo desarrollo vocacional, al tiempo que ha de ser capaz de diseñar, interiorizar y desarrollar su propio proyecto profesional”. Esto quiere decir que los servicios de orientación laboral deben facilitar el tránsito del alumnado de los centros educativos de FP al mundo del trabajo, contando con la ayuda de los agentes políticos, educativos y sociales.

Una vez se han comentado los agentes e instituciones más implicados directamente con la FP, ha de decirse que existen otro tipo de entidades que contribuyen al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, éstas son por ejemplo las asociaciones, ONGs, instituciones locales (Shaeffer, 1992 y Martín-Moreno, 2004), otros centros educativos (Puente & Rodríguez, 2004) y las universidades (Tejada, 2005b).

Según Shaeffer (1992), Martín-Moreno (2004) y De Gràcia & Elboj (2005) las entidades locales, las asociaciones y las ONGs favorecen el trabajo transversal en los centros educativos proporcionando material, recursos, formación, y talleres tanto para el alumnado como para la comunidad educativa en general. Todas estas acciones son llevadas a cabo a través de programas y/o proyectos que promueven iniciativas sobre todo de carácter social, ético y ciudadano (Caballero, 2008). Además Prew (2009) destaca al Ayuntamiento como principal entidad local que oferta a los centros diversos programas que pueden implantar para contribuir a la formación de los estudiantes y de los equipos multidisciplinares. Algunos de ellos versan sobre la formación vital y primeros auxilios, la educación afectivo-sexual, la alimentación, la prevención de accidentes de tráfico, sustancias estupefacientes, violencia y gestión de conflictos, absentismo escolar, refuerzo educativo y actividades extraescolares de ocio y lúdico-deportivas.

Por otro lado Puente & Rodríguez (2004) afirman que la colaboración intercentros resulta ser significativa para contribuir a la mejora de los centros, la formación del alumnado y la formación de los miembros de la comunidad educativa. Murray (2010) hace hincapié en que los aprendizajes son de mayor calidad y más próximos al contexto del alumnado, cuando el profesorado de distintas instituciones educativas se relacionan entre sí, promoviendo encuentros de buenas prácticas, compartiendo recursos y conocimientos. Este acercamiento entre profesionales de FP no sólo se realiza en el ámbito local, autonómico o estatal, sino

que se persigue que se haga extensible al ámbito internacional (Levine & Marcus, 2010). Por este motivo, en el año 2009 se crea una red de instituciones internacionales denominada EREIVET integrada por 14 regiones europeas con responsabilidad en materia de FP e interés en la movilidad transnacional del alumnado y profesorado de esta enseñanza. Con el propósito de afianzar las relaciones entre los centros de distintos países en 2011 se inicia un proyecto de movilidad Leonardo Da Vinci denominado “MOVITPRO” para el profesorado de FP responsable del módulo de FCT en otros países de la Unión Europea EAC/49/10 (2012/C 290/06) Diario Oficial de la Unión Europea. Este proyecto se mantiene sólo en los cursos 2011-2012 y 2012-2013, ya que debido a la falta de financiación no ha podido desarrollarse en cursos posteriores.

Pero no sólo la relación con otros centros resulta importante. Para Tejada (2005b, p.2) la relación entre la FP y la Universidad representa una “actitud de integración y de corresponsabilidad como subsistemas de formación para el mundo de la producción y la prestación de servicios”. Es decir, ambas han de trabajar de la mano pues son responsables de manera directa del desarrollo de la sociedad a la que pertenecen (educación, economía, cultura y política), y por lo tanto deben dar respuesta a los retos que se presentan actualmente y que se presentarán en un futuro. De esta manera los agentes de la Universidad y de la FP deben colaborar para investigar, innovar y transferir conocimientos y experiencias desde sus campos de actuación y su incidencia en el alumnado y en el entorno sociolaboral. Además Tejada (2005b) señala otra necesidad de relación, ésta se debe al tránsito de aquellos estudiantes que finalizan la FP y deseen seguir cursando estudios universitarios. En este sentido, si los estudios corresponden a la misma familia profesional, se establecen acuerdos cuyo objeto es el reconocimiento de créditos entre ciclos formativos y los estudios universitarios.

Hasta aquí, la literatura ha evidenciado que tanto la participación como la colaboración educativa, son conceptos reclamados como actuaciones deseadas por los centros, pero a pesar de la importancia y los beneficios que conllevan a los implicados, se observa como en la práctica ésta se convierte en una ardua tarea “la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador” (Gairín & San Fabián, 2005, p. 170). Vázquez (2008, p. 67) comparte esta idea exponiendo que “desarrollar comunidades escolares más flexibles, inclusivas y altamente participativas es un objetivo necesario pero difícil de conseguir si no somos capaces de integrar y canalizar de forma efectiva esa participación”. Martín-Moreno (2004) también explicita que las relaciones con el entorno en la práctica resultan tener más inconvenientes que beneficios, sobre todo, porque las reformas educativas que avalan el establecimiento de las relaciones como una necesidad de los centros educativos, no ponen en marcha mecanismos, recursos, formación, etc., que ayuden a las instituciones del entorno colaborar con dichos centros.

Las dificultades en las relaciones de colaboración establecidas entre los educadores, los centros, los agentes sanitarios y los profesionales del trabajo social, voluntarios y

organizaciones de la comunidad, son reales; pero a pesar de los inconvenientes merece la pena plantearse su estudio, sobre todo porque hay investigaciones que avalan la eficacia de estas prácticas (De Gràcia & Elboj, 2005; Jeynes, 2007; Chapman, 2008; Antonopoulou et al., 2010; Katz & Earl, 2010; Levine & Marcus, 2010). Estas relaciones conllevan que los miembros tengan claras las metas a conseguir para que el cambio fluya, sin olvidar que para que esto se produzca se necesita de tiempo, compromiso, recursos (Tett, Crowther & O'Hara, 2003) y fundamentalmente que las actuaciones, fruto de las relaciones de colaboración, se vayan consolidando y formalizando con la finalidad de delimitar actuaciones y funciones de cada uno de los implicados dentro de un proyecto compartido (Hernández, 2000).

Además, para establecer estas relaciones de colaboración centro-entorno, los equipos directivos resultan ser piezas claves en su establecimiento, ya que ellos son los órganos desde donde pueden articularse prácticas colaborativas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa (Gairín & Martín, 2004; Katz & Earl, 2010). Según Licata & Harper (2001, p. 6) “los centros educativos gozan de buena salud cuando los profesores pueden ver al director y a sus compañeros trabajando frecuentemente con padres, comunidad y Administración Educativa para desarrollar apoyos y recursos que permitan alcanzar mejor los objetivos educativos”. En este sentido Hatch (2009) y Leithwood & Louis (2011) afirman que este órgano colegiado ha de desempeñar una labor fundamental en los centros educativos de pertenencia, puesto que pueden gestionar y ejercer influencia sobre la comunidad. Esta influencia según Robinson (2011), no conlleva imposición, dominación o manipulación, sino que proviene del ejercicio razonable de la autoridad formal, es decir, de los conocimientos, experiencias y habilidades del líder para poder ofrecer orientaciones a los demás.

Existen beneficios que pueden derivarse de este tipo de colaboración externa. Por un lado, se incrementa la confianza de los miembros implicados en las relaciones, se desarrollan sus capacidades personales y profesionales (Cosner, 2009), se mejora e innova en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia se refuerzan y formalizan las relaciones que se van estableciendo, conformándose todo como parte de la dinámica de los centros educativos (Katz & Earl, 2010). Sin embargo la tendencia natural de los directivos es mantener al entorno lo más alejado posible, para que éste no influya en los quehaceres diarios (Martín-Moreno, 2004). Por este motivo autores como Bolívar, López & Murillo (2013), reflexionan sobre el papel que juegan los equipos directivos, haciendo hincapié en que todavía es un reto, ya que la teoría sigue superando la realidad tangible en los centros educativos.

En este sentido Fullan (2002) propone que las funciones que desempeñan los directores, deben sufrir un cambio drástico para que la educación en general y los centros en particular, avancen y contribuyan a la mejora de la sociedad y del propio individuo. Así Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou (2011) plantean ocho claves sobre las que debe pivotar la dirección: definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza; mejorar las condiciones para la enseñanza-aprendizaje; reestructurar la

organización (roles y responsabilidades); rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación de los agentes; crear un buen clima para que el profesorado desarrolle prácticas eficaces; rediseñar y enriquecer el currículum; mejorar la calidad del profesorado; construir relaciones dentro de la comunidad educativa; y construir relaciones fuera de la comunidad educativa y/o con la comunidad social. Esto quiere decir, en palabras de Bolívar, López & Murillo (2013) que los directores y directoras de los centros educativos deben asumir riesgos, invertir en las relaciones internas y externas, ser accesibles, reflexivos, colaborativos e intencionales. Como indica Gairín (2009), es necesario crear condiciones dirigidas a un liderazgo transformador, consensuado y compartido, que conlleve una planificación y relación colaborativa, contextualizada y revisada por agentes tanto internos como externos.

En este contexto, el rol de los equipos directivos se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad, de colaboración y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas administrativas y burocráticas por prácticas pedagógicas (Male & Palaiologou, 2012), donde se tengan en cuenta las necesidades particulares de cada estudiante, hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido facilitando los procesos de cambio y mejora en los centros educativos (Harris & Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Garrison-Wade, Sobel & Fulmer, 2007; Muijs, West & Ainscow, 2010). De esta manera cada vez más “los buenos directores están obsesionados con la dimensión pedagógica, para personalizar el aprendizaje y obtener resultados para cada uno de sus estudiantes. Hacen de la enseñanza una prioridad. En particular, tratan eficazmente con los distractores de esa prioridad. Crean una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje” (Fullan, 2010, p. 14).

3.3. APERTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS AL ENTORNO

Debido a los cambios que se producen en la sociedad, las instituciones y las personas que en ellas trabajan también van evolucionando (Lieberman, 2000). Las organizaciones, en este sentido, se enfrentan cada vez más a la necesidad de “reinventarse” a sí mismas ya que tienen que adaptarse a una sociedad en continuo cambio “las organizaciones y sus entornos son dos caras de la misma moneda” (López, 2006, p. 13). Frente a la enorme diversidad del entorno, las demandas a los centros van dirigidas a dotar al alumnado de habilidades, destrezas y actitudes para que sepan actuar como ciudadanos responsables y desenvolverse en un contexto sociolaboral inestable. Las organizaciones educativas deben responder eficazmente a estos retos mediante el incremento de programas y equipos interdisciplinarios que aborden las necesidades que presentan las comunidades (Froman, 1999).

El centro educativo considerado como organización, constituye un contexto para el desarrollo del currículum y de los aprendizajes de los estudiantes y profesionales de la educación. Éstos resultan ser los elementos primordiales dentro de la estructura organizativa, pero no son los únicos. Desde este punto de vista se puede definir a la escuela “como una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un entramado de roles que

corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes” (Santos, 1997, p. 82).

Aunque se considere a la escuela como una organización formal, esto no significa que las relaciones interpersonales que se produzcan sólo sean formales, “de la mera copresencia de diferentes actores surge otro tipo de relaciones que exceden siempre a las reguladas y previstas por las normas de funcionamiento” (Beltrán & San Martín, 2000, p. 4), de hecho los procesos que se llevan a cabo dentro de la organización tienen mejores resultados cuando las relaciones entre los miembros son cercanas y amistosas y en consecuencia comprometidas (Atak & Erturgut, 2010). Esto no se produce únicamente a nivel interno sino también a nivel externo de la organización, es decir, no sólo se relacionan los miembros de la comunidad educativa que componen la estructura organizacional del centro, sino que también existe contacto con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, los sindicatos y los sectores de bienes y servicios, entre otros (Beltrán & San Martín, 2000; Fernández, 2001).

En este sentido, “la institución escolar se caracteriza por ser un sistema abierto, relacionado con el entorno y, por consiguiente, inevitablemente comprometido con él, como uno de los elementos más específicos de su cultura organizacional” (Armengol, 2001, p. 69). Revisando la literatura que trata de definir a la escuela como organización, se encuentran distintos enfoques o metáforas que la definen: “La Escuela como organismo vivo” y “La escuela como fábrica o empresa (Tyler, 1991); “La escuela como ecosistema” (Lorenzo, 1995); “Escuelas democráticas” (Apple & Beane, 1997); “La organización como marco”, “la organización como contexto” (Gairín, 2000); “La escuela como organización que aprende” (Leithwood & Duke, 1999; Bolívar, 2000; Gairín, 2000; Santos, 2002; Brandt, 2003); “La escuela como comunidad crítica de aprendizaje” (Santos, 2002; Longworth, 2003; Elboj, 2006; Ferreyra, 2011) y “La escuela como red de aprendizaje” (Harasim, 2000; Chapman, 2008; Gordó, 2010). Como se puede observar existe variedad en los enfoques aportados por distintos autores. En este trabajo, cobra especial interés destacar las tres últimas perspectivas: “La escuela como organización que aprende”, “La escuela como comunidad de aprendizaje” y la “La escuela como red de aprendizaje”.

La organización que aprende, se inicia cuando los profesores toman conciencia de la realidad pedagógica de su centro y definen el currículum como misión y oferta socioeducativa compartida que hace la escuela a la sociedad (Pérez-Ferra, 1999-2000, p. 209). Ya Senge (1995, p. 268) definía estas organizaciones como aquellas “...donde las personas amplían continuamente su capacidad de crear los resultados que verdaderamente desean, donde se nutren nuevas y amplias formas de pensar, donde se deja libre la aspiración colectiva, donde la gente continuamente está aprendiendo cómo aprender en conjunto”. Así la formación del alumnado y de todos los miembros que componen la comunidad educativa, debe ser considerada dentro de un dinamismo constante. Esta idea de la escuela como organización que aprende es compartida por otros autores como Leithwood & Duke (1999), Gairín (2000) y Bolívar (2000). Ellos hacen hincapié en cómo esta concepción de la organización, implica

a todos los miembros que la componen, ya que se encargan de incorporar nuevos conocimientos y experiencias de aprendizajes que contribuyen al avance de la organización educativa y en consecuencia afecta significativamente al desarrollo de nuevas competencias profesionales y personales de los implicados.

Al igual que las personas, las organizaciones deben estar motivadas materialmente o psicológicamente para aprender, lo que implica que sus miembros compartan objetivos que guíen el aprendizaje para crear de esta manera nuevas propuestas que mejoren el funcionamiento de los centros, contando con la ayuda de otras entidades externas relevantes para intercambiar aprendizajes, ya que este tipo de entidades se muestran abiertas al entorno que las rodea (Bolívar, 2000). Los resultados obtenidos, gracias a esta forma de entender las instituciones educativas, son positivos y repercuten directamente en los miembros que la componen (Brandt, 2003). En este sentido, una organización educativa que aprende se encuentra constantemente entre “aquello que debe conservar de su patrimonio cultural y acervo pedagógico, y aquello que ha de modificar para dar respuestas coherentes y válidas a las demandas que le plantea la sociedad” (Pérez-Ferra, 1999-2000, p. 210).

Desde la literatura, también se hace hincapié en el potencial que los centros educativos tienen cuando actúan como comunidades de aprendizaje (Longworth, 2003). “Las comunidades de aprendizaje surgen como un proyecto de innovación global que busca el éxito educativo de todas y todos, mediante el incremento del aprendizaje y la participación de todos los implicados en la educación” (Ferreyra, 2011, p. 34). Se trata de una concepción diferente de los centros educativos en los que se toma un enfoque más amplio del contexto de aprendizaje del alumnado, poniendo a su servicio el trabajo colaborativo realizado por los distintos miembros pertenecientes a la institución y al entorno local, a través de planes, alianzas y redes (Torres, 2001).

Estas comunidades estimulan el desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011). A medida que se fomentan, las interacciones entre los diferentes sectores se atenúan y se hacen más necesarias, llegándose incluso a formar comisiones de trabajo donde actúan distintos profesionales que organizan y gestionan proyectos emprendedores, pero no sólo intervienen profesionales, también lo hacen voluntarios guiados por ellos (Barrio de la Puente, 2005). De esta manera, Lieberman (2000) y García (2005) resaltan que las relaciones creadas son organizadas alrededor de los intereses y las necesidades de los participantes, los implicados en ellas lo hacen de manera voluntaria y tienen objetivos compartidos. La combinación de conocimientos conceptuales y experienciales que se ofrecen, favorecen las actuaciones emprendidas desde ellas. Las redes, las sociedades, y colaboraciones externas a las escuelas son importantes para implicar a la comunidad en ellas, construir al compromiso, consenso, confianza y entrega al aprendizaje continuo, son claves para el éxito.

En definitiva, estas comunidades de aprendizaje actúan como unidades colaborativas que presentan las siguientes características según Bolívar (2004, p. 110):

- ✓ Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son comunitarias, donde la enseñanza es vista como una tarea colectiva con interdependencia mutua.
- ✓ El profesorado es considerado como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
- ✓ La toma de decisiones es compartida, se invierten tiempos y espacios de diálogo y comprensión donde se persigue la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Los equipos directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional de los implicados.

Según la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, una comunidad de aprendizaje “es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado” (artículo 2.1). En esta misma orden, se recoge que la implantación y el desarrollo de un proyecto de Comunidad de aprendizaje en los centros educativos implica: la formación previa sobre los contenidos y desarrollo de la propuesta; la recogida de las propuestas de transformación aportadas por todos los sectores participantes y concreción de prioridades; la aceptación del inicio del proyecto por los diferentes sectores implicados; la constitución de comisiones mixtas de trabajo compuestas por miembros de los diferentes sectores de la comunidad educativa para la puesta en marcha, gestión y desarrollo del proyecto; y realizar procesos de evaluación y propuestas de mejoras (artículo 2.1).

Las redes y las comunidades de aprendizaje son conceptos que van ligados hoy día (Gairín & Martín, 2004). En este sentido Chapman (2008) nos plantea el concepto de las “comunidades de aprendizaje en red” y las considera relaciones creadas entre docentes, centros educativos y otros profesionales de la educación con la ayuda de las nuevas tecnologías para conseguir fines educativos que velen por una enseñanza en contextos múltiples. Para Katz & Earl (2010), las redes como sistemas de colaboración intercentros se conforman como potentes mecanismos de transformación y cambio que persiguen realzar la calidad del aprendizaje profesional y reforzar la capacidad para la mejora continua, compartiendo conocimientos y experiencias. En este sentido, ha de decirse, que los centros que colaboran entre sí tienen rasgos comunes y metas compartidas. Los participantes en estas redes son quienes la configuran y la mantienen en continuo cambio, las entienden como vehículos a través de los cuales las escuelas y las redes conducen a la mejora del trabajo. Pero

no sólo se crean relaciones profesionales, ya que debido al continuo contacto, las preocupaciones y las experiencias vividas, se crean inevitablemente lazos personales entre los miembros (Lieberman, 2000).

Son muchos los agentes que colaboran en las comunidades y redes de aprendizaje con o sin cargos formales de autoridad, conduciendo iniciativas particulares, participando en grupos de colaboración, apoyando a compañeros y compartiendo su conocimiento y experiencias con otros (Katz & Earl, 2010).

Existen experiencias que evidencian éste concepto, en la mayoría de los casos se vertebran con un proyecto que lleva el mismo nombre “Comunidades de Aprendizaje”. Por ejemplo, De Gràcia & Elboj (2005) comentan cómo esta iniciativa fue llevada cabo en Aragón y gracias a la participación y colaboración de las familias, miembros de la comunidad educativa, voluntariado, asociaciones, entidades locales, profesorado y alumnado, pudieron hacerse grandes logros en éstos últimos, ofreciéndoles apoyo educativo en las aulas y en su posterior salida al campo laboral. Ferrer (2005) ilustra cómo el mismo proyecto pretendía conseguir que la escuela se mostrara abierta a las oportunidades que la comunidad podía ofrecerle. En este sentido, contaban con la ayuda de los “grupos interactivos” que participaban y colaboraban en los centros educativos con el objeto de cambiar el entorno que les rodeaba. Estos grupos “se definen y se caracterizan como una estrategia metodológica eficaz” (Ferrer, 2005, p. 63) que trabajan conjuntamente de forma voluntaria junto con los profesionales del centro. Con este tipo de colaboración se aprovechan los recursos humanos que ofrece la comunidad en beneficio de las necesidades que presentan los estudiantes del centro educativo. Este tipo de proyectos “tienen como objetivo introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que todo el alumnado aprenda lo necesario para afrontar el aprendizaje de forma eficaz” (Píriz, 2011, p. 53).

Como se ha podido observar, estudiar a los centros educativos, conocer las relaciones que establecen con su entorno y las herramientas que utilizan para ello, resultan ser temas relevantes. Esto es debido a la necesidad de transformación de la realidad socioeducativa de las instituciones y su entorno a través de la implicación de todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, incluyendo al profesorado, familiares, amistades, miembros de asociaciones y organizaciones, personas voluntarias, empresas, etc. Por este motivo hay que reflexionar sobre si “es necesario pasar de la competencia de los centros educativos a la competencia de la red educativa” (Gordó, 2010, p. 140).

Crear redes de colaboración, trabajar en equipo y tomar conciencia son estrategias claves para gestionar el entorno que rodea al centro. En el marco de la sociedad red la colaboración da un giro, teniendo en cuenta que se articula como la estructura de Internet (Suárez, 2009). La red “facilita las actividades colaborativas sin amenazar la autonomía individual, proporciona el desarrollo de actividades en grupos de carácter cooperativo y/o

colaborativo, que enriquecen el trabajo individual y grupal” (Armengol & Rodríguez, 2006, p. 88).

De esta manera, la utilización de las tecnologías como páginas web del centro a modo de portal de información del mismo (Gairín & Martín, 2004), plataformas como las wikis, donde distintos agentes puedan colaborar (Fuchs, 2015), blogger, Skype, redes sociales como Facebook, plataformas de apoyo como timebank (Raihan, 2013), pueden servir de puentes para crear relaciones de colaboración y participación estables y fuertes que promuevan mejoras y cambios significativos en los centros educativos y en la sociedad (Muijs, Ainscow & Chapman, 2011). Cabe destacar algunas de las aportaciones que nos ofrecen las tecnologías: tutorías y foros virtuales, trabajos compartidos, donde el alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad puedan interactuar (Vázquez 2008); Además el uso las TIC en las relaciones de colaboración puede fomentar el espíritu de innovación e investigación curricular, favorecer la construcción de la inteligencia social colectiva (Cabero, López & Llorente, 2009) y contribuir a una reforma de gran escala (Hargreaves, 2003; Ainscow & West, 2006; Chapman & Fullan, 2007).

De todas formas, no se puede caer en el error de considerar como panacea a las redes de colaboración establecidas con la ayuda de las tecnologías, sobre todo porque como afirma Fullan (2004, p. 19) “las redes pueden llevar al atestamiento del sistema y a una pérdida del foco”, es decir, si se sobrecarga con plataformas, blogs, foros y webs en general a los agentes educativos para establecer las relaciones de colaboración, se perderá el verdadero significado que entramaban inicialmente las redes, por lo que se producirá una desgaste de tiempo y esfuerzo provocando una falta de motivación en los implicados. A pesar de ello, muchas investigaciones hablan del cometido tan importante que desempeñan en la sociedad actual y de los grandes beneficios que se alcanzan cuando se utilizan para establecer la colaboración externa (Harasim, 2000; Chapman, 2008; Katz & Earl, 2010; Gordó, 2010). Las redes creadas entre los centros educativos y el entorno son vehículos que conducen a la mejora de la comunidad educativa y sociolaboral (Muijs, Ainscow & Chapman, 2011).

En definitiva, la colaboración produce una apertura de los centros educativos, rompiéndose los muros físicos de éstos. Además, la utilización de las TIC, en concreto las redes profesionales, educativas y sociales, ayudan a dar un paso más, rompiendo barreras espacios-temporales que acercan a los centros educativo (sobre todo de FP) a la sociedad y el mercado laboral (Raihan, 2014). Las redes, se perfilan como amplificadores de las posibilidades de la interacción centro-entorno, permitiendo aprovechar no sólo el potencial humano e intelectual de todos los miembros de la comunidad educativa, que están inmersos en esta estructura creada para la colaboración, sino también el de los agentes externos. Por lo tanto el principal valor educativo de las relaciones de colaboración apoyadas en las TIC, es que se conforman como instrumentos que intervienen en la creación de una comunidad de aprendizaje diversa e infinita, en la que todos los implicados desarrollan y optimizan sus potencialidades, por lo que evidentemente se mejoran los aprendizajes y oportunidades de toda la comunidad implicada.

En este sentido la figura 10, muestra como las relaciones de colaboración se conforman como herramientas mediadoras entre dos culturas diferentes cuando se establecen las relaciones de colaboración centro-entorno. Por un lado, la cultura educativa impulsa una serie de valores, y fomenta un tipo de aprendizaje en concreto, fruto de las interrelaciones entre alumnado, profesorado y familia. Y por otro, la cultura social es diferente a la anterior, ya que interactúan los agentes y/o las instituciones sociales de ámbito local, nacional y/o internacional (asociaciones, empresas, fundaciones, ONGs, etc.).

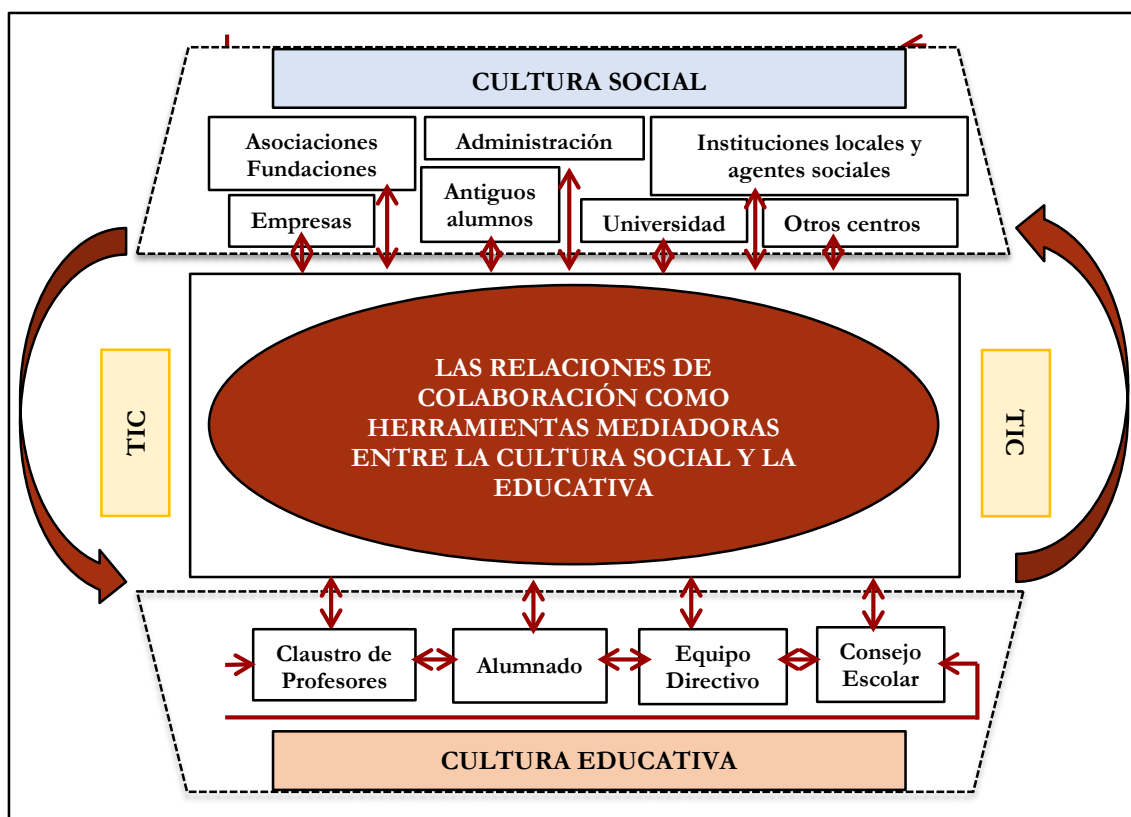


Figura 10: Las relaciones de colaboración como herramientas mediadoras entre la cultura social y la educativa.

Ambas culturas son distintas pero se encuentran en continua interrelación, la una influye en la otra y viceversa. Este ciclo de influencia y/o dependencia queda mediatizado por las relaciones colaborativas, que impulsan valores en pro de una sociedad mejor e implican cambios, es decir, las culturas no van cada una por su lado, sino que se nutren entre ellas. La educativa cambia a la social, y la social cambia a la educativa. Por este motivo la formalización de las relaciones colaborativas en documentos de planificación y/o proyectos se convierten en herramientas de cambio “incrementar el capital social, promoviendo unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora” (Bolívar; López & Murillo, 2013, p. 26).

3.4. COLABORACIÓN CON EL ENTORNO DESDE LA LEGISLACIÓN

3.4.1. Ámbito estatal: España.

A nivel estatal, se citan dos legislaciones que incorporan formas diferentes de entender la colaboración educativa, la ya derogada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) y la vigente Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Por una parte, la LOE (2006), centra su atención principalmente en el fomento de la colaboración a nivel interno, es decir, entre los miembros de la comunidad educativa y la relación con las familias, aunque empieza a abrir la perspectiva al exterior; por otra parte la LOMCE (2013), hace hincapié fundamentalmente en la necesidad de una colaboración externa, es decir, entre los miembros de la comunidad educativa de los centros y los agentes e instituciones del entorno (empresas, asociaciones, entidades sociales, sindicatos, etc.).

En este sentido, la LOE (2006) considera la participación y la colaboración como un valor básico en la formación. En su preámbulo indica que para lograr una educación de calidad se necesita del compromiso y esfuerzo de toda la comunidad educativa; de esta manera, los centros y el profesorado deben esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Así, en su capítulo preliminar hace referencia a la necesidad de preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Concretamente en cuanto a la FP, en el título I se establece que esta enseñanza tiene como finalidad preparar a los estudiantes para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la FP.

La necesidad de establecer relaciones de colaboración, queda reflejada dentro de las competencias de los distintos miembros e instituciones educativos (cuadro 9).

INSTITUCIONES/ AGENTES	COMPETENCIAS
Administración educativa	Facilitar a alumnado y profesorado de otras Comunidades Autónomas el acceso a sus instalaciones con valor educativo y la utilización de sus recursos (artículo 11). Colaborarán en procedimientos que permitan el doble uso de las instalaciones deportivas pertenecientes a los centros o municipios (disposición adicional 15.7).
	Colaborará con la Administración laboral, corporaciones locales y agentes sociales y económicos para programar la FP y adultos (artículo 42 y artículo 66).
	Promover convenios de colaboración con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. Se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro (artículo 67).
	A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias adoptarán medidas que promuevan e incentiven su colaboración (artículo 118.4).

INSTITUCIONES/ AGENTES	COMPETENCIAS
Administración educativa	Garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos (Título V). Fomentarán, la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos (artículo 118.3).
	Regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar la colaboración y trabajo en equipos del profesorado que impartan clase a un mismo grupo de alumnos (artículo 130).
Inspección	Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua (artículo 151).
	Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran (artículo 151).
Equipo Directivo	Colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros (artículo 142.3).
Director/a	Impulsar la colaboración con las familias, instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de una formación integral en conocimientos y valores del alumnado (artículo 132).
	Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado (artículo 132).
Consejo Escolar	Fijar las directrices para la colaboración, con las Administraciones, con otros centros, entidades y organismos (artículo 127).
Profesorado	La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias (artículo 91.1).
	La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración con los servicios o departamentos especializados (artículo 91.1).
	Los profesores realizarán sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo (artículo 91.2).
	La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros (artículo 91.1).
	La participación en la actividad general del centro (artículo 91.1).
	La participación en los planes de evaluación que determinen las administraciones educativas o los propios centros (artículo 91.1).
	Participarán también en la toma de decisiones pedagógicas (artículo 119.3).
Alumnado	Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado (disposición final 1ª.4).
	Podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones (artículo 119.5).
	Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias (disposición transitoria 17.4).
Familias	Conocer, participar y apoyar la evolución de sus hijos en el proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros (disposición final 1ª.1).
	Podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones (artículo 119.5).
	Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos (disposición final 1ª.1).

Cuadro 9: Competencias de los agentes implicados en la educación en cuanto a la colaboración y participación (LOE, 2006).

Como se observa en el cuadro 9, la institución encargada de la potenciación y promoción de la colaboración tanto a nivel de centro como a nivel del entorno es la Administración educativa. Esta institución será la encargada de facilitar infraestructuras y recursos a los centros, así como facilitar éstos a la comunidad social; regular y potenciar la

coordinación docente y orientación; programar la oferta de enseñanzas como la FP con la colaboración de corporaciones locales, agentes sociales y económicos, promoviendo convenios de colaboración (universidades, entidades locales, instituciones públicas y privadas); e incentivar la colaboración entre las familias y los centros, así como la participación del alumnado, familias, profesorado y personal de administración y servicios en los centros, garantizando la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros. En cuanto a la inspección, la participación es administrativa ya que se limita al propio desempeño de su figura (supervisión y evaluación).

El papel del equipo directivo y del director/a del centro queda en un segundo plano con respecto a la colaboración interna, aunque será el encargado de propiciar un clima favorable que contribuya al desarrollo del alumnado. Además esta ley le otorga un rol impulsor en las relaciones colaborativas con el entorno, pero sin especificar las finalidades de dichas relaciones, ya que será el consejo escolar el órgano encargado de fijarlas.

El profesorado del centro deberá colaborar con las familias, con los servicios o departamentos de orientación académica y profesional, trabajar en equipo con los compañeros del centro, promocionar, organizar y participar en actividades intracentro y extracentro, así como en la actividad general diaria y las decisiones pedagógicas. A su vez, el alumnado y las familias participarán en la mejora del clima del centro y en su funcionamiento a través de las asociaciones.

De esta manera, puede verse como en la LOE (2006), la mayoría de las actuaciones con respecto a la participación y colaboración están encaminadas a la “rendición de cuentas”, es decir, son deberes y obligaciones de los distintos agentes e instituciones educativas colaborar y participar en el centro y con el entorno, como parte de la dinámica administrativa y funcional. Sin embargo, posteriormente el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF, 2010), va otorgándole a los equipos directivos competencias fundamentales en las relaciones con el entorno, ya que son los encargados de “impulsar la actuación coordinada del instituto con el resto de centros docentes de su zona educativa”; favorecer la participación del instituto en redes de centros; colaborar con la Consejería; impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del instituto con el entorno” (ROF, 2010; artículo 70).

Por su parte la ley vigente estatal (LOMCE, 2013), considera que la sociedad actual presenta un carácter abierto, global y participativo, que cada vez más demanda fortalecer el valor individual y el colectivo. Es por ello, por lo que en su preámbulo plantea la búsqueda de perfiles de ciudadanos más competentes y diversificados (innovadores, emprendedores, con confianza, curiosos, etc.) y demanda una organización y gestión basada en la colaboración permanente de todos los actores sociales. Con esta premisa, pretende provocar la transformación de la sociedad y del sistema educativo con el objetivo de preparar a los ciudadanos para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud

crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

En este sentido la LOMCE (2013), propone dentro de las competencias del propio centro y de sus agentes educativos, las siguientes:

INSTITUCIONES/ AGENTES	COMPETENCIAS
Administración educativa	Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso y sus representantes en el Consejo Escolar (artículo 119.3).
Equipo Directivo	Informar sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración (artículo 142).
	Colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros (artículo 142).
Director/a	Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de una formación integral en conocimientos y valores del alumnado (artículo 132).
	Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado (artículo 132).
	Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, otros centros, entidades y organismos (artículo 132).
Profesorado	Participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso (artículo 119).
Consejo Escolar	Informar los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración (artículo 57).
	Favorecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos (artículo 57).
	Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos (artículo 127).
	Participar en la evaluación de la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes (artículo 57).
	Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares (artículo 57).
Familias	Podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones (artículo 119.4).
Alumnado	Podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones (artículo 119.4).

Cuadro 10: Competencias y obligaciones de los agentes implicados en la educación en cuanto a la colaboración y participación (LOMCE, 2013).

En el cuadro 10 se refleja que a diferencia de la LOE (2006), esta legislación otorga mayor responsabilidad tanto al Equipo directivo-dirección como al Consejo escolar en

cuanto a la gestión, impulso, coordinación y difusión de las relaciones de colaboración a nivel de centro y particularmente con el entorno social, quedando relegada a un segundo plano las funciones de la Administración, profesorado, familias y alumnado.

A su vez la LOMCE (2013), parece ser que va encaminando sus actuaciones a una colaboración voluntaria y espontánea que responda a las necesidades que pueda presentar el entorno, pero también a la creación de condiciones que permitan el desarrollo personal y profesional del alumnado, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación.

3.4.2. Ámbito autonómico: Andalucía.

En el ámbito autonómico la ley vigente es la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA, 2007), aunque ha de indicarse que esta comunidad está actualmente en un período de transición entre esta legislación y la próxima, fruto de la LOMCE (2013) a nivel estatal. Al igual que la LOE (2006), esta norma de 2007 refleja y refuerza la consideración de la colaboración interna como un potente mecanismo de coordinación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa para conseguir una educación de calidad.

Esta ley, en sus disposiciones generales, también hace una mención especial a la colaboración externa, resaltando la necesidad de fomentar relaciones de comunicación y actuación entre entidades educativas y sociales, con el objeto de contribuir al proceso educativo del alumnado, promoviendo fórmulas de colaboración en el desarrollo de programas o espacios de interés educativo. De esta manera dentro de sus objetivos, se destaca que es preciso promover la participación del profesorado, de las familias, de las asociaciones tanto del alumnado como las de los padres y madres, y favorecer la colaboración con las asociaciones sin ánimo de lucro, estimulando las actuaciones de voluntariado (artículo 5). Con respecto a las familias, podrán colaborar en las actividades educativas de los centros (artículo 34).

El capítulo IV de la ley, regula la colaboración con entidades de voluntariado, organizaciones empresariales y sindicales y con medios de comunicación social, así como su participación en el sistema educativo. Asimismo, se dispone la creación de un Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza (artículo 180). Los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones profesionales del profesorado se inscriben en este Censo (artículo 26), al igual que las asociaciones de padres y madres (artículo 35). Además para hacer posible estas relaciones colaborativas y su formalización, se crean los convenios de colaboración para desarrollar la Formación en Centros de Trabajo (FCT) del alumnado de FP y establecer actividades de interés educativo (artículo 183).

Además, con respecto a FP, se hace mención al desarrollo del Sistema Andaluz de Cualificaciones Profesionales de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo. Las

Consejerías competentes en las materias de empleo y de educación, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecen un dispositivo de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de aprendizajes no formales, contando con la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales (artículo 72). En esta misma línea, estas organizaciones junto con la Administración de la Junta de Andalucía establecen un modelo de planificación común para la red de centros integrados de FP (artículo 73). Estos aspectos se tratan más en profundidad en el capítulo 4 de esta investigación, referido a la FP.

Con respecto a esta formación se destaca en la LEA (2007), que la Consejería competente en materia de educación promoverá la colaboración con las universidades y con otras instituciones públicas o privadas para desarrollar actuaciones a fin de establecer convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de FP inicial de grado superior (artículo 77.1).

Además se le concede especial importancia al alumnado y al profesorado de los centros educativos, ya que impulsan la participación de las familias y de las asociaciones de madres y padres, así como la implicación de otros colectivos que de forma altruista, libre y voluntaria realizan actuaciones en el ámbito educativo. Concretamente esta ley aborda la colaboración entre administraciones y entidades con los centros, reconociendo en su artículo 177 la labor que realizan las entidades de voluntariado en la mejora de los centros educativos de Andalucía.

El Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, establece entre sus objetivos: promover la cultura de paz en los centros educativos y mejorar la convivencia escolar, facilitando el diálogo y la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa. Para ello, establece las medidas previstas en el artículo 3.2: e) potenciar en los centros educativos el desarrollo de programas de innovación educativa y de proyectos integrales “Escuela: Espacio de Paz”; f) promover la colaboración de los miembros de la comunidad educativa con las instituciones y agentes sociales de su entorno para mejorar el ambiente socioeducativo de los centros docentes; g) impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones y entidades públicas, asociaciones, medios de comunicación y otras entidades en la búsqueda de mecanismos que conduzcan a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia escolar, mediante la creación de un Observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía.

Posteriormente, el Decreto 327/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, desarrollan aspectos esenciales de organización y funcionamiento de los centros educativos, impulsan su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión y profundizan en la participación de la comunidad educativa a través de nuevas formas de colaboración e implicación en el proceso

educativo del centro. La Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. En el mismo sentido, con anterioridad el Decreto 71/2009, de 31 de marzo, por el que se regula el Censo de Entidades colaboradoras de la Enseñanza refuerza, aún más, la participación y corresponsabilidad de las familias y demás agentes implicados en el éxito escolar de todo el alumnado andaluz.

En este contexto numerosas buenas prácticas de participación de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje vienen siendo reconocidas por la comunidad científica internacional por el éxito alcanzado en la consecución de los objetivos curriculares, en el desarrollo de las competencias previstas y en la mejora de la convivencia. Esta participación e implicación de las familias y de la comunidad, genera un incremento de las expectativas de éxito, contribuyendo con ello a la disminución del fracaso escolar, abandono y exclusión social.

En Andalucía se han venido desarrollando durante los últimos años experiencias participativas llevadas a cabo por centros configurados como Comunidad de Aprendizaje que van consiguiendo, paulatinamente, transformar la realidad socioeducativa de la escuela y su entorno, movilizándolo la aportación cultural y educativa de muchas personas implicadas en la mejora de la educación. La creación de comunidades de aprendizaje, supone una transformación que desde los centros educativos y a través de la utilización de ciertas herramientas, está focalizado al éxito escolar y, en el cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que depende de la implicación conjunta del personal del centro educativo y de diferentes sectores: familias, asociaciones, voluntariado, etc. Por ello, la Consejería de Educación, consciente de la labor que numerosos centros andaluces conformados en Comunidad de Aprendizaje están realizando y de los buenos logros obtenidos, procede a regular, reconocer y extender esta iniciativa a través de la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”. En el Capítulo III de dicha orden, se recoge que tanto los implicados de los centros educativos como de las entidades colaboradoras, reciben una certificación y reconocimiento de la participación (artículo 11 y 12).

En cuanto a la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje, actualmente la forman 43 centros educativos (marzo 2015) que ofertan distintas enseñanzas y pertenecen a las distintas provincias andaluzas. Esta red se constituye como un espacio de interacción entre centros educativos y agentes sociales, donde se intercambia documentación de interés aportando y descargando archivos de los “Recursos”; se conoce y se da a conocer “Experiencias” concretas de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje; se realizan comentarios críticos, aclaraciones o propuestas como aportación a los hilos de debate de los “Foros”; y se intercambian noticias, eventos e información general sobre la

“Formación” en Comunidades de Aprendizaje que se llevan a cabo en Andalucía (artículo 13 y 14). En relación a esto último, la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje, desde los distintos Centros del Profesorado (CEP), oferta cursos de formación para los centros constantemente, los más recientes son los siguientes (cuadro 11):

CEP	Título de la Formación	Tipo de Formación	Destinatarios
CEP Vélez-Málaga	Comunidades de aprendizaje. Fase de sensibilización	Curso a distancia	Internivelar
CEP Almería	Jornadas de prácticas inclusivas en el aula como mejora de la calidad educativa	Curso	Internivelar
CEP Almería	Comunidades de Aprendizaje: Fase de sensibilización CDPC Virgen de la Chanca	Curso semipresencial	Internivelar
CEP Almería	Introducción sobre Comunidades de Aprendizaje y Aprendizaje Dialógico	Conferencia	Comunidad educativa
CEP El Ejido	Comunidad de Aprendizaje CEIP José Saramago: plan de acogida a las nuevas familias y profesorado	Curso	Comunidad educativa
CEP El Ejido	Jornadas de iniciación a Comunidades de Aprendizaje	Jornadas	Internivelar
CEP Sierra de Córdoba	Buenas prácticas en primaria: comunidades de aprendizaje	Jornadas	Educación primaria
CEP Granada	III Jornadas provinciales de comunidades de aprendizaje: "Éxito educativo para todo el alumnado"	Jornadas	Comunidad educativa
CEP Huelva-Isla Cristina	Proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno	Jornadas	Comunidad educativa
CEP Bollullos-Valverde	¿Qué es una comunidad de aprendizaje?	Encuentro	Internivelar
CEP Bollullos-Valverde	Taller de Grupos Interactivos	Jornadas	Internivelar

Cuadro 11: Actividades de formación ofertadas en la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje.

Por último y con objeto de fomentar el emprendimiento en el alumnado, surge el Acuerdo 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía. En su acuerdo cuarto, se indica que con respecto a las enseñanzas de formación profesional, se fomentará en el alumnado el desarrollo de ideas de proyectos empresariales, proporcionando la oportunidad de materializar sus ideas en proyectos reales, aumentando su preparación para el autoempleo y la creación de empresas. Tras un estudio piloto en distintos centros andaluces que indican buenos resultados, se hace público el Decreto 219/2011, de 28 de junio. En su punto 4.2 recoge la batería de acciones que desarrolla este Plan a nivel del sistema educativo andaluz. Concretamente el cuadro 12, recoge las 46 acciones llevadas a cabo en cuanto a la FP reglada en los años 2012, 2013, 2014 y 2015.

LÍNEAS	ACCIONES
Creatividad, innovación y responsabilidad.	Objetivo: Valorizar la creatividad y la innovación en los contextos educativos.
	1. Resolución de retos de problemas futuros.
	2. Promoción de la cultura emprendedora en los proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.
	3. Creación de un banco de técnicas de creatividad en el sistema educativo.
	4. Establecimiento de un sistema de reconocimiento y premio para el alumnado, docentes y centros educativos creativos e innovadores.
	5. Incorporar la creatividad y la innovación en los sistemas de evaluación de los centros educativos.
	Objetivo: Emprender innovando.
	6. Red de centros emprendedores.
Concienciación	7. Implantación de los “bancos del tiempo”.
	8. Creación de una Red social para el emprendimiento en los centros educativos.
	Objetivo: Sensibilizar y motivar sobre el emprendimiento distintas modalidades.
	9. Proyecto “Nuestra memoria emprendedora”.
	10. Videocreaciones.
	11. Ferias de emprendimiento.
Capacitación	12. Fomento de actividades complementarias y extraescolar sobre emprendimiento.
	13. Proyecto “Conociendo nuestras empresas”.
	14. Iniciativa Cicerones.
	Objetivo: Desarrollar metodologías para el aprendizaje de la creatividad, la innovación, la responsabilidad y el emprendimiento.
	15. Elaboración de los materiales educativos sobre emprendimiento para integrarlos en el currículo.
	16. Difusión de propuestas didácticas sobre emprendimiento.
	Objetivo: Incrementar la formación y el aprendizaje sobre creatividad, innovación, responsabilidad y emprendimiento.
	17. Jornadas de formación para la capacitación del alumnado.
	18. Formación económica y financiera.
	19. Catas creativas.
Experimentación	20. Formación de la creatividad, innovación y el emprendimiento en el profesorado.
	21. El emprendimiento (los equipos directivos y los servicios de inspección).
	22. Proyecto de dirección de centros.
	23. El emprendimiento y el personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria.
	Objetivo: Fortalecer la aplicación del conocimiento para innovar y para emprender.
	24. Proyecto “INNOPLAY”.
	25. Competición Skills Andalucía.
	26. Torneos de robótica.
	27. Simuladores empresariales.
	28. Biblioteca virtual de proyectos de empresa.
Objetivo: Impulsar el aprendizaje emprendedor compartiendo-haciendo.	
29. Buenas prácticas emprendedoras.	
30. Proyectos de colaboración para la creación de empresas virtuales.	
31. Encuentros de trabajo FP-Universidad.	
32. Competición de ideas de negocio.	

LÍNEAS	ACCIONES
Aplicación y creación de empresas	Objetivo: Generar un entorno favorable a la creación de distintas formas y tipos de empresas.
	33. Proyecto: "Financia mi idea".
	34. Club o redes de Ángeles.
	35. Mini-empresas educativas.
	36. Concurso de empresas virtuales.
	37. Establecimiento de Unidades Emprendedoras en los centros integrados de formación profesional.
	Objetivo: Facilitar los primeros pasos de las ideas empresariales, en sus distintas modalidades.
38. Instalación de viveros de empresas en los centros integrados de formación profesional.	
Potenciar las relaciones del sistema educativo con sus entornos económicos y sociales	Objetivo: Potenciar las relaciones del sistema educativo con sus entornos económicos y sociales.
	39. Nuevas escuelas de padres y madres por la cultura emprendedora.
	40. Participación de las AMPA.
	41. Emprendemos en familia.
	42. Mi municipio emprende.
	43. Nuevos modelos laborales y medidas de prevención de riesgos.
	44. Los medios de comunicación y el emprendimiento.
	Objetivo: Intensificar la interconexión del sistema educativo con el sistema productivo.
45. Red de empresas amigas.	
46. Experiencias de emprendimiento.	

Cuadro 12: Acciones del Plan para el fomento de la cultura emprendedora en FP (Decreto 219/2011).

La mayoría de estas acciones han podido desarrollarse gracias a la participación y colaboración de los sectores educativos, sociales, económicos y empresariales. Desde este prisma en este capítulo se refleja como para responder a los retos educativos actuales, tanto las entidades del entorno como las organizaciones educativas deben establecer estrechos lazos y aunar sus esfuerzos para contribuir al desarrollo personal y profesional del alumnado, en especial en aquellas etapas en las que se hace inminente la inserción sociolaboral de los estudiantes. Como manifiesta la LEA (2007), se requiere de todo tipo de recursos, ya sean materiales y/o humanos para contribuir a esta labor tan importante.

CAPÍTULO 4

EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La Formación Profesional (FP) constituye en la actualidad el objetivo prioritario de cualquier país que se plantee estrategias de crecimiento, desarrollo tecnológico y mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos. Hoy, aspectos tales como la globalización o la aplicación de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la sociedad generan competencias profesionales distintas, que, unidas a la necesidad de movilidad por parte de empleados y empleadores, hacen necesaria la unificación de criterios y, por tanto, la remodelación de los sistemas de cualificación profesional a nivel europeo.

Es por ello por lo que en este capítulo se aborda en primer lugar la Formación Profesional en Europa como marco de referencia, para posteriormente analizar la evolución a nivel estatal (España) que ha tenido la misma; por último y partiendo de la premisa que este trabajo se centra en los centros de FP andaluces, se realiza una revisión de la legislación actual y vigente autonómica (Andalucía), así como la proyección de la futura FP.

4.1. FORMACIÓN PROFESIONAL EN EUROPA

El origen de la Formación Profesional actual y de los sistemas formativos propios de cada país en Europa, tienen su base en los gremios, talleres y/o explotaciones familiares, donde la forma más común de adquisición de competencias profesionales, consistía en empezar como aprendices. Sin exigencias de conocimiento previo, esta formación se completaba pasando por las distintas escalas o niveles de responsabilidad en cada oficio, con apoyo de un mentor que contaba con más cualificación (Campillo, 2003). Esto implicaba que en cada país se establecieran, de forma explícita en algunos casos e implícita en otros, criterios diferentes para formar a los aprendices, lo que dificultaba la movilidad a otros países para la inserción laboral.

A partir de aquí, y con objeto de aumentar las posibilidades de inserción y desarrollo de los ciudadanos, se comienza a hablar de convergencia en los modelos europeos de FP. En este sentido, ante un sistema socioeconómico y cultural cada vez más global, las políticas de educación y formación van a ocupar progresivamente un lugar más central dentro de la Unión Europea, ya que se reclama constatar la formación recibida en los diferentes países, la transferencia y el intercambio de conocimientos (Morales, 2009).

La cooperación conjunta en la Formación Profesional, empezó a desarrollarse en 1953 por la Comunidad Europea del Carbón y el Acero, dando lugar a la creación de una Comisión Permanente de FP. Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos firmaron el Tratado de Roma (1957), creándose así la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM). Pedraza (2000), comenta como este tratado, en su artículo 128, originó los principios fundamentales para crear una política comunitaria de formación profesional, entendida ésta como una herramienta clave para el desarrollo de las economías nacionales. De esta manera, en 1967 se crea la Comunidad Europea (CE), tras la entrada en vigor del Tratado de fusión de la CEE, la CECA y EURATOM.

A partir de este momento, se presentan diferentes tratados y acuerdos que persiguen el mismo objetivo. Concretamente, se destacan el Tratado de Maastricht (1992) y la Cumbre de Lisboa (2000), como dos de los documentos más relevantes en cuanto a las políticas de Formación Profesional en el contexto de la Unión. Con el Tratado de Maastricht, el objetivo económico que inicialmente tomaba la CE, quedó a un lado para dar lugar a una comunidad de carácter político-social, es decir, a la Unión Europea (UE). Desde este momento, surgieron organismos e instituciones que trabajarían de forma conjunta a nivel de toda Europa. Una de estas organizaciones es el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), creado en 1975 bajo la necesidad de una política común de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2013).

Debido a la consideración de la Formación Profesional desde sus inicios como enseñanza vinculada a la sociedad y al trabajo, el CEDEFOP debía estar compuesto por

todos los agentes sociales y partes interesadas en el desarrollo de la FP, es decir, los representantes de los gobiernos y de las organizaciones empresariales y los sindicatos de todos los Estados miembros y también de la Comisión de la Unión Europea. Una de las entidades que nace en 1995 como colaboradora del CEDEFOP, es la Fundación Europea de la Formación. Esta institución tiene como objetivo contribuir al desarrollo de los sistemas de Formación Profesional en aquellos países que pueden ser considerados extraeuropeos, es decir, de aquellos candidatos a la adhesión a la Unión Europea, así como algunos países de los Balcanes Occidentales, Europa Oriental y Asia Central. La Fundación, tendría como misión asistirlos y apoyarlos en la reforma y modernización de sus sistemas de Formación Profesional.

Antes de este primer impulso de la política común de la Formación Profesional, a partir de 1986 comienzan a ponerse en marcha los primeros programas de acción de Formación Profesional. Uno de los programas más relevantes es Leonardo Da Vinci, ya que puede ser entendido como “un banco de ensayos para las innovaciones en el ámbito de la formación permanente” (CEDEFOP, 2013, p. 16). Este programa tiene como objetivo establecer canales entre los agentes que trabajan directa o indirectamente con la Formación Profesional desde los diferentes países de la UE. De esta manera, se fomenta la movilidad con respecto a los trabajadores y su mejor capacitación profesional a través de las innovaciones que se establecen en este marco común.

Sin embargo no es hasta el año 2000, cuando se empiezan a establecer estrategias encaminadas a conocer el desempeño de la FP en la construcción sociopolítica de Europa. En este sentido, la Estrategia de Lisboa, abre camino a un gran reto educativo, convertir a Europa en una “economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con el trabajo y la cohesión social” (Consejo de la UE, 2000). Este reto, implicaba la necesidad de una transformación de la economía europea, la modernización del Estado de Bienestar y de los sistemas educativos europeos (Salido, 2007), dado que la UE debía ser en el año 2010, el líder mundial en términos de la calidad educativa. En el Consejo Europeo de Estocolmo (2001), los objetivos fijados hacían hincapié en esta premisa, “mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de enseñanza y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso de todos los ciudadanos a las mismas y abrirlas a la realidad en general” (Consejo de la UE, 2001).

Tanto el Consejo Europeo de Estocolmo (2001), como posteriormente el Consejo de Barcelona (2002) asumen como objetivos, la creación de políticas de educación y formación para la promoción de empleo, proponiendo para alcanzarlos un “Método Abierto de Cooperación” (Informe del Consejo de Educación al Consejo Europeo, 2001). Este método consiste, en el establecimiento de unos objetivos comunes y compartidos para medir el progreso de cada país miembro, contando con los agentes regionales y locales, los participantes sociales y la sociedad civil de cada uno de los países de la UE. En esta última Cumbre, se adopta el Programa de Trabajo Educación y Formación 2010, con el fin de lograr los objetivos educativos de Lisboa. Dicho programa consta de 13 medidas concretas, para

las cuales se pretende establecer una agenda de trabajo que ayude a dar paso más en la construcción de la convergencia europea en materia de FP.

En el año 2001, en Brujas se produjo una reunión de los Directores Generales de Formación Profesional y los agentes sociales para establecer la forma en que contribuirían estas enseñanzas a la consecución de los objetivos estratégicos de Lisboa en el ámbito de la Formación Profesional. Esta reunión, dio lugar, en 2002, a la aprobación de la Declaración de Copenhague (Resolución del Consejo Europeo de 19 de diciembre de 2002). Ambas reuniones constituyeron el Proceso de Brujas-Copenhague. Este proceso se centra en “crear un contexto europeo de cooperación voluntaria en materia de Formación Profesional, con la finalidad de fomentar la confianza mutua, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, creando una base para aumentar la movilidad y facilitar el acceso a la formación permanente” (Declaración de Copenhague, 2002).

Como se observa, el deseo de Europa es caminar hacia la convergencia en la Formación Profesional para facilitar la movilidad y la transferencia de conocimientos entre los Estados miembros y entre éstos y otros que forman parte de su entorno próximo. Sin embargo, faltan procedimientos de evaluación y medidas específicas para lograr los objetivos. Esto se ve reflejado, en los documentos de revisión de los cumplimientos de las propuestas establecidas en la Declaración de Copenhague (2002). En este sentido, el comunicado de Maastricht (2004) concluye que los avances en cuanto a la situación existente en el año 2000, tienen que ver con la mejora de la imagen y la visibilidad de la Formación Profesional en el contexto de la Unión Europea, a pesar de que se destaca a nivel nacional que los sistemas de FP, las instituciones y las empresas deben contribuir en mayor medida y de forma conjunta al alcance de los objetivos de Lisboa. Por otro lado, se señala la necesidad de que se produzca un mayor avance en la construcción del mercado de trabajo común, así como una mayor transparencia, calidad y confianza mutua entre los países. En esta misma línea, el Informe de la Comisión de Educación y Formación 2010 (2004), hace una revisión del grado de consecución de los objetivos del Proceso de Brujas-Copenhague, poniendo el énfasis en la baja participación e implicación de algunos Estados miembros y el retraso en la aplicación las políticas activas de empleo y de reforma de los sistemas educativos y FP.

En este sentido, era necesario poner en práctica iniciativas que promovieran la consecución de los objetivos propuestos por la Estrategia de Lisboa y Copenhague. Así la UE impulsó: un marco común para la transparencia de las cualificaciones profesionales (Europass); la recomendación propuesta por el Parlamento y el Consejo Europeo en abril de 2008, para la creación de un Sistema Europeo de Créditos para la Enseñanza Técnica y Formación Profesional (ECVET); la creación de un marco común de Garantía de la Calidad para la Enseñanza Formación Técnica y Formación Profesional (CQAF), es decir, de un instrumento común de evaluación y revisión de la calidad de las enseñanzas profesionalizadoras que trata de involucrar a los agentes sociales en el proceso; y la creación y consolidación de un Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo (EQF).

La iniciativa de Europass entró en vigor en el año 2005, por lo que se avanzó en la transparencia de las cualificaciones y sus competencias, permitiendo la movilidad de los ciudadanos. Por otra parte, el marco de Cualificaciones del Espacio Europeo, propone el reconocimiento de las cualificaciones en toda la UE, permitiendo que los ciudadanos pueden hacer uso de las diferentes oportunidades formativas disponibles a nivel europeo, con independencia de su país de origen. De esta manera, se mejora la transparencia en los sistemas educativos, en las personas y en sus cualificaciones. Se fija, que cada país miembro debe tener adaptado el sistema de cualificaciones profesionales (ocho niveles en función de los conocimientos, destrezas y competencias), antes del año 2011. Este marco EQF, adoptado por el Parlamento y el Consejo Europeo el 23 de abril de 2008, contribuyó a la organización de los sistemas de cualificaciones.

La introducción y aplicación en España del sistema ECVET tiene carácter voluntario, al igual que en el resto de los países participantes, y su implementación gradual estaba prevista a partir del año 2012. A día de hoy, no se tiene previsto ningún avance en este sentido, tal y como se muestra en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación de este sistema, publicado en el año 2009 (Diario Oficial de la Unión Europea 2009/C 155/02). Sin embargo, el CQAF, construye un sistema común de evaluación de la calidad de la FP. Posteriormente, en el Comunicado de Helsinki (2006), vuelve a surgir la necesidad de avanzar conjuntamente hacia la mejora de la calidad de la educación y de la FP, por lo que se desarrolla el Marco de Referencia para la Educación y Formación (EQAVET), como una ayuda a los diferentes Estados a mejorar sus sistemas de Formación Profesional, a través del desarrollo de referencias europeas comunes (Morales, 2010). Este proceso se retrasó, debido a que el CQAF, aún no había sido adoptado por el Consejo y el Parlamento Europeo en el año 2011.

Pueden destacarse principalmente en la declaración de Helsinki (2006) dos retos en la Formación Profesional a nivel europeo. Por un lado aumentar la inversión económica y por otro, lograr las reformas propuestas en el proceso de Copenhague. En consecuencia, ha de contarse con la participación de todos los implicados, fortalecer el aprendizaje mutuo, desarrollar nuevas herramientas para la FP y principalmente llevar a cabo las políticas centradas en hacer más atrayente la calidad de la educación y la FP.

De esta forma, se incide en la relación entre la FP y su entorno. Por una parte, se refiere a promover la participación de los implicados (agentes sociales y organizaciones sectoriales); y por otra parte a la necesidad de anticipar los niveles de cualificación, con objeto de preparar a los estudiantes para los nuevos puestos de trabajo en la sociedad de la información y el conocimiento (Resolución del Consejo Europeo de 15 de noviembre de 2007). Así el 13 y 14 de marzo de 2008, se hace explícito que para que Europa triunfe en un entorno globalizado, son requisitos esenciales invertir más y con mayor eficacia en capital humano y creatividad (Consejo de la UE, 2008). En este sentido, el Consejo solicitó a la Comisión que realizara una evaluación general acerca de las necesidades futuras en materia de competencias en Europa proyectadas hasta el año 2020. Además, en la línea de aplicación del proceso de

Copenhague, se establecieron nuevos proyectos de actuación en el período 2008-2010 que quedaron formulados en el Comunicado de Burdeos 05 de diciembre de 2008. Dentro de estas líneas de actuación pueden destacarse: la puesta en práctica de instrumentos y dispositivos de cooperación a nivel nacional y europeo; mejorar la calidad y el atractivo de los sistemas de educación y Formación Profesionales; desarrollar los vínculos entre la educación y la FP y el mercado laboral; y reforzar las formas de cooperación europea (Diario Oficial de la Unión Europea, 24/01/2009).

A partir de la Declaración de Copenhague (2002), se establecen una serie de principios comunes en lo que respecta a la Formación Profesional en Europa. Dentro de los acuerdos, se señala favorecer el reconocimiento y la evaluación de la educación no formal e informal dentro de la Unión, aunque la adopción de los mismos, tenía un carácter voluntario, conduciría “a la constitución de sistemas de reconocimiento, pero sin establecer ningún específico” (Tejada, 2008, p. 21). Aspecto que se va comprobando a lo largo de esta última década, por lo que las grandes metas no se traducen en acciones concretas con aplicabilidad práctica, sino que permanecen como declaraciones de intenciones que a pesar de ser muy loables, no mantienen un programa de ejecución concreto que deban seguir todos los países miembros de la UE en un período determinado.

En el marco del Comunicado de Brujas (2010) se destaca el papel desempeñado por el Proceso de Copenhague para crear conciencia sobre la importancia de educación y la FP en cada país y en el contexto de la UE, pues fueron capaces de cambiar la perspectiva basada exclusivamente en el aprendizaje, a un enfoque basado en las evidencias de todo el proceso. Esto puede conducir a la consolidación de sistemas nacionales de cualificaciones, considerados permeables y flexibles. A pesar de todo esto, también se indica que es necesario vincular en mayor medida la educación y la FP con otras políticas, especialmente sociales y de empleo.

De acuerdo con este comunicado, los países participantes deben establecer los dentro de los objetivos específicos, que serán revisados en 2014: hacer de la FP inicial una opción de aprendizaje atractiva; fomentar la excelencia, la calidad y la adecuación tanto de la educación y FP Inicial como de la Educación y FP Permanente; propiciar el acceso flexible a la formación y a las cualificaciones; elaborar una fórmula estratégica de internacionalización y promover la movilidad internacional; incentivar la innovación, la creatividad y el espíritu empresarial, así como el uso de las TIC; ofrecer este tipo de formación a todos los ciudadanos; mayor intervención de las partes interesadas y mayor difusión al público de los logros de la cooperación europea en este ámbito; gestión coordinada de los instrumentos europeos y nacionales desde el punto de vista de la transparencia, el reconocimiento, o el control de calidad y la movilidad; intensificar la cooperación entre la actuación en el ámbito de la Educación y la FP y otros ámbitos de actuación pertinentes; mejorar la calidad y las posibilidades de comparación de los datos para la actuación de la UE en el ámbito de la Educación y la FP; y aprovechar el respaldo de la UE.

En este sentido, se entiende la Formación Profesional como un mecanismo activo contra el desempleo, insistiendo especialmente en la necesidad de reducir el absentismo escolar prematuro, que afecta en Europa a 76 millones de personas entre 25 y 64 años (Comunicado de Brujas, 2010). Por lo tanto, el Comunicado de Brujas (2010), hace hincapié en que a medida que los estados van desarrollando la enseñanza pública para satisfacer la necesidad de mano de obra socializada y poco remunerada, el nivel medio de instrucción de los desempleados aumenta. A raíz de la constatación de esta situación, el Comunicado señala que los cambios tecnológicos aumentan la demanda de los trabajadores con altas cualificaciones y medias, a expensas de aquellos menos cualificados. Más tarde, en otro apartado, el comunicado indica que para paliar esta situación, la FP debe contribuir a los objetivos: “favorecer las posibilidades de empleo y el crecimiento económico, por un lado, y de responder a las necesidades sociales más amplias, especialmente el fomento de la cohesión social, por otro”. Parece importante, establecer medidas para dar cabida a ambos objetivos en consecución de la Estrategia Europa 2020. De hecho, el informe conjunto de 2012 del Consejo y la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “Educación y Formación en una Europa inteligente, sustentable e inclusiva”, se convierte en una reiteración de esta cuestión para el período 2012-2014.

Principalmente los objetivos a alcanzar entre los años 2012 y 2014, estaban relacionados con hacer de la movilidad y el aprendizaje permanente, una realidad; mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación; el fomento de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa y mejorar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor, en todos los niveles educativos. Con respecto a este último propósito, se incide en que es preciso prestar atención a las competencias claves transversales, a la enseñanza del emprendimiento, a la alfabetización electrónica y mediática y a los ambientes de aprendizaje innovadores. Por otra parte, se considera interesante que las administraciones públicas de FP establezcan relación y alianzas con empresas, instituciones de investigación y también con la propia sociedad. Este aspecto está relacionado con la creación de redes de colaboración entre las instituciones, con el objetivo fundamental de promover nuevas formas de organizar el aprendizaje y de adquirir competencias de forma eficaz. Desde la creación de redes y el trabajo conjunto, se pretende consolidar un modelo de formación vinculado al mundo laboral y se persigue que la FP sea promotora de la cohesión social.

4.2. FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

Existen dos referentes normativos que conforman la base de la actual Formación Profesional. Por un lado la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y por otro lado la Ley Orgánica de las Cualificaciones de la Formación Profesional (LOCFP, 2002). Ambas supusieron un cambio de paradigma en lo que respecta a la FP, intentando potenciarla y vincularla al entorno socio-laboral. Además, en este apartado se muestran aspectos contemplados en el diseño de la Ley Orgánica de la Calidad de la

Educación (LOCE, 2002) y en el desarrollo de Decretos posteriores anteriores a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Por último se hace referencia a las dos últimas normativas españolas que aportan un nuevo giro de la FP (LOE, 2006; y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa - LOMCE, 2013).

A) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

La LOGSE (1990) incorpora cambios importantes en la FP reglada, tanto que hoy día se mantienen algunas de sus propuestas. En esta ley, la FP persigue el propósito de dotar al alumnado de una formación polivalente, que le permita adaptarse a los cambios socio-laborales que vayan a producirse a lo largo de su vida profesional; así como facilitar su incorporación al mundo del trabajo; contribuir a su formación permanente; atender a las demandas de cualificación del sistema productivo y fomentar la participación de los agentes del entorno (artículo 30.1 y artículo 30.5).

En el Capítulo IV del Título I de la Ley se establece que las enseñanzas que comprende la FP son tanto la Formación Profesional de base, como la Formación Profesional específica. La FP de base, se imparte al alumnado que cursa ESO y Bachillerato (artículo 30.3º), contribuyendo este último al comienzo de la Universidad, ampliando las posibilidades del alumnado en la elección de sus futuros estudios. Con respecto a la FP específica, se organiza en torno a los ciclos formativos de grado medio y superior; además incluye dos subsistemas de Formación Profesional, la FP ocupacional y la FP continua. El artículo 2.1 de la LOGSE (1990), relaciona la FP con el concepto de Educación Permanente y fomento del aprendizaje autónomo. En este sentido, se especifica que la FP de grado medio está incluida dentro de la Educación Secundaria, junto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el bachillerato; mientras que la FP de grado superior, forma parte de los estudios superiores. Son las Administraciones educativas las que establecen el currículum en todas y cada una de las modalidades del sistema educativo (artículo 4.3).

Por otro lado, la LOGSE (1990), instaura los ciclos formativos de grado medio y superior, modularmente y con duración variable. En este sentido, se constituyen en áreas de conocimiento teórico y práctico, que mantienen como referencia los campos profesionales. Es en el artículo 31.1 y 31.2, donde se establece que para acceder a los ciclos formativos de grado medio, el alumnado debe estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria; y para acceder a los ciclos formativos de grado superior, el título de Bachillerato. Del mismo modo, para cursar determinados ciclos formativos, es necesario tener superado previamente determinadas materias relacionadas con el sector o el ámbito correspondiente en Bachillerato. De esta manera, se trata de promover la coherencia entre los niveles educativos y el aprovechamiento de los estudios a los que se pretende acceder, eliminando la posibilidad de una doble titulación que existía al finalizar la Educación General Básica (EGB).

El alumnado que pretende acceder al Bachillerato, tras la finalización de un ciclo de grado medio, puede hacerlo si se establecen las oportunas validaciones entre unas enseñanzas y otras (artículo 31.4). Sin embargo, en la LOGSE (1990), se establece otra forma de acceder a la FP específica para aquellos casos en los que no se cursen todas las enseñanzas previas requeridas. Se trata de la consolidación de pruebas de acceso, reguladas por las propias administraciones educativas. Según el artículo 32.1, es necesario tener 20 años para acceder a los ciclos formativos de grado superior mediante esta vía, siendo preciso que los interesados acrediten su madurez con respecto a los objetivos de la ESO o del Bachillerato, según el caso.

Con respecto al profesorado que imparte la FP específica, en el artículo 33.1, se establece que se les exigirá los mismos requisitos de titulación que al profesorado de educación secundaria, es decir, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) (artículo 24.2). Sin embargo, en el artículo 33.2, se apunta que para determinadas áreas o materias específicas se podrá contratar a profesorado que esté desarrollando sus actividades en el lugar de trabajo, pero bajo contratos temporales. Estos profesionales, podrán impartir además docencia en el Bachillerato de forma excepcional en materias optativas relacionadas con su experiencia profesional.

Con esta ley se contempla, por primera vez, dos aspectos importantes en relación al propósito de esta investigación. Por un lado, se indica que la programación de los ciclos formativos debe adaptarse a las necesidades y las posibilidades de desarrollo del entorno socio-económico de los propios centros (artículo 34.1), otorgando así un papel fundamental a los agentes sociales, en cuanto a su participación en la planificación y ordenación de la FP. Con respecto a esta adaptación, el gobierno central establece la base de los títulos, pero son las Comunidades Autónomas las que acomodan estos estudios a las características específicas del entorno, ofreciendo la posibilidad de que la FP pueda convertirse en un motor de inserción sociolaboral (artículo 35.1). Por otro lado los ciclos formativos se organizan en dos fases, una de carácter teórico y otra de carácter práctico, dando así importancia a la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos y por lo tanto a la formación por competencias (aprendizaje autónomo, trabajo en equipo y la integración de los contenidos científicos, tecnológicos y organizativos) (artículo 34.2).

Posteriormente a la publicación de la LOGSE (1990), el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) impulsa el Plan de Reforma de la Formación Profesional con el fin de desarrollar en profundidad las enseñanzas. En este sentido, el Real Decreto 676/1993 del 07 de mayo, recoge una nueva estructura de la FP, donde el modelo de profesionalidad está basado en la cualificación asociada a un perfil profesional. De esta manera, en el artículo 10, se recoge que cada ciclo formativo se debe incluir los objetivos generales del ciclo; los módulos necesarios profesionales; la duración total del ciclo; los objetivos expresados en términos de capacidades y los criterios de evaluación básicos de los módulos profesionales del ciclo; y los contenidos básicos de los módulos profesionales asociados a una unidad de competencia de los módulos profesionales de base transversal y del módulo profesional de formación y orientación laboral. En este sentido, se publicaron Reales Decretos

correspondientes a cada uno de los 112 títulos de FP existentes en ese momento. Estos títulos se reflejan en el Catálogo de Cualificaciones Profesionales (MEC, 1997).

A partir de entonces, se empieza a hablar de puestos de trabajo y de las competencias profesionales, profundizando así en su finalidad profesionalizante. En este sentido, el Real Decreto 676/1993 recoge una nueva terminología (cuadro 13). La incorporación de los conceptos, competencia profesional, unidad de competencia, capacidades profesionales y módulo profesional, representan la necesidad y el inicio del establecimiento de relaciones estrechas entre el sistema productivo y el sistema educativo. En el que ambos se nutren uno al otro.

Competencia profesional	conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a través de los procesos de formación o de la experiencia laboral, que permiten desempeñar y realizar roles y situaciones de trabajo requeridos en el empleo.
Unidad de competencia	Conjunto de capacidades profesionales.
Capacidades profesionales	Comprende las capacidades técnicas, las de cooperación y relación con el entorno, las de organización de las actividades del trabajo, las de comprensión de los aspectos económicos, así como las de adaptación de los cambios que se producen en el trabajo.
Módulo profesional	Es una unidad coherente de Formación Profesional específica, que está asociada a una o varias unidades de competencia, o bien a las finalidades a las que se refiere el párrafo b del artículo 1 de la presente ley. Se trata de comprender la organización y las características del sector correspondiente y los mecanismos de inserción, así como la legislación laboral básica, los derechos y obligaciones y adquirir los conocimientos necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir posibles riesgos derivados de la situación de trabajo.

Cuadro 13: Nueva terminología en la FP (Real Decreto 676/1993).

Esta nueva terminología de FP, no recoge la diferenciación en algunos Diseños Base de los Títulos (DBT) de las realizaciones y capacidades profesionales. Al igual que ocurre, entre los logros y las capacidades finales y entre los criterios de rendimiento y los criterios de evaluación. Por lo que posteriormente, se estableció una terminología más transparente, delimitándose específicamente cada uno de los conceptos que se nombran.

Después de la publicación de LOGSE (1990) y del Real Decreto 676/1993, aparecen otros dos Reales Decretos más que persiguen la consolidación de la FP. Con respecto a la ordenación de las enseñanzas, se destaca el Real Decreto 733/1995, de 5 de mayo, (títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas); y el Real Decreto 777/1998 de 30 de abril, que desarrolla algunos aspectos de la ordenación de la FP en el sistema educativo (BOE 08/05/1998).

Dentro de los cambios introducidos por la LOGSE (1990), se puede destacar la incorporación de FP de Base y la FP Específica. La FP de base supuso en el currículo de la Educación Secundaria, (secundaria obligatoria y bachillerato), la introducción de contenidos técnicos y destrezas comunes a las diferentes familias profesionales existentes (Real Decreto

1007/1991 de 14 de junio). La FP Específica, se entendía como un puente entre la FP y el mundo laboral, debido a que esta formación capacitaba al alumnado en competencias profesionales para cubrir las necesidades de cualificación del entorno. Otro de los cambios hace referencia a la unificación de la certificación de los conocimientos, lo que implicó avanzar en la integración de los subsistemas de la Formación Profesional. Más tarde, se agruparon los módulos relativos a la FP inicial en ciclos formativos. En cuanto a la elaboración de los títulos profesionales, se atendió a la competencia profesional que determina cada perfil, evitando la superposición de perfiles profesionales que se producía con la organización por módulos exclusivamente. Por otra parte, se avanzó en la estructuración de la formación, por la propia configuración de módulos integrados en una misma unidad a la perspectiva teórica y práctica, De esta manera, fue posible acreditar separadamente cada uno de los módulos formativos, facilitando la integración de los tres subsistemas de Formación Profesional y la obtención de los títulos de una manera más flexible.

Como se observa, las empresas del entorno tienen un papel crucial en el desarrollo de esta nueva FP. Por un lado, en la elaboración de los perfiles profesionales existentes en ese momento y, por otro, haciéndose cargo de parte de la FP Inicial, dando la posibilidad de conocer el sector en el que el alumnado desarrollará su profesión. Esta relación entre los centros educativos de FP y las instituciones del entorno socio-laboral, se formaliza mediante los acuerdos de colaboración. Ambas partes, se comprometen a formar a los estudiantes en los diferentes contextos, creando así un vínculo entre la teoría y la práctica y entre el escenario educativo y el escenario sociolaboral.

Cabe señalar que el diseño y estructuración de la Formación Profesional que realiza la LOGSE (1990), trae una renovación de la misma que se acerca más a la realidad de las necesidades del mercado productivo. Sólo así, se puede mantener y controlar la relación que tiene la FP con el empleo y la economía, a pesar de que, como en todos los procesos de reforma, hay margen de mejora. Principalmente se destacan dos aspectos de mejora.

Por una parte, sería interesante que el ciclo formativo de grado medio tuviera alguna conexión con los ciclos de grado superior, sin necesidad de tener que pasar obligatoriamente por el bachillerato. La existencia de pruebas de acceso es una medida, pero es poco habitual que con la edad de la realización de las pruebas previstas en el LOGSE (1990), el alumnado pueda justificar la suficiente experiencia como para validar materias de un ciclo superior. Esta situación cambia con la publicación del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio del desarrollo de la Formación Profesional (BOE 30/07/2011), propuesto a partir de la LOE (2006), que establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo, en el cual se establece, la existencia de cursos de formación que dan acceso directo un vez superados.

Por otra parte, se destaca la falta de mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes adquiridos informalmente y la promoción de un sistema de validación y reconocimiento de

las competencias profesionales. Posteriormente esta cuestión se aborda en la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE 20/06/2002).

B) Ley Orgánica de las Cualificaciones de la Formación Profesional (LOCFP, 2002)

Derivado de las propuestas de mejora de la LOGSE (1990), aparece la necesidad de promulgar una ley específica que regule los tres subsistemas que en este momento componen la FP. Surge así la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación (LOCFP, 2002). Esta ley, entiende la FP como un mecanismo de acceso al empleo, en el que se garantiza una correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado laboral y contexto social (artículo 40). En este sentido, trajo consigo el diseño de vías de acceso equitativas a la FP y la participación y colaboración de los agentes sociales en el diseño y ejecución de los distintos subsistemas (Rial, 2005). Teniendo en cuenta estos dos principios, se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCF), el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) y los Institutos de Cualificaciones Autonómicos.

En el artículo 2.1 se define el Sistema Nacional de Cualificaciones y FP como el “conjunto de instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de Formación Profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y la acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo”. A partir de aquí, se establecen los seis principios básicos por los que se rige el Sistema Nacional de Cualificaciones (artículo 2.3). Estos son:

1. La FP estará orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo, como a la libre elección de la profesión u oficio, y para la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y el empleo a lo largo de la vida.
2. El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, las diferentes modalidades de FP.
3. La participación y cooperación de los agentes sociales con poderes públicos en las políticas formativas y de cualificación profesional.
4. La adecuación de la formación y cualificación de los criterios de la Unión Europea en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores.
5. La participación y cooperación de las diferentes administraciones públicas en función de sus respectivas competencias.
6. La promoción del desarrollo económico y la adecuación de las necesidades del entorno del sistema productivo.

Los principios 5º y 6º, se refieren a que la FP tiene que cumplir un papel importante en la promoción del desarrollo de los entornos sociales, y debe ser adaptado a las necesidades

de los mismos, aspecto que no llega a evidenciarse. Para la consecución de estos principios el artículo 4 de la LOCFP (2002), propone como acciones la creación de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales con estructura modular; la aplicación del procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales; la información y orientación con respecto a la FP y el empleo y una evaluación y mejora de la calidad del SNCF. La consolidación del SCNCP supuso una puerta abierta al desarrollo de la FP, manteniendo la vinculación directa entre la formación y el sistema productivo. Es por ello, por lo que la FP es entendida como Formación para el Trabajo.

La creación del Catálogo Nacional de Cualificaciones, supuso un mecanismo de gestión de las cualificaciones de la FP reglada y de la FP ocupacional y continua. La responsabilidad de la coordinación de este complejo SNCFP recae en la Administración General del Estado, manteniéndose el Consejo General de la FP como órgano de participación de los agentes sociales, con un carácter consultivo con respecto al Gobierno (artículo 5). Dependiente de este Consejo General aparece el INCUAL (1999), como responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el catálogo. Queda recogido en el artículo 7, que esta actualización y adaptación de las cualificaciones se recogerán en documentos legislativos posteriores, lo cual no se produjo. Tras la promulgación de la ley, se hace necesario que no sólo el INCUAL se encargue de esta tarea, sino que los agentes sociales (organizaciones empresariales y organismos públicos locales y regionales), tengan un papel importante en la actualización de las profesiones.

Además del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, surge el Catálogo Modular de Formación Profesional. Ambos catálogos deben mantenerse íntimamente unidos y actualizados (artículo 7.2). Derivado de esto, se actualizan y clarifica la terminología Cualificación Profesional y competencia profesional. Esta última concebida como el conjunto de conocimientos y destrezas que permiten la actividad profesional en relación a las exigencias de la producción y el empleo.

En relación al sistema de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las propias cualificaciones, en esta ley se establecen los títulos de FP y los certificados de profesionalidad, con objeto de acreditar las cualificaciones profesionales adquiridas tanto en la experiencia laboral como en las vías no formales de aprendizaje (artículo 8.1). Sin embargo, no se hace referencia directa, a la posibilidad de crear un sistema de reconocimiento, evaluación y certificación de la competencia profesional, ni a como se podría desarrollar esto en el futuro. Sólo se señala en el artículo 4.1b, que existirá un procedimiento de evaluación, certificación y registro de las cualificaciones profesionales, entendido como un instrumento del Sistema Nacional de Cualificaciones y FP y que será el Gobierno el responsable de establecer los requisitos para llevar a cabo la evaluación y certificación de las competencias (artículo 8.4). Después del año 2003, el INCUAL inicia el desarrollo de las cualificaciones profesionales y con ella la concreción de la formación requerida necesaria para cada una. Se da así un pequeño paso hacia la integración de los tres subsistemas de la FP. De tal manera, que los certificados de profesionalidad y los títulos de FP reglada, demostraban la misma

validez. Este último reconocimiento no se tuvo en cuenta inicialmente en la LOCFP (2002), pero sí se desarrolló posteriormente a su promulgación.

En este sentido, a diferencia de la LOGSE (1990), la LOCFP (2002) entiende la FP como “el conjunto de actividades formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso del empleo y la participación activa de una vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la Formación Profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas” (artículo 9).

Otra de las incorporaciones que realiza esta ley, es la propuesta de los Centros Integrados de Formación Profesional, que se definen como: “aquellos que imparten todas las ofertas formativas a las que se refiere el artículo 10.1 de esta ley” (artículo 11.4), es decir, la oferta que pertenece a cada uno de los tres subsistemas (inicial, ocupacional y continua). Estos centros dependerán conjuntamente del Ministerio de Educación y Cultura y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del momento. Será el gobierno el responsable de establecer los requisitos que deben cumplir los centros para impartir las enseñanzas de FP, puesto que la creación, aprobación, autorización y gestión de los mismos depende de la Administración (11.1 y 11.2 artículos). Además se ofrece la posibilidad de que otras instituciones puedan impartir FP financiada con fondos públicos, lo que favorece la extensión de la oferta de FP. Por otro lado, la investigación y la innovación en la FP, se va a desarrollar mediante la creación de una red de centros de referencia nacional, distribuidos por cada una de las Comunidades Autónomas. Estos mismos centros, pueden proponer medidas dirigidas a los estudiantes, trabajadores (ocupados o desempleados), empresarios y formadores.

Por otra parte, se facilita la integración social y la inclusión de los grupos más desfavorecidos empleando la FP como instrumento, adaptando la oferta formativa a sus demandas y características específicas (artículo 12.1). De esta forma, surge la oferta de módulos independientes asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, lo que proporciona una amplitud de la oferta de FP que favorece el proceso de formación a lo largo de la vida (artículo 12.2). Sin embargo las competencias adquiridas a través de esta vía, no pueden ser acreditadas hasta que sean incorporadas al catálogo (artículo 13.2).

Al mismo tiempo, se impulsa la orientación profesional como motor de la FP, e instrumento para la mejora de la calidad de la enseñanza. De esta manera se establecen como finalidades de la Orientación Profesional, por un lado, informar sobre las oportunidades de acceso a puestos de trabajo y de validación/acreditación de las competencias profesionales; y, por otro, asesorar sobre la oferta formativa y distintos itinerarios que se pueden seguir y sobre la movilidad profesional (artículo 14). En este servicio de Orientación, deben coparticipar las Administraciones públicas educativas y laborales, además de los agentes sociales vinculados a las mismas. Los destinatarios de esta orientación van desde el alumnado hasta la sociedad en general, pasando por las familias, los desempleados y los trabajadores

(artículo 15.2). De esta manera, se tiene en cuenta el desarrollo de itinerarios especializados en cada caso que se presente, lo que implica una nueva perspectiva de la orientación más personalizada y atenta a las necesidades individuales de los colectivos con los que se trabaja, facilitando así su integración sociolaboral y la movilidad de los trabajadores y estudiantes.

Por último comentar que la LOCFP (2002), dentro de sus disposiciones adicionales, establece que todas las enseñanzas públicas de FP deberán prestar atención a las áreas transversales de TIC, idiomas de los países de la UE, trabajo en Equipo, prevención de riesgos laborales y consideraciones prioritarias de las directrices de la UE. De esta forma, se entiende que ciertos ámbitos deben ser considerados en el marco de toda Formación Profesionalizadora, manteniendo al mismo tiempo conexión constante con las demandas y/o exigencias del mercado laboral, insertas en una sociedad de la información y del conocimiento.

C) Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y Reales Decretos posteriores

Posteriormente a la Ley de las Cualificaciones y de la FP (2002), se comienzan a suceder Reales Decretos y surge la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que introduce nuevos cambios con respecto a la Formación y al Empleo. A pesar de ser publicada no entró en vigor por la posterior implantación de la LOE (2006).

Esta legislación modifica varios aspectos de la organización de las enseñanzas, pero con respecto a la Formación Profesional inicial y específica, mantiene la gran mayoría de las disposiciones de LOGSE (1990) y la LOCFP (2002). Los cambios propuestos por la LOCE (2002) se basaron principalmente en: promover una cultura del esfuerzo; orientar el sistema educativo frente a los resultados; establecer una configuración flexible del sistema educativo en función de las diferencias individuales del alumnado, dando lugar a diferentes trayectorias; atraer y mantener una profesión docente a los mejores estudiantes y profesionales, mejorando la condición social del profesorado; y desarrollar la autonomía de los centros y su responsabilidad en cuanto a los logros de buenos o malos resultados por parte del alumnado (preámbulo de la LOCE, 2002).

Partiendo de estas premisas, se entiende la calidad como una característica vinculada esencialmente a los resultados académicos, por lo que se organiza el sistema educativo orientado a la obtención de tales resultados. Se producen cambios con respecto a la disposición de la Educación Secundaria y del Bachillerato, estableciéndose pruebas de evaluación diagnóstica al final de las etapas (artículo 30) y una prueba general de Bachillerato, sin la cual no se podría optar al correspondiente Título académico. Con respecto a la educación secundaria aparecen cambios en relación al establecimiento de los itinerarios conformados por las distintas materias: por un lado, en 3º de la ESO el alumnado puede

elegir entre realizar el itinerario tecnológico o el científico-humanístico, y por otro, en 4º de la ESO, aparecen los itinerarios tecnológico, científico y humanístico, como tres especialidades diferentes. Al mismo tiempo, este 4º de la ESO, se denomina curso para la orientación académica y profesional postobligatoria, siendo el equipo orientador el encargado de elaborar un informe de orientación escolar para cada uno de los estudiantes del centro que se encuentran en esta situación.

Además, por primera vez aparecen los Programas de Iniciación Profesional (PIP) (artículo 27), dirigidos a estudiantes de 15-16 años de edad, que no optan por cursar alguno de los itinerarios citados anteriormente para la ESO. Estos programas integran por un lado, los contenidos relacionados con la formación básica, por otro lado los módulos profesionales asociados a una cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones. La duración de los PIP, era de dos años académicos y tras la superación de los mismos, el alumnado obtenía el Título de Graduado en ESO. Además, esta ley, redujo las modalidades del bachillerato a tres: Artes; Ciencia y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales.

Con respecto a la organización de la FP reglada, la LOCE (2002) se mantuvo en términos similares a los previstos en la LOGSE (1990). En el capítulo VI del Título I, se vuelve a incidir en que para cursar un ciclo formativo de grado medio es necesario la obtención del título de ESO y para cursar el ciclo formativo de grado superior, el título de bachillerato. En el caso de que el alumnado no cuente con estas titulaciones, también es posible obtenerlo tras la realización de una prueba (artículo 38). Por otro lado, se da un paso más en relación a la validación de la experiencia, cuando se afirma que el alumnado que supere los módulos profesionales de un PIP o quiera demostrar experiencia laboral en el campo de trabajo, están exentos de la realización de pruebas de acreditación de las competencias profesionales. En el caso del acceso a los ciclos superiores, sólo estarán exentos de realizar esta prueba, quienes acrediten la experiencia profesional, siendo la edad mínima para realizarla los 20 años. Del mismo modo, aquellas personas que superen todas las materias del Bachillerato, tendrán acceso a los ciclos de grado superior mediante una prueba que valora sus capacidades. Aquellos estudiantes mayores de 18 años que posean el título de Técnico y deseen acceder a un ciclo superior deben presentarse y pasar la prueba.

Posteriormente a la promulgación de la LOCFP (2002) y la LOCE (2002), se sucedieron diversos Reales Decretos que regulaban varios de los ámbitos de la Formación Profesional inicial. En función de su importancia para la consolidación del Sistema Nacional de las Cualificaciones y la FP, se considera relevante mencionar en este trabajo los siguientes:

- ✓ Real Decreto 942/2003, de 18 de julio, por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior en la Formación Profesional específica. (BOE 31/07/03).
- ✓ Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. (BOE 17/09/03), modificado

posteriormente por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre. (BOE 03/12/05).

- ✓ Real Decreto 362/2004, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional específica. (BOE 26/03/04).

De los citados, el RD 362/2004, es el más relevante, ya que realiza incorporaciones en el ámbito de la FP. Este Real Decreto, en su artículo 5 establece que los ciclos formativos deben compartir unas enseñanzas comunes. En concreto se citan los objetivos generales; módulos que componen la formación asociada a cada cualificación, de acuerdo con el Catálogo Modular de FP; módulos formativos asociados con la orientación laboral; objetivos de cada uno de los módulos expresados en términos de capacidades, de sus criterios de evaluación y contenidos necesarios para superarlos, así como su duración en horas; y un módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), y su duración en horas (artículo 5). Además, se añaden a estas enseñanzas comunes, los contenidos transversales (LOCFP, 2002), y las enseñanzas relacionadas con el fomento del autoempleo y la gestión empresarial en el sector profesional de que se trate.

En relación a esta investigación, es importante resaltar que en el artículo 13.1 del capítulo IV, se comenta la necesidad de conocer y analizar la realidad socio-económica del entorno para desarrollar e implementar los planes de estudio de los diferentes ciclos formativos. Esto indica la necesidad constante de mantener relaciones bidireccionales, entre la FP que se oferta en los centros educativos y las instituciones del entorno. En este sentido, se comienzan a incorporar nuevas cualificaciones en el Catálogo Nacional, así como su formación asociada al Catálogo Modular (RD 295/2004, del 20 de febrero y RD 1087/2005, del 16 de septiembre).

Otra legislación relevante que aparece en el período comprendido entre la promulgación de la LOCFP (2002) y la LOE (2006), es la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, junto al Real Decreto 1558/2005, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional. Ambas normas, implican cambios en la organización básica de la FP. Por un lado, la Ley de Empleo (2003), pretende “incrementar la eficiencia del funcionamiento del mercado laboral y de mejorar las oportunidades para la incorporación al mismo”. Con ello se refleja la necesidad de crear mecanismos para garantizar que los centros de FP sean parte más activa en las políticas de formación e inserción laboral. Con respecto al Real Decreto 1558/2005, se regulan por primera vez los Centros Integrados de FP, compuestos por un Claustro y un Consejo Social, formado este último por la administración educativa, los miembros del propio centro y las organizaciones empresariales y sindicatos. Para llevar a cabo sus funciones, los centros integrados, deben desarrollar convenios de colaboración con empresas, instituciones y otras entidades para el mejor aprovechamiento de las infraestructuras y los recursos disponibles. Otra característica distintiva de estos centros, alude a sus órganos de gobierno, que serían el del Centro Integrado.

D) Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Reales Decretos posteriores

La ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), nace con el objetivo de aunar la equidad y la calidad en el sistema educativo de forma progresiva. En ese sentido, se refuerza la idea de ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los ciudadanos, teniendo en cuenta que éstas presentaran altos índices de calidad para obtener mejores resultados en el alumnado.

Con respecto a la FP, se mantiene la misma definición que en las legislaciones anteriores (LOCFP, 2002; LOCE, 2002), incorporándose la FP inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral y la Formación continua. En este sentido, ya no se alude a la división de la FP en los 3 subsistemas (inicial, ocupacional y continua), sino que se trata a la FP desde un punto de vista más global. Esta idea queda reflejada en el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo; y en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. El primero de ellos, modifica la denominación atribuida a la FP Inicial por Enseñanzas de Formación Profesional en el sistema educativo. Y el segundo Real Decreto, nombra como Formación Profesional para el Empleo, a los subsistemas de Formación Ocupacional y Formación continua.

La FP inicial en la LOE (2006), es entendida como la formación que prepara y al alumnado para su desempeño laboral en un campo profesional, desarrollo personal y social (artículo 39.4). En el Capítulo V, se hace referencia a la FP inicial y a la ordenación de sus enseñanzas, es decir, de los ciclos formativos de grado medio y superior. Sin embargo, en el capítulo II de la ley, se desarrollan los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), anteriormente denominados en la LOCE (2002) Programas de Iniciación Profesional (PIP). La no aparición de los PCPI en el Capítulo V, lleva a pensar que la propia LOE (2006), no reconoce estos programas dentro de la FP. Es cierto que en artículo 30.5 se menciona, por una parte, que los PCPI adoptarán modalidades diferenciadas, pero no se especifican cuáles. Por otra parte se alude que para la puesta en marcha de los mismos, las administraciones educativas, contarán con la participación de los centros educativos, las entidades locales, asociaciones profesionales, ONG y entidades empresariales y sindicales. De esta manera, se persigue regular los PCPI, creándolos como una oferta formativa a través de la red de centros públicos y privados concertados. Posteriormente, en el año 2011, con el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de Formación Profesional del Sistema Educativo (BOE 30/07/2011), aparece de manera explícita que las enseñanzas que engloban la FP son los PCPI, los ciclos formativos de grado medio y grado superior y los cursos de especialización (artículo 4).

Además de la modificación en la denominación, la LOE (2006), fija para el acceso a los PCPI la edad mínima de 16 años (pasa de 15 a 16) y máxima de 21 años. Al igual que en la anterior legislación, estos programas están destinados a los estudiantes que no obtuvieran el Título de graduado en ESO. Dentro de los PCPI se imparten tres tipos de módulos:

- ✓ Módulos específicos: se refieren a las unidades de competencial del nivel I del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (con anterioridad, se identificaba el nivel de competencia pero no se acreditaba).
- ✓ Módulos formativos: son módulos de carácter general destinados a la ampliación de competencias básicas. Con ellos se trata de favorecer el tránsito del sistema educativo al mundo laboral.
- ✓ Módulos para la obtención del título de la ESO: son módulos voluntarios que conducen a la obtención del título de la ESO (este carácter voluntario no se contempla hasta esta ley). Se pueden cursar de manera simultánea a los módulos específicos y módulos formativos, o una vez se hayan superado estos.

La ordenación de los ciclos de FP inicial (darán lugar posteriormente a la FP de grado medio y superior), se establecen en los artículos 39, 40, 41, 42 43 y 44. En ellos se abordan los principios regladores, los objetivos, las condiciones de acceso, el contenido y organización de la oferta, la evaluación y la certificación y validación de los títulos. En el artículo 3.5 de la LOE (2006), se establece que la FP de grado superior debe ser entendida dentro de las enseñanzas superiores, ya que va a formar parte de la Educación Superior.

En cuanto a los objetivos generales de la FP inicial, se hace hincapié en la adquisición de capacidades por parte del alumnado. Entre ellos se destacan en el artículo 40: desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación de sus estudios; comprender la organización y las características del sector productivo; aprender autónomamente y trabajar en equipo; trabajar en condiciones de seguridad, así como prevenir riesgos laborales; desarrollar una identidad profesional motivadora que le ayude a adquirir aprendizajes futuros y le facilite la adaptación a los cambios socio-laborales.

Las condiciones de acceso, no varían demasiado con respecto a las leyes anteriores de 2002 (artículo 41.1). Cabe destacar, dentro de las incorporaciones, que las administraciones educativas podrán programar y ofertar cursos destinados a la preparación de las pruebas para el acceso a la formación profesional (artículo 41.5). Estos cursos están destinados sólo a aquellas personas que tengan superado un PCPI y deseen acceder a un ciclo de grado medio o aquellas que teniendo superado un ciclo de grado medio, deseen acceder a un ciclo superior. La puntuación que se obtengan en estos cursos, se tendrá en cuenta en la nota final de la prueba de acceso. Esta iniciativa ayuda a impulsar la FP, dando oportunidades de acceso a la misma desde diferentes vías.

En relación a la programación del contenido y de la oferta de FP de grado medio y superior, el artículo 42 expone que serán las Administraciones Educativas las encargadas, contando con la colaboración de los agentes sociales y económicos implicados y de las instituciones locales. Como en leyes anteriores, se reitera que estas enseñanzas contemplarán una formación práctica en los centros de trabajo, menos en el caso de aquellos estudiantes que acrediten experiencia laboral (artículo 42.2). Esta formación corresponde al Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), propuesta en la LOGSE (1990). Por otro lado, se

hace visible la necesidad de que el alumnado adquiriera conocimientos y competencias transversales como ya establecía la LOCFP (2002).

Con respecto a la certificación y validación de los títulos, no existen diferencias en LOE (2006). El artículo 44.3 recoge que tras la finalización de los estudios el alumnado que supere un grado superior recibirá, por parte de las Administraciones Educativas, el título de Técnico y aquel que supere un grado superior, el título de Técnico Superior. El primero de ellos, dará acceso directo al Bachillerato y el segundo a la Universidad (artículo 44.5). Los estudiantes que no superen la totalidad de los módulos, recibirán una certificación académica que contemplará los módulos superados. Las puntuaciones obtenidas en los superados, se guardarán hasta completar el ciclo.

Posteriormente a la promulgación de la LOE (2006), surgen diversos Reales Decretos que regulan la ordenación de la FP en España. Algunos de ellos, ya han sido comentados al inicio de este apartado. El primero es el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, que establece la ordenación general del Sistema de Formación Profesional (derogado por el Real Decreto 1147/2011). Se trata de un RD que incluye concretamente:

- ✓ Nuevas modalidades de FP (presencial y a distancia).
- ✓ La consideración de la experiencia profesional como una vía más de aprendizaje que debe ser reconocida.
- ✓ La consideración de que los títulos que se creen por parte de las Comunidades Autónomas deben tener en cuenta el entorno socioproductivo de las mismas y las posibilidades reales de inserción laboral del alumnado o una opción de subdividir los módulos profesionales en varias unidades formativas inferiores, facilitando así la certificación de las competencias y dando la posibilidad de llegar a obtener un título en FP, mediante la superación de las pruebas correspondientes.
- ✓ Deja libertad a las Comunidades Autónomas para la ordenación de los PCPI.

Con respecto a los títulos de la FP, el artículo 4.5, pone de manifiesto la necesidad de que los títulos tengan una doble vertiente, por un lado, encaminada a la vinculación directa con el sistema productivo, y por otro, hacia la consolidación del desarrollo personal y social del individuo. Además en el mismo artículo se reconoce la formación adquirida mediante distintas vías de aprendizaje, en concreto se resaltan las vías no formales como es el caso de la experiencia laboral. A su vez, este Real Decreto, establece una nueva estructura que deben contener todos los títulos de FP (identificación del título; perfil profesional del mismo; el entorno profesional; la correspondencia de los módulos profesionales con las unidades de competencia; los parámetros básicos del contexto formativo para cada módulo profesional; las modalidades y materias del bachillerato que facilitan la conexión con el ciclo formativo de grado superior; las convalidaciones, exenciones y equivalencias; la relación con los certificados de profesionalidad; la información sobre los requisitos necesarios para el ejercicio

profesional; y el acceso a estudios universitarios desde los ciclos formativos de grado superior.

Se mantiene la ordenación, en relación a los módulos de FCT, pero se introduce el módulo profesional de proyecto. Este módulo, se contempla en ambos ciclos formativos y depende de las características de la actividad laboral. De esta manera, como indica el artículo 12.2, se trata de reflejar en el proyecto las capacidades y conocimientos adquiridos a lo largo del periodo formativo. Así, para acceder a él, deben estar superados todos los módulos anteriores. Por otra parte, en el artículo 13.1 y 13.2, se refleja la incorporación de varios módulos específicos: orientación, relaciones laborales y desarrollo del espíritu emprendedor.

Por último y vinculado al objeto de esta investigación, el RD en su artículo 18, establece que las Administraciones Educativas deberán tener en cuenta a la hora de organizar el currículum de los títulos la realidad socioeconómica del entorno de su competencia, así como las perspectivas de desarrollo económico y social, con la finalidad de que las enseñanzas respondan en todo momento a las necesidades de cualificación de los sectores socio-productivos de su entorno, sin perjuicio de la movilidad del alumnado. Actualmente este aspecto, no se contempla en las comunidades autónomas españolas, al menos no en todas.

Otra de las normativas surgidas a raíz de la publicación de la LOE (2006), es el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial (BOE 28/11/08). En él se establecen dos cambios importantes con respecto al personal docente de FP. Por un lado se proponen las distintas especialidades del cuerpo de docentes técnicos de FP, y por otra, se alude a la necesidad de estar en posesión de un título de Máster, que acredite la formación pedagógica y didáctica necesaria para ejercer la docencia de estas enseñanzas. Este Máster va a sustituir al Curso de Aptitud Pedagógica.

A partir del año 2011, derivado de la crisis económica que golpea fuertemente a España, se empiezan a producir cambios en la FP encaminados a la aceleración de la inserción laboral y el alcance de mayores cotas de cualificación. De esta manera, surge la Ley 2/2011, de 04 de marzo, de Economía Sostenible (BOE 05/03/2011) la cual alude, en su artículo 73, que el gobierno favorecerá la movilidad de estudiantes, profesorado y agentes sociales implicados, dentro de nuevo Marco Nacional de Cualificaciones. A su vez, en el artículo 74.2, se establecen una serie de mecanismos de participación con objeto de realizar un seguimiento de los centros que lleven a cabo una formación integrada; detectar las necesidades de formación generales y específicas de las empresas y de los trabajadores locales; y trasladar a las administraciones educativas y laborales las necesidades de formación, a efectos de su inclusión en la programación de la oferta formativa en los correspondientes entornos.

Como aspecto destacado y relevante para esta investigación, cabe señalar que esta ley impulsa una estrecha relación de colaboración entre las administraciones y las empresas. De

esta manera, se abre la posibilidad de impartir formación en las instalaciones tanto de los centros educativos como de las empresas, de compartir recursos y de realizar proyectos conjuntos (artículo 75.4). En este sentido, las instituciones del entorno socio-económico pasan a ser elementos cruciales en la formación del alumnado de FP.

Para hacer efectiva esta ley de economía Sostenible, se publicó la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo por la que se modificaba la LOCFP (2002). Esta nueva ley, introduce nuevos cambios en la FP. Entre ellos pueden destacarse: la creación de cursos de especialización con una certificación académica (artículo 1.3); la consideración de la realidad socioeconómica del entorno de los centros educativos que ofertan FP (artículo 1.4); la creación de la Red de Centros de FP (artículo 1.7); la puesta en marcha de la FP a distancia (artículo 1.8); y el impulso del reconocimiento de las competencias profesionales (artículo 1.9). Esta ley también, en su disposición adicional, promueve la colaboración entre la FP Superior y la Enseñanza Universitaria, a través de entornos integrados de educación superior. Esto está pensado para crear vínculos entre el tejido productivo, la universidad y la FP y los organismos agregados.

Con posterioridad, a esta ley se introducen Reales Decretos que persiguen la materialización de sus cambios en FP. Los primeros son el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior (BOE 03/08/2011); y el Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 08 de noviembre, y el RD 860/2010, de 02 de julio, afectados por estas modificaciones (BOE 30/07/2011). Ambos aluden a aspectos relacionados con la FP, pero lo hacen de manera diferente, regulando aspectos ligados a una determinada modalidad de enseñanza dentro de la FP. Por otra parte, el RD 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo (BOE 30/07/2011), introduce una regulación más flexible y nueva del sistema de formación profesional en el contexto español. Así, produce un cambio significativo en la regulación de la FP inicial, considerándola como el conjunto de actividades de formación que tienen por objeto la cualificación de las personas para la realización de diversas profesiones, para su empleabilidad y la participación activa en la vida social, cultural y económica (artículo 1).

Concretamente los cambios que incorpora el Real Decreto 1147/2011 son relativos a: considerar la necesidad de tener en cuenta la promoción de igualdad efectiva de oportunidades entre hombre y mujeres (artículo 3.2); incluir los módulos de PCPI como parte de la FP (artículo 4); conciliar el aprendizaje con otras actividades de responsabilidad (artículo 5.2); impartir módulos en unidades de menor duración (artículo 6.2); atender a las necesidades socio-laborales y contar con las posibilidades formativas del entorno (artículo 8.4); aparecen los cursos de acceso a los ciclos formativos (artículo 15,16 y 18); en el artículo 22, aparecen nuevos tipos de módulos profesionales asociados a las unidades de competencia del Catálogo Nacional de las Cualificaciones, a la Formación y Orientación Laboral (FOL),

a la Empresa e Iniciativa Emprendedora y a la FCT; incorporación de cursos de especialización (artículo 27); oferta de FP presencial y a distancia (artículo 41); se oferta FP reglada y FP para el empleo en otros centros no integrados (artículo 44); se crea una plataforma de FP a distancia (artículo 49); y se crea un Marco de Referencia de Garantía de la calidad en FP a nivel estatal y la Red de calidad en FP (artículo 57 y 58).

En este sentido, la organización del sistema educativo en la LOE (2006), teniendo en cuenta los RD hasta el 2011, queda como muestra la figura 11:

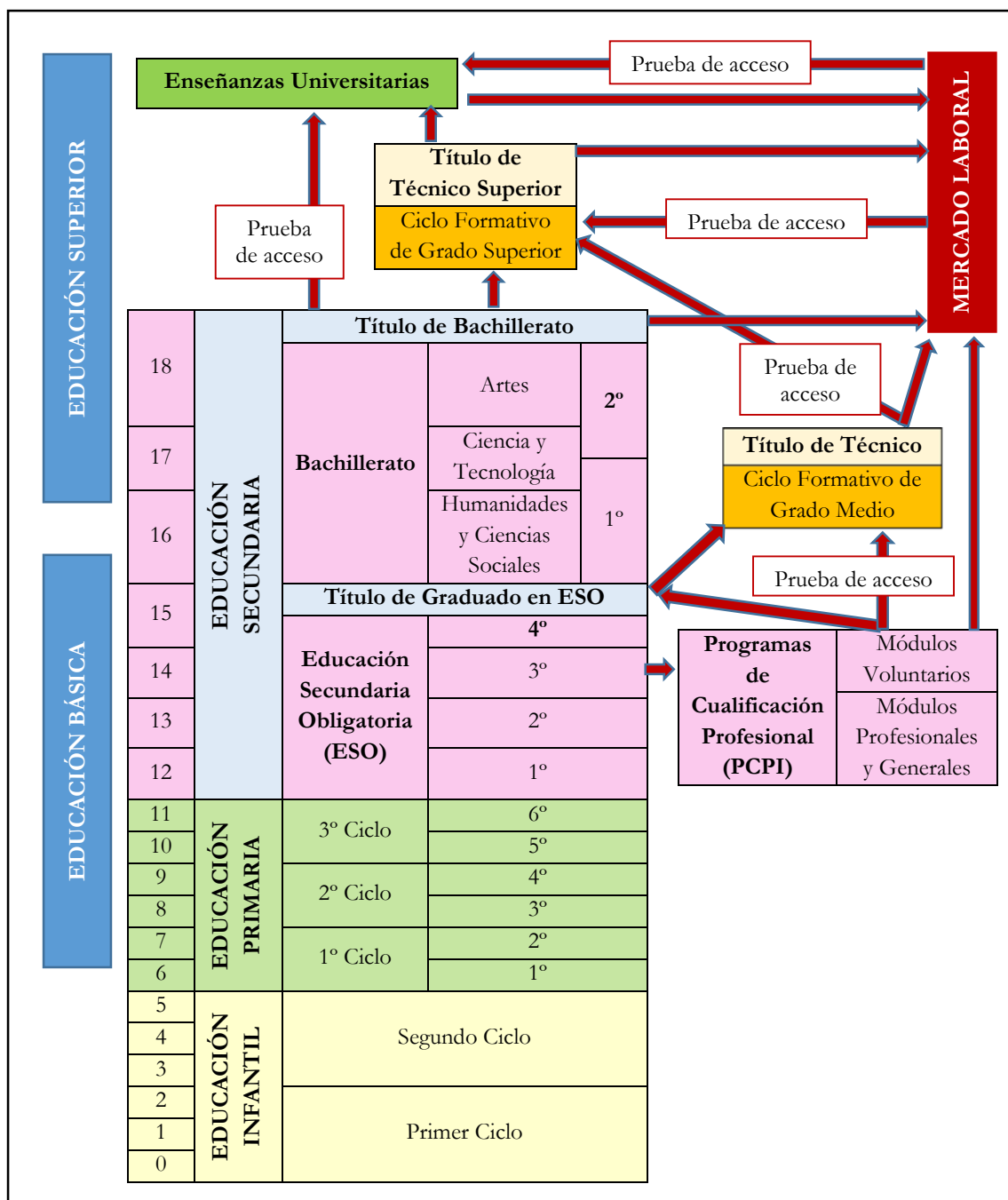


Figura 11: Síntesis de la organización del sistema educativo según la LOE (2006).

Sin duda, una de las incorporaciones más significativas que ha sufrido la FP en España desde el año 2006 hasta el 2012, viene determinada por el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. La FP Dual es definida en el RD como “el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo” (artículo 2). En este sentido, se consideran como metas a conseguir el aumento de personas que obtengan una titulación de enseñanza postobligatoria, fomentar la motivación de los individuos, facilitar la inserción laboral gracias a una mayor colaboración con las empresas, fortalecer relaciones estrechas entre el tejido empresarial con la formación profesional, favorecer la transferencia del conocimiento a través de la relación entre docentes de FP y las empresas del entorno, y, finalmente, realizar procesos de análisis de datos para tomar decisiones de cara a una mejora de la calidad de esta etapa educativa (artículo 28).

La incorporación de este nuevo modelo de FP, supone una estrecha colaboración entre los centros de FP y las empresas del entorno. Derivado de este compromiso que asumen ambas entidades en la formación de los estudiantes, surgen los convenios de colaboración (artículo 29). Con ellos, se formalizan las relaciones colaborativas entre los sectores implicados, acordando la tutorización del alumnado en cada uno de ellos, y reuniones periódicas mensuales para conseguir un seguimiento individualizado (artículo 20). En estos convenios de colaboración, se detallan las actividades que realizarán con el alumnado ambas partes, la duración de la formación y los criterios de evaluación a utilizar.

Con respecto a su aplicación, integrarán la FP Dual como oferta educativa, aquellos centros educativos que voluntariamente lo decidan, previa normativa de desarrollo puesta en marcha por las diferentes Comunidades Autónomas, y conviviendo por el momento con el modelo de FP establecido por el SNCFP. Como máxima novedad, este modelo de formación, introduce un mínimo del 33% de horas en las empresas (artículo 30) pudiendo ampliarse este porcentaje en función de las características del módulo y de la propia empresa, no superando el 75 % durante el primer año, o al 85 % durante el segundo y tercer año, de la jornada máxima prevista en el convenio colectivo (artículo 8.2).

La FP Dual está pensada para jóvenes entre 16 y 25 años que carezcan de una Cualificación Profesional reconocida (artículo 6). Estos pueden optar por cinco tipos de modalidades de FP Dual, dependiendo de la oferta de los centros educativos (figura 12). La primera se trata de una formación exclusiva en centro formativo, donde se produce una alternancia de la formación con la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa. La segunda de ellas es la formación con participación de la empresa, aquí son las empresas las que facilitan sus instalaciones, recursos o expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales de la FP. La tercera modalidad, hace referencia a una formación, en la que determinados módulos formativos o profesionales se imparten en una

empresa autorizada o acreditada, complementariamente a lo que se imparte en el centro educativo. Por otro lado, existe una formación compartida entre centro y empresa, donde cada institución coparticipa en distinta proporción en los procesos de enseñanza- aprendizaje del alumnado; en este sentido, la empresa deberá estar autorizada o acreditada y estar adscrita al centro educativo. Por último existe una modalidad formativa exclusiva en la empresa, es decir, son las empresas las entidades encargadas de la totalidad de la formación de los estudiantes (artículo 3).

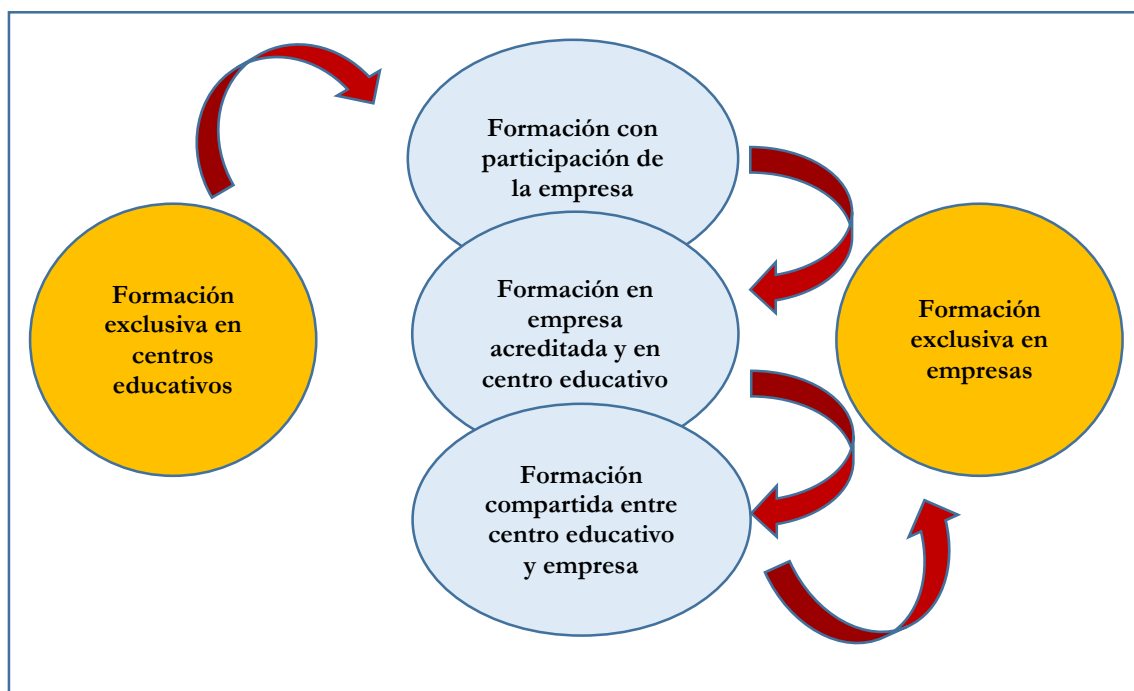


Figura 12: Modalidades de FP Dual (artículo 3 RD 1529/2012).

Con la finalidad de facilitar su adecuación al régimen de alternancia con la actividad laboral en la empresa, las actividades formativas inherentes a los contratos para la formación y el aprendizaje se podrán ofertar e impartir, en el ámbito de la formación profesional para el empleo, en las modalidades presencial, teleformación o mixta, y en el ámbito educativo, en régimen presencial o a distancia, de acuerdo, en cada caso, con lo dispuesto en la normativa reguladora de la formación profesional de los certificados de profesionalidad o del sistema educativo (artículo 17.1).

La evaluación final de los estudiantes es responsabilidad de los tutores de FP en los centros educativos. No obstante, éstos tendrán en cuenta las valoraciones realizadas por los tutores/formadores de las empresas y los resultados estimados en las actividades realizadas dentro de las mismas. Asimismo, las empresas que impartan la FP Dual serán supervisadas, con carácter educativo, tal y como estimen las administraciones mediante regulación (artículo 25). La cualificación profesional adquirida a través del contrato para la formación y el aprendizaje será objeto de acreditación en los términos previstos en el artículo 11.2 del Estatuto de los Trabajadores. Cuando la actividad formativa inherente al contrato incluya formación complementaria impartida por la empresa, ésta podrá en su caso ser objeto de

reconocimiento de acuerdo con el procedimiento establecido en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral. Las competencias profesionales adquiridas a través del contrato para la formación y el aprendizaje, quedarán recogidas en el Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo.

Algunas Comunidades Autónomas han puesto en marcha experiencias piloto (País Vasco, Galicia, Madrid, Cataluña, Andalucía, etc.). A pesar de los fuertes mecanismos puestos en marcha, estas iniciativas no han tenido todo el éxito que se deseaba. Según Ortigosa (2011), los motivos del fracaso se debieron principalmente a las grandes dificultades para encontrar empresas que se incorporaran al programa; masificación de alumnado atraídos por la contratación indefinida; y al comienzo de la crisis económica, la realización de ERES en las empresas y la disminución de contrataciones, que generó recelos en los sindicatos.

E) Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

Actualmente, la ley educativa vigente en España, es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), aprobada en 2014. Desde el gobierno actual se esgrimen como razones fundamentales para su puesta en marcha, entre otras, el análisis de las fortalezas, pero sobre todo debilidades de nuestro sistema educativo. Serán estas debilidades las razones manejadas para justificar la necesidad de esta nueva ley: resultados desfavorables en informes educativos internacionales (PISA); porcentajes bajos de alumnos que acaban la educación obligatoria; elevada tasa de abandono prematuro de la formación; altas cotas de desempleo juvenil, diferencias entre las Comunidades Autónomas de España; etc. (EUROSTAT, 2013).

Para atajar esta situación, se proponen una serie de objetivos, entre los que se encuentran: disminuir la dispersión de requisitos y exigencias del sistema educativo; las tasas de abandono educativo temprano; aumentar las tasas de titulación en secundaria; mejorar el nivel de conocimientos en áreas prioritarias; establecer un sistema de señalización claro de los objetivos; promover la autonomía de los centros; incorporar y potenciar las TIC; mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras; racionalizar la oferta educativa; e impulsar y modernizar la FP (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - MECD, 2013). El último objetivo que se propone en esta ley, hace referencia a la necesidad de fortalecer la FP, de tal manera que será necesario mirar al entorno europeo para observar otros modelos de Formación Profesional. En este sentido, se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde ésta hacia la de Grado Superior, se prioriza la contribución a la ampliación de las competencias en Formación Profesional Básica y de Grado Medio, se completa con materias optativas orientadas a los ciclos de grado superior y al tránsito hacia otras enseñanzas y se regula la Formación Profesional dual. Con respecto a este último objetivo, como se comentó en el anterior apartado, queda regulado en el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre,

por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional dual.

En relación a la Formación Profesional, la LOMCE (2013) indica que “tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida” (artículo 39.2). En este sentido, recoge en el artículo 40, que la FP en el sistema educativo contribuirá a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan, entre otros: desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional; comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales; aprender por sí mismos y trabajar en equipo; Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales; y desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social. Por lo tanto esta nueva concepción de la FP, implica formar al alumnado en competencias técnicas y transversales que le proporcionen herramientas suficientes para dar respuesta al entorno socio-laboral cambiante e inestable, y en consecuencia se encuentre más preparado para responder a los retos que se le presenten.

El artículo 6.4 establece que el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo. De esta manera, la FP en el sistema educativo comprende los ciclos de Formación Profesional Básica, de grado medio y de grado superior, con una organización modular, de duración variable, que integra los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales (artículo 39.3).

Se amplía así, la idea de Formación Profesional extendiéndola como una vía de seguimiento dentro de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (artículo 25). El alumnado podrá escoger entre dos tipologías de formación, paralelas y alternativas: la formación académica y la formación aplicada. Esta decisión se materializará en la elección que los estudiantes realicen de materias específicas e itinerarios adaptados a etapas educativas posteriores que deseen seguir (FP en el caso de la formación aplicada o Bachillerato si se desea realizar la formación académica). A esta vía aplicada, se la denomina en esta ley, Ciclos de Formación Profesional Básica (artículo 30). Estos ciclos sustituirán progresivamente a los PCPI. La FP básica sigue los mismos objetivos que los ciclos formativos de la FP, haciendo mayor hincapié en la adquisición de competencias vinculadas con el aprendizaje permanente (artículo 40.1). A los estudiantes que hayan optado por la realización de esta FP Básica, se le otorgará una titulación específica (Título Profesional Básico y la posibilidad de obtener también el Título de Graduado en ESO, superada una prueba evaluativa de conocimientos.

La obtención de este título, garantizará al menos el nivel 1 de cualificación dentro del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (artículo 42).

Con respecto a los ciclos formativos de grado medio, se especifica que estas enseñanzas contribuirán a ampliar las competencias de la enseñanza básica adaptándolas a un campo o sector profesional que permita al alumnado el aprendizaje a lo largo de la vida, a progresar en el sistema educativo, y a incorporarse a la vida activa con responsabilidad y autonomía (artículo 40.3). En esta línea, las administraciones podrán ofertar materias voluntarias para ampliar las competencias del aprendizaje permanente (Comunicación en lengua castellana y cooficial; matemáticas aplicadas; comunicación en lengua extranjera); y materias voluntarias orientadas a grado superior para facilitar el tránsito. El acceso a estos ciclos requiere que el equipo docente, las familias o tutores legales, hayan propuesto la incorporación del alumnado a un ciclo de FP básica. Además, los estudiantes deben tener entre 15 años y 17 años y haber cursado el primer ciclo de la ESO o excepcionalmente el segundo curso de la ESO (artículo 41.1). Al finalizar los ciclos de grado medio, el alumnado obtendrá el título de Técnico de la correspondiente profesión (artículo 44.2).

Por último para acceder a los Ciclos de grado superior, el alumnado debe estar en posesión del Título de Bachillerato (obtenido una vez superado dicho nivel) o haber superado una serie de pruebas que acrediten el dominio de los contenidos asociados al mismo. Al finalizar los ciclos de grado superior, el alumnado obtendrá el título de Técnico Superior de la correspondiente profesión (artículo 44.3).

En conclusión, el sistema educativo de FP queda de la siguiente forma (figura 13):

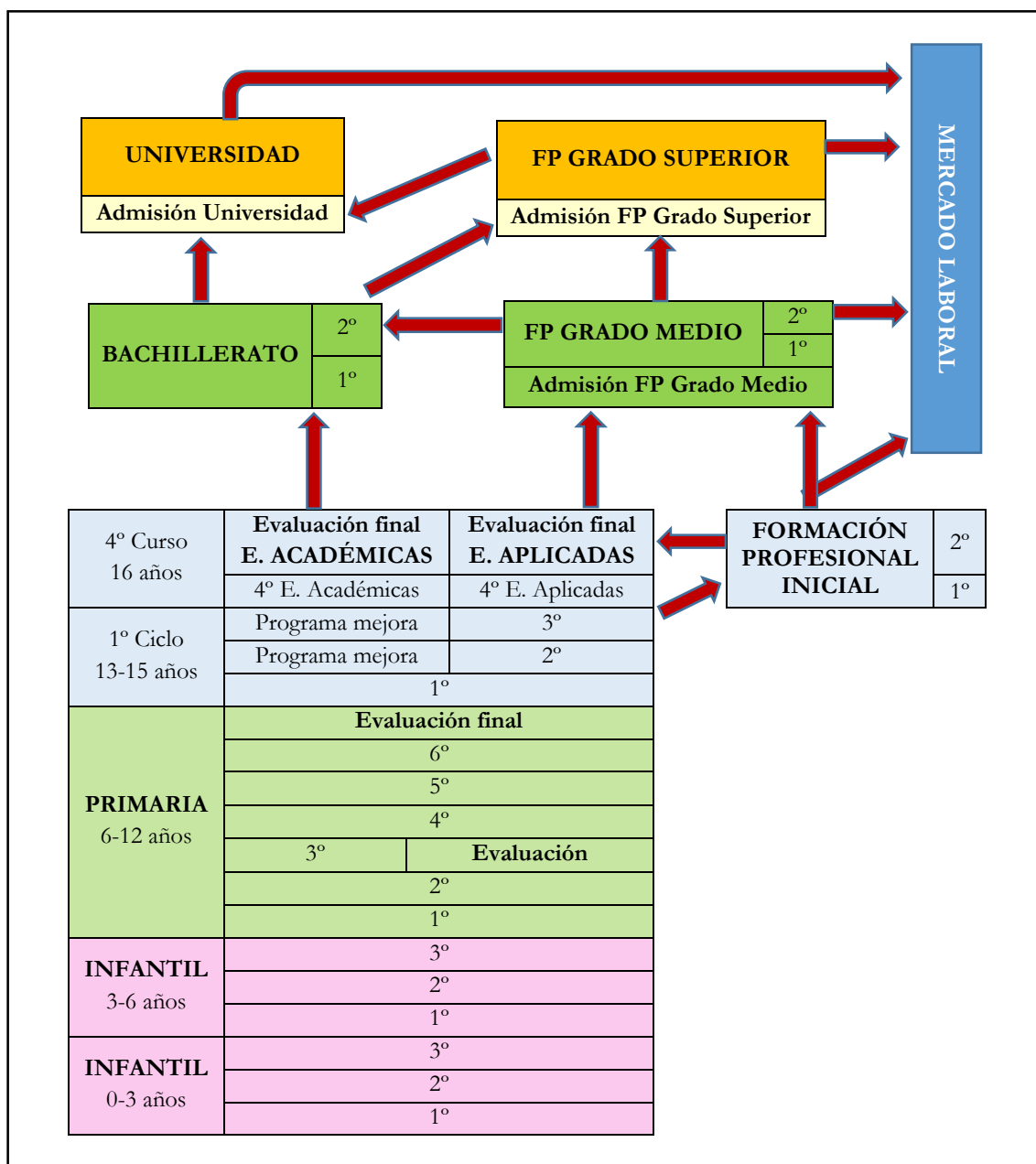


Figura 13: Síntesis de la organización del sistema educativo según la LOMCE (2013).

La implantación de la LOMCE (2013) en la FP se realiza progresivamente en los cursos académicos. Actualmente (2014-2015) los ciclos de Formación Profesional Básica se encuentran establecidos en el primer curso, en la mayoría de los casos. Para el curso 2015-2016, está programado el segundo curso de FP Básica y el primero de Grado Medio. Posteriormente se implantará el segundo curso de Grado Medio en el curso 2016-2017.

4.3. FORMACIÓN PROFESIONAL EN ANDALUCÍA

Actualmente la ley vigente en el ámbito autonómico andaluz es la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA, 2007). Aunque se ha de tener en cuenta que la situación en Andalucía a nivel educativo, se encuentra en un período de transición, debido a que a nivel estatal ha entrado en vigor la LOMCE (2013), por lo que próximamente surgirá de ella una legislación a nivel andaluz. Desde este punto de vista, surge el Anteproyecto de ley de Formación Profesional de Andalucía (2014) del 26 de agosto de 2014, que establece una reforma integral de estas enseñanzas con el objetivo de elevar los niveles de cualificación de la población activa andaluza y potenciar el empleo.

A) Ley de Educación en Andalucía (LEA, 2007) y normativa hasta 2015

La LEA (2007), define a la Formación Profesional como “el conjunto de acciones formativas que capacitan, para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica” (artículo 68). Por lo que dicha ley, considera que la Consejería competente en materia de educación establecerá las medidas oportunas para adecuar la oferta pública de Formación Profesional a las necesidades del tejido productivo andaluz. Como ya se veía a nivel europeo y estatal, la ley andaluza también hace hincapié en la necesidad de acercar la FP al tejido productivo y al mercado de trabajo, propiciando una mayor conexión entre los centros de enseñanza y la actividad laboral, para ello resulta necesario un incremento de profesionales de la educación dispuestos a ello, una modificación de la red de centros docentes y una mayor vertebración de las infraestructuras educativas en la Comunidad Autónoma, metas alcanzadas en la red de centros públicos y privados. En relación a esto último, se puede destacar la Orden de 29 de agosto de 2014, por la que se concierta la formación profesional básica con determinados centros docentes privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a partir del curso académico 2014/15 (BOJA 01-10-2014).

Con estos avances y las mejoras que restan por culminar, la educación andaluza debe alcanzar el nivel medio de los países más desarrollados de la UE, incrementándose el porcentaje de personas tituladas en bachillerato y ciclos formativos de FP, así como la mejora de los rendimientos escolares y la reducción del fracaso escolar. Esta ley, expone que es preciso aplicar fórmulas que faciliten una mejor gestión de los centros educativos para hacerlos más adecuados a las necesidades actuales de la educación y más eficaces, así como modernizar sus infraestructuras, al tiempo que se incorporan nuevos sistemas de incentivos profesionales y nuevas orientaciones en la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido, la sociedad exige nuevos retos educativos ligados a una educación de mejor calidad para todas las generaciones, con mayor cualificación profesional, más titulaciones superiores, mayor impulso a la educación a lo largo de la vida y la incorporación de nuevas competencias y conocimientos.

En el capítulo 2, concretamente en el artículo 21 de la LEA (2007), se detalla la importancia de la formación del profesorado correspondiente a la FP, haciendo hincapié en que se le concederán licencias para realizar estancias en centros de trabajo, dirigidas a mejorar su capacitación en nuevas técnicas, avances tecnológicos y procesos productivos que redunden en beneficio de la práctica docente.

Con respecto a los objetivos de la FP inicial, su organización, el acceso, evaluación y la obtención del título correspondiente, se realizan de acuerdo con lo recogido en el Capítulo V del Título I de la LOE (2006). Esto quiere decir que no se producen cambios a nivel andaluz.

La organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria se regulan por el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre (ROF, 1997). A lo largo de los trece años transcurridos se ha venido configurando una nueva realidad, tanto social como legislativa, que ha hecho necesario abordar la elaboración de un nuevo marco regulador que responda de manera más ajustada a los requerimientos que la sociedad. La LOE (2006), ha introducido importantes novedades en la organización, funcionamiento y gobierno de los institutos de educación secundaria, profundizando en los conceptos de participación de la comunidad educativa y de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.

Por otra parte, la LEA (2007), reconoce dichos principios al dedicar el Título I a la comunidad educativa: alumnado, profesorado, al que concede el papel relevante que representa en el sistema educativo, impulsando con ello el reconocimiento y apoyo social de su actividad, familias, de las que regula su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas y personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria. Igualmente, su Título IV trata de los centros educativos y dispone los aspectos esenciales que regirán su organización y funcionamiento y sus órganos de gobierno y de coordinación docente, impulsando la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los mismos, mediante la articulación de modelos de funcionamiento propios en torno al Plan de Centro. Asimismo, en la ley se refuerza la función directiva, potenciando su liderazgo pedagógico y organizativo. Finalmente, pone énfasis en la coordinación de las actuaciones de los distintos órganos y en el trabajo en equipo del profesorado.

Los cambios mencionados, junto con la necesidad de concretar y desarrollar los aspectos regulados en la LEA (2007) requieren de la derogación ROF (1997) y la implantación del ROF (2010). En este último reglamento, se respalda la labor del profesorado, y posibilita el ejercicio de la autonomía de los institutos de educación secundaria, autonomía estrechamente ligada a responsabilidad, junto con una mayor flexibilización de las estructuras de organización y funcionamiento. De esta manera, son los centros los que decidan qué estructuras crean, qué criterios aplicarán para la designación de sus responsables y qué número de horas se dedicarán al desempeño de las tareas asociadas a los órganos de gobierno y de coordinación docente, con objeto de que estas herramientas permitan una mejor adaptación de cada centro docente a su contexto y promuevan estrategias

eficaces y eficientes para la mejora del éxito escolar del alumnado y la reducción del abandono educativo prematuro. Como medida para disminuir la tasa de abandono, surge la Orden de 5 de julio de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación y Empleo, por la que se establecen las Bases Reguladoras de la Beca 6000, dirigida a facilitar la permanencia en el Sistema Educativo del alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Inicial (BOJA 21-07-2011).

Por otra parte, la atribución de mayores competencias a los directores y directoras, en desarrollo de lo establecido en la LEA (2007), junto con la simplificación administrativa constituyen, indudablemente, un novedoso marco regulador de la organización y funcionamiento de los institutos, ya que contribuye a una mayor calidad del servicio educativo que presten, favoreciendo que los esfuerzos se concentren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las tareas pedagógicas.

Con respecto al diseño curricular, el artículo 69 de dicha la LEA (2007), menciona que todos los ciclos formativos de Formación Profesional inicial, además de los módulos asociados a competencias profesionales, incluirán en su currículo formación relativa a prevención de riesgos laborales, tecnologías de la información y la comunicación, fomento de la cultura emprendedora, creación y gestión de empresas y autoempleo y conocimiento del mercado de trabajo y de las relaciones laborales. Por otra parte, el alumnado recibirá un módulo de formación en centros de trabajo, con la finalidad de completar las competencias profesionales en situaciones laborales reales.

En el artículo 71 de la LEA (2007) sobre las pruebas de acceso, se señala que será la Administración educativa la encargada de regular las pruebas de acceso a la Formación Profesional inicial y facilitará la realización de las mismas por parte del alumnado que no posea la titulación requerida para acceder a estas enseñanzas. De esta manera, posteriormente se establece la Orden de 23 de abril de 2008, por la que se regulan las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional y el curso de preparación de las mismas. (BOJA 7-5-2008). Con objeto de garantizar el acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional en igualdad de condiciones, la Administración educativa elaborará los ejercicios de las pruebas de acceso que se convoquen cada año, así como los criterios para su corrección. Dicha regulación contemplará la exención de la parte de las pruebas que proceda para quienes hayan superado un programa de cualificación profesional inicial, un ciclo formativo de grado medio, estén en posesión de un certificado de profesionalidad relacionado con el ciclo formativo que se pretende cursar o acrediten una determinada cualificación o experiencia laboral. La Consejería competente en materia de educación regulará cursos destinados a la preparación de las pruebas de acceso a la Formación Profesional inicial de grados medio y superior. Los centros docentes podrán programar y ofertar estos cursos, de acuerdo con lo que a tales efectos se establezca. En la calificación final de la prueba de acceso se tendrán en cuenta las calificaciones obtenidas en el curso de preparación. En los centros educativos que impartan FP, serán los departamentos didácticos los encargados de estas pruebas a ciclo medio o superior (artículo 92 del ROF, 2010).

En este sentido surge la Resolución de 13 de marzo de 2006, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, por la que se modifica la de 30 de abril de 2001, y se establecen directrices sobre estructura, materias y contenidos de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional Específica.

Como indica el artículo 72 de la LEA (2007), reglamentariamente se desarrollará el Sistema Andaluz de Cualificaciones Profesionales de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo. Para ello, se contará con la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales. La FP se organizará de forma flexible, ofreciendo un catálogo modular asociado a las competencias profesionales incluidas en el Sistema Andaluz de Cualificaciones Profesionales. Las Consejerías competentes en las materias de empleo y de educación, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán un dispositivo de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de aprendizajes no formales, para lo que se contará con la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales.

Actualmente El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (C.N.C.P.) se estructura en torno a 26 familias profesionales, que agrupan cualificaciones según criterios de afinidad competencial (cuadro 14):

Agraria	Edificación y Obra Civil
Marítimo pesquera	Vidrio y cerámica
Industrias alimentarias	Madera, mueble y corcho
Química	Textil, confección y piel
Imagen personal	Artes gráficas
Sanidad	Imagen y sonido
Seguridad y medio ambiente	Informática y comunicaciones
Fabricación mecánica	Administración y gestión
Instalación y mantenimiento	Comercio y marketing
Electricidad y electrónica	Servicios socioculturales y a la comunidad
Energía y aguas	Hostelería y turismo
Transporte y mantenimiento de vehículos	Actividades físico y deportivas
Industrias extractivas	Artes y artesanías

Cuadro 14: Familias profesionales: IACP - Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (Consultado 13/03/2015)

Además del artículo 73, se expone que se creará una red de centros integrados de Formación Profesional, que impartirán todas las ofertas correspondientes a los subsistemas de Formación Profesional, referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, conducentes a la obtención de los títulos y certificados de profesionalidad a que se refiere la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. La Administración de la Junta de Andalucía, en colaboración con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, establecerá un modelo de planificación común para la red de centros integrados de Formación Profesional. De esta manera, surge el Decreto 382/2010 de 13 de octubre, por el que se modifica el Decreto 334/2009, de 22 de septiembre,

por el que se regulan los centros integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para adecuarlo a la Directiva 2006/123/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, relativa a los servicios en el mercado interior (BOJA 28-10-2010).

Además, la planificación educativa anual contemplará una oferta de enseñanzas de Formación Profesional inicial en la modalidad a distancia, utilizando las TIC, conforme a las condiciones que para su autorización, organización y funcionamiento se determinen (artículo 75). Esto se materializa en el Decreto 359/2011, de 7 de diciembre, por el que se regulan las modalidades semipresencial y a distancia de las enseñanzas de FP Inicial, de Educación Permanente de Personas Adultas, especializadas de idiomas y deportivas, se crea el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía y se establece su estructura orgánica y funcional (BOJA 27-12-2011). Un año más tarde con la Orden de 21 de junio de 2012, se regulariza la organización y el funcionamiento del Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía, el horario del profesorado y la admisión y matriculación del alumnado (BOJA 06-07-2012).

Por otro lado, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 44.3 de la LOE (2006), la Consejería competente en materia de educación promoverá la colaboración con las universidades, a fin de establecer convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de FP inicial de grado superior. A su vez promoverá la implicación del sector empresarial en los programas de formación en centros de trabajo que habrá de desarrollar el alumnado. Asimismo, se establecerán medidas para conectar la esfera de la FP inicial con el ámbito laboral, a través de prácticas profesionales en empresas de distintos países de la Unión Europea (artículo 76). Esto será competencia del vicedirector/a “promover e impulsar la movilidad del alumnado para perfeccionar sus conocimientos en un idioma extranjero y para realizar prácticas de formación profesional inicial en centros de trabajo ubicados en países de la Unión Europea” (artículo 75 del ROF, 2010). Esta iniciativa se materializa en la Orden de 16 de mayo de 2011, por la que se regulan las estancias en otros países de la Unión Europea para el alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial y de artes plásticas y diseño en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, al amparo del programa «Formación en Empresas Europeas», y de las visitas de seguimiento para el profesorado responsable de ese alumnado (BOJA 08-06-2011).

Por último, cabe destacar el capítulo IV del título II donde hace hincapié en la colaboración con otras entidades sobre todo en el artículo 183 sobre Convenios de colaboración con empresas y con organizaciones empresariales y sindicales. En él se comenta, que la Administración educativa podrá establecer convenios de colaboración con empresas o con organizaciones empresariales para desarrollar la fase de formación en centros de trabajo de su alumnado de Formación Profesional. Es tanta la importancia otorgada a las instituciones del entorno, en especial a las empresas que en el artículo 50 del ROF (2010), se menciona con respecto al consejo escolar, que “en el caso de institutos en los que al menos haya cuatro unidades de formación profesional inicial o en los que el veinticinco por ciento o más del alumnado esté cursando dichas enseñanzas, habrá un representante propuesto por

las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del instituto”.

B) Anteproyecto de Ley de la Formación Profesional en Andalucía (2014)

Este anteproyecto, persigue reforzar los mecanismos de control de las actividades formativas, crear una red pública de centros y unificar la regulación de la FP Inicial o reglada (estudiantes de 16 y 24 años) y de la formación para el Empleo u ocupacional (población activa, ocupada y/o desempleada) para adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral (artículo 1).

Esta norma, en su artículo 23, pretende establecer una estrecha relación entre la FP y el sistema productivo andaluz, con la implicación de las empresas tanto en la organización de las acciones formativas como en la contratación de las personas formadas o acreditadas. Además, se regula el desarrollo de la formación profesional en alternancia o dual, es decir, aquella que combina la actividad formativa con la laboral en una empresa. Para la realización de estos proyectos se establecerán convenios de colaboración entre los centros de formación y las empresas del sector correspondiente (artículo 38). Actualmente, en Andalucía se aplica en fase de experimentación este modelo en once centros, con buenos resultados de inserción laboral gracias al impulso de normativas que lo respaldan, como la Orden del 2 de junio de 2014, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional en Alternancia del Sistema Educativo en Andalucía para el curso escolar 2014-2015 (BOJA 03-07-2014).

Con objeto de fomentar el emprendimiento, tanto en la FP Inicial como en la Ocupacional se promoverá el desarrollo de proyectos empresariales ligados a la innovación y a la transferencia tecnológica, sobre todo en relación a las iniciativas sociales y al medio rural. En estos últimos, se contará con la implicación de las personas mayores, para fomentar el aprendizaje intergeneracional (artículo 25).

El Consejo Andaluz de Formación Profesional (CAFP), que se ocupa de analizar y difundir los aspectos relativos al mercado laboral en Andalucía, será el encargado de planificar la oferta formativa, regulada por completo en el anteproyecto de ley (artículo 31). En este órgano, en el que están representados el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (IACP) (Decreto 111/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto 1/2003, de 7 de enero, por el que se crea el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales), el Servicio Andaluz de Empleo (SAE), las entidades sindicales y empresariales más significativas y aquellas consejerías con competencias en formación, entran a formar parte las corporaciones locales, los agentes de economía social más representativos y las organizaciones de centros de formación profesional (artículo 31.2). Un Plan Plurianual de Innovación, Calidad y Evaluación, que elaborará el IACP, medirá la consecución de objetivos a través del parámetro de la inserción laboral del alumnado (artículo 31.5). El IACP a su vez, seguirá participando a través del área de investigación y calidad de la FP en proyectos relacionados con el sistema

de cualificaciones profesionales, y colabora en la implantación de sistemas de calidad en los centros que imparten Formación Profesional en Andalucía a través de la Red de Institutos de Enseñanza Secundaria de Calidad en Andalucía (Red IESCA) (artículo 46).

Asimismo, se establecerá un protocolo común y una plataforma única de recursos entre la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y el SAE para la puesta en marcha de un sistema integrado de información y orientación profesional (artículo 15). Este anteproyecto de ley, también especifica la creación del Catálogo Andaluz de Cualificaciones Profesionales (artículo 6), con el fin de incluir aquellas específicas del tejido productivo de Andalucía que no tienen reflejo en el listado nacional, como las de los sectores textil (patronaje de piel y cuero), minero y de enseñanzas artísticas (cante y baile, guitarra y percusión flamencas).

Por otra parte se persigue, como uno de sus pilares fundamentales, la creación de la Red de Centros de Formación Profesional de Andalucía (artículo 34), a través de un modelo de gestión pública que dote de mayores garantías, calidad y reconocimiento a la oferta formativa. Los centros autorizados e inscritos en esta red pública, podrán recibir subvenciones (artículo 51). Las organizaciones empresariales, los sindicatos, las federaciones de cooperativas o las empresas sólo podrán impartir formación profesional a través de centros que sean de su titularidad y que estén autorizados como tales. Además, a los establecimientos privados que se incorporen a esta red se les impone como condiciones el tener autonomía financiera suficiente; acreditar un funcionamiento ordinario adecuado; poseer experiencia previa formativa reconocida y contar con un plan permanente de calidad. También se establece que en ningún momento podrán depender y desarrollar su labor exclusivamente a través de subvenciones y que aquellos centros que dejen de funcionar, al menos durante un año, quedarán fuera del sistema.

La concesión de subvenciones a los centros privados y de otras administraciones se realizará a partir de ahora mediante convocatoria pública en régimen de concurrencia competitiva, y sólo las acciones formativas que incluyan compromisos de contratación podrán financiarse en régimen de concesiones directas tal y como señala la normativa estatal. En ningún caso la Junta podrá exceptuar del cumplimiento de sus obligaciones a las personas o entidades beneficiarias de las subvenciones de formación profesional. Además, el pago de las ayudas quedará siempre condicionado a que las entidades beneficiarias acrediten estar al corriente de sus obligaciones tributarias y con la Seguridad Social (artículo 52).

Además, el anteproyecto de ley, en el capítulo II, regula los Centros Integrados de Formación Profesional, con el objetivo de convertirlos en marcos de referencia. Estas instituciones impartirán ofertas que conduzcan a la obtención de títulos de formación profesional y de certificados de profesionalidad, es decir, incluirán actividades propias tanto de la FP inicial como de la FP ocupacional (artículo 36). Eso se refleja posteriormente en la Orden de 15 de enero de 2015, por la que se convocan pruebas para la obtención de título de Técnico y Técnico Superior de ciclos formativos de formación profesional del sistema educativo en el año 2015 (BOJA 09-02-2015). Además según indica el anteproyecto de ley,

los Centros Integrados atenderán especialmente las necesidades de cualificación del sistema productivo actual y tendrán una mayor conexión con el mundo empresarial, la I+D+i y las universidades. En colaboración con estas últimas, se impulsará la creación de Centros Integrados de Educación Superior (artículo 24.2).

Por otro lado, se introducirán cambios en cada una de las áreas que conforman el nuevo Sistema de Formación y Cualificación Profesional de Andalucía. De este modo, se posibilitará al alumnado de la formación profesional básica la obtención del título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria (artículo 9). Esta posibilidad, que no contempla la LOMCE (2013) pese a su elevada demanda, irá acompañada de recursos propios como más horas lectivas y menor ratio por aula.

En cuanto a la FP para el empleo, las actividades docentes se organizarán de tal manera que el alumnado entre en contacto lo antes posible con las empresas y complete la adquisición de competencias profesionales (artículo 12). Asimismo, para luchar contra el abandono de estas enseñanzas, se realizará en el grado medio una evaluación inicial que identifique el nivel de las aptitudes básicas del alumnado, pudiendo así diseñar planes de aprendizaje individualizados.

Igualmente, se establece como prioridad las enseñanzas dirigidas a la obtención de los certificados de profesionalidad (artículo 13). Esta FP ocupacional, se impartirá exclusivamente en instituciones incluidas en la Red de Centros de Formación Profesional de Andalucía. La normativa establece como novedad la creación de cursos y pruebas de competencias clave, que deberán superar las personas sin titulación para acceder a la obtención de un certificado de profesionalidad de nivel 2 y 3. La normativa fija también cambios en la acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (artículo 16.1). Así, habrá un procedimiento permanente que permitirá solicitar estos certificados y acreditaciones en cualquier momento, y no a través de una sola convocatoria al año para las especialidades más demandadas como se hacía hasta ahora (Orden de 11 de noviembre de 2011, conjunta de la Consejería de Educación y de la Consejería de Empleo, por la que se convoca, para el año 2011, procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación para determinadas unidades de competencia, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía).

En última instancia, este apartado hace referencia a la actividad docente (artículo 40), ya que se especifica que el profesorado podrá impartir todas las ofertas formativas en conformidad a su especialidad, y no sólo en la FP inicial como hasta ahora. Esta formación también podrá ser impartida por formadores y profesionales cualificados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Además, para que los docentes dispongan de la experiencia profesional necesaria en su especialidad se incluirán programas de actualización científica y tecnológica y estancias formativas en empresas, entre otras medidas (artículo 41).



**III PARTE:
EL ESTUDIO**

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este capítulo se presentan las bases teóricas de la investigación educativa, ofreciendo un breve recorrido por los diferentes enfoques y paradigmas de investigación existentes. Ello permite determinar las características del estudio y el diseño del mismo.

De esta manera se detallan las fases del trabajo, y se centra la descripción en el cuestionario y en el estudio de casos. En torno a ambos se describen los diversos instrumentos de recogida de la información junto a las técnicas y procedimientos empleados para el análisis.

5.1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Para definir la investigación educativa, ha de tenerse en cuenta que el concepto ha ido evolucionando a lo largo de los años, al igual que los diferentes enfoques para analizar la realidad educativa. Por este motivo, y ligado a los diferentes objetivos y finalidades que se persiguen, la conceptualización de la investigación educativa variará, por lo tanto no es única. En este sentido, autores como Albert (2007) proponen abordar el término considerando las diferentes perspectivas y paradigmas de investigación, ya que a través de ellos, la investigación educativa cobrará un sentido u otro.

Siguiendo a Medina & Villar (1995, p. 27) se entiende “el término paradigma como el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma, por tanto no se orienta “per se” a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado”. Como se aprecia la investigación educativa tendrá un significado distinto en función del paradigma o marco de referencia del que se parta para interpretar la realidad que se investiga.

De esta manera puede verse que autores como De Miguel (1988); Latorre, Del Rincón & Arnal (2003); Pérez-Serrano (2000); Colás & Buendía (1998); y Albert (2007), entre otros, hablan de tres paradigmas o enfoques que hacen variar el significado de la investigación educativa: paradigma positivista, paradigma interpretativo y paradigma crítico.

Teniendo en cuenta a estos autores, bajo la perspectiva del paradigma positivista, la investigación educativa es considerada una investigación científica en el ámbito educativo, es decir, es racionalista y cuantitativa, ya que pretende explicar y predecir la realidad considerando las relaciones causa-efecto, ciñéndose al método científico. Desde el paradigma interpretativo, la investigación es considerada como un proceso principalmente cualitativo, en el que se persigue comprender e interpretar la realidad educativa, los significados, e intenciones de los actores educativos. Por último, la perspectiva crítica surge como necesidad de superar y aunar las dos visiones anteriores; pretende el cambio y la transformación social, debido a que plantea la necesidad de reflexionar críticamente sobre la teoría y práctica.

Con el objeto de visionar de forma general algunas de las características metodológicas de estos paradigmas, se presenta el cuadro 15.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
Problema de Investigación	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
		Teóricos.	Percepciones y sensaciones.
Diseño	Estructurado.	Abierto y flexible.	Dialéctico.
Muestra	Procedimientos estadísticos.	No determinada e informante.	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación.
Técnicas de recogida de datos	Instrumentos válidos y fiables.	Técnicas cualitativas.	Comunicación personal.
Análisis e interpretación de datos	Técnicas estadísticas.	Reducción. Exposición. Conclusiones.	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia.
Valoración de la investigación.	Validez interna e externa. Fiabilidad. Objetividad.	Credibilidad. Transferibilidad. Dependencia. Confirmabilidad.	Validez consensuada.

Cuadro 15: Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás & Buendía, 1998, p. 55).

Como puede verse, investigar en educación es un proceso que requiere de profesionales que analicen la realidad educativa desde una perspectiva sistémica, por este motivo conlleva una ampliación continua de marcos teóricos y metodológicos (Lingar & Gale, 2010). Puede entenderse la investigación educativa “como un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular, con el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos y realizar las acciones, que modifiquen o transformen la realidad estudiada” (Delgado, 2002, p. 411).

Por lo tanto, la investigación educativa es considerada un proceso formal y organizado que mediante el método científico trata de definir, comprender y explicar situaciones educativas propias de la realidad que rodea a los individuos. En este sentido pretende aportar soluciones mediante técnicas, procedimientos y actuaciones científicas (Colás, 2009). Pero la realidad es cambiante, por lo que la investigación educativa tiene que ir respondiendo a distintas demandas en función de las características que la sociedad presenta, volviéndose más abierta, participativa y cercana a los profesionales de la educación, es por ello por lo que en ocasiones las investigaciones requieren de paradigmas mixtos (Najmanovich, 2005).

Derivado de los paradigmas citados y del carácter de la medida del estudio, pueden encontrarse dos enfoques de la investigación en las ciencias sociales: el cuantitativo y el cualitativo (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003). El primero se centra “fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación” (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003, p. 45) y el segundo está orientado “al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003, p. 46). En este sentido, la utilización de un enfoque y técnica determinará el grado de profundización del estudio; de tal manera que un enfoque cuantitativo ayudará a investigar de manera exploratoria, es decir,

examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes; o cuando se desea indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2007). Y un enfoque cualitativo hará posible describir y comprender la realidad objeto de estudio, es decir a profundizar en ella especificando las características, cómo es, cómo se manifiesta, teniendo en cuenta que "...la descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito" (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2001, p. 60).

El proceso de investigación educativa organizado para construir indicadores y pautas de gestión y organización de las instituciones educativas, aconseja una combinación metodológica bajo un prisma cuantitativo-cualitativo (Rodríguez, Gil & García, 1996), además de haber tenido en cuenta la opinión generalizada en la literatura al respecto, por la conveniente complementariedad de metodologías ante la complejidad educativa y social (Albert, 2007). A continuación en el figura 14, se presentan algunas de las aportaciones donde se recomienda la utilización de distintos tipos de diseño (cualitativo y cuantitativo), ya que pueden aportar una visión más completa y profunda de la realidad objeto de estudio.

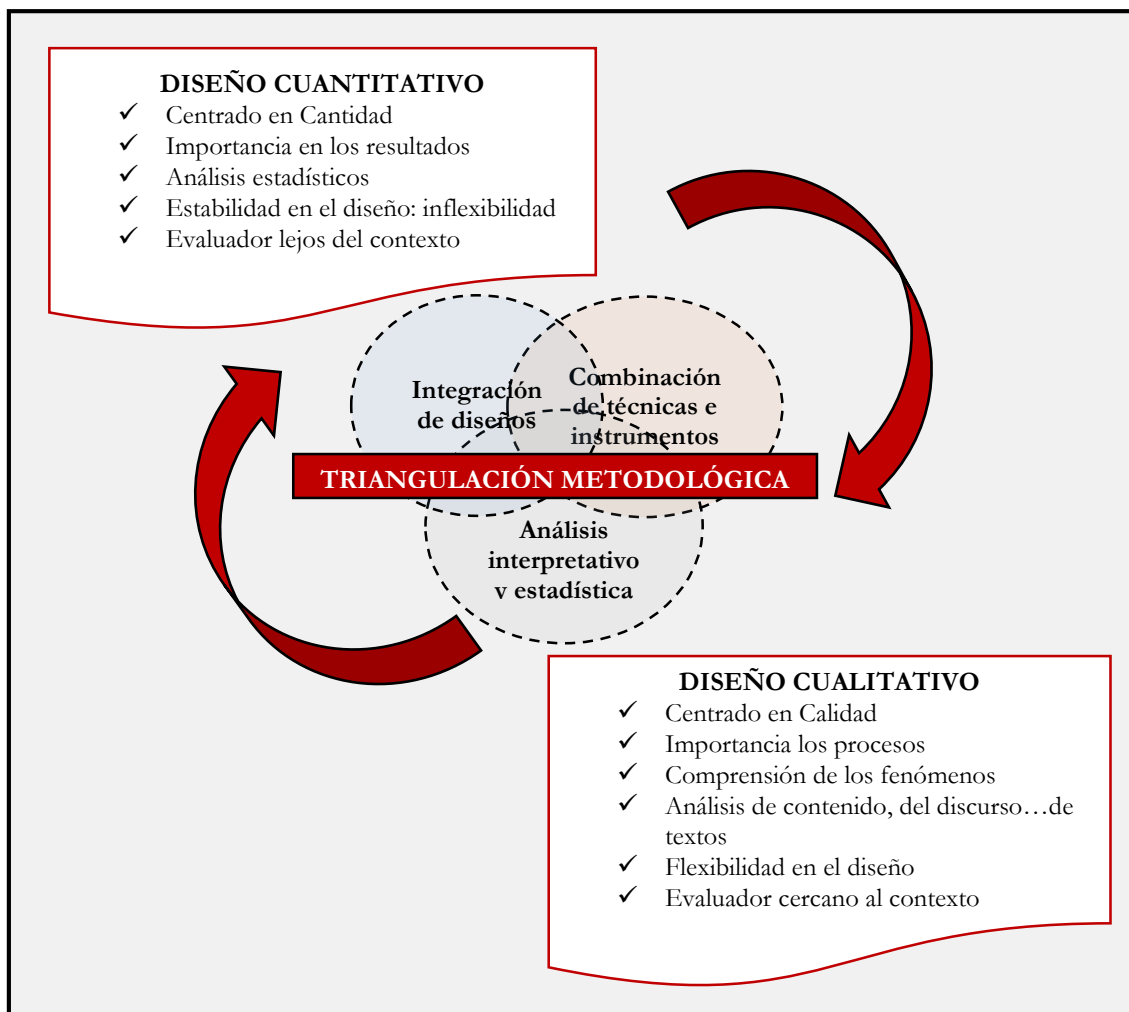


Figura 14: Características del diseño cuantitativo y cualitativo: triangulación metodológica.

5.2. DISEÑO DEL ESTUDIO: FASES

Tras ofrecer una delimitación conceptual de la investigación educativa, los diversos paradigmas, así como las características de la investigación de corte cuantitativo y cualitativo, han de enmarcarse este trabajo dentro de las distintas posibilidades ofrecidas. De este modo se afirma que el estudio se sitúa dentro del paradigma mixto, ya que en un primer momento mediante una técnica de recogida de datos extensiva se recopila información con el objeto de conocer la situación actual de los centros de formación profesional de Andalucía con respecto a la colaboración con el entorno; en un segundo momento comprender la naturaleza de esas relaciones desde la perspectiva de los implicados en ellas; y en un tercer momento ofrecer pautas para la colaboración y cooperación de los centros de FP con sus comunidades y organizaciones de referencia formativa.

La elección del paradigma mixto en este estudio, es reflejo la complejidad educativa y social en la que nos encontramos inmersos y de los objetivos propuestos en esta investigación. Esta elección condiciona la elección de los métodos, las características esenciales de los datos a analizar y las técnicas empleadas para ello, por este motivo se utilizan metodologías complementarias para dar respuesta al problema de investigación (Albert, 2007), es decir, se opta por un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) y de triangulación metodológica.

Concretamente el desarrollo de la investigación está dividido en dos etapas complementarias y sucesivas en el tiempo. La primera de ellas, denominada etapa exploratoria, que proporciona los datos necesarios para hacer frente a la segunda etapa de profundización o desarrollo. En la primera, se emplea como principal técnica y estrategia de recogida de información el cuestionario y en la segunda, el estudio de caso que comprende las entrevistas, el análisis de documentos y el grupo de discusión. A continuación se describen cada una de ellas, mencionando la metodología seleccionada, la muestra y los instrumentos de investigación.

El desarrollo del proceso de investigación tiene como característica esencial la flexibilidad y adaptación a las necesidades y peculiaridades de los participantes, mostrándose abierto a sugerencias que puedan producirse a lo largo del mismo. Resulta igualmente esencial exponer con claridad y concreción a todas aquellas personas que se involucren en el proceso, el objetivo a conseguir, la metodología de trabajo, así como garantizarles la confidencialidad y seriedad con la que serán tratados los datos.

En un primer momento, como indica la figura 15 en la fase I de reflexión, se delimita y define el problema de investigación, se concretan los antecedentes y marco teórico del estudio y se establecen los objetivos generales y específicos del mismo y las hipótesis, con la ayuda de la revisión bibliográfica realizada en revistas especializadas e indexadas.

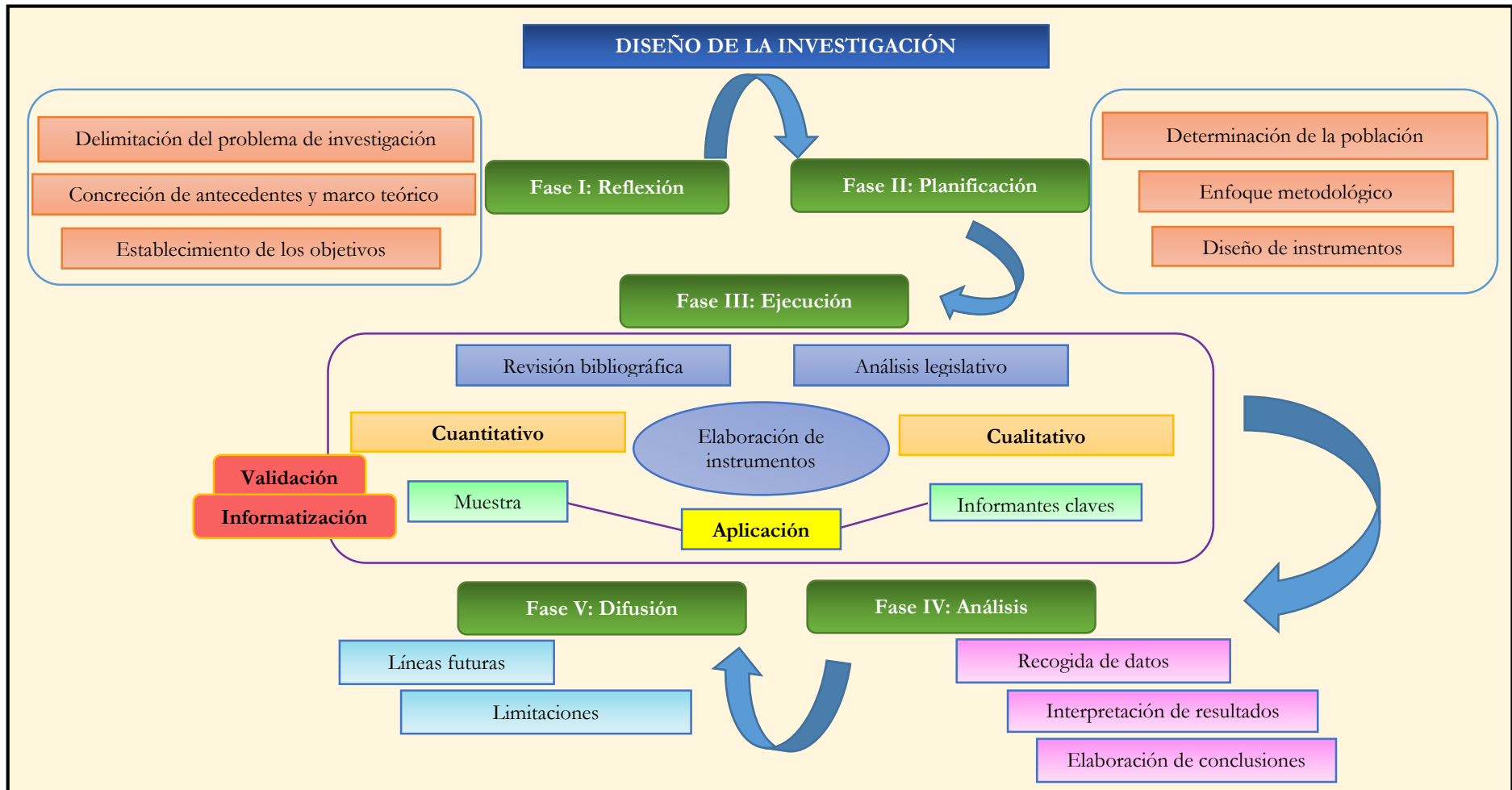


Figura 15: Diseño de la investigación.

Posteriormente en una II fase de planificación, se determina la población, es decir, todos los centros educativos de Andalucía que ofertan formación profesional reglada; y en este momento además, se opta por el enfoque metodológico que guiará el proceso de investigación, lo que ayudará a diseñar los instrumentos de recogida de datos que mejor se ajusten a la problemática.

A continuación en la fase III de ejecución, se realiza una revisión bibliográfica específica y un análisis de la legislación vigente, que ayuda a contextualizar el estudio y a elaborar los instrumentos de recogida de datos, en este caso guiados por Rodríguez, Gil & García (1996) y Albert (2007) se opta por técnicas tanto cuantitativas (cuestionario) como cualitativas (estudio de caso). Para la elaboración del estudio de caso, se utilizan como estrategias de recogida de datos, entrevistas realizadas a informantes claves, documentos del centro educativo de FP seleccionado y un grupo de discusión. Al final de esta fase se aplican los instrumentos de recogida de datos.

Con el enfoque cuantitativo se responde al primer objetivo general, conocer, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros educativos andaluces de Formación Profesional reglada, bajo la perspectiva de los miembros del equipo directivo. Ello permitirá realizar un análisis de necesidades a nivel general. Para lograr esta meta se emplea el cuestionario como herramienta de recogida de la información, ya que resulta ser una estrategia extensiva y descriptiva (Colás & Buendía, 1998), que permite atender a una población amplia que abarca a los integrantes de la comunidad educativa de los centros andaluces de FP.

A pesar de los potenciales inconvenientes que presenta el empleo del cuestionario como estrategia de recogida de datos, derivados fundamentalmente de su carácter indirecto e impersonal (interpretación del sujeto sobre lo que se le pregunta y su percepción del cuestionario y su objetivo), es de gran utilidad para realizar una exploración general, pues como dicen Cohen, Casanova & Manion (1990), se la considera una técnica de investigación respetable y válida, que bien construida y aplicada, puede ser una estrategia muy apropiada para la obtención de datos. De esta manera con el cuestionario se define la muestra probabilística y se comienza con la validación de contenido por juicios de expertos y con la validación de constructo por análisis factorial (método de componentes principales). Una vez se pasa por este proceso, se informatiza para que los destinatarios puedan acceder al cuestionario con mayor facilidad y permita una recogida de datos representativa de todas las provincias de Andalucía.

A partir de los resultados obtenidos del cuestionario, y con objeto de dar respuesta al segundo objetivo general: comprender la naturaleza de esas relaciones desde la perspectiva de los implicados en ellas (experiencias y prácticas), se selecciona el estudio de un caso (Colás & Buendía, 1998) a partir de la muestra del cuestionario, atendiendo a que las características detectadas en un primer momento, resulten de mayor interés en relación con el objetivo de la investigación. En esta ocasión, la metodología seleccionada, en relación a las características

del estudio, es de corte cualitativa por tratarse de un momento en el que el contexto y la observación cobran especial relevancia. La metodología cualitativa como señalan Rodríguez, Gil & García (1996) permite al investigador informar con objetividad, claridad y precisión, apoyándose en las observaciones y experiencias de los sujetos de la investigación. Para ello se cuenta con el apoyo de los siguientes instrumentos de recogida:

- ✓ Entrevistas no directivas en profundidad, semiestructuradas y/o estructuradas a miembros del equipo directivo, jefes de departamento, coordinador de FP y personal procedente de instituciones del entorno.
- ✓ Análisis de documentos, esencialmente de los documentos de planificación. (Plan de Centro, Proyecto educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan de Formación del Profesorado, Plan de Orientación y Acción Tutorial, Plan de Convivencia y Memoria de Autoevaluación) y otros documentos como los convenios de colaboración.
- ✓ Grupos de discusión con los miembros del equipo directivo, jefes de departamento, coordinador de FP y personal procedente de instituciones del entorno.

La IV fase de la investigación se denomina análisis, en ella se recogen los datos obtenidos en la fase anterior, la presentación y discusión de los mismos. En el caso de la parte cuantitativa se analiza la información recogida en el cuestionario ofreciendo un análisis descriptivo, contrastes de hipótesis y un análisis de conglomerados (clústeres) y discriminante, mediante el programa estadístico SPSS v.22, para posteriormente interpretarla. En la parte cualitativa se cuenta con la ayuda del programa de análisis de datos Atlas.ti, que permite realizar un análisis del contenido de las entrevistas, documentos y grupo de discusión, para elaborar el estudio de caso. A continuación en las fases, se pasa a presentar los resultados de la investigación atendiendo a los objetivos ya descritos con anterioridad con la ayuda de gráficos y tablas que ilustran las evidencias. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio.

En la última fase V de difusión, se elaboran las implicaciones y líneas futuras de investigación y las limitaciones. Finalmente en esta fase se realiza la presentación y defensa del trabajo.

5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

A) Población

Se considera población al “conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones” (Levin & Rubin, 1996, p. 421). Ese conjunto de elementos que conforman la población objeto de estudio, ha de reunir una serie de características de contenido, lugar y tiempo que delimite los destinatarios de la

investigación. En este sentido, Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001, p. 158) plantean que “un estudio no será mejor por tener una población más grande: la calidad de un trabajo estriba en delimitar claramente la población con base en sus objetivos”.

Por este motivo la población de esta investigación se centra en todos los centros educativos que imparten formación profesional reglada o inicial específica en la comunidad autónoma de Andalucía, es decir, aquellos centros que ofrezcan como enseñanzas ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior.

Según las bases de datos de la Red de Centros de la Junta de Andalucía a fecha del 3 de mayo de 2013, se cuenta con un total de 383 centros educativos que ofertan enseñanzas de Formación Profesional Reglada Inicial Específica en Andalucía de carácter público, concertado y privado (Institutos de Educación Secundaria – IES; Escuelas profesionales – EP; Centros Docentes Privados – CDP; Centros integrados de Formación Profesional – CIFP; entre otros).

En la tabla 1 se observa la distribución de la población en función de la localización. La mayoría de centros que imparten Formación Profesional reglada en Andalucía, se localizan en las provincias de Sevilla (92 centros), Cádiz (62 centros) y Málaga (61 centros).

Provincias Andaluzas	Centros Educativos que imparten FP reglada
Sevilla	92
Huelva	22
Cádiz	62
Málaga	61
Granada	42
Almería	27
Jaén	30
Córdoba	47
Total Población	383

Tabla 1: Distribución de la Población de Centros Educativos que imparten FP en Andalucía.

B) Muestra

La muestra es una representación significativa de la población objeto de estudio, es decir, es considerada como un “subgrupo de población” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2001) que conforma un “...conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo” (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003, p. 78). De esta manera, la muestra contiene las mismas características que se desean investigar en la población, sin necesidad de estudiarla al completo. Para ello, se ha de definir qué tipo de muestra posee el estudio que nos ocupa.

Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001) proporcionan una clasificación de las muestras en no probabilísticas o intencionales y probabilísticas. En las primeras, la selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino del criterio del investigador o de las características propias de la investigación que se establezcan. Las muestras probabilísticas hacen referencia a la selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis y por tanto los elementos de la población poseen la misma probabilidad o posibilidad de ser seleccionados de antemano para su estudio. Por este motivo, las muestras probabilísticas han de contar con un procedimiento estadístico específico para su cálculo, basado en un nivel de confianza, en una variabilidad y un margen de error aceptable (Heeringa, West & Berglund 2010).

Este procedimiento variará si el muestreo que se quiere realizar es aleatorio simple, estratificado o por racimos. Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001) en el muestreo aleatorio simple, los elementos que la compongan se han de elegir aleatoriamente entre el total de la población. En cuanto al muestreo estratificado, estos autores afirman que este tipo de muestreo centra su interés en comparar resultados entre segmentos o grupos de población, para lo cual se divide la muestra en subpoblaciones o estratos, y se selecciona una muestra por cada uno de ellos. Por último, definen el muestreo por racimos como aquel en el que se realiza una selección en varias etapas, todas con procedimientos probabilísticos; en la primera se seleccionan los racimos y dentro de ellos, a los participantes que van a ser medidos.

Como se aprecia, la muestra viene determinada por los objetivos planteados inicialmente en la investigación, y además depende del enfoque y del alcance de la misma. Por este motivo en este trabajo se utilizan dos muestras diferentes para dar respuesta a los dos primeros objetivos generales.

Muestra 1 del estudio: cuestionario

En la primera parte del estudio, persiguiendo principalmente conocer, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros educativos andaluces de Formación Profesional reglada, bajo la perspectiva de los miembros del equipo directivo, se utiliza una muestra probabilística, ya que los valores serán muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto, nos darán estimaciones precisas del conjunto mayor (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2001). Siguiendo a estos autores, se aplica la siguiente fórmula de muestreo aleatorio simple para calcular el tamaño de la muestra teórica, ya que se conoce el tamaño de nuestra población.

Donde:

n = tamaño de la muestra;

Z = nivel de confianza;

p = variabilidad positiva;

q = variabilidad negativa;

N = tamaño de la población;

E = precisión o el error.

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

No debe olvidarse, que la precisión de los datos depende del error en el muestreo, por lo que en esta parte de la investigación se acepta un error del 5% y un nivel de confianza del 95%. De esta manera se obtiene una $n=191,7895$, es decir, se cuenta con un tamaño muestral de aproximadamente 192 Centros educativos de FP de Andalucía de una población total de 383.

Dentro del muestreo probabilístico se utiliza un muestreo aleatorio estratificado, ya que como indica Rodríguez (1991), este tipo de muestreo ayudará a disminuir los errores, a aumentar la precisión de las estimaciones y la validez de la muestra y a su vez facilitará la recogida de datos. Además manteniendo el mismo nivel de confianza y margen de error, garantizará la representatividad proporcional de la muestra en los distintos estratos (las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía). Hay que puntualizar que dentro de cada estrato, se realiza un muestreo aleatorio simple sin reposición en el que cada elemento que se extrae de la población queda automáticamente descartado en la siguiente extracción (Gil, Rodríguez & García, 1995). Se ha seleccionado este tipo de muestreo debido a que se alcanza mayor rigor científico al cumplirse el principio de equiprobabilidad (Marín, 1985), es decir, todos los centros de FP del estrato tienen la misma probabilidad de salir elegidos de la muestra.

La intencionalidad de la muestra extraída es teórica, porque como afirman Colás & Buendía (1998) no se tiene como finalidad generalizar los resultados, sino de forma simultánea, por una parte ampliar el espectro de datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las realidades que pueden ser descubiertas y por otra parte, seleccionar una muestra de forma que puedan estar representadas de la mejor manera, determinadas características o criterios que se consideran importantes en torno a ellas, ya que la que información recogida puede ser diferente y hasta contrastante.

Como se aprecia en la tabla 2, Sevilla es la provincia con mayor porcentaje de representación y que por tanto mayor muestra teórica necesita (24% de la población; muestra aproximada de 46 centros de FP). Por el contrario, Huelva es la provincia con menor porcentaje de representación y menor muestra teórica (6% de la población; muestra aproximada de 11 centros de FP).

Provincias	Población	% de la población	Muestra teórica	Aproximación de la muestra teórica	Muestra real
Sevilla	92	24%	46,12	46	57
Huelva	22	6%	11,028	11	15
Cádiz	62	16%	31,08	31	39
Málaga	61	16%	30,579	31	33
Granada	42	11%	21,054	21	22
Almería	27	7%	13,535	14	14
Jaén	30	8%	15,039	15	20
Córdoba	47	12%	23,561	24	25
Totales		100%	191,996	193	225

Tabla 2: Subdivisión poblacional en estratos provinciales y distribución muestral teórica y real.

Al final de la recogida de datos, debido a la forma en la que se suministró el instrumento a los distintos centros andaluces (vía online), respondieron a éste más centros de los requeridos como muestra teórica, quedando finalmente como muestra real de centros de FP que contestaron al cuestionario 225 de los 193 requeridos. Como muestra la tabla 2, todos los estratos se vieron incrementados menos la provincia de Almería que mantuvo la muestra aproximada requerida (14 centros); las provincias que aumentaron más su muestra inicial fueron las de Sevilla (de 46 a 57) y la de Cádiz (de 31 a 39).

Muestra 2 del estudio: estudio de caso

Para poder dar respuesta a la segunda parte de la investigación, es decir, comprender la naturaleza de esas relaciones de colaboración desde la perspectiva de los implicados en ellas, se selecciona una muestra intencional, no probabilística o de carácter opinático (Goetz & Le Compte, 1988). De esta manera se cuentan dos fases para la obtención de la muestra. En primer lugar se seleccionan los posibles centros educativos de FP andaluces objeto de estudio, y en una segunda fase, los sujetos o informantes claves participantes de dichos centros.

La elección de los centros educativos de FP, se realiza a partir de la muestra del cuestionario, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ Centros de FP situados en la provincia de Sevilla: proximidad para la asidua asistencia a los centros y la temporalidad en ellos.
- ✓ Accesibilidad - disponibilidad del centro y de los miembros de la comunidad educativa para participar en la investigación.
- ✓ Importancia que el equipo directivo de los centros de FP le otorga a las relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno.
- ✓ Momento en el que el equipo directivo considera que se encuentra su centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno y en el que le gustaría encontrarse.

- ✓ Importancia que el equipo directivo de los centros de FP le otorga a la dinamización de las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno ante la transformación estructural (económica, social y tecnológica) que afectan a las organizaciones.

Los centros educativos de FP de la provincia de Sevilla que reunían estas condiciones fueron 22. A continuación en la tabla 3, se muestran dichos centros en relación a la titularidad y a los criterios mencionados con anterioridad extraídos de los resultados del cuestionario (Importancia que le otorgan a las relaciones de colaboración con el entorno; Momento actual del centro en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno; y debido a la transformación social actual, necesidad de dinamizar las relaciones de colaboración a nivel externo e interno).

Centros	Titularidad	Importancia (Escala = 1: Nada; 2: Poco; 3: Bastante; 4: Total)	Momento actual del centro (Escala = del 1: Ninguna Colaboración al 5: El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.)	Necesidad de dinamizar las relaciones (Escala = 1: Sí; 2: No)
1	Pública	4	5	1
2	Concertada	4	4	1
3	Pública	4	3	1
4	Pública	4	4	1
5	Pública	3	5	1
6	Privada-Concertada	4	4	1
7	Pública	4	3	1
8	Pública	4	4	1
9	Pública	4	3	1
10	Pública	4	4	1
11	Pública	4	3	1
12	Pública	4	3	1
13	Concertada	4	5	1
14	Concertada	3	3	1
15	Pública	4	4	1
16	Pública	4	5	1
17	Pública	4	5	1
18	Pública	4	5	1
19	Pública	4	5	1
20	Pública	4	2	1
21	Pública	4	5	1
22	Pública	4	4	1

Tabla 3: Selección previa de la muestra intencional del estudio.

De esta selección previa, se optó por conocer y estudiar en profundidad un instituto de Educación Secundaria (IES), de carácter público de la localidad de Dos Hermanas

(Sevilla), barrio caracterizado por un nivel socioeconómico y cultural bajo. El instituto cuenta con los niveles de 1º de ESO a 4º de ESO, Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y la Salud y Tecnología) y Ciclo Formativo de Grado Medio y Superior (Gestión Administrativa, Administración y Finanzas, Sistemas Informáticos y Telecomunicaciones y Carrocería), P.C.P.I. de Auxiliar de Administrativo. Además se preparan las pruebas de acceso de la modalidad A/B y se cuenta con programas de diversificación en 3º y 4º E.S.O.

Este centro, mostró su interés y disponibilidad tras contactar mediante correo electrónico con el director y realizar una visita al centro. Dicho instituto había evidenciado con sus respuestas en el cuestionario, que mantenía fuertes relaciones de colaboración con el entorno y duraderas en el tiempo, además de encontrarse inmersos en algunas redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el Plan de Centro (PC); además consideraban de gran importancia mantener relaciones de colaboración con el entorno, sobre todo en la actualidad, para dar respuesta a los retos sociales derivados de los cambios y transformaciones a nivel educativo, político, económico y cultural.

Una vez seleccionado el centro, en la segunda fase se delimitan qué informantes claves formarían parte del estudio y en consecuencia de la recogida de datos. Para Rodríguez, Gil & García (1996, p. 135), los informantes “...se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto o en la misma población no cumplen otros miembros del grupo o comunidad”. En esta línea, se establecieron los criterios para seleccionar los informantes que, a nuestro juicio, presentaban las características necesarias para la investigación. Se resumen en las siguientes:

- ✓ Ser miembros del equipo directivo del centro de FP, en el momento de realizarse la entrevista y grupo de discusión.
- ✓ Ser coordinadores y profesores de FP en el momento de realizarse la entrevista y grupo de discusión.
- ✓ Ser miembros con cargos institucionales en las instituciones colaboradoras (empresas, ONG, instituciones locales, etc.) en el momento de realizarse la entrevista y grupo de discusión.

Siguiendo estos criterios la muestra de informantes claves, quedó compuesta por 8 sujetos (figura 16). En concreto por dos miembros del equipo directivo del centro (director y jefe de estudios); un coordinador de FP; cuatro jefes y jefas de los distintos departamentos de FP (jefa del dpto. de Administración; jefa del dpto. de Electrónica; Jefa del dpto. de Formación y Orientación Laboral; y Jefe del dpto. de Carrocería); y la coordinadora en Sevilla de una de las empresas privadas con las que el centro colabora.

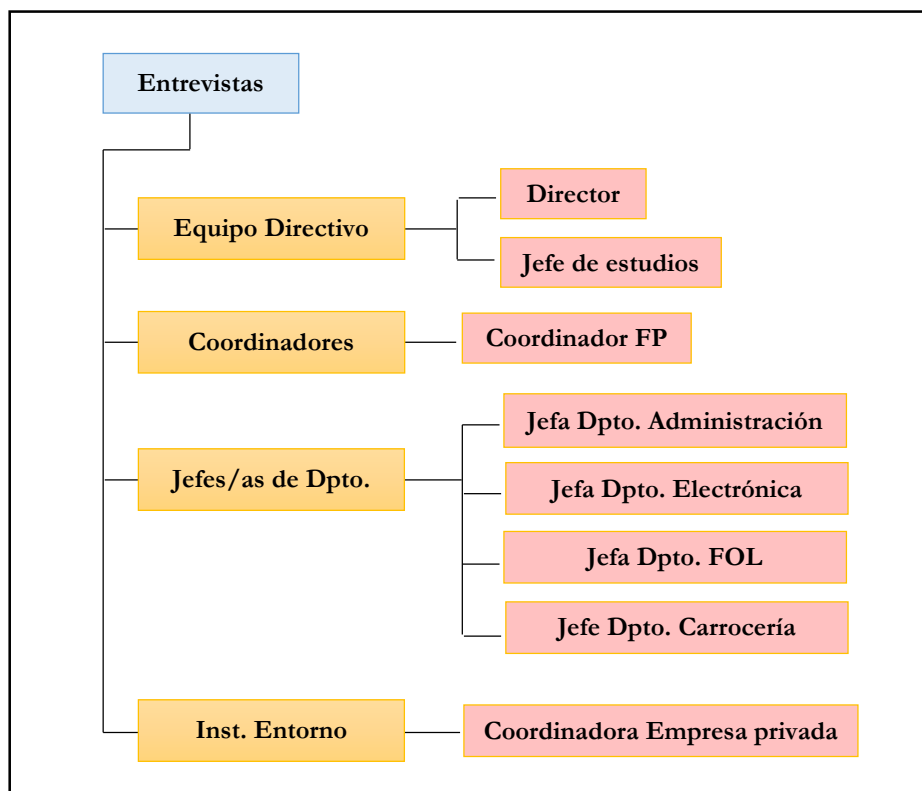


Figura 16: Informantes claves de la muestra 2 del estudio de caso.

5.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado por un lado se describen los instrumentos utilizados en la recogida de los datos para responder a los objetivos del estudio, “se entiende por técnicas de recogida de datos aquellos medios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento experimental” (Bisquerra, 1989, p. 87). Y por otro lado, se analiza la información recopilada mediante las diferentes técnicas; siguiendo a Gil (1994, p. 33), esta fase de análisis puede ser definida como “el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación”. De esta forma, su principal objetivo es ofrecer la oportunidad de llegar a interpretaciones razonables y generalizaciones, dar sentido a la información que se ha obtenido y organizarla para poder explicar y describir el fenómeno objeto de estudio (Bisquerra, 2004).

Concretamente en esta investigación, y dado el carácter mixto por el que se ha optado, se ha diseñado un instrumento de carácter cuantitativo (cuestionario) y para la elaboración del estudio de caso, tres herramientas de carácter cualitativo (entrevistas, registro para el análisis de documentos y grupo de discusión). Se describen a continuación cada uno de ellos.

5.4.1. Cuestionario

Con la técnica del cuestionario "...se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador" (Colás & Buendía, 1998, p. 207). A pesar de los potenciales inconvenientes que presenta el empleo del cuestionario como estrategia de recogida de datos, derivados fundamentalmente de su carácter indirecto e impersonal (interpretación del sujeto sobre lo que se le pregunta y su percepción del cuestionario y su objetivo), puede ser de gran utilidad para realizar una exploración general, pues como dicen Cohen, Casanova & Manion (1990), se la considera una técnica de investigación respetable y válida, que bien construida y aplicada, puede ser una estrategia muy apropiada para la obtención de datos. Además como indican Barroso & Cabero (2010, p. 38) "posiblemente nos encontramos ante uno de los instrumentos más ampliamente utilizado en la investigación educativa".

La elección del tipo de preguntas que contiene el cuestionario depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, de los tiempos disponibles para codificar y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2001).

Dentro de la tipología de cuestionarios que existen, se pueden encontrar los de preguntas cerradas o abiertas (González, 2000). Para González (2000), los cuestionarios de preguntas cerradas, son aquellos en que cada pregunta consta de un número fijo de alternativas de respuestas. En estos casos, se le pide al sujeto que marque la alternativa que considere más apropiada. Suelen utilizarse sobre todo cuando se autoadministra, ya que es más fácil su interpretación posterior. Las alternativas de respuestas que puede contener una pregunta cerrada puede variar, es decir, pueden ser dicotómicas (dos alternativas) o incluir varias opciones de respuesta. Por otro lado, los cuestionarios de preguntas abiertas son aquellos en los que se formula la pregunta concreta, dejando que el encuestado responda libremente, es decir, a diferencia de las preguntas cerradas, éstas no contienen distintas alternativas por lo que el espectro de posibilidades de respuestas puede dificultar el proceso de análisis de los datos (Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero & Rodríguez, 2002).

Como se puede ver, se pueden formular preguntas abiertas o cerradas, pero indistintamente de la elección, varios autores: Cohen, Casanova & Manion (1990); Rodríguez, Gil & García (1996); González (2000); Latorre, Del Rincón & Arnal (2003); Albert (2007) entre otros, afirman que todas las preguntas que se formulen deben reunir unas características concretas, entre ellas se señalan:

- ✓ Deben ser claras y comprensibles para los destinatarios.
- ✓ No deben incomodar a las personas que las responden.
- ✓ Deben referirse preferentemente a un solo aspecto o relación lógica.
- ✓ No deben inducir las respuestas.

- ✓ No pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada.
- ✓ En las preguntas con varias alternativas o categorías de respuesta y donde el destinatario sólo tiene que elegir una, puede ocurrir que el orden en que se presenten dichas alternativas afecte las respuestas de los sujetos.
- ✓ El lenguaje utilizado en las preguntas debe ser adaptado a las características de los destinatarios.

Independientemente del tipo de cuestionario, cuando se aborda el diseño del mismo se ha de seguir un procedimiento en su construcción que nos guíe. Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001, p. 294) proponen un ejemplo de las fases a seguir en la construcción de un cuestionario (figura 17).

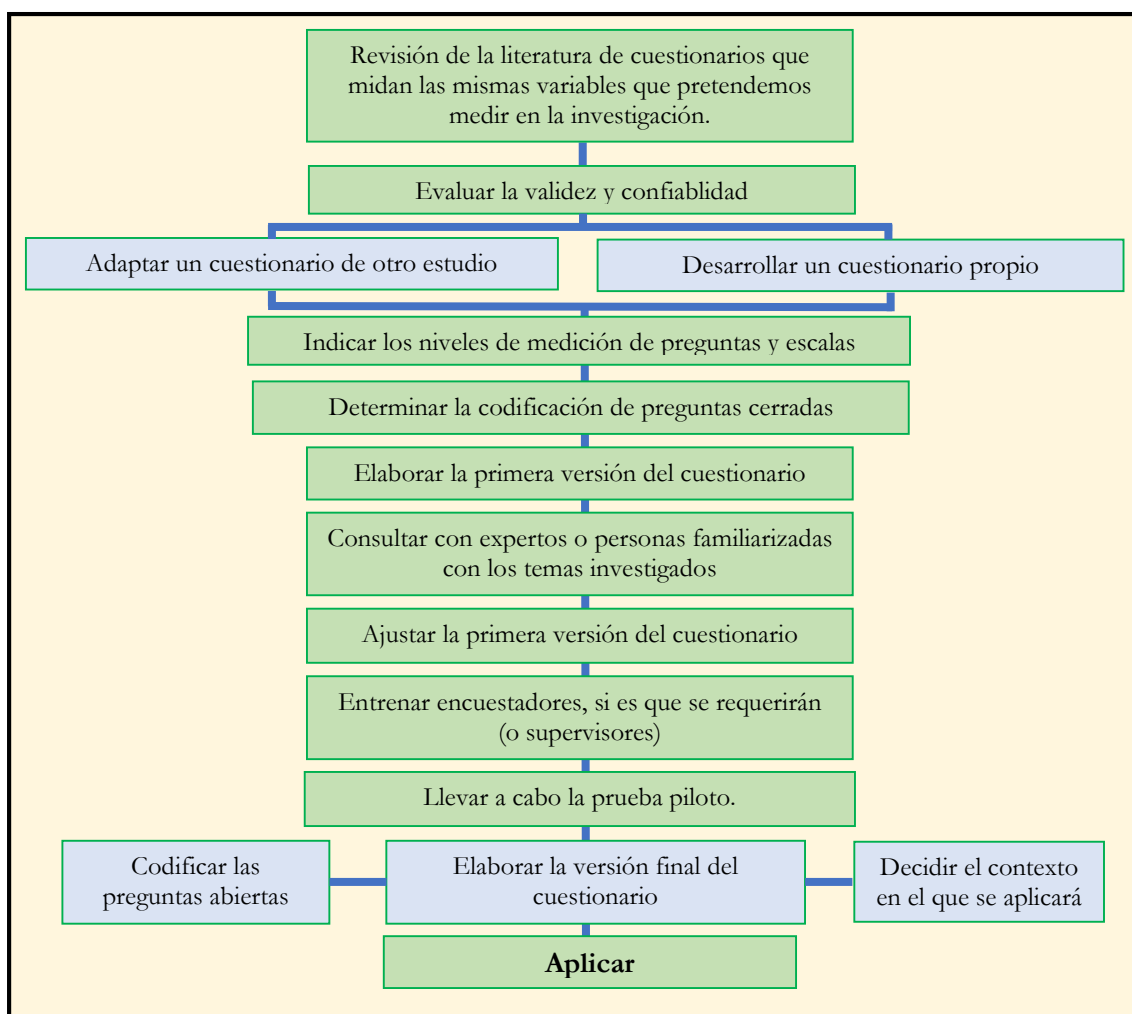


Figura 17: Proceso para construir un cuestionario (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001, p. 294)

A) Diseño del cuestionario

Con el propósito de conocer, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros educativos andaluces de Formación Profesional reglada, se emplea el cuestionario como herramienta de recogida de la información, ya que como se ha observado resulta ser una estrategia extensiva y descriptiva. El cuestionario de este estudio va dirigido al equipo directivo, ya que como se ha visto en capítulos anteriores, son los órganos encargados de impulsar y promover las relaciones de colaboración en los centros educativos.

Concretamente, se emplea un cuestionario cerrado ya que estas preguntas requieren de un menor esfuerzo por parte de los sujetos que lo responden en relación a los cuestionarios abiertos “no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su opinión... un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar a uno con preguntas abiertas” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2001, p. 276).

Pero los cuestionarios cerrados también poseen inconvenientes, entre ellos como nos dicen Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001) la principal desventaja de las preguntas cerradas reside en que limitan las respuestas de la muestra, y en ocasiones, ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente, es por este motivo por lo que para minimizar el máximo posible esta desventaja, todas las preguntas del instrumento en su diseño inicial y final, cuentan con al menos 4 opciones en blanco que los sujetos pueden añadir y valorar posteriormente.

El diseño del cuestionario supone esbozar un conjunto de preguntas que implican la concreción de las ideas o supuestos de los que parte el encuestador respecto del problema que se quiere estudiar. Así, Rodríguez, Gil & García (1996) indican que la planificación debe comenzar a partir de la propia reflexión del investigador sobre el problema u objeto de estudio. Partiendo de que la forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad.

A continuación se describen cada una de las fases seguidas en la elaboración del cuestionario (figura 18).

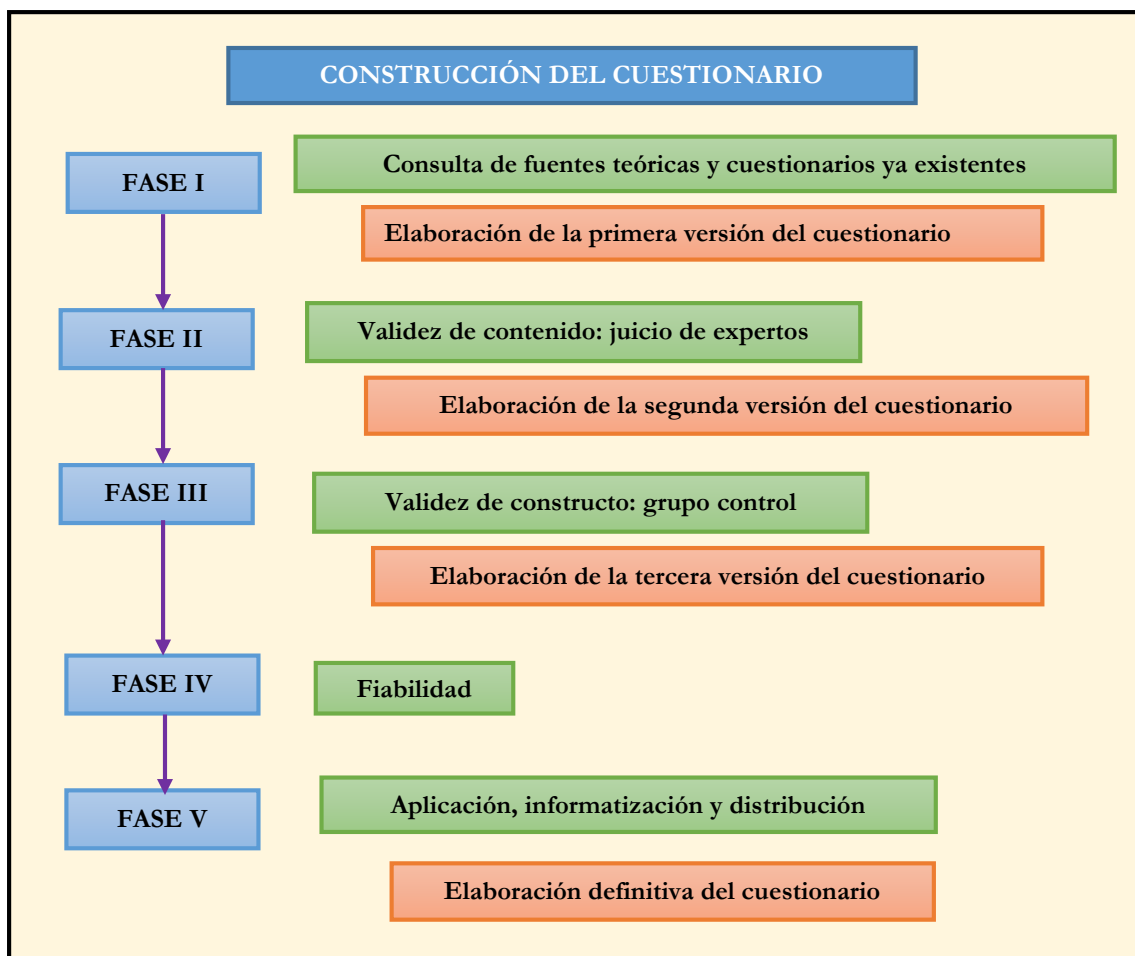


Figura 18: Diseño y construcción del cuestionario.

Fase I: primera versión del cuestionario

Como muestra la figura 18, la primera fase de la elaboración del cuestionario ha consistido en la consulta de fuentes teóricas y cuestionarios ya existentes que ha permitido ver en qué dirección han ido las investigaciones sobre colaboración entre centros educativos y el entorno.

Concretamente se destacan dos estudios relevantes que han guiado el diseño de la primera versión del cuestionario. El primero de ellos, “Contextualización de los centros educativos en su entorno” de la profesora Quintina Martín-Moreno Cerillo (2010) y el segundo “Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red” de la profesora Gené Gordó i Aubarell (2010).

En el primer trabajo, la profesora Martín-Moreno (2010) a través de varias investigaciones realizadas, detecta y analiza los modelos que dan cuenta de las experiencias implementadas en el entorno español y también en los países situados a la vanguardia en este ámbito, desde la perspectiva de su aplicabilidad a los centros educativos. En su trabajo

presenta las vías a través de las cuales cada entorno social colabora con sus centros educativos, señalando lo variadas que pueden ser, hasta el punto de que cada colectividad debe determinar la dirección, amplitud y clase de proyecto que responda a las necesidades e intereses de su alumnado y profesorado. Por lo que los cambios en el contexto social están teniendo un importante efecto sobre la cultura de las escuelas e impulsando relaciones centro educativo-entorno social. De esta manera, la autora hace hincapié en que el objetivo principal de la mejora de los centros educativos conduce en distintos países, incluyendo España, al desarrollo de modelos para la contextualización de los centros educativos en su entorno. Con estos modelos se pretende dar una respuesta adecuada a la variedad de influencias culturales que reciben las organizaciones educativas, para proporcionar al alumnado una educación que refleje equilibradamente la naturaleza de la sociedad de hoy.

En este sentido, Martín-Moreno (2010), insta a considerar diferentes modalidades de centros en función de la tipología de su apertura al entorno. En el cuadro 16, se ofrece una de las tipologías que la autora brinda.

TIPOLOGÍA DE LA APERTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS A SU ENTORNO	
Primera modalidad	Centros educativos que comparten el establecimiento escolar con otros usuarios.
Segunda modalidad	Centros educativos que utilizan sistemáticamente los recursos educativos del entorno.
Tercera modalidad	Centros educativos bidireccionales.
Cuarta modalidad	Centros educativos que integran algunas instalaciones de uso compartido.
Quinta modalidad	Los grandes complejos educativo-comunitarios.
Sexta modalidad	La red educativo-comunitaria.

Cuadro 16: Tipología de la apertura de los centros educativos a su entorno (Martín-Moreno, 143-144).

Además de ofrecer distintas tipologías, Martín-Moreno (2010) brinda un amplio abanico de estudios realizados en cuanto a la interrelación de los centros educativos con su entorno social. Estos estudios están realizados con centros de educación infantil, primaria, secundaria y adultos en la Comunidad de Madrid, donde se analiza la relación del centro educativo con las empresas; la orientación profesional del alumnado; la educación compensatoria; el modelo intercultural; la participación de los padres; la escuela de padres; el conocimiento del medio; el préstamo de instalaciones; las relaciones con el entorno lejano; la solidaridad y la convivencia; la educación para el desarrollo sostenible; la educación para la salud; la animación a la lectura; y el ocio y el tiempo libre.

En el segundo trabajo, la profesora Gordó (2010), proporciona un cuestionario dirigido al profesorado de los centros educativos, aunque también puede ser utilizado con el resto de miembros de la comunidad educativa. Este instrumento tiene como finalidad, analizar la situación de los centros educativos por lo que respecta a la cultura de aprendizaje en red, la diversidad de elementos y las manifestaciones que se tienen en cuenta a la hora de analizarlo. La estructura del cuestionario puede observarse en el cuadro 17.

DIMENSIONES O APARTADOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Datos generales	Encuestados	Edad Sexo Titulaciones Años de experiencia como docente Años de experiencia como docente en el centro actual Años de experiencia en cargos directivos Cargos que ejerces actualmente en el centro
	Centros educativos	Etapas que tiene el centro Tamaño del centro Ubicación
Datos de funcionamiento del centro	Objetivos y líneas estratégicas	Implantación de los objetivos y líneas estratégicas El proyecto educativo de centro (PEC) El plan anual de centro (PAC) Acogida del profesorado
	Planificación del currículum	
	Lenguaje comunitario	
	Estructura organizativa	
	Intervención en la dinámica de trabajo	Grado de implicación Grado de motivación Interacción en las tareas de docencia o tutoría Interacción en otras tareas o proyectos Interacción en espacios de ocio
	Acción directiva	Líneas de gestión Toma de decisiones Liderazgo Factores que se tienen en cuenta a la hora de asignar tareas
	Coordinación pedagógica	
	Innovaciones	
	Formación del profesorado	Necesidades formativas Difusión y uso de la formación Formadores de centro
	Gestión del conocimiento	
	Valoración y revisión de proyectos y actuaciones	
	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Uso de las TIC Uso de las TIC como herramienta de comunicación e interacción
	Conocimiento y relación con el entorno	Conocimiento del entorno Relación y participación con el entorno Servicios educativos Coordinación con otros centros de la localidad Otros grupos de trabajo o comunidades interprofesionales Redes educativas existentes
Símbolos identitarios		
Proyección de centro		

Cuadro 17: Estructura del cuestionario: Diagnóstico sobre la cultura de la organización de los centros educativos y situación respecto a la cultura del aprendizaje en red (Gordó, 2010).

Dentro de la estructura que se presenta (cuadro 17) se centra el interés en la categoría conocimiento y relación con el entorno, de la cual se extrae información relevante a tener en

cuenta en el diseño/construcción del cuestionario de este estudio. En este sentido se tiene en cuenta el papel que juega el equipo directivo en las acciones colaborativas con el entorno; la existencia de agentes internos y externos a los centros educativos para establecer las relaciones colaborativas; y el momento en el que se encuentran los centros actualmente en cuanto a estas relaciones, haciendo hincapié en la formalización de la colaboración en los documentos de planificación del centro. Además el estudio realizado por Gordó (2010) marca la importancia de conocer la proyección o perspectivas futuras de los centros en cuanto a la temática, por lo que es otro aspecto de interés a tener en cuenta en el cuestionario de la investigación.

A partir de la consulta de estos trabajos, se elabora la primera versión del cuestionario del estudio (anexo 1), que cuenta con tres dimensiones.

Como se observa en el cuadro 18, en primer lugar el instrumento, aborda un apartado en el que se recoge los datos personales de los miembros del equipo directivo de los centros. En segundo lugar, partiendo de la premisa de que los centros deben contar con un entramado de relaciones de colaboración, se plantea una segunda parte en la que se pretende conocer el estado en el que desearían encontrarse los centros en cuanto a: los agentes implicados en las relaciones colaborativas, el papel dinamizador y potenciador que estos deberían tener, las características que deberían potenciarse en los centros para facilitar el establecimiento de las relaciones de colaboración, las finalidades/propósitos/objetivos que deberían perseguirse, los principios que deberían orientar las relaciones y los aspectos que podrían facilitar u obstaculizarlas. Por último en una tercera parte y con el objetivo de matizar algunos aspectos y profundizar en el conocimiento de los Centros de Formación Profesional y sus relaciones de colaboración, se proponen preguntas cerradas en las que los miembros del equipo directivo deben evidenciar con qué entidades o instituciones deberían colaborar; los objetivos que deberían perseguir; las ventajas e inconvenientes derivadas del establecimiento de las relaciones colaborativas y comentar qué estrategias podrían ser efectivas en los próximos años para potenciar estas relaciones a nivel interno (dentro del centro) y a nivel externo (con el entorno).

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Datos personales	Nombre y apellidos Edad Sexo Nivel académico adquirido Años de experiencia profesional: Años de experiencia docente: Categoría profesional: Su conocimiento sobre la Formación Profesional Nombre de la Institución y/u organización laboral
Colaboración y centros educativos	Agentes/instituciones que deberían estar implicados (externos e internos) Características que deberían potenciarse para colaborar Finalidades/propósitos/objetivos que deberían perseguirse Principios que deberían orientar las relaciones de colaboración Elementos que podrían ser facilitadores u obstaculizadores
Colaboración y centros de FP	Agentes y/o instituciones que deberían estar implicados nivel externo Finalidades/propósitos/objetivos que deberían perseguirse Ventajas e inconvenientes de las relaciones colaborativas Perspectiva del centro a nivel interno y externo

Cuadro 18: Estructura de la primera versión del cuestionario de la investigación.

De este modo, en esta primera versión se pretenden recoger datos sobre la colaboración en los centros a nivel general, desde la perspectiva de los miembros de los equipos directivos, y posteriormente sobre la colaboración centrándose en la formación profesional. Además, todas las cuestiones son abordadas desde un punto de vista futuro, es decir, el instrumento no se centra en el estado actual de los centros en cuanto a la colaboración, sino en el que desearían y deberían encontrarse.

Fase II: Validez de contenido por juicios de expertos

La calidad de una investigación depende en primera instancia de la capacidad del investigador de dotar a los instrumentos de medida de las dos cualidades esenciales: validez y fiabilidad (Krippendorff, 1990), ya que de esta manera la información recopilada de los instrumentos permite formular inferencias, hacer recomendaciones, apoyar decisiones o aceptar un hecho como verdadero (Torres, 2006).

Podría decirse que la validez es el grado en el que un instrumento mide la variable que pretende medir (Fortín, 1999). Ciertas variables, como el sexo o la nacionalidad son muy fáciles de observar o preguntar, obteniendo respuestas válidas; pero cuando se trata de diversas variables que se trabajan en ciencias sociales, como motivaciones, actitudes u opiniones, la validez del instrumento que pretenda medirlas se hace más compleja (Torres, 2006).

Nunnally (1987), propone una clasificación de la validez comentando tres facetas fundamentales para medirla en un instrumento, la validez de contenido, la validez de criterio y la validez de constructo.

- ✓ La validez de contenido se estima en el grado de representatividad del conjunto de enunciados que constituyen el concepto que se va a medir.
- ✓ La validez de criterio implica que la medición del instrumento se ajusta a una norma externa. Si el criterio se proyecta al futuro, se habla de validez predictiva; si se fija en el presente, se habla de validez concurrente.
- ✓ La validez de constructo es probablemente la más importante, sobre todo desde la perspectiva científica, ya que se refiere al grado en que una medición aportada por un instrumento se relaciona consistentemente con otras mediciones que han surgido de hipótesis y teorías ascendentes (Pérez-Gil, Chacón & Moreno, 2000).

Según Krippendorff (1990) es necesario utilizar al menos una de las técnicas o tipos de validaciones anteriores para medir la validez del instrumento. Por lo tanto en esta segunda fase, para otorgarle validez al instrumento, éste se somete a dos validaciones. La primera de ellas es una validación de contenido mediante la técnica de juicios de expertos y una segunda validación de constructo mediante la técnica de grupo de control.

En la validación de contenido, deben definirse con claridad las características que posee el grupo de expertos seleccionado. En primer lugar, estos expertos deben presentar adaptabilidad, asunción de disponibilidad, conocimiento actual y experiencia y además de saber discernir entre qué es relevante y que no dentro de un instrumento que persigue determinados objetivos prefijados inicialmente (Abdolhamadi & Shanteau, 1992). En lo referido a su selección, los criterios que se pueden utilizar son diversos. Diferentes autores (Abdolhamadi & Shanteau, 1992; Brill, Bishop & Walker, 2006; García & Fernández, 2008), presentan una gran variedad de cualidades que van desde la vinculación del experto con el problema, su experiencia profesional, sus cualidades personales, su pericia o su adaptabilidad, hasta la experiencia comunicativa, el conocimiento sobre la problemática analizada, o la confianza que ofrece con respecto a la participación en la investigación.

Es importante llegado a este momento y antes de seguir avanzando, concretar el número de expertos necesarios para la validación de contenido (Powell, 2003). Así, y tomando como referencia a Landeta (2002) el intervalo adecuado de expertos puede variar entre 7 y 30; concretamente el estudio cuenta con 30.

Al seleccionar a los expertos que participaron en el proceso de validación del cuestionario, se tuvo en cuenta que, entre todos, cubrieran los aspectos referidos en el mismo, tales como, especialistas en metodología y construcción de instrumentos, organización y gestión de centros educativos, formación profesional y colaboración educativa y entorno. Así mismo, se eligen también miembros de equipos directivos que tienen relación directa con los

centros educativos de FP. Se muestra a continuación la tabla 4 de referencia con los perfiles representados en esta investigación:

Materias de especialización	Perfil experto	Centro de trabajo	Número de expertos
Metodología y construcción de instrumentos	Profesorado universitario	Universidad de Santiago de Compostela Universidad de Barcelona	2
Organización y Gestión de Centros Educativos	Profesorado universitario	Universidad de Sevilla Universidad de Jaén Universidad de Málaga Universidad de Granada	8
Formación profesional e inserción laboral	Profesorado universitario	Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Santiago de Compostela Universidad de Huelva Universidad de Barcelona Universidad de Valencia Universidad de Islas Baleares Universidad de Sevilla	7
Colaboración educativa y entorno	Profesorado Universitario Jefatura del Servicio Escuela y Entorno	Universidad de Murcia Servicio de Escuela y Entorno de Barcelona UNED Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Zaragoza	5
Centros educativos con enseñanzas de formación profesional	Miembros de equipos directivos	Distribuidos en las diferentes provincias andaluzas	8

Tabla 4: Perfil de expertos en la validez de contenido.

Como se observa, el perfil de participación está compuesto por informantes claves, que siendo expertos en sus respectivos campos, presentan puntos de vista diferentes que enriquecen el estudio.

Conocidas las características que debe presentar el grupo de expertos y el número con el que se cuenta, ha de delimitarse la forma de trabajo que se sigue con ellos. Dalkey & Helmer (1963) destacan principalmente cuatro formas de abordar el proceso de validación de contenido mediante la técnica de juicios de expertos.

- ✓ Agregación individual de los expertos, consistente en obtener la información de manera independiente de los diferentes expertos sin que ellos se encuentren en contacto.

- ✓ Método Delphi, en el cual se recoge la opinión de los expertos de forma individual y anónima, devolviéndoles la propuesta de conjunto para su revisión y acuerdo.
- ✓ Técnica grupal nominal, en la que los expertos aportan de forma individual, y después de forma grupal presencial se llega a un acuerdo.
- ✓ Método de consenso, donde de forma grupal y de conjunto los expertos seleccionados llegan a establecer un consenso.

En esta investigación, se opta por la forma de agregación individual de los expertos, ya que la base del éxito de esta metodología, se fundamenta en conocer las opiniones de los participantes, sin que éstas se vean influidas por confrontaciones cara a cara y además su anonimato les permite expresar sus opiniones reales sin temor o influencias debidas al efecto del investigador.

En cuanto a la estructura para la validación, se tiene en cuenta:

- ✓ La adecuación de la estructura y diseño del instrumento en función de la facilitación de respuesta del destinatario.
- ✓ La adecuación del instrumento a los objetivos planteados.
- ✓ La pertinencia de las preguntas seleccionadas y su número.
- ✓ La pertinencia de las opciones de respuesta seleccionadas y su número.

Así, el protocolo queda conformado como se muestra en el siguiente cuadro 19:

	Sí	No		Observaciones
	Justifique	Añadiría	Eliminaría	
a) ¿La estructura del cuestionario facilita que el destinatario responda a las preguntas?				
b) ¿El instrumento da respuesta a los objetivos planteados?				
c) ¿El número de preguntas seleccionadas es el adecuado?				
d) ¿Son pertinentes las preguntas planteadas? Si se refiere a preguntas concretas, especifique.				
f) ¿El número de opciones de respuesta es el adecuado? Especifique la/las pregunta/as				
g) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 1?				
h) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 2?				
i) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 3?"				
j) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 4?				
k) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 5?				
l) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 6?				
m) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 7?				
n) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 8?				
o) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 9?				
p) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 10?				
q) ¿Son pertinentes las opciones de respuesta de la pregunta 11?				
Otras consideraciones				

Cuadro 19: Protocolo utilizado por los expertos para la valoración del cuestionario.

El proceso seguido para la validación, se lleva a cabo por medio de correo electrónico; realizando un primer envío en diciembre de 2012 y un segundo envío recordatorio en febrero de 2013. De esta forma, ninguno de los integrantes del grupo de expertos tiene contacto con el investigador ni con el resto de componentes del equipo de trabajo. Para el envío, se elabora un dossier de validación en el que se expone la justificación de la investigación, los objetivos del estudio, los sujetos de aplicación del instrumento a validar, así como la versión inicial del mismo y la escala de valoración. Todo ello, acompañado de una carta de presentación en la que se explica la tarea a realizar y se exponen las características básicas y fechas del proceso del que son partícipes. Esta información es pertinente para que los expertos cuenten con una visión global del estudio, de esta manera, sus respuestas y valoraciones son más acordes y adecuadas.

Posteriormente a la recepción de los protocolos valorativos, se procede a la codificación y análisis de la información obtenida. En términos generales los 30 expertos que evalúan el instrumento consideran realizar cambios significativos en el cuestionario que afectan a la estructura (forma y contenido), la correspondencia de ítems con los objetivos propuestos, el número y la formulación de preguntas y opciones de respuestas.

Debido a que el protocolo de validación contiene preguntas dicotómicas la información de análisis más relevante, se extrae de los campos abiertos: justificación, añadiría, eliminaría y observaciones. Por este motivo, el análisis de resultados obtenidos tras la consulta, lleva a la siguiente toma de decisiones de carácter general y de carácter específico.

En cuando a las decisiones de carácter general (cuadro 20) se tienen en cuenta decisiones en relación a la extensión, objetivos, orden, semántica y sintaxis, preguntas y opciones de respuestas.

Extensión	Debido a que la investigación centra su interés en los centros de FP se organiza el cuestionario en función a ello, eliminado cuestiones que recogen información sobre los centros educativos en general para disminuir la extensión y dificultad.
Objetivos	Dado el objetivo conocer las relaciones de colaboración de los centros de FP con el entorno, el carácter general de las preguntas focalizadas en el “debería”, se centraron en conocer el estado actual del centro y sólo en algún caso el deseado.
Orden	Se opta por diferenciar en el cuestionario dos dimensiones: datos descriptivos y las relaciones de colaboración en los centros; y se enumeran las preguntas de ambas.
Semántica y sintaxis	Se corrigen expresiones que, a juicio de los expertos, dan lugar a equívocos o malas interpretaciones; y se pulen errores de sintaxis o faltas de ortografía.
Preguntas	Los enunciados se reelaboran y sintetizan para su mejor comprensión; y seguida de cada pregunta se incorpora una leyenda explicativa para valorar cada opción de respuesta contemplada.
Opciones de respuestas	<p>a) Se introducen escalas y rangos de valoración para la primera dimensión y evitar campos abiertos.</p> <p>b) Las escalas de valoración de la segunda dimensión se unifican en cuatro opciones, persiguiendo el posicionamiento de los encuestados. En algunos casos optando por la escala: N (Ninguna); P (Poca); B (Bastante); T (Total); en otros por ND (Ninguna Disponibilidad; P (Poca Disponibilidad); BD (Bastante Disponibilidad); TD (Total Disponibilidad); y en otros por CD (Completamente desacuerdo); D (Desacuerdo); A (Acuerdo); CA (Completamente Acuerdo).</p> <p>c) Se incorpora el apartado “Otros (especifique cuáles)” debajo de las opciones de respuesta propuestas, centrado y con el fondo de la celda en gris para resaltar y delimitar las opciones planteadas, de las opciones abiertas que los destinatarios pueden incorporar.</p> <p>d) Se reduce el número de opciones en blanco para ampliar información, a 4 y en algún caso a 1.</p>

Cuadro 20: Síntesis de las consideraciones generales de los expertos tenidas en cuenta.

Con respecto a las consideraciones específicas tenidas en cuenta, se centran en la modificación, eliminación o incorporación de opciones de respuestas (cuadro 21) y preguntas del instrumento (cuadro 22).

Opciones de respuesta	
Añadir	En la pregunta referida a los agentes del entorno, se contempla la opción: Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)
	En la pregunta sobre agentes dinamizadores y potenciadores del centro de FP en las relaciones, se incorporan las opciones: Asociación de Madres y Padres de alumnos:(AMPA); Profesorado (individualmente); Familias; Servicios educativos de apoyo a los centros educativos; Inspectores de zona; y Alumnado.
	En la pregunta subdividida: Estrategias que podrían ser efectivas a nivel interno y externo, se añaden las opciones: A nivel interno (Fomentar la formación continua del profesorado y disponer de conexión a internet); y a nivel externo (Contar con programas de movilidad; Establecer convenios de colaboración; y Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración).
Modificar	Al unificarse la pregunta de ventajas e inconvenientes, creando la pregunta consecuencias, las opciones de respuesta sufren modificaciones en cuanto a su enunciado.
	En la pregunta de objetivos, se unifican las opciones de respuesta con las opciones de la pregunta centrada en los centros de FP.
	Se acorta la descripción de algunas opciones de respuesta por complicar la valoración.
Eliminar	Por recomendación de los expertos y tras la toma de decisiones, no se opta por eliminar ninguna de las opciones contempladas inicialmente.

Cuadro 21: Síntesis de las consideraciones específicas de las opciones de respuestas tenidas en cuenta.

Preguntas	
Añadir	En los datos descriptivos se diferencian dos apartados uno dirigido a recoger datos del centro educativo (ubicación, titularidad e integración) y otro a recoger aspectos relacionados con los destinatarios del estudio (edad, sexo, años de experiencia en FP, años de experiencia en la función directiva y cargo institucional).
	Se añade una pregunta inicial en la segunda dimensión para conocer la importancia que los centros de FP le otorgan al establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno o comunidad (Nada: N; Poco: P; Bastante: B; Total: T)
	Se añade una pregunta para conocer la disponibilidad/implicación de las instituciones/agentes del entorno
	Con el objetivo de conocer la tipología de centros en cuanto a la colaboración con el entorno, se incorpora una pregunta para saber en qué situación se encuentran y en la que desearían encontrarse.
	Se incorpora una última pregunta con la intención de dar a conocer a los encuestados los resultados del estudio y con la intención de conocer si desean seguir colaborando en la investigación.
Modificar	Se unifica la pregunta sobre los principios que orientan las relaciones de colaboración en los centros y los factores facilitadores y obstaculizadores, ya que ambas responden a los aspectos que facilitan u obstaculizan las relaciones.
	Se unifica la pregunta de ventajas e inconvenientes, enunciando la pregunta consecuencias del establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno en los centros de FP.
	Se subdivide la pregunta de estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años en dos: 1) Actualmente nos encontramos ante una transformación estructural (económica, social y tecnológica) que afecta a las organizaciones. ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?; y 2) Si su respuesta ha sido afirmativa en la pregunta anterior, ¿qué estrategias podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel interno y externo en los Centros de Formación Profesional?
Eliminar	Se elimina la pregunta características que deberían potenciarse en los centros de FP para el establecimiento de las relaciones de colaboración, ya que de una u otra forma quedaban contempladas en otras preguntas.
	Se eliminan las preguntas que hacen referencia a los centros educativos en general y que se muestran de manera repetida posteriormente, pero haciendo referencia a los centros de FP.

Cuadro 22: Síntesis de las consideraciones específicas de las preguntas tenidas en cuenta.

En cuanto a la segunda versión del cuestionario o definitiva (anexo 2), surgida a partir de las consideraciones de los expertos, puede decirse que el instrumento queda estructurado en torno a dos dimensiones: datos descriptivos y relaciones de colaboración en los centros educativos. Como nos muestra el cuadro 23, la primera dimensión contempla dos categorías, una de ellas referente al centro educativo de FP objeto de estudio y la otra a datos de los miembros de los equipos directivos que responden al cuestionario. La segunda dimensión trata de recoger información del estado actual del centro de FP en cuanto a las relaciones que mantiene y que desearía mantener con el entorno. Se destacan dentro de esta dimensión las siguientes categorías: relevancia de relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno; agentes y/o instituciones externas colaboradoras con el centro de FP; agentes del centro de FP (internos); objetivos que persigue en centro de FP cuando colabora con el entorno; prospectiva de futuro de la colaboración.

A nivel más específico en el mismo anexo 2, se aprecian las dimensiones y categorías mencionadas dispuestas en 19 preguntas. Concretamente la pregunta 1 (código postal), y la segunda parte de la 19 (nombre, email y teléfono), poseen campos abiertos ya que las opciones de respuestas no se pueden contemplar con anterioridad; desde la pregunta 2 hasta la 9 son preguntas cerradas con opciones múltiples de respuesta; de la pregunta 10 a la 18 también son preguntas cerradas que presentan opciones múltiples, pero al final de las mismas se contemplan espacios abiertos que los destinatarios pueden incorporar y valorar posteriormente; y la primera parte de la 19 es una pregunta cerrada con opción dicotómica. Por último el cuestionario finaliza con un apartado abierto de observaciones.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Datos descriptivos	Centro educativo al que pertenece	Código postal Titularidad del centro Conocimiento sobre si el centro es integrado
	Datos del miembro del equipo directivo que responde al cuestionario	Edad Sexo Años de experiencia en la Formación Profesional Años de experiencia en la función directiva Cargo institucional
Relaciones de colaboración en los centros educativos	Relevancia de relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno	Importancia que los centros de FP le otorgan a la relaciones de colaboración con el entorno
		Momento en el que se encuentra los centros
		Momento en el que desearían encontrarse
	Agentes y/o instituciones externas colaboradoras con el centro de FP	Con quién/quienes la establece
		Con quién/quienes desearía establecerla
		Grado de disponibilidad de los agentes del entorno
	Agentes del centro de FP (internos)	Dinamización y potenciación actual de los agentes internos
		Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos
	Objetivos que persigue en centro de FP cuando colabora con el entorno	Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones
		Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas
	Prospectiva de futuro de la colaboración	Necesidad de dinamizar las relaciones de colaboración
		Estrategias a nivel interno
Estrategias a nivel externo		

Cuadro 23: Estructura de la segunda versión del cuestionario de la investigación.

Una vez diseñada la segunda versión del cuestionario, tras la validación de expertos, se procede a la validación de constructo a través de un grupo control, proceso que se expone pormenorizadamente a continuación.

Fase III: Validez de constructo por análisis factorial (método de componentes principales)

Como se ha comentado anteriormente, en ocasiones se hace necesario optar por dos tipos de validez del instrumento. Esto es, porque al observar muchas variables sobre una muestra, puede ocurrir que parte de la información recogida sea redundante o excesiva, en cuyo caso es aconsejable aplicar métodos multivariantes de reducción de la dimensión (Cuadras, 2014).

En este caso, se realiza la validez de constructo del cuestionario por análisis factorial mediante el método de componentes principales, ya que las variables del estudio que hay que analizar son de carácter cuantitativo (Bisquerra, 2004) y a través de él permite sustituir las variables originales del cuestionario por un número pequeño de combinaciones lineales, incorreladas, perdiendo poca información (Cuadras, 2014). El análisis de componentes principales, revela a menudo relaciones insospechadas inicialmente y proporciona interpretaciones que no se obtendrían de modo natural. Por lo tanto, se utiliza este método como un medio, más que como un fin en sí mismo, utilizándolo como un paso intermedio en la investigación.

Para llevar a cabo esta validez, se toman como referencia los resultados obtenidos de un grupo de control. Briones (2002) considera que una vez construido el instrumento de recogida de datos, y antes de pasarlo a la muestra objeto de estudio, debe probarse con un grupo de control pequeño y representativo de sujetos que presenten idénticas características que la muestra seleccionada para el estudio.

El establecimiento de un grupo de control es útil cuando se quieren validar determinadas prácticas en una población (Torres, 2006). En la misma línea, Rodríguez, Gil & García (1996), declaran la utilidad de emplear un grupo pequeño que previamente pruebe el instrumento, ya que así se comprueba en qué medida las preguntas son adecuadas y funcionan; y los problemas que pueden surgir durante la aplicación del cuestionario.

De esta forma, se opta por pilotar el cuestionario con un grupo que cumpla las mismas características que la muestra a la que va destinada. Así, el equipo participante queda conformado por 52 miembros de equipos directivos de distintos centros de Formación Profesional de Andalucía. La selección es aleatoria y representativa en tanto que, los sujetos que forman el grupo no se conocen entre sí y se distribuyen proporcionalmente en las provincias andaluzas. A este grupo control se les presenta por correo electrónico el instrumento, previamente validado por el juicio de expertos.

Concretamente en este caso, interesa validar el cuestionario atendiendo a las 9 dimensiones o escalas más representativas. A continuación, tras analizar los datos con el programa estadístico SPSS v.22, atendiendo al análisis factorial (componentes principales), se presentan los resultados correspondientes a cada una de las escalas.

Escala 1a “agentes y/o entidades con las que el centro de FP colabora” (19 elementos)

Para cada una de las escalas, se muestran dos tablas, correspondientes a la varianza total explicada y a los factores generados tras el análisis.

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	7,632	40,167	40,167	7,632	40,167	40,167	3,767	19,824	19,824
2	2,637	13,877	54,043	2,637	13,877	54,043	3,621	19,057	38,881
3	1,771	9,320	63,363	1,771	9,320	63,363	2,646	13,929	52,810
4	1,361	7,162	70,525	1,361	7,162	70,525	2,409	12,676	65,487
5	,856	4,507	75,032	,856	4,507	75,032	1,350	7,105	72,592
6	,794	4,180	79,212	,794	4,180	79,212	1,258	6,620	79,212

Tabla 5: Varianza total explicada de la escala 1a.

En la tabla 5, se muestra el número factores o componentes tras la extracción de las variables iniciales, en esta escala 19. Como en el programa estadístico SPSS, se ha considerado como criterio seleccionar aquellos factores con autovalores mayores que 1, los factores para esta primera escala son: 1 (7,632); 2 (2,637); 3 (1,771); y 4 (1,361). Debido a que los factores 5 y 6 quedan bastantes cercanos a 1, se incluyen estos dos grupos más en la selección (5: 0,856; y 6: 0,794). Al incluir estos dos factores, a los cuatro iniciales, la varianza total explicada es del 79,212%, por lo que las variables generadas poseen una buena representatividad de las variables iniciales, es decir, se produce poca pérdida de información de la matriz inicial a la matriz final en esta escala.

Una vez se conoce el número de factores o variables finales, se pasa a reagrupar las iniciales en ellas, teniendo en cuenta que las puntuaciones más cercanas a 1 son las que determinan en qué factor se agrupan las variables iniciales. Normalmente con la matriz de factores generada por el programa SPSS es suficiente, pero en este caso al contemplarse dudas en la agrupación de algunas variables, se opta por tener en cuenta la matriz de factores rotada para decidir finalmente.

En la tabla 6, se observa como todos los valores de extracción en los factores son positivos, lo que indica que la relación es directa, cuando las variables iniciales aumentan, también lo hacen los factores.

¿En qué medida su centro de FP establece colaboración con...?	Factores					
	1	2	3	4	5	6
Empresas externas públicas	,039	,437	-,095	,779	-,039	,024
Empresas externas privadas	-,006	,127	,001	,883	,174	,136
Administración Pública	-,012	,788	,037	-,037	,006	-,299
Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	,539	,274	,077	,553	-,159	-,074
ONGs	,506	,384	,226	-,036	,302	,322
Servicios de Orientación Laboral	,312	,517	,065	,169	,498	,368
Servicio Público de Empleo Estatal	,133	,833	,138	,230	,116	,285
Servicio Público de Empleo Autónomo	,179	,818	,161	,243	,128	,249
Servicio Público de Empleo Local	,191	,796	,112	,263	,166	,254
Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas	,840	,112	-,089	,181	,197	,102
Familias	,742	,102	,276	-,032	,298	,317
Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)	,887	,082	,171	,139	,193	,071
Centros de Infantil y Primaria	,718	,109	,503	-,027	-,147	,037
Centros de Secundaria Obligatoria	,316	,059	,880	-,034	-,012	,045
Centros de Bachillerato	-,003	,091	,869	-,006	,074	,203
Centros de Formación Profesional	,150	,238	,712	,189	,347	-,201
Universidades	,381	,299	,192	,188	,682	-,110
Sindicatos y Agentes sociales	,314	,314	,106	,229	-,054	,678
Empresas donde se realizan las prácticas FCT?	,334	-,093	,260	,571	,341	,156

Tabla 6: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 1a.

Derivado de los resultados que aparecen en la misma tabla, se puede señalar que el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las ONGs?” (0,506); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con los Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas?” (0,840); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las Familias?” (0,742); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)?” (0,887); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con los Centros de Infantil y Primaria?” (0,718). Con respecto al factor 2, las variables iniciales que incluye son: “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con la Administración Pública?” (0,788); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con los Servicios de Orientación Laboral?” (0,517); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con el Servicio Público de Empleo Estatal?” (0,833); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con el Servicio Público de Empleo Autónomo?” (0,818); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con el Servicio Público de Empleo Local?” (0,796). El factor 3 recoge las variables: “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con los Centros de Secundaria Obligatoria?” (0,880); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con los Centros de Bachillerato?” (0,869); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con los Centros de Formación Profesional?” (0,712). En el caso del factor 4 estas son las variables que contempla: “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las Empresas externas públicas?” (0,779); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las Empresas externas privadas?” (0,883); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)?” (0,553); “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las Empresas donde se realizan las prácticas FCT?” (0,571).

Como se aprecia, estos cuatro primeros factores engloban a muchas de las variables iniciales. Sin embargo, hay dos que quedan excluidas en estos grupos, por ello con la finalidad de no perder información, el factor 5 sólo recoge la variable “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con las Universidades?” (0,682); y el factor 6 la variable “¿En qué medida su Centro de FP establece la colaboración con los Sindicatos y Agentes sociales?” (0,678).

Escala 1b “agentes y/o entidades con las que el centro de FP desearía colaborar” (19 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	10,766	56,663	56,663	10,766	56,663	56,663	4,408	23,201	23,201
2	1,838	9,676	66,339	1,838	9,676	66,339	3,832	20,166	43,367
3	1,680	8,844	75,183	1,680	8,844	75,183	3,670	19,315	62,682
4	1,185	6,235	81,418	1,185	6,235	81,418	3,560	18,736	81,418

Tabla 7: Varianza total explicada de la escala 1b.

En la tabla 7, se muestra el número factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 19), mayores que 1. De esta manera, los factores generados son: 1 (10,766); 2 (1,838); 3 (1,680); y 4 (1,185). En este sentido, se ve como la matriz reproducida representa el 81,418% de la matriz inicial, siendo éste un resultado bastante óptimo.

¿En qué medida su centro de FP desearía establecer colaboración con...?	Factores			
	1	2	3	4
Empresas externas públicas	,059	,048	,641	,561
Empresas externas privadas	,200	,200	,918	,074
Administración Pública	,225	,244	,888	,118
Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	,295	,397	,738	,196
ONGs	,473	,429	,329	,455
Servicios de Orientación Laboral	,568	,208	,191	,371
Servicio Público de Empleo Estatal	,197	,768	,433	,240
Servicio Público de Empleo Autónomo	,347	,836	,121	,189
Servicio Público de Empleo Local	,188	,844	,210	,248
Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas	,509	,552	,363	,144
Familias	,419	,610	,229	,240
Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)	,264	,103	,213	,840
Centros de Infantil y Primaria	,732	,505	,148	,070
Centros de Secundaria Obligatoria	,877	,189	,169	,258
Centros de Bachillerato	,871	,213	,151	,311
Centros de Formación Profesional	,871	,237	,240	,134
Universidades	,217	,214	-,026	,851
Sindicatos y Agentes sociales	,260	,325	,537	,592
Empresas donde se realizan las prácticas FCT?	,214	,333	,206	,802

Tabla 8: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 1b.

Derivado de los resultados que aparecen en la tabla 8, se puede decir que el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con ONGs?” (0,473); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Servicios de Orientación Laboral?” (0,568); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Centros de Infantil y Primaria?” (0,732); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Centros de Secundaria Obligatoria?” (0,877); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Centros de Bachillerato?” (0,871); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Centros de Formación Profesional?” (0,871). Con respecto al factor 2, las variables iniciales que incluye son: “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Servicio Público de Empleo Estatal?” (0,768); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Servicio Público de Empleo Autónomo?” (0,836); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Servicio Público de Empleo Local?” (0,844); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas?” (0,552); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Familias?” (0,610). El factor 3 recoge las variables: “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Empresas externas públicas?” (0,641); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Empresas externas privadas?” (0,918); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Administración Pública?” (0,888); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Instituciones locales (Ej: Ayuntamiento)?” (0,738). En el caso del factor 4 estas son las variables que contempla: “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)?” (0,840); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Universidades?” (0,851); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Sindicatos y Agentes sociales?” (0,592); “¿En qué medida desearía que su Centro de FP estableciera colaboración con Empresas donde se realizan las prácticas FCT?” (0,802).

Escala 2 “disponibilidad e implicación de las entidades del entorno” (6 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	3,108	51,793	51,793	3,108	51,793	51,793	1,897	31,615	31,615
2	1,013	16,883	68,676	1,013	16,883	68,676	1,822	30,372	61,986
3	,799	13,318	81,993	,799	13,318	81,993	1,200	20,007	81,993

Tabla 9: Varianza total explicada de la escala 2.

La tabla 9, refleja el número factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 6), mayores que 1. De esta manera los factores generados son: 1 (3,108); 2 (1,013); y 3 (0,799). Así, se distingue como la matriz reproducida representa el 81,993% de la matriz inicial para esta escala, siendo este un resultado bastante óptimo.

Desde su Centro Educativo de Formación Profesional ¿cómo valoraría la disponibilidad e implicación de...?	Factores		
	1	2	3
Otros Centros Educativos	,056	,064	,948
Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	,258	,870	,102
Empresas del entorno socioeconómico	,219	,896	,056
Sindicatos	,877	,164	-,092
Agentes Sociales	,764	,420	,223
Servicios Públicos de empleo	,654	,233	,479

Tabla 10: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 2.

Como puede verse en la tabla 10 el factor 1 está relacionada con las variables iniciales: “¿Cómo valoraría la disponibilidad e implicación de Sindicatos?” (0,877); “¿Cómo valoraría la disponibilidad e implicación de Agentes Sociales?” (0,764); “¿Cómo valoraría la disponibilidad e implicación de Servicios Públicos de empleo?” (0,654). Con respecto al factor 2, las variables iniciales que incluye son: “¿Cómo valoraría la disponibilidad e implicación de Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)?” (0,870); “¿Cómo valoraría la disponibilidad e implicación de Empresas del entorno socioeconómico?” (0,896). Por último el factor 3 recoge sólo una variable inicial, al no estar representada en las otras dos: “¿Cómo valoraría la disponibilidad e implicación de Otros Centros Educativos?” (0,948).

Escala 3 “objetivos perseguidos por el Centro de FP con la colaboración” (28 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	11,686	41,737	41,737	11,686	41,737	41,737	5,206	18,592	18,592
2	2,600	9,286	51,022	2,600	9,286	51,022	3,531	12,612	31,204
3	1,851	6,609	57,632	1,851	6,609	57,632	3,301	11,790	42,994
4	1,383	4,938	62,569	1,383	4,938	62,569	2,382	8,506	51,500
5	1,288	4,598	67,167	1,288	4,598	67,167	2,144	7,658	59,159
6	1,044	3,730	70,897	1,044	3,730	70,897	1,881	6,719	65,877
7	1,000	3,572	74,469	1,000	3,572	74,469	1,686	6,023	71,901
8	,934	3,336	77,805	,934	3,336	77,805	1,653	5,904	77,805

Tabla 11: Varianza total explicada de la escala 3.

En la tabla 11, aparece el número factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 28). Como en el programa estadístico SPSS, se ha considerado como criterio seleccionar aquellos factores mayores que 1. Por tanto, los resultantes son: 1 (11,686); 2 (2,600); 3 (1,851); 4 (1,383); 5 (1,288); 6 (1,044); 7 (1,000). Debido a que el factor 8 queda bastante cercano a 1, se incluye este grupo (8: 0,934). Al incluir este factor más, a las siete iniciales, la varianza total explicada es del 77,805%, por lo que las variables o factores generados poseen una buena representatividad de las variables iniciales, es decir, se produce poca pérdida de información de la matriz inicial a la matriz final en esta escala.

¿Su Centro Educativo de FP en el establecimiento de las relaciones de colaboración persigue el objetivo...?	Factores							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales	,153	,375	,006	,680	,293	-,379	-,156	,018
Ampliar la proyección del centro en el entorno	,430	-,111	-,063	,641	,119	,038	,372	,245
Participar, colaborar y aprender comunitariamente (proyectos educativos conjuntos)	,302	,180	,037	,142	,123	,119	,088	,844
Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente	,567	,226	,330	,098	,121	,031	,073	,280
Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales	,416	,315	,318	-,024	,464	-,085	,028	,318
Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades	,129	,066	,367	,228	,780	,204	,097	,093
Participar en redes educativas y/o profesionales	,362	,254	,171	,528	,511	-,147	,090	,089
Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado	,543	,335	,312	,146	,262	-,268	-,161	-,373
Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC	,693	,157	-,011	,171	,198	-,392	-,081	,264
Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	,702	,214	-,031	,202	,033	,294	,186	,162
Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones	,802	,179	,200	,246	-,030	,233	,076	,044
Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades	,709	,324	,316	,089	,221	,236	,008	,057
Fomentar la movilidad del profesorado	,185	,179	,177	,075	,093	,006	,827	,090
Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP	,225	-,032	,718	,019	,148	,027	,355	,054
Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	,004	,117	,830	,160	,098	,137	-,109	,023
Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad	,038	,329	,649	-,038	,259	,138	,337	-,220
Diseñar nuevos yacimientos de empleo	,146	,690	,421	,087	,147	,271	-,047	,116
Considerar y valorar la calidad de la formación	,217	,620	,109	,000	,473	,187	,221	,096
Integrar la FP inicial y la FP para el empleo	,071	,106	,125	,024	,142	,813	-,012	,103
Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional	,164	,197	,329	,733	,049	,298	,029	,044
Implicar al tejido empresarial en la FP	,517	,241	,120	,269	,479	,126	,239	-,051
Fomentar la movilidad del alumnado	,607	,320	-,070	-,094	,237	-,218	,316	,228
Aumentar la participación de las familias en la vida del centro	,629	-,012	,108	,223	,168	-,278	,311	,084
Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo	,418	,506	,257	,041	,183	,331	,312	,225
Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales	,281	,463	,614	,129	,148	-,205	,012	,183
Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	,307	,482	,468	,150	,039	,059	,191	,437
Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado	,449	,580	,120	,196	,154	,050	,190	,111
Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	,289	,735	,070	,446	-,049	-,185	,086	,030

Tabla 12: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 3.

La tabla 12 refleja como el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente” (0,567); “Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado” (0,543); “Desarrollar contenidos y

prácticas de aprendizajes basados en las TIC” (0,693); *“Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado”* (0,702); *“Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones”* (0,802); *“Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades”* (0,709); *“Implicar al tejido empresarial en la FP”* (0,517); *“Fomentar la movilidad del alumnado”* (0,607); *“Aumentar la participación de las familias en la vida del centro”* (0,629). El factor 2 con: *“Diseñar nuevos yacimientos de empleo”* (0,690); *“Considerar y valorar la calidad de la formación”* (0,620); *“Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo”* (0,506); *“Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado”* (0,482); *“Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado”* (0,580); *“Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios”* (0,735). En el caso del factor 3 se encuentran: *“Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP”* (0,718); *“Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral”* (0,830); *“Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad”* (0,649); *“Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales”* (0,614). El factor 4 presenta 4 variables iniciales integradas: *“Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales”* (0,680); *“Ampliar la proyección del centro en el entorno”* (0,641); *“Participar en redes educativas y/o profesionales”* (0,528); *“Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional”* (0,733). Los últimos factores representan un número más bajo de variables agrupadas, como se aprecia en el factor 5 que sólo recoge dos iniciales: *“Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales”* (0,464); *“Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades”* (0,780).

Con respecto a los tres últimos factores, se observa como sólo han integrado una variable inicial cada una, debido a que no quedan representadas en los anteriores factores. Por lo tanto el factor 6 recoge, *“Integrar la FP inicial y la FP para el empleo”* (0,813); la 7 *“Fomentar la movilidad del profesorado”* (0,827); y la 8 *“Participar, colaborar y aprender comunitariamente (proyectos educativos conjuntos)”* (0,844).

Escala 4a “agentes del centro de FP dinamizadores y potenciadores de la colaboración” (15 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	7,273	48,484	48,484	7,273	48,484	48,484	4,410	29,398	29,398
2	1,888	12,586	61,070	1,888	12,586	61,070	2,831	18,875	48,273
3	1,219	8,127	69,197	1,219	8,127	69,197	2,668	17,787	66,060
4	,909	6,060	75,257	,909	6,060	75,257	1,380	9,197	75,257

Tabla 13: Varianza total explicada de la escala 4a.

La tabla 13, ofrece el número factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 15), mayores que 1. De tal forma, que los factores generados son 3: 1 (7,273); 2 (1,888); y 3 (1,219). Además de estos 3, se ha seleccionado un factor más, debido a su proximidad a 1; factor 4 (,909). En este sentido, se aprecia como la matriz reproducida

representa el 75,257% de la matriz inicial para esta escala, siendo este un resultado bastante óptimo.

¿En qué medida los siguientes agentes son dinamizadores y potenciadores en el establecimiento y la dinamización de las redes de colaboración en su Centro de FP?	Factores			
	1	2	3	4
Consejo Escolar	,698	-,008	,466	,063
Claustro de Profesores/as	,517	,129	,632	,087
Director/a	,004	,203	,889	-,120
Jefe/a de Estudios	,231	,412	,792	,029
Secretario/a	,272	,756	,229	-,118
Coordinadores/as de Ciclo/Etapa	,259	,794	,195	,054
Jefes/as de Departamento	,122	,757	,414	,176
Equipo Escuela-Empresa	,184	-,005	-,104	,920
Equipo de Orientación Académica y Profesional	,403	,228	,438	,524
Asociación de Madres y Padres de alumnos:(AMPA)	,836	,268	,067	,200
Profesorado (individualmente)	,576	,425	-,029	,287
Familias	,845	,196	,221	,066
Servicios educativos de apoyo a los centros educativos	,760	,140	,338	,155
Inspectores de zona	,740	,485	-,001	,112
Alumnado	,617	,481	,034	,145

Tabla 14: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 4a.

Como se considera en la tabla 14 el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “Consejo Escolar” (0,698); “Asociación de Madres y Padres de alumnos:(AMPA)” (0,836); “Profesorado (individualmente)” (0,576); “Familias” (0,845); “Servicios educativos de apoyo a los centros educativos” (0,760); “Inspectores de zona” (0,740); “Alumnado” (0,617). En relación al factor 2, las variables que lo integran son: “Secretario/a” (0,756); “Coordinadores/as de Ciclo/Etapa” (0,794); “Jefes/as de Departamento” (0,757). Con respecto al factor 3, incluye: “Claustro de Profesores/as” (0,632); “Director/a” (0,889); “Jefe/a de Estudios” (0,792); Por último el factor 4 recoge: “Equipo Escuela-Empresa” (0,920); “Equipo de Orientación Académica y Profesional” (0,524).

Escala 4b “agentes deseados del centro de FP dinamizadores y potenciadores de la colaboración” (15 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	10,180	67,864	67,864	10,180	67,864	67,864	5,548	36,987	36,987
2	1,331	8,874	76,738	1,331	8,874	76,738	4,763	31,755	68,742
3	1,066	7,109	83,847	1,066	7,109	83,847	2,266	15,105	83,847

Tabla 15: Varianza total explicada de la escala 4b.

La siguiente tabla 15, aglomera el número factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 15), mayores que 1. Así, los factores creados son 3: 1 (10,180); 2

(1,331); y 3 (1,066). De esta manera, se ve como la matriz reproducida representa el 83,847% de la matriz inicial para esta escala, siendo este un resultado bastante alto.

¿En qué medida le gustaría que los siguientes agentes fueran dinamizadores y potenciadores en el establecimiento y la dinamización de las redes de colaboración en su Centro de FP?	Factores		
	1	2	3
Consejo Escolar	,338	,812	,239
Claustro de Profesores/as	,685	,557	,050
Director/a	,790	,511	,104
Jefe/a de Estudios	,735	,614	,145
Secretario/a	,332	,114	,831
Coordinadores/as de Ciclo/Etapa	,833	,135	,409
Jefes/as de Departamento	,797	,428	,203
Equipo Escuela-Empresa	,845	,063	,349
Equipo de Orientación Académica y Profesional	,667	,587	,171
Asociación de Madres y Padres de alumnos:(AMPA)	,194	,589	,727
Profesorado (individualmente)	,693	,364	,317
Familias	,133	,780	,534
Servicios educativos de apoyo a los centros educativos	,584	,717	,093
Inspectores de zona	,282	,874	,174
Alumnado	,495	,476	,412

Tabla 16: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 4b.

En cuanto a la agrupación de las variables iniciales en factores tras la extracción, se observa en la tabla 16 como el factor 1 se encuentra relacionado con: “*Claustro de Profesores/as*” (0,685); “*Director/a*” (0,790); “*Jefe/a de Estudios*” (0,735); “*Coordinadores/as de Ciclo/Etapa*” (0,833); “*Jefes/as de Departamento*” (0,797); “*Equipo Escuela-Empresa*” (0,845); “*Equipo de Orientación Académica y Profesional*” (0,667); “*Profesorado (individualmente)*” (0,693); “*Alumnado*” (0,495). El factor 2: “*Consejo Escolar*” (0,812); “*Familias*” (0,780); “*Servicios educativos de apoyo a los centros educativos*” (0,717); “*Inspectores de zona*” (0,874). Y el factor 3: “*Secretario/a*” (0,756); “*Asociación de Madres y Padres de alumnos:(AMPA)*” (0,836).

Escala 5 “*aspectos facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en el Centro de FP*” (19 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	7,056	37,139	37,139	7,056	37,139	37,139	4,354	22,917	22,917
2	3,241	17,057	54,196	3,241	17,057	54,196	3,808	20,040	42,957
3	1,504	7,915	62,111	1,504	7,915	62,111	2,939	15,471	58,428
4	1,250	6,579	68,691	1,250	6,579	68,691	1,398	7,359	65,786
5	1,022	5,379	74,070	1,022	5,379	74,070	1,268	6,671	72,457
6	,918	4,833	78,903	,918	4,833	78,903	1,225	6,445	78,903

Tabla 17: Varianza total explicada de la escala 5.

En la tabla 17, se muestra el número de factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 19). Como en el programa estadístico SPSS, se ha considerado como criterio seleccionar aquellos factores mayores que 1, se selecciona el factor 1 (7,056); 2 (3,241); 3 (1,504); 4 (1,250); y 5 (1,022). Debido a que el factor 6 queda bastante cercano a 1, se incluye este grupo (6: 0,918). Al incorporarlo a las cinco iniciales, la varianza total explicada es del 78,903%, por lo que apenas se produce pérdida de información en la matriz final.

¿En qué medida los siguientes factores facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en su Centro de FP?	Factores					
	1	2	3	4	5	6
Los Objetivos de la Organización Educativa	,083	,412	,784	,109	-,118	,056
La autonomía, la participación y la corresponsabilidad	,153	,163	,767	-,199	,358	,170
Las normas organizativas y funcionales	,128	,189	,800	,320	,047	,025
El Proyecto Educativo de Centro y las actividades que recoge	,333	,308	,585	-,242	,242	,317
La coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	,119	,358	,187	,060	,002	,800
La infraestructura y los recursos materiales	,853	-,192	,160	,085	,046	,157
La formación de los miembros de la organización	,843	-,044	-,100	,086	,040	,067
La dedicación que requieren estas relaciones	,805	,171	,022	,293	,087	-,292
Las relaciones internas (cultura, clima y comunicación)	,684	,277	,314	-,281	-,112	,076
El reconocimiento institucional y/o profesional de los logros alcanzados	,462	,407	,415	,067	-,271	-,249
Los procesos de evaluación a nivel de centro	,768	,023	,182	,002	,278	,005
La difusión interna del centro sobre sus prácticas	,733	,187	,318	-,249	,026	,256
La imagen que el centro proyecta a su exterior	,466	,611	,045	-,129	,263	-,167
La implicación del centro en redes educativas, profesional y/o sociales	,139	,693	,338	,163	,119	,202
La sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	,004	,825	,283	,046	,070	-,041
La apertura del centro a su comunidad (comunidad de aprendizaje)	-,017	,867	,177	,010	-,007	,239
El acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	-,085	,784	,147	,234	,217	,273
La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	,195	,252	,135	,029	,868	,003
El marco laboral del profesorado	,075	,204	,107	,914	,000	,045

Tabla 18: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 5.

La tabla 18 refleja como el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “La infraestructura y los recursos materiales” (0,853); “La formación de los miembros de la organización” (0,843); “La dedicación que requieren estas relaciones” (0,805); “Las relaciones internas (cultura, clima y comunicación)” (0,684); “El reconocimiento institucional y/o profesional de los logros alcanzados” (0,462); “Los procesos de evaluación a nivel de centro” (0,768); “La difusión interna del centro sobre sus prácticas” (0,733). El factor 2: “La imagen que el centro proyecta a su exterior” (0,611); “La implicación del centro en redes educativas, profesional y/o sociales” (0,693); “La sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración” (0,825); “La apertura del centro a su comunidad (comunidad de aprendizaje)” (0,867); “El acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas” (0,784). En el caso del factor 3, se recogen las variables iniciales siguientes: “Los Objetivos de la Organización Educativa” (0,784); “La autonomía, la participación y la corresponsabilidad” (0,767); “Las normas

organizativas y funcionales” (0,800); “El Proyecto Educativo de Centro y las actividades que recoge” (0,585).

Con respecto a los tres últimos factores, cabe decir que sólo han integrado una variable inicial cada una, debido a que no quedan representadas en los anteriores factores. Por lo tanto el factor 4 recoge, “El marco laboral del profesorado” (0,914); la 5 La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (0,868); y la 6 “La coordinación, impulso y gestión del equipo directivo” (0,800).

Escala 6 “consecuencias del establecimiento de las relaciones de colaboración en el centro de FP” (23 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	8,892	38,662	38,662	8,892	38,662	38,662	3,103	13,492	13,492
2	3,056	13,286	51,948	3,056	13,286	51,948	2,841	12,352	25,844
3	2,135	9,280	61,228	2,135	9,280	61,228	2,762	12,007	37,851
4	1,610	6,999	68,227	1,610	6,999	68,227	2,644	11,495	49,346
5	1,182	5,141	73,367	1,182	5,141	73,367	2,514	10,930	60,276
6	1,015	4,411	77,779	1,015	4,411	77,779	1,977	8,594	68,870
7	,898	3,906	81,684	,898	3,906	81,684	1,910	8,303	77,173
8	,711	3,091	84,775	,711	3,091	84,775	1,748	7,602	84,775

Tabla 19: Varianza total explicada de la escala 6.

En la tabla 19, se observan los factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 23). En concreto, se generan el factor 1 (8,892); 2 (3,056); 3 (2,135); 4 (1,610); 5 (1,182); 6 (1,015). Debido a que el factor 7 (0,898); y 8 (0,711), quedan bastante cercanos a 1, se incluyen, quedando la varianza total explicada es del 84,775%, por lo que los factores extraídos poseen muy buena representatividad de las variables iniciales.

¿Qué aspectos considera consecuencias de las relaciones de colaboración?	Factores							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Trabajo en equipo y corresponsabilidad	,067	,145	,124	,160	,049	,866	,102	,253
Sensibilización demandas de los implicados	,287	,101	,473	,075	,161	,691	,085	-,173
Iniciativa personal de los implicados	,612	,321	,363	-,150	,128	,443	-,009	-,024
Planificación	,193	,880	,263	-,064	,039	,100	,126	,071
Coordinación	,247	,863	,250	-,109	,017	,199	,074	,030
Beneficio mutuo de los implicados	,568	,360	,174	-,045	,240	-,010	,270	-,012
Actitud abierta de compartir e intercambiar	,527	,204	,540	-,014	,042	,184	,098	,401
Compromiso	,081	,132	,895	-,076	,077	,170	,029	,083
Actitud innovadora de los implicados	,124	,319	,828	,198	-,028	,152	,084	,153
Motivación y entusiasmo de los implicados	,064	,172	,367	,286	,038	,446	,011	,590
Capacidad de aprendizaje – red	,540	,182	,303	,023	,091	,059	,016	,689
Integración de la F. inicial y F. permanente	,798	,232	,074	,276	,076	,131	,105	,144
Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales	,562	,089	-,004	,471	,092	,174	,347	,264
Mejorar las competencias del alumnado en el mercado laboral	,348	,544	-,148	,324	,429	,127	,120	,334
Mejora las competencias del profesorado	,426	,214	-,129	,118	,691	,005	,195	,333
Las experiencias, los recursos y el conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	,076	-,220	,280	,398	,525	,202	,225	,363
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	,017	,070	,103	,261	,157	,218	,877	-,061
Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	,360	,202	,023	,076	,231	-,081	,818	,115
Desarrollo la autonomía y el emprendimiento	,413	,520	,164	,218	,444	-,036	,126	,160
Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	,044	,009	,015	,052	,889	,043	,095	-,023
Fomento formación continua del profesorado	,026	,248	,243	,257	,578	,198	,225	-,353
Reconocimiento institucional	-,058	-,075	,065	,940	,189	,066	,115	-,054
Reconocimiento profesional	,243	,009	-,015	,892	,074	,091	,135	,136

Tabla 20: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 6.

La tabla 20 refleja como el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “Iniciativa personal de los implicados” (0,612); “Beneficio mutuo de los implicados” (0,568); “Integración de la formación inicial y la formación permanente” (0,798); “Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales” (0,562). El factor 2: “Planificación” (0,880); “Coordinación” (0,863); “Mejorar las competencias del alumnado en el mercado laboral” (0,544); “Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento” (0,520). En el caso del factor 3: “Actitud abierta de compartir e intercambiar” (0,540); “Compromiso” (0,895); “Actitud innovadora de los implicados” (0,828). El factor 4 presenta dos variables iniciales integradas: “Reconocimiento institucional” (0,940); “Reconocimiento profesional” (0,892). El 5º factor: “Mejora las competencias del profesorado” (0,691); “Las experiencias, los recursos y el conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje” (0,525); “Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...” (0,889); “Fomento de la formación continua del profesorado” (0,578). El factor 6: “Trabajo en equipo y corresponsabilidad” (0,866); “Sensibilización a las demandas de los implicados” (0,691). El penúltimo y 7º factor “Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas” (0,877); “Creación de

proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros” (0,818); Y finalmente el factor 8: “Motivación y entusiasmo de los implicados” (0,590); “Capacidad de aprendizaje –en red” (0,689).

Escala 7a “*estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel interno en los Centros de FP*” (8 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	3,296	41,203	41,203	3,296	41,203	41,203	2,219	27,733	27,733
2	1,760	21,996	63,199	1,760	21,996	63,199	1,901	23,766	51,498
3	,785	9,811	73,010	,785	9,811	73,010	1,721	21,511	73,010

Tabla 21: Varianza total explicada de la escala 7a.

La tabla 21, expresa el número factores tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 8), mayores que 1. De esta manera los factores generados son: 1 (3,296); 2 (1,760). Además de estos dos factores, se selecciona un tercero por aproximarse al valor 1 y contemplar variables iniciales que se hubiesen perdido tras la extracción. Así, la matriz reproducida representa el 73,010% de la matriz inicial para esta escala, siendo este un resultado bastante óptimo.

¿Qué estrategias podrían ser efectiva en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel interno en los Centros de Formación Profesional?	Factores		
	1	2	3
Proponer planes de formación	,833	,220	,094
Dotar de recursos	,226	-,032	,897
Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas	,821	,272	,030
Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)	,660	,316	-,127
Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	,391	,750	-,201
Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	,210	,734	,437
Fomentar la formación continua del profesorado	,257	,736	,110
Disponer de conexión a Internet	-,317	,185	,804

Tabla 22: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 7a.

Como puede observarse en la tabla 22 el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “Proponer planes de formación” (0,833); “Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas” (0,821); “Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)” (0,660). Con respecto al factor 2, las variables que incluye son: “Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo” (0,750); “Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración” (0,734); “Fomentar la formación continua del profesorado” (0,736). Por último el factor 3 recoge dos variables iniciales: “Dotar de recursos” (0,897); “Disponer de conexión a Internet” (0,804).

Escala 7b “*estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel externo en los Centros de FP*” (8 elementos)

C	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	3,995	49,942	49,942	3,995	49,942	49,942	2,221	27,763	27,763
2	1,170	14,622	64,564	1,170	14,622	64,564	2,027	25,340	53,103
3	1,022	12,769	77,333	1,022	12,769	77,333	1,938	24,230	77,333

Tabla 23: Varianza total explicada de la escala 7b.

Se puede ver en la tabla 23, tres factores para esta escala tras la extracción de las variables iniciales (en esta escala 8), mayores que 1. De esta manera, los factores generados son: 1 (3,995); 2 (1,170); y 3 (1,022). Así, la varianza total de la matriz reproducida representa el 77,333% de la matriz inicial.

¿Qué estrategias podrían ser efectiva en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel externo en los Centros de Formación Profesional?	Factores		
	1	2	3
Crear grupos de trabajo interprofesionales	,709	,391	,269
Organizar encuentros de buenas prácticas	,768	,249	,336
Potenciar el uso de las TIC para la creación de redes	,837	-,066	,126
Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	,153	,307	,851
Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	,283	,087	,865
Contar con programas de movilidad	,136	,730	,454
Establecer convenios de colaboración	,041	,847	,218
Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	,552	,675	-,107

Tabla 24: Agrupación de variables iniciales en los factores o componentes principales de la escala 7b.

En la tabla 24 el factor 1 está relacionado con las variables iniciales: “*Crear grupos de trabajo interprofesionales*” (0,709); “*Organizar encuentros de buenas prácticas*” (0,768); “*Potenciar el uso de las TIC para la creación de redes*” (0,837). En relación al factor 2, las variables iniciales que incluye son: “*Contar con programas de movilidad*” (0,730); “*Establecer convenios de colaboración*” (0,847); “*Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración*” (0,675). Por último el factor 3 recoge dos variables iniciales: “*Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)*” (0,851); “*Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional*” (0,865).

Escalas	Nº de variables iniciales	Factores tras la extracción	Nombre de las nuevas variables o factores.	Varianza total explicada
Escala 1a	19	6	Factor 1: ONG, asociaciones, familias y CEIP Factor 2: Administración y servicios públicos de empleo Factor 3: Entidades de FP inicial y específica Factor 4: Empresas e instituciones locales Factor 5: Universidades Factor 6: Sindicatos y agentes sociales	79,212%,
Escala 1b	19	4	Factor 1: Centros, servicios de orientación laboral y ONG Factor 2: Servicios de empleo, comunidad y familias Factor 3: Empresas, administración y ayuntamiento Factor 4: Agentes locales, sindicatos, universidad y empresas FCT	81,418%
Escala 2	6	3	Factor 1: Sindicatos, agentes sociales y servicios de empleo Factor 2: instituciones locales y empresas Factor 3: Otros centros educativos	81,993%
Escala 3	28	8	Factor 1: Coordinación, adquisición de competencias e implicación de empresas y familias en los centros educativos. Factor 2: Relación formación – empleo Factor 3: Integrar la FP contando con las empresas Factor 4: Calidad de recursos, proyección del centro en el entorno con ayuda de las TIC y evitar duplicidades en la FP Factor 5: grupos de trabajo (compartir recursos y experiencias) Factor 6: integrar la FP inicial y la FP para el empleo Factor 7: Fomentar la movilidad del profesorado Factor 8: Participar, colaborar y aprender comunitariamente	77,805%,
Escala 4a	15	4	Factor 1: Consejo Escolar, AMPA, profesorado, alumnado, servicios educativos de apoyo e inspectores Factor 2: Secretario/a, coordinadores/as y jefes/as de Dpto. Factor 3: Claustro, director/a y jefe/a de estudios Factor 4: Equipo Escuela-Empresa y equipo de Orientación	75,257%
Escala 4b	15	3	Factor 1: Claustro, director/a, jefe/a de estudios, coord./as y jefes/as de Dpto., equipo Escuela-Empresa y Orientación, profesorado y alumnado Factor 2: Consejo escolar, familias y S. de apoyo e inspectores Factor 3: secretario/a y AMPA	83,847%
Escala 5	19	6	Factor 1: Recursos, formación, dedicación, relaciones, reconocimiento, evaluación y difusión interna Factor 2: proyección externa, redes, sensibilización y políticas Factor 3: Plan de centro Factor 4: marco laboral del profesorado Factor 5: TIC Factor 6: coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	78,903%,
Escala 6	23	8	Factor 1: Iniciativa, beneficio mutuo, integración de la FP inicial y permanente, puentes entre la formación y mercado Factor 2: Planificación, coordinación y competencias Factor 3: Compartir e intercambiar, compromiso e innovación Factor 4: Reconocimiento institucional y profesional Factor 5: Competencias, relaciones y formación (profesorado) Factor 6: Trabajo en equipo para responder a las demandas Factor 7: Adaptación de los perfiles profesionales Factor 8: Motivación y capacidad de aprendizaje en red	84,775%
Escala 7a	8	3	Factor 1: Impulsar proyectos colaborativos Factor 2: Potenciar la formación y creación de espacios Factor 3: Disponer de recursos materiales	73,010%
Escala 7b	8	3	Factor 1: Crear redes profesionales y encuentros Factor 2: Promover una estructura y planificación comunitaria Factor 3: Potenciar de la FP Dual	77,333%

Tabla 25: Resultados globales de las escalas del cuestionario tras la validez de constructo mediante el análisis factorial (componentes principales).

En la tabla 25 se ofrece una síntesis del análisis factorial de las escalas del cuestionario, realizado mediante el método de componentes principales. Como puede verse todas las escalas analizadas han sufrido modificaciones, produciéndose una reducción de las variables iniciales contenidas en cada una de ellas. A su vez, se comprueba que la pérdida de información tras la realización del análisis no es significativa, puesto que las matrices reproducidas o finales de las escalas, cuentan con porcentajes comprendidos entre el 73 y el 85% de la varianza total explicada. Además en esta tabla, se ofrecen los nombres o etiquetas de las nuevas variables generadas.

Fase IV: Fiabilidad del cuestionario

Para finalizar el proceso de construcción del instrumento definitivo, hay que tener en cuenta la fiabilidad del instrumento, es decir, el grado de precisión o exactitud de la medida (García, 2003).

Autores como Bisquerra (1989) dan su visión sobre los procedimientos del cálculo de la fiabilidad, haciendo hincapié en cuatro tipologías:

- ✓ Tes-retest: se administra la misma prueba dos veces a los mismos sujetos con un intervalo de tiempo entre las aplicaciones.
- ✓ Formas paralelas: algunas pruebas tienen dos o más formas equivalentes, ofreciendo la correlación entre ellas el coeficiente de fiabilidad.
- ✓ Dos mitades: una vez que se ha aplicado el test, se divide en dos mitades, hallando la correlación entre ellas.
- ✓ Consistencia interna: es un análisis estadístico utilizando el Alfa de Cronbach o las fórmulas de Kuder-Richardson (Bisquerra, 1987, pp. 289-293).

En el caso que nos ocupa, se utiliza el procedimiento de consistencia interna, ya que determina la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas a través de una sola administración del test; generaliza las puntuaciones respecto de un dominio o conjunto de ítems y observa si los sujetos responden consistentemente a lo largo del conjunto de ítems utilizados (García, 2003). Dentro de este procedimiento se consideran las correlaciones entre diversas partes del test, teniendo en cuenta el universo de ítems.

En este sentido, el coeficiente indica si una puntuación observada (muestra de ítems) estima bien la puntuación verdadera (universo), considera un número indefinido de pruebas paralelas representadas aleatoriamente por cada ítem o indicador. La diferencia que existe con las pruebas paralelas es que en éstas todos los ítems o indicadores, tienen idéntica varianza e idéntica correlación con el total de dominios de ítems. Una población de ítems que pertenece al dominio, dimensión o constructo que se busca medir (hipotéticamente infinita). Las puntuaciones verdaderas de un sujeto son las que se obtendrían si respondiera a todos los ítems de la población, (observada equivalen a muestra de ítems). Las puntuaciones

observadas pueden ser fiables en la medida que alcance correlaciones altas con la puntuación verdadera (k ítems tienen una correlación alta con el instrumento). Supone la existencia de una matriz de correlaciones entre todos los ítems del universo hipotético. Las correlaciones de cada ítem con todos los demás deben ser iguales.

Dentro de la consideración del universo, se opta en este estudio por el estadístico Alpha de Cronbach, que basa el cálculo de la fiabilidad por medio de estadísticos no aplicables a variables nominales en las que no se puede manejar propiedades de los números como el orden o el tamaño (Gil, Rodríguez & García, 1995).

El alfa de Cronbach está basado en la información de la varianza recogida a través de los ítems del test aplicado en un solo momento temporal (Losada & López-Feal, 2003). La fórmula exige determinar la varianza correspondiente a cada uno de ellos y es expresada de la siguiente manera (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995, p. 66):

Siendo:

K: número de ítems de la prueba.

ΣS^2_i : sumatorio de la varianza de cada uno de los ítems de la prueba.

S_t^2 : varianza de las puntuaciones de cada sujeto en el total de la prueba.

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\Sigma S^2_i}{S_t^2} \right)$$

En cuanto a las puntuaciones del estadístico Alpha de Cronbach; Nunnally (1987) propone como valores que le otorgan fiabilidad al instrumento, los situados entre 0,75 y 0,9; Cea D'Ancona (1998), aquellos que no son inferiores a 0,8. Peterson (1994) considera como valor mínimo de fiabilidad, 0,7 para investigaciones preliminares y 0,8 para investigaciones básicas. Morales, Urosa & Blanco (2003), en 0,5 si es una investigación básica y sobre 0,85, si es una investigación diagnóstica o intervención. Considerando todas estas aportaciones, se recomiendan fiables valores no inferiores a 0,8 para garantizar que el error típico de la medición no sea muy alto. El procedimiento para determinar la contribución del ítem a la escala es relativamente simple; se calcula el coeficiente Alpha de todas las escalas, donde se excluye un ítem de los cálculos (el que se desea analizar).

Teniendo en consideración todos los aspectos mencionados, se someten los ítems de referencia, según las respuestas de los 52 sujetos que forman el grupo control, al coeficiente de fiabilidad de Cronbach, para lo cual se utiliza el paquete de análisis estadístico SPSS Statistics versión 22 para Windows.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,964	164

Tabla 26: Resultados del Coeficiente Alfa de Cronbach del cuestionario.

De acuerdo con los autores anteriormente mencionados, los niveles de fiabilidad general del instrumento son altos, ya que como muestra la tabla 26, el estadístico Alfa de Cronbach es igual a 0,964. Resulta necesario aclarar, que el número de elementos que aparece en la tabla (164) es superior al número de preguntas del cuestionario (19), puesto que en el programa estadístico SPSS v. 22 se introducen tantos ítems como opciones de respuestas contienen las preguntas, ya que cada una de ellas debe ser valorada por los encuestados.

Posteriormente se presentan los resultados de Alfa de Cronbach de cada escala establecida en el cuestionario (tabla 27).

Escalas	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala 1a	0,912	19
Escala 1b	0,955	19
Escala 2	0,809	6
Escala 3	0,941	28
Escala 4a	0,919	15
Escala 4b	0,962	15
Escala 5	0,894	19
Escala 6	0,923	23
Escala 7a	0,742	8
Escala 7b	0,849	8

Tabla 27: Resultados del Coeficiente Alfa de Cronbach por escalas.

Por un lado, las escalas con mayor fiabilidad del instrumento son: la 1b “agentes y/o entidades con las que el centro de FP desearía colaborar”, que como puede verse en la tabla 27, cuenta con 19 elementos y posee el mayor índice de fiabilidad por escalas (0,955); seguida de la escala 3 “objetivos perseguidos por el Centro de FP con la colaboración” que comprende 28 elementos y presenta una fiabilidad del 0,941, la segunda más alta con respecto al análisis realizado por escalas.

Por otro lado, las escalas con menor fiabilidad del instrumento son: la 2 “disponibilidad e implicación de las entidades del entorno” (6 elementos) con una fiabilidad del 0,809; la escala 5 “aspectos facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en el Centro de FP” (19 elementos), con fiabilidad de 0,894; la 7a “estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel interno en los Centros de FP” (8 elementos) con una fiabilidad del 0,742; y la escala 7b “estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel externo en los Centros de FP” (8 elementos) con fiabilidad del 0,849. Dentro de estas escalas con menor fiabilidad, destaca la 7a, pero a pesar de ello la fiabilidad se situaría en una escala media-alta.

Con respecto a las escalas que se sitúan en valores intermedios en comparación con las puntuaciones obtenidas en el resto de escalas del cuestionario son: la escala 1a “agentes y/o entidades con las que el centro de FP colabora” que presenta 19 elementos y una fiabilidad del 0,912; las dos escalas 4, es decir, la 4a “agentes del centro de FP dinamizadores y potenciadores de la

colaboración” y 4b “*agentes deseados del centro de FP dinamizadores y potenciadores de la colaboración*” (15 elementos cada una), que presentan fiabilidad de 0,919 y 0,962 respectivamente; y la escala 6 “*consecuencias del establecimiento de las relaciones de colaboración en el centro de FP*” (23 elementos) con una fiabilidad del 0,923.

Como puede observarse, en términos generales y siguiendo a Bisquerra (1987, p. 189), las “*correlaciones situadas entre el intervalo 0,8 y 1 son consideradas como muy altas y en consecuencia denotan altos niveles de fiabilidad del instrumento*”, por lo que se podría afirmar que el cuestionario presenta altos niveles de fiabilidad en cuanto al instrumento en general, y de manera específica por escalas también lo hace, a excepción de una escala la 7b, que se encontraría dentro de los niveles medios-altos de fiabilidad.

De esta manera, se afirma que el cuestionario se encuentra preparado para iniciar la siguiente fase de aplicación, informatización y distribución.

Fase V: Aplicación, informatización y distribución

En esta última fase de construcción del cuestionario, una vez validado y calculada su fiabilidad, se procede al diseño de la versión online del instrumento, con el objetivo de poder acceder a las ocho provincias que componen la Comunidad Autónoma andaluza en su totalidad y ahorrar costes económicos y temporales.

Para ello, previamente se realiza una búsqueda exhaustiva de plataformas online que permitan diseñar el cuestionario en la red. En este sentido, puede verse que son muchas las que existen tanto a nivel gratuito como a nivel de suscripción, como por ejemplo: Opina (Universidad de Sevilla); Google Docs.; SurveyMonkey; LimeSurvey; Survio; Typeform; Polar; entre otras.

A pesar de la multitud de plataformas existentes, la estructura del cuestionario en Word, no puede trasvasarse fidedignamente a las plantillas que dichas plataformas proporcionan. Esto es debido a la complejidad del instrumento en cuanto al diseño, como por ejemplo la existencia de multitablas en una misma pregunta y las diversas opciones de respuestas contempladas que deben ser valoradas por los encuestados.

Por este motivo, se decide optar por la creación y desarrollo del cuestionario mediante la herramienta de libre distribución “Notepad++”, para realizar íntegramente el diseño del cuestionario, combinada con la aplicación “Wampserver”, que permite realizar pruebas y testeos antes de la distribución a la muestra objeto de estudio. La utilización de estos programas, supone todo un reto que presenta dificultades en el proceso, pero gracias a consultas con informáticos especializados se pudo distribuir un cuestionario atractivo, estructuralmente flexible y completo a los destinatarios.

La herramienta “Notepad ++”, es un editor de código multilinguaje, es decir, es capaz de interpretar distintos lenguajes de programación: entre otros, Javascript, HTML (HyperText Markup Language), PHP (Hypertext Pre-processor), CSS (Cascading Style Sheets) y SQL (Structured Query Language). En el caso que nos ocupa, el diseño del cuestionario es elaborado principalmente en lenguaje HTML y PHP, usando además Javascript para la comprobación de posibles errores, CSS para incorporar la estética del cuestionario y SQL, para la inserción de la información en la base de datos. En la imagen 1 se muestra la interfaz de la producción del cuestionario con Notepad++.

```

4
5 <TITLE>:::Cuestionario:::</TITLE>
6
7 <LINK REL = "stylesheet" TYPE = "text/css" HREF = "style.css">
8 <meta http-equiv="content-type" content="text/html; charset=utf-8"/>
9 <script LANGUAGE="JavaScript">
10
11
12 <!-- Begin
13 function campos()
14 {
15     /* EVALUACIÓN DEL CÓDIGO POSTAL */
16     missinginfo = "";
17     if (document.form.codpost.value == "")
18     {
19         missinginfo += "\n - Falta el Código Postal";
20     }
21
22     entero = document.getElementsByName("codpost");
23
24     var checkOK = "0123456789";
25     var checkStr = form.codpost.value;
26     var allValid = true;
27     var decPoints = 0;
28     var allNum = "";
29     for (i = 0; i < checkStr.length; i++) {
30         ch = checkStr.charAt(i);
31         for (j = 0; j < checkOK.length; j++)
32             if (ch == checkOK.charAt(j))
33                 break;
34         if (j == checkOK.length) {
35             allValid = false;
36             break;
37         }

```

Imagen 1: Interfaz de producción del cuestionario con Notepad ++.

Se realiza además una adaptación para ser compatible con los navegadores más usados en la actualidad (Internet Explorer, Mozilla Firefox y Google Chrome), ya que según las diferentes formas de procesar las páginas webs que poseen estos navegadores, pueden provocar que haya variaciones estéticas en uno u otro navegador y pueda producir que el cuestionario no pueda ser rellenado correctamente.

La estructura interna del cuestionario se divide en 3 páginas, un archivo CSS y la base de datos:

✓ Index.php

La página que abre el cuestionario, está formulada en PHP y HTML, para que pueda dar acceso mediante un botón situado al final al cuestionario en sí. En esta página, se puede encontrar un encabezado junto a una breve introducción explicativa de la investigación y las instrucciones a seguir para su cumplimentación, por si surgiera alguna cuestión o duda no contemplada en las instrucciones, se le facilita además un correo electrónico donde pueden acudir para solventarlas.

✓ Cuestionario.php

La página consta del cuestionario en sí. Está programada también en PHP y HTML, cuenta con un sistema de validación de datos para que en cualquier caso de error en la introducción de datos en el formulario, muestre un mensaje de advertencia para que se subsane, ya que hasta que no sea corregido, la web no deja avanzar y por tanto no permite el envío de la información. Ésta se introduce mediante el usuario usando los cuadros de texto, los menús desplegados y los botones de opción. La información se envía a través de un formulario y es dirigida a la siguiente página para su procesado.

✓ Gracias.php

Esta es la última página del proceso, donde la información es transferida a una serie de variables y es procesada para su almacenamiento en la base de datos. Ésta está en formato SQL y se encuentra en el mismo sitio web donde se aloja la página, por lo que la conexión con dicha base de datos se hace de manera inmediata y la inserción se realiza casi instantánea. En caso de error de conexión, la web muestra el fallo para información del usuario. En caso de éxito, un mensaje muestra que los datos han sido introducidos correctamente.

✓ Style.css

Este archivo se encarga especialmente del diseño estético de la página web. Elementos como colores, tipos de fuentes, atributos de tablas y tamaños de letra son especificados aquí. Para que este archivo tenga valor, en cada página hay un puntero señalando la utilización de este archivo. En caso de que este archivo no esté presente o tuviera un error al cargarlo, la web en su conjunto se muestra sin colores ni formas personalizadas, lo que puede provocar errores y una mala gestión de los datos introducidos.

Tras el diseño del cuestionario en Notepad++, se elabora la base de datos para almacenar la información que registra el cuestionario. En un primer momento, esta base de datos se realiza con la aplicación “Wampserver”, para ejecutarla en modo local o modo offline. El cuestionario también se aloja en este servidor local. La base de datos, se denomina “bdcuestionarios” y dentro de ella, se crea una tabla llamada “Matriz” que contiene los campos donde se van almacenando los datos, cuya longitud máxima, de cada uno de ellos, es 255 caracteres. El valor por defecto que aparece cuando no hay datos introducidos en los campos, es 0. La “Matriz” del cuestionario, cuenta con campos numéricos y alfanuméricos. Los primeros, corresponden a la mayoría de las variables del cuestionario y almacenan los números o valores de la escala de respuesta. Los segundos, aparecen en las variables denominadas “otros (especifique cuáles)” que presentan textos vacíos, donde el destinatario puede escribir libremente; y en los campos “datos de contacto” del final del cuestionario (imagen 2).

#	Nombre	Tipo	Cotejamiento	Atributos	Nulo	Predeterminado	Extra	Acción
1	codpost	int(5)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
2	Titul	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
3	integrado	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
4	edad	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
5	sexo	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
6	expfpj	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
7	exp	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
8	cargo	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
9	9	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
10	101a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
11	102a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
12	103a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
13	104a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
14	105a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
15	106a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
16	107a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
17	108a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
18	109a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
19	1010a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
20	1011a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
21	1012a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
22	1013a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos
23	1014a	int(11)	No	Ninguna				Cambiar Eliminar Navegar los valores distintos

Imagen 2: Estructura de la base de datos del cuestionario.

Para acceder a la información registrada en el servidor local, se realiza una conexión a la base de datos mediante la aplicación web “PHP MyAdmin”, alojada en el mismo servidor. Esta aplicación, permite manejar los datos, y gestionarlos; accediendo a realizar copias de seguridad, restauración y consultas, empleando filtros para seleccionar y mostrar los datos bajo unos criterios establecidos (imagen 3).

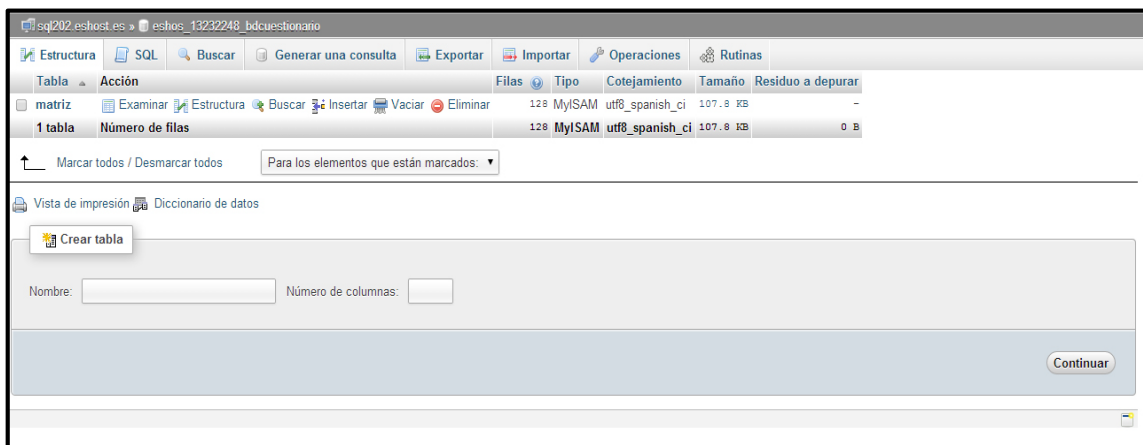


Imagen 3: Interfaz Web de la aplicación “PHP MyAdmin”.

En cuanto a las variables utilizadas para gestionar los datos, se tiene en cuenta la elección de nombres que hagan más sencilla la comprensión. Para ello, las columnas de la tabla donde se guardan los datos, tienen los mismos nombres que las variables usadas; de este modo, se reduce al máximo las posibilidades de error a la hora de la manipulación de los datos con SPSS (anexo 3).

Una vez terminada la fase de producción del cuestionario, con “WampServer” (servidor offline), se realizan pruebas y testeos. Los errores aparecidos se subsanan en esta fase para dejar lista la versión final que se aloja en un servidor online.

El alojamiento por el que se ha optado es el hosting “Eshost”, ya que debido a las herramientas que posee para la gestión de contenidos y a su flexibilidad a la hora de almacenar datos, extraerlos y editarlos directamente, es justo lo que concuerda con las necesidades de la investigación; además, el plan elegido, es gratis, por lo que es un punto más a favor ya que cuenta con todas las características de un alojamiento de pago a coste cero. En la imagen 4, se puede apreciar la interfaz del panel de administración del hosting “Eshost”. Una vez se terminan de configurar todos los parámetros necesarios para la creación del sitio, la URL definitiva que da acceso a los usuarios, *el 9 de junio de 2013*, es: <http://formacionprofesionalyentorno.eshost.es/>, cerrándose la aplicación *el 12 de abril del 2014*.

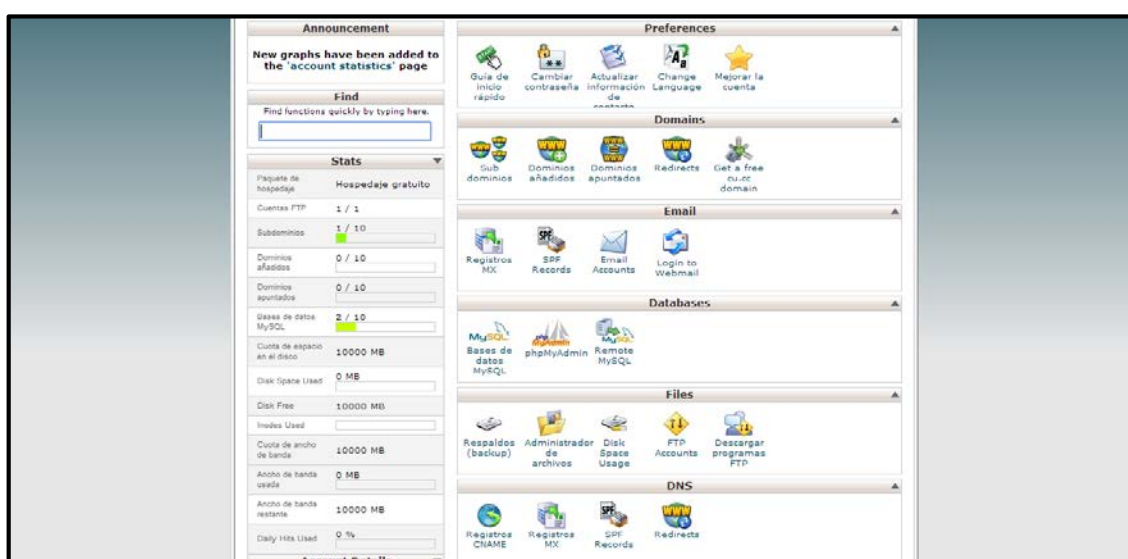


Imagen 4: Interfaz del panel de administración del hosting “Eshost”.

Para finalizar, se muestra la interfaz definitiva del cuestionario online, vista desde el navegador Web Internet Explorer (página inicial) (imagen 5) y vista desde el navegador Google Chrome (formulario) (imagen 6).

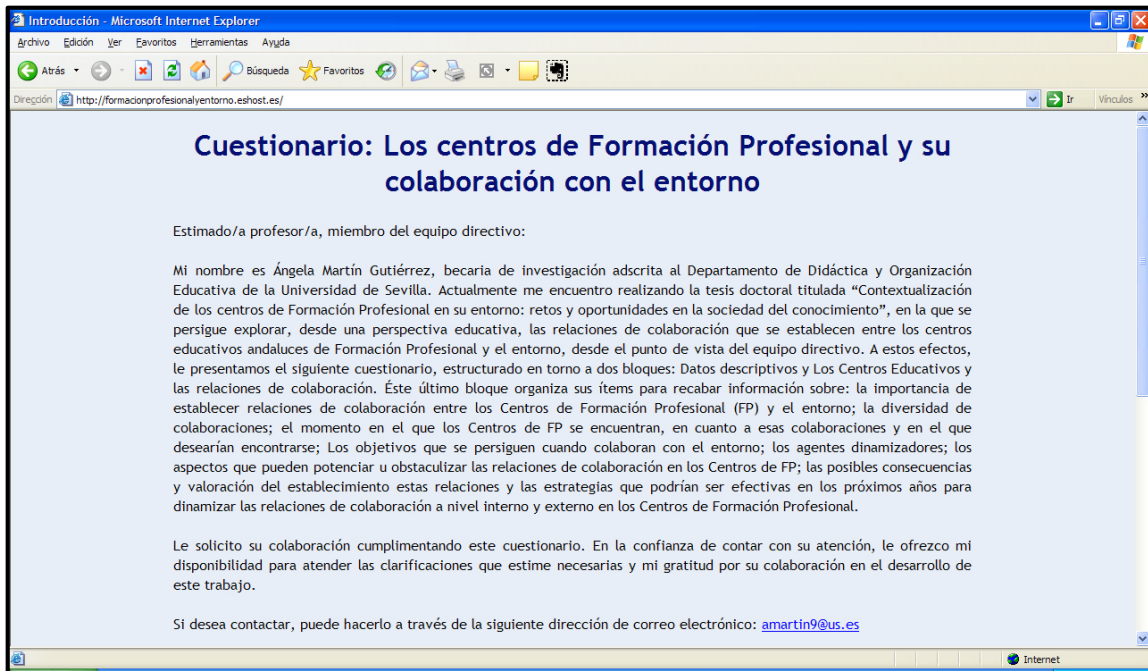


Imagen 5: Interfaz definitiva del cuestionario online (página inicial).

Imagen 6: Interfaz definitiva del cuestionario online (formulario).

B) Análisis del cuestionario

En una primera fase, se utilizan análisis descriptivos, concretamente frecuencias y porcentajes (Siegel, 1991), para dar respuesta al objetivo general 1 “conocer, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros educativos andaluces de Formación Profesional reglada, bajo la perspectiva de los

miembros del equipo directivo”. Este proceso, tal y como indican Bisquerra (2004), nos ayuda a hacer los datos más comprensibles y manejables para la interpretación general de los resultados.

En una segunda fase del estudio, para dar respuesta a dos partes del objetivo general 2 “comprender la naturaleza de esas relaciones de colaboración desde la perspectiva de los implicados en ellas”, se realizan dos contrastes de hipótesis generales mediante las pruebas de Chi-Cuadrado y Kruskal Wallis; y se efectúa un análisis de Clústeres o conglomerados y un análisis discriminante, con la finalidad de generar tipologías de centros educativos de FP en función de la integración de prácticas colaborativas con el entorno.

Para los análisis descriptivos, contrastes de hipótesis, determinación de clústeres o conglomerados y análisis discriminantes, realizados en la investigación, se utiliza el programa SPSS Statistics v. 22.

B.1.- Análisis descriptivo

Dentro de los análisis de datos más habituales, se encuentran los procedimientos descriptivos basados en la representación de frecuencias y porcentajes, ya que facilitan una aproximación general y exploratoria de los resultados obtenidos por cada una de las dimensiones o variables contempladas en el instrumento de recogida de datos (Peña, 2005).

De esta manera, se selecciona este tipo de análisis para responder al primer objetivo general y más concretamente a los objetivos específicos del 1.1., al 1.3., donde se persigue conocer la importancia actual y futura que los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, le otorgan a las relaciones de colaboración con la comunidad y/o entorno, así como las estrategias internas y externas más efectivas en los próximos años para dinamizar dichas relaciones; además se pretenden conocer los agentes y/o instituciones implicados en la dinamización y potenciación de las relaciones de colaboración, a nivel de centro y a nivel del entorno (agentes actuales y deseados); así como las características de las relaciones con el entorno que mantienen los centros de FP: objetivos, elementos facilitadores u obstaculizadores y consecuencias de su establecimiento.

En este sentido se presentan los gráficos correspondientes al segundo bloque o dimensión del cuestionario “*las relaciones de colaboración en los centros de FP*”, ofreciéndose información perteneciente a las siguientes temáticas: relevancia de relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno, agentes y/o instituciones externas colaboradoras con el centro de FP, agentes del centro de FP (internos), características de las relaciones con el entorno y prospectiva de futuro de la colaboración.

B.2.- Contrastes de hipótesis

Según Bisquerra (2004), puede considerarse un contraste de hipótesis, a cualquier proceso estadístico por el cual el investigador comprueba si una propiedad que se supone que cumple una población, es compatible con lo observado en una muestra de dicha población. Este contraste permite formular dos hipótesis exhaustivas y mutuamente excluyentes. A estas dos hipótesis se las denomina hipótesis nula (H0) e hipótesis alternativa (H1). La hipótesis H0 es la hipótesis que se desea contrastar, neutra y refleja la situación más cercana a la realidad. La hipótesis H1 es la negación de la nula, por lo tanto no es neutra e incluye diferencias entre las variables estudiadas. En este sentido, como resultado de la aplicación de una prueba de decisión, se concluye en aceptar o rechazar la hipótesis nula (H0) de forma que si ésta queda rechazada, se acepta la hipótesis alternativa (H1).

La tabla 28, muestra los contrastes de hipótesis que se realizan en esta investigación, tanto generales como específicos. Estos contrastes se realizan para determinar si existen diferencias significativas en las respuestas de los miembros del equipo directivo, en función de las dos dimensiones del cuestionario.

La primera hipótesis global contrasta las variables agrupadas del cuestionario (implicación, agentes Real, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias, estrategias internas y externas) en función de la titularidad del centro educativo, del género de los encuestados, de su rango de edad, su rango de experiencia en la función directiva y en la FP y de su cargo institucional. A su vez, también se trata de ver si a nivel general (variables agrupadas), existen diferencias en los cuatro modelos de centros o clústeres de pertenencia.

La segunda hipótesis global, comprueba a raíz de los resultados obtenidos en el último contraste de la hipótesis general 1, en qué ítems del cuestionario concretos de las variables anteriores, existen diferencias significativas: instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora (19 ítems), los deseados (19 ítems), la implicación y disponibilidad que presentan (6 ítems), los objetivos que se persiguen (28 ítems), los agentes del centro implicados (15 ítems) y los deseados (15 ítems), los elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas (19 ítems), las consecuencias de las mismas (23 ítems) y las estrategias efectivas a nivel interno (8 ítems) y externo (8 ítems) para dinamizarlas en el futuro.

H-1			H-2		
Op.	Ítem	Ítem	Op.	Ítem	Op.
		10-a Agentes real	19		
5	2 Titularidad	10-b Agentes deseados	19		
8	4 Edad	11 Implicación	6		
2	5 Sexo	13 Objetivos	28		
7	6 Exp FP	14-a Agentes centro real	15	Clúster	4
7	7 Exp DIR	14-b Agentes centro deseados	15		
5	8 Cargo	15 Facilitadores/Obstaculizadores	19		
4	Clúster	16 Consecuencias	23		
		18-a Estrategias Internas	8		
		18-b Estrategias Externas	8		
Contrastes totales H-1: 70			Contrastes totales H-2: 160		

Tabla 28: Resumen de los contrastes de hipótesis.

Una vez elegidas las hipótesis del estudio, se debe determinar el tamaño de las zonas de rechazo y no-rechazo, fijando el valor de α (entre 1% y 5%), es decir, fijando el nivel de significación con el que se desea trabajar (entre el 95% y el 99%). En el caso que nos ocupa, se trabaja con un nivel de significación del 95%, y por tanto con un α del 5%. En este sentido, cuando el programa estadístico SPSS nos devuelve un p (Sig.) $<0,05$ se rechaza la hipótesis nula, ya que existen diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto, existen evidencias a favor de la hipótesis alternativa H1.

Posteriormente para obtener los resultados, proporcionados por el programa SPSS, se tiene que optar por las técnicas adecuadas en el análisis de los contrastes. Este procedimiento, se lleva a cabo determinando la naturaleza de las variables que se desean contrastar y las características del estudio en función de la normalidad de las variables (cuadro 24).

Variable independiente	Variable dependiente	Pruebas de contraste de hipótesis	Observaciones y/o limitaciones del test
Cualitativa	Cualitativa	Chi Cuadrado	Si el tamaño muestral es grande
		Prueba exacta de Fisher	Si el tamaño muestral es pequeño y tabla 2X2
		Test de McNemar	Dos grupos de muestras repetidas o apareadas
		Q de Cochran	Más de dos grupos de muestras repetidas o apareadas
		REGRESIÓN LOGÍSTICA	Varias variables predictoras cualitativas
Cualitativa	Cuantitativa	T de Student	Compara medias entre dos grupos independientes
		Análisis de la Varianza	Compara medias entre más de dos grupos independientes
		Test de Mann-Whitney	Dos grupos independientes No paramétricos
		Test de Wilcoxon	Dos grupos medidas repetidas No paramétrico
		Test de Kruskal-Wallis	Más de dos grupos No paramétrico, grupos independientes
		Test de Friedman	Más de dos grupos No paramétrico medidas repetidas
Cuantitativa	Cualitativa	Regresión logística simple	Una sola variable predictora cuantitativa
		Regresión logística multivariante	Varias variable predictoras cuantitativa o cualitativas
Cuantitativa	Cuantitativa	Regresión lineal simple	Paramétrico
		Correlación de Pearson	Paramétrico
		Correlación de Sperman	No paramétrico
		Regresión múltiple	Varias variables predictoras cuantitativas

Cuadro 24: Resumen de pruebas estadísticas para el contraste de hipótesis.

Derivado de las consideraciones que plantea el cuadro 24, se utiliza como técnica para realizar los contrastes correspondientes a la primera hipótesis general 1, la prueba Chi cuadrado. Esto es debido, sobre todo a que las variables de contraste son cualitativas (en escala nominal/rango) y la variable dependiente o resultado no es ordinal. Además, se cuenta con un el número de sujetos superior a 40 e independientes y ninguno de los valores esperados en cada casilla es menor de 4-5. Es importante destacar que este tipo de prueba, es un test no dirigido (test de planteamiento bilateral), que indica si existe o no relación entre dos variables cualitativas, pero no en qué sentido se produce, ni cuantifica la intensidad de dicha asociación. Así Chi Cuadrado, permite comprobar si dos variables cualitativas están o no asociadas. Por lo que si al final del estudio se concluye que las variables no están relacionadas se podrá decir que ambas variables son independientes, con un nivel de confianza del 95%.

Para la segunda hipótesis general, se utiliza la prueba Kruskal Wallis, ya que se cuenta con una variable independiente cualitativa (clústeres), que está representada por 4 grupos, y

las variables dependientes son cuantitativas (ítems pertenecientes a cada categoría). De esta manera, esta prueba analiza si existen diferencias significativas entre las medias de tres o más grupos dentro de una misma variable independiente.

Después de elegir las pruebas a realizar y una vez obtenidos los resultados, se pasa a comparar p y α y el mantenimiento de H_0 o rechazo. <en este sentido ha de tenerse en cuenta que si $p < \alpha$ se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 ; y si $p > \alpha$ se acepta la H_0 y se rechaza la H_1 . Si se rechaza la H_0 , se diría: con un nivel de confianza del 95%, puede afirmarse H_1 , es decir, se puede afirmar con un nivel de confianza del 95% que existen diferencias estadísticamente significativas entre una y otra variable considerada.

B.3.- Análisis de conglomerados o clúster y análisis discriminante

Partiendo del último contraste de la hipótesis general 1 y de todos los realizados en la hipótesis general 2, se persigue dar respuesta al objetivo específico 1.4. “identificar y describir posibles modelos de centros de FP en función de la representación y características de sus relaciones de colaboración con el entorno”, con ayuda del análisis de conglomerados y discriminante.

Rodríguez & Mora (2001, p. 145), afirman que el análisis Clúster o Análisis de Conglomerados, tiene como “finalidad fundamental encontrar la agrupación implícita que subyace en las unidades de análisis en relación con un determinado conjunto de variables. El análisis de clúster nos permite clasificar las unidades de análisis en grupos homogéneos de tal manera que las unidades pertenecientes a uno de los grupos o conglomerados serán lo más parecidas entre sí aunque muy diferentes respecto a los otros grupos”. Por este motivo, se la considera una técnica muy adecuada para extraer información de un conjunto de datos sin imponer restricciones previas en forma de modelos estadísticos. Los conglomerados deben ser grupos homogéneos, de forma que los individuos considerados similares sean asignados a un mismo clúster, mientras que individuos diferentes, es decir, disimilares, se localicen en clústeres distintos.

Para realizar un análisis de conglomerados, es recomendable tener en cuenta las siguientes etapas (Rodríguez & Mora, 2001; Uriel & Manzano, 2002):

- a) Análisis Exploratorio de datos: en él se tiene en cuenta un estudio descriptivo, la calidad del conjunto de datos (valores atípicos) y las posibles transformaciones de las variables. En este estudio, con la ayuda del programa SPSS, se agrupan las variables iniciales del cuestionario que interesa trabajar (160), en nuevas variables construidas a partir de las opiniones/respuestas de los sujetos (10), con la finalidad de reducir la información para tratar los datos.

b) Cálculo de las distancias o medidas de similitud: para medir el grado de diferencia o lejanía existente entre las dos variables objeto de estudio. Las puntuaciones más altas indican mayor lejanía entre las variables comparadas, por lo que es posible encontrar distintos conglomerados. No ocurre lo mismo, cuando dos variables se encuentran juntas, pues la distancia entre ellas es nula y no es posible su separación en distintos clústeres. Las principales medidas en función del tipo de datos son:

b.1) Intervalo. Datos cuantitativos.

- ✓ Distancia euclídea. Medida de disimilaridad utilizada por defecto.
- ✓ Distancia euclídea al cuadrado. Medida de disimilaridad.
- ✓ Coseno. Medida de disimilaridad. Relacionada con el coeficiente de correlación de Pearson. Máximo de 1 y un mínimo de -1.
- ✓ Correlación de Pearson. Medida de similitud (variables z tipificadas). Toma valores entre -1 y 1.
- ✓ Chebychev. Medida de disimilaridad.
- ✓ Bloques. (Manhattan o City-block) Medida de disimilaridad.
- ✓ Minkowsky. Medida de disimilaridad generalizando la distancia euclídea ($p=2$).

b.2) Frecuencias. Datos categóricos.

- ✓ Chi-cuadrado. Medida de disimilaridad utilizada por defecto. Se basa en las divergencias existentes entre las frecuencias observadas y el modelo de independencia. La magnitud de esta medida depende del tamaño muestral. Se asume la independencia entre las variables.
- ✓ Phi-cuadrado. Medida de disimilaridad. Su valor no depende del tamaño muestral.
- ✓ Valores binarios (0,1). Proporción de variables donde un solo caso es 1 respecto del total de casos donde al menos una variable es 1.

c) Selección del algoritmo de aglomeración: con las variables seleccionadas y la matriz de similitud calculada, se pasa a elegir el método por el que se desea que se agrupen los conglomerados.

c.1) Jerárquicos: elaboración de una estructura en forma de árbol, que se representa en un dendrograma.

- ✓ Aglomerativos: Comienza con tantos clústeres como casos, se van uniendo hasta que todos los casos formen un clúster.
- ✓ Divisivos: Comienza con un clúster formado por todos los casos, se va subdividiendo hasta que cada caso sea un conglomerado.

c.1.1) Métodos de cálculo de distancia entre grupos:

- Vecino más cercano (encadenamiento simple): Este método selecciona y une los dos elementos de la matriz de distancias que se encuentran más próximos.

- Vecino más lejano (encadenamiento completo): La distancia entre dos conglomerados se calcula como la distancia entre sus dos elementos más alejados.
- Vinculación Inter-grupo (encadenamiento medio): La distancia entre dos conglomerados se calcula como la distancia promedio existente entre todos los pares de elementos de ambos conglomerados.
- Centroide: La distancia entre los dos conglomerados es la distancia (Euclídea simple o cuadrática) entre sus centroides. Se ve menos afectado por los valores atípicos que otros métodos jerárquicos.
- Mediana: Los dos conglomerados que se combinan reciben idéntica ponderación en el cálculo del nuevo centroide. Esto permite que, los conglomerados pequeños tengan la misma importancia que los grandes.

c.2) No Jerárquicos: Se fija a priori el número de conglomerados y una partición inicial, y se repite un procedimiento que en cada iteración va reasignando los casos.

c.2.1) Métodos de cálculo de distancia entre grupos:

- Método de los centros móviles o algoritmo de las k-medias: en primer lugar, se seleccionan “k” centros inicialmente; en segundo lugar, posteriormente cada caso se asigna al conglomerado cuyo centro esté más próximo; en tercer lugar, se recalculan los centros de los conglomerados; y por último se repite el paso 2 hasta que no se produzcan más reasignaciones.

Primeramente en esta investigación, se opta por seleccionar un procedimiento jerárquico, en el que mediante el dendrograma, se selecciona de forma aproximada el valor de k o lo que es lo mismo, el número aproximado de grupos o clústeres. Los grupos que el gráfico refleja, se situaban entre 2 y 4 conglomerados, dependiendo de dónde se realice el corte. Partiendo de esta premisa, posteriormente se utiliza un procedimiento no jerárquico, mediante el método de partición de centros móviles o algoritmo de k.-medias. Tras varios análisis, teniendo en cuenta 2, 3 y 4 grupos, se decide optar por seleccionar k=4, es decir, 4 conglomerados o clústeres de agrupación para las variables finales.

Para ver cómo funcionan los cuatro grupos o modelos en cuanto a las variables de agrupación realizadas en el análisis de conglomerados o clústeres, se efectúa un análisis discriminante. Este tipo de análisis, ayuda a identificar las características que diferencian (discriminan) a dos o más grupos de sujetos y a crear una función capaz de distinguir con la mayor precisión posible a los miembros de uno u otro grupo (Uriel & Manzano, 2002).

Tras la consideración de los pasos a seguir en este tipo de análisis, ofrecido por Uriel & Manzano (2002), se pasa a detallar las etapas seguidas en esta parte de la investigación:

- a) Se realizan las pruebas de normalidad correspondientes para las variables del estudio contempladas en el análisis de conglomerados.
- b) Se comprueban que las variables en los grupos o clústeres existentes no sean iguales, para asegurar que existen diferencias entre conglomerados y poder seguir con la prueba y dividir los grupos.
- c) Se realizan y comprueban los resultados de la clasificación y el porcentaje de los casos agrupados originales, para ver si se han clasificado correctamente.
- d) Si el porcentaje de clasificación es alto, se considera oportuno y relevante pasar a la representación de conglomerados o clústeres.
- e) Se genera un gráfico con el resumen del nº casos, su densidad y su cercanía/lejanía.

5.4.2. Estudio de caso

Con la intención de dar respuesta al segundo objetivo general del estudio *“comprender la naturaleza de las relaciones de colaboración con el entorno desde la perspectiva de los implicados en ellas”*, se decide presentar un estudio de caso de un centro de FP de la provincia de Sevilla.

Según Walker (1983) el método de estudio de caso tiene sus raíces en la sociología de Chicago de los años veinte, inspirada en los métodos y técnicas de la antropología social. Sin embargo, aunque su origen se sitúa en el ámbito de la etnografía, su desarrollo en educación se impulsa a principio de los años sesenta por un grupo de evaluadores (Vázquez & Angulo, 2003).

Para definir esta metodología de investigación, resulta interesante acudir a la definición ofrecida por Walker (1983, p. 45), dada su sencillez y claridad: “El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción”. Parrilla (1990) y Stake (1998) indican que la citada definición recoge los tres ejes esenciales de este modelo de investigación:

1. Es un examen, es decir implica un análisis en profundidad con el objetivo de comprender el fenómeno en cuestión. El fin último de dicha comprensión puede variar desde la descripción, hasta la exploración, pasando por la explicación.
2. Un ejemplo, “una unidad de estudio individual, que puede ser un marco, un individuo, una organización, un conjunto unitario de documentos, un acontecimiento particular o un programa” (Parrilla, 1990, p. 418).
3. En acción, activo, vivo. Señala el carácter dinámico e interactivo en la unidad de análisis e incorpora la complejidad como una característica más.

Por su parte Vázquez y Angulo (2003, p. 18) explican la metodología del estudio de casos desde una perspectiva amplia, entrando en detalles como el papel del investigador y el del contexto:

“Un estudio de casos es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de casos consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente “inmersa” en el caso nos quiera contar”.

La visión que ofrece Yin (1994) al respecto, coincide con todo lo expuesto hasta el momento enfatizando especialmente la relación entre el objeto de estudio y su contexto, como una realidad inseparable. Para Yin el estudio de casos investiga fenómenos contemporáneos en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos. De este modo, afirma que se hace necesario el empleo de diversas estrategias y técnicas de recogida de la información, así como el uso de la triangulación con el fin de hacer converger los datos obtenidos. Sin embargo, insiste en que no debe olvidarse que el fin último es la comprensión del caso en su totalidad y no de manera fragmentada. Por eso indica que aquellas investigaciones centradas en responder a las cuestiones de “cómo” y “por qué” en relación con una realidad social determinada, en la que no es posible manipular de modo independiente las variables que intervienen, son las más adecuadas para emplear la metodología del estudio de casos.

Los distintos intentos de clasificación y categorización del método de estudio de caso, ha llevado a que numerosos autores elaboren distintas propuestas en función de diversos criterios. Bogdan & Biklen (1982) establecen una clasificación atendiendo a la unidad de análisis, distinguiendo así entre:

1. Estudios de casos únicos: son aquellos en los que existen una sola unidad de análisis. Entre ellos sitúa:
 - a) Estudio de casos histórico-organizativos, centrados en estudiar una organización a lo largo del tiempo.
 - b) Estudio de casos observacionales cuyo eje es una organización determinada o algunos aspectos de esta.
 - c) Biografías o historias de vida, que narran en primera persona la vida de una persona.
 - d) Estudios de comunidades, centrados en conocer en profundidad una determinada comunidad social.
 - e) Microetnografías o estudios de casos realizados en torno a determinadas unidades de una organización.

2. Estudios multi-casos: son aquellos en los que existen dos o más unidades de análisis. Generalmente este tipo de estudios se realiza con el fin de establecer comparaciones entre los casos estudiados y en otras, son fruto de un estudio de análisis único que ha servido como estudio piloto y que continúa con más casos (Parrilla, 1990).

Yin (1994) nos ofrece una doble tipología de casos, en función de dos criterios: el propósito del estudio y el diseño del mismo. Atendiendo al propósito del estudio, distingue entre los siguientes tipos de casos:

- a) Descriptivo: El objetivo esencial de la investigación es identificar y describir de forma minuciosa los diferentes factores y elementos que intervienen en el fenómeno objeto de estudio.
- b) Explicativo: Este tipo de casos se centra en explicar el fenómeno de estudio, encontrando los motivos que lo hacen ser y desarrollarse de una determinada manera.
- c) Exploratorio: La teoría juega en estos casos un papel esencial, ya que se trata de realizar una exploración de un fenómeno con el objetivo de comprobar la relación entre las teorías planteadas y la realidad encontrada.

Kazez (2009, p. 4) ofrece una visión clara y concreta de las principales diferencias entre los tres tipos de estudios de caso citados:

“Un estudio de caso exploratorio puede proponerse determinar la factibilidad de determinado procedimiento o bien definir preguntas o hipótesis para casos ulteriores, que pueden o no ser estudiados posteriormente desde la perspectiva del estudio de caso. En el estudio descriptivo, el objetivo puede ser presentar la descripción de un fenómeno en su contexto y en el estudio explicativo presentar datos incluidos en relaciones causales. Destaca el uso diferencial de la teoría en cada uno de estos estudios de caso. Por ejemplo, si se trata de un estudio exploratorio debe especificarse claramente qué se propone explorar, en el descriptivo, realizar descripciones completas y apropiadas y en un estudio explicativo, conocer y determinar cuáles son las teorías rivales”.

En función del diseño del estudio, Yin (1994) centra su atención en dos aspectos esenciales: el número de casos estudiados y el número de unidades de análisis. Atendiendo a las posibilidades que brinda el cruce de ambos criterios, se obtienen cuatro tipos de estudios de casos:

- a) Tipo 1: Diseño de caso único holístico. Es aquel en el que existe un solo caso a estudiar y una única unidad de análisis. Se dice que es holístico porque el rasgo más destacado es ofrecer una visión global, holística del caso.

- b) Tipo 2: Diseño de caso único ramificado. A diferencia del anterior, a pesar de encontrarnos con un solo caso, existen dentro de él diversas unidades de análisis que estudiar.
- c) Tipo 3: Diseño de caso múltiple holístico: Se trata de un estudio en el que existen múltiples casos, pero una sola unidad de análisis.
- d) Tipo 4: Diseño de caso múltiple ramificado: Consiste en el estudio de distintos casos, con diversas unidades de análisis.

Para concluir, se muestra la clasificación ofrecida por Stake (1998). De esta forma se distinguen tres tipos de casos:

- a) Estudio intrínseco: “El caso nos viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 1998, p. 16).
- b) Estudio instrumental: el caso desempeña un papel secundario, en cuanto sirve como instrumento para llegar a comprender determinadas cuestiones o problemas.
- c) Estudio colectivo: en lugar de emplear un único caso en el estudio instrumental, se opta por atender a múltiples casos.

Tras esta primera delimitación del método, se describe el proceso seguido para seleccionar el caso objeto de estudio, aspecto que cobra una especial relevancia, en cuanto puede condicionar los objetivos planteados inicialmente e incluso llevar a su reformulación. Es importante recordar que la selección de los casos no debe responder a casos típicos o representativos, ya que como bien indica Stake (1998, p. 17) “no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros”. Por ello este mismo autor, señala que el primer criterio para la selección “debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (Stake, 1998, p. 17). Es decir, elegir los casos que ofrezcan más oportunidades de aprendizaje y permitan entender con mayor profundidad los aspectos claves de la investigación. De este modo, se aconseja que “si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión” (Stake, 1998, p. 17).

A) Diseño del estudio de caso

Atendiendo a la clasificación ofrecida anteriormente en torno a los estudios de casos, se puede afirmar que siguiendo los planteamientos de Yin (1994), se opta por un estudio de casos de carácter descriptivo y de tipo dos. Es decir, la principal pretensión que se persigue, es describir para comprender las realidades objeto de estudio. Además se escoge un diseño de caso único ramificado, ya que se selecciona un centro como objeto de investigación y dentro de él se atiende a distintas unidades de análisis.

A continuación, se muestra el sistema de recogida de datos para la elaboración del estudio de caso. Uno de los instrumentos más destacados en la investigación cualitativa y en consecuencia en el estudio de caso, de acuerdo con López-Górriz (2003), es la entrevista en profundidad a la que se puede añadir, según Vázquez & Angulo (2003), la recogida y análisis de documentos. Con objeto de corroborar y/o contrastar la información recogida y analizada, Parrilla (1990) insta a utilizar el grupo de discusión para ofrecer una información mucho más fiable y cercana a la realidad.

El proceso de recogida de información se extiende desde la primera toma de contacto con el centro para presentar el estudio, hasta la presentación al mismo de un informe final fruto del trabajo realizado. De esta manera, da comienzo en el mes de junio de 2014, tras concertar una primera cita con el director. Presentado el proyecto de trabajo, el propósito del mismo, así como las estrategias a emplear, se solicita el compromiso del centro para colaborar en el desarrollo y se realiza una primera entrevista al director. A partir de esta toma de contacto inicial se establece un calendario de visitas periódicas. Uno o dos días a la semana se asiste al centro de FP, lo que permite ir conociendo el entramado de relaciones, sus normas de funcionamiento, detectar los informantes claves y recopilar la documentación que regula cada una de las actuaciones llevadas a cabo.

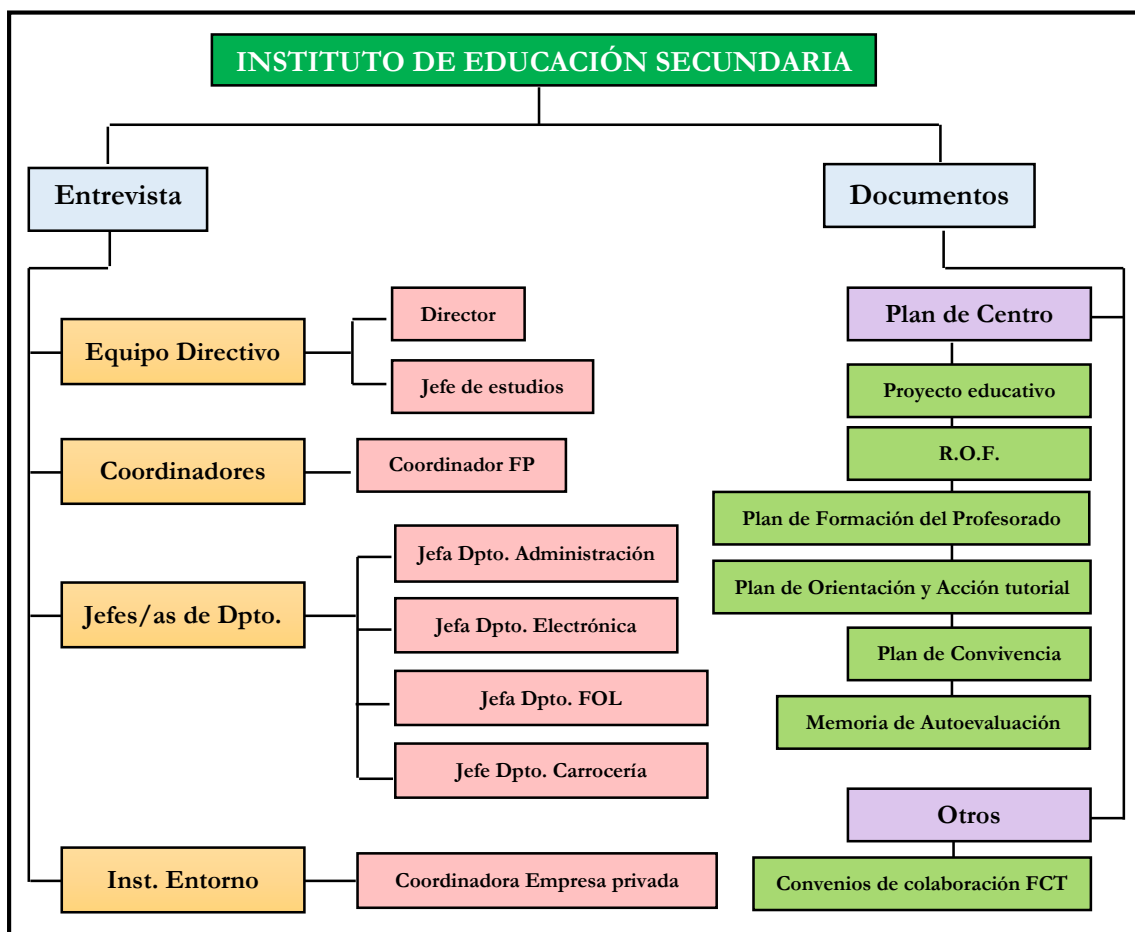


Figura 19: Instrumentos de recogida de información para la elaboración del estudio de caso.

En la figura 19 quedan recogidos los distintos instrumentos que se emplean para la recogida de información. Como se puede observar, las entrevistas semiestructuradas, el análisis de documentos y el grupo de discusión.

A) Diseño de los Instrumentos de recogida de datos del estudio de casos

A continuación se describe el diseño de las entrevistas, análisis de documentos y grupo de discusión.

A.1.- Entrevistas

“La entrevista es un diálogo entre dos personas o entre una persona con un grupo; diálogo de carácter formal intencionado y con objetivos claramente definidos. Es pues un modo directo de recoger información” (González, 2000, p. 154). En este sentido, la entrevista permite al investigador acceder a acontecimientos a los que no sería posible acceder de otro modo, puesto que se tratan de interpretaciones y descripciones de situaciones realizadas desde el punto de vista del entrevistado (Yuni & Urbano, 2009). Kerlinger (1982), afirma que puede considerarse un instrumento de exploración que ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y a guiar otras fases de la investigación. Además posee la función de complementación de otros métodos.

Existen diversas clasificaciones de las entrevistas. Centrando la atención en los tipos que existen en función de su estructuración, es decir, en función del grado de libertad de acción que posee el entrevistador durante la realización de la entrevista, existen fundamentalmente tres tipos: las estructuradas, las no estructuradas o abiertas y las semiestructuradas (López-Górriz, 2005; y Colás, 2009).

En cuanto a las entrevistas estructuradas, se hace referencia a aquellas que poseen preguntas guionizadas y focalizadas previamente por el entrevistador, para que el entrevistado conteste a ellas, sin dar lugar a una interacción entre entrevistador-entrevistado (Colás, 2009). Por lo tanto, se trata del tipo de entrevistas más cerrada que existe, ya que no permite hacer inferencias sobre cuestiones paralelas que puedan surgir en el proceso.

Sin embargo en las entrevistas no estructuradas el entrevistador sólo dispone de una lista de temáticas que quiere abordar con el entrevistado, por lo que las preguntas son abiertas para que tenga mayor libertad al responder. En este sentido la finalidad de este tipo de entrevista radica en “recoger datos en profundidad sobre el objeto de investigación, ayudando a que estos emerjan del informante, utilizando el investigador recursos que sean no directivos para no condicionar así la formulación del pensamiento del informante y permitir que la información surja desde su propia interiorización y reformulación” (López-Górriz, 2005, p. 28).

Por último la semiestructurada, consiste en que el entrevistador elabore una batería de preguntas que irá formulando durante la entrevista, a diferencia de la estructurada, aquí el investigador puede interactuar con el entrevistado haciéndole preguntas que no han sido formuladas con anterioridad pero que poseen un valor añadido (Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero & Rodríguez, 2002).

En el estudio que se presenta, se seleccionan entrevistas semiestructuradas para realizar a los informantes claves, con un carácter predominantemente flexible y abierto, partiendo siempre de la presentación del entrevistador, el objetivo del estudio y debatiendo sobre la forma en que ellos piensan que están trabajando la colaboración. A partir de ahí, se inicia un diálogo fluido, en el que se realizan diferentes preguntas que permiten al entrevistador obtener información de interés para el estudio. En algunos casos se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas con un carácter más directivo, generalmente con informantes claves que ya habían sido entrevistados con anterioridad y a los que nos interesaba preguntar sobre determinadas cuestiones más concretas. Se pretende que las entrevistas sean grabadas para su posterior transcripción y análisis.

Una vez definida el tipo de entrevista que se utiliza, la semiestructurada, se determinan los tópicos o temáticas alrededor de las cuáles obtener información por parte de los informantes claves. En este sentido, se considera que la entrevista semiestructurada no directiva elaborada para el estudio, consta de los siguientes ejes temáticos:

- ✓ Breve descripción del contexto del centro (momento en el que se encuentra el centro de FP en cuanto a la colaboración con el entorno).
- ✓ Experiencias de colaboración externa que mantiene el centro de FP.
- ✓ Implicación y disponibilidad de los agentes e instituciones con las que se colabora.
- ✓ Agentes dinamizadores y potenciadores de la colaboración en el centro de FP.
- ✓ Propósitos u objetivos que el centro se plantea cuando mantiene las relaciones colaborativas.
- ✓ Aspectos que facilitan y obstaculizan las relaciones de colaboración con el entorno.
- ✓ Valoración de aportaciones o consecuencias a la hora de establecer esas relaciones de colaboración.
- ✓ Estrategias efectivas para dinamizar la colaboración a nivel interno y externo.

Por otro lado, se definen los perfiles de los entrevistados o informantes claves y el número de entrevistas. A continuación, se muestra la figura 20 con la distribución de sujetos a los que se les han realizado las entrevistas.

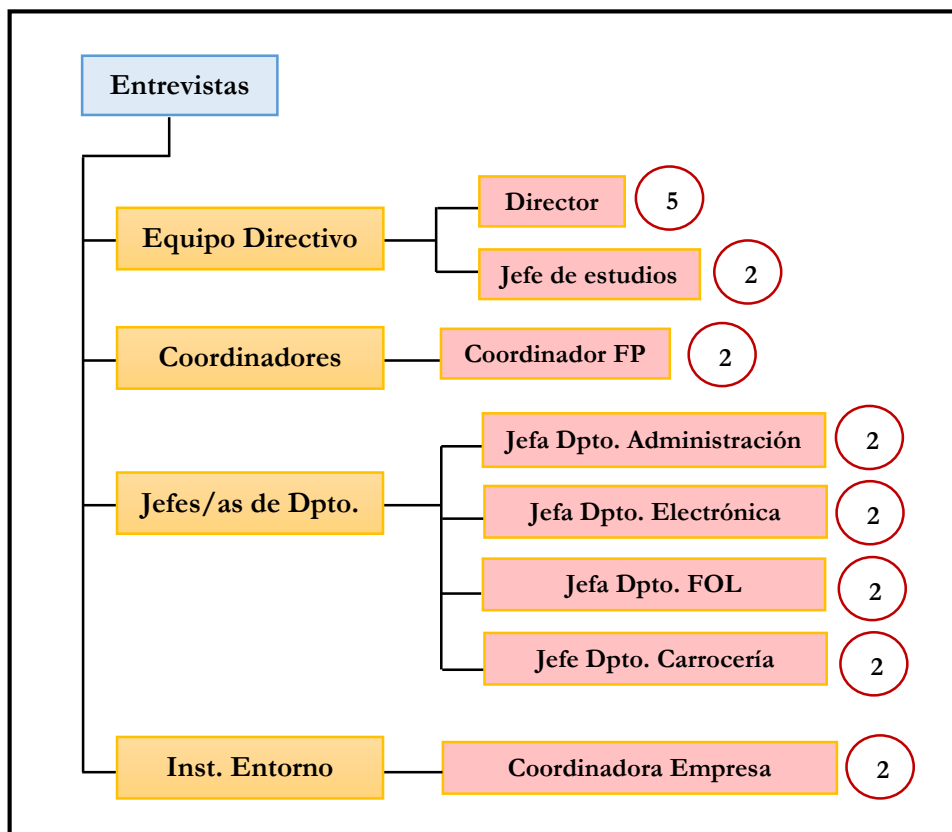


Figura 20: Informantes claves y número de entrevistas realizadas.

La muestra de informantes claves, queda compuesta finalmente por 8 sujetos. En concreto por dos miembros del equipo directivo del centro (director y jefe de estudios); un coordinador de FP; cuatro jefes y jefas de los distintos departamentos de FP (jefa del dpto. de Administración; jefa del dpto. de Electrónica; Jefa del dpto. de Formación y Orientación Laboral; y Jefe del dpto. de Carrocería); y una entrevista a la coordinadora en Sevilla de una de las empresas privadas con las que el centro colabora (figura 20). Como se observa, se persigue una representatividad equilibrada (Cabero, Gallego y Pavón, 1998), que tenga en cuenta tanto agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas como agentes del entorno.

De esta manera, se hace necesario que se lleve a cabo al menos una entrevista a cada uno de los informantes claves. Por este motivo, se efectúan dos entrevistas a todos los sujetos seleccionados, menos al director del centro al que se le realizan cinco (figura 20). Las primeras entrevistas son menos directivas para sondear las temáticas/tópicos citados anteriormente, donde se persigue explorar el estado en cuestión, pudiendo examinar aspectos del cuestionario en función de las respuestas obtenidas del mismo; y las segundas más directivas en la que se trata de profundizar aspectos más concretos, derivados de anteriores entrevistas realizadas. Asimismo el total de entrevistas realizadas finalmente es de 19.

A.2.- Análisis documental

Las técnicas documentales “constituyen un útil recurso de información sobre las actividades y procesos llevados a cabo en el contexto social de investigación, y pueden generar ideas para la preparación de entrevistas y de observaciones” (Tójar, 2006, p. 240). López (2002) diferencia entre el análisis formal o también denominado análisis externo del documento, que extrae aquellos datos que lo distinguen de los demás: autor, título, editorial, etc.; y el de contenido, en el que se describe de que trata el documento y la información resultante se extrae a través de distintos procesos o fases.

Dentro de las fases más interesantes para abordar el análisis documental, se encuentran la de Sandoval (1996). Este autor nos hace alusión a cinco etapas diferenciadas. En la primera se lleva a cabo un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda se realiza una clasificación de los documentos identificados; posteriormente se seleccionan los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; seguidamente se efectúa una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis; y en la quinta etapa se lleva a cabo una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión. Para finalizar tras pasar por estas fases, se realiza el análisis del contenido.

Siguiendo las fases mencionadas anteriormente, se presenta en la siguiente figura 21, el inventario de los documentos de planificación del centro de FP objeto de estudio. En concretos estos son: Plan de Centro, Proyecto educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.), Plan de Formación del Profesorado, Plan de Orientación y Acción tutorial, Plan de Convivencia, Memoria de Autoevaluación y otros documentos como los convenios de colaboración, entre ellos los realizados para la gestión de las prácticas de la Formación en Centros de Trabajo (FCT). Algunos de los documentos, se obtienen mediante la página web del centro y el resto de ellos son proporcionados por los miembros del equipo directivo.

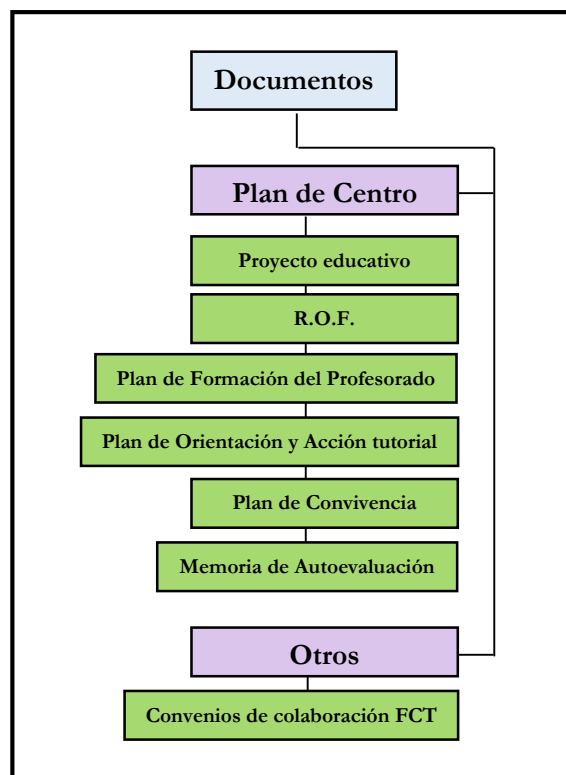


Figura 21: Documentos del centro seleccionados para el análisis.

A.3.- Grupo de discusión

Autores como Ibáñez (1986) y Bisquerra (2004), hablan del grupo de discusión como un método de investigación cualitativa por el cual, un grupo de entre cinco y diez personas se reúnen para tratar temas, de la mano de un moderador o moderadora, o bien preceptor o preceptora; además los grupos de discusión están orientados a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Es decir, es un procedimiento muy apropiado que persigue el objetivo de “explicar cómo percibe la gente una experiencia, una idea o un hecho” (Krueger, 1991, p. 26), o lo que es lo mismo conocer las opiniones de los y las participantes ante la muestra de unos datos, de una temática etc.

Por lo tanto, el grupo de discusión es un método de investigación que trabaja con el habla. Se trata de una estructura de producción lingüística, un discurso creado por un grupo en el que los individuos adquieren un sentido social. Sus principios son los siguientes (Gee, Michaels & O’ Connor, 1992; citados por Colás & Buendía, 1997, p. 253):

- ✓ El discurso humano está gobernado por reglas y estructurado internamente.
- ✓ El discurso se genera dentro de un contexto socio-histórico, en que la realidad cultural, política, social y personal configura el propio discurso.

- ✓ El discurso incorpora elementos de los contextos socio-históricos donde se desarrolla, es decir, tiene lugar en situaciones naturales, de la vida real, a diferencia de las situaciones experimentales controladas (Krueger, 1991).

A la hora de abordar un grupo de discusión, se debe tener en cuenta cuáles pueden ser sus ventajas y cuáles sus inconvenientes, pues estos factores pueden influir en el desarrollo del propio grupo de discusión y en la investigación en la que se enmarque (Sandín, 2003). En cuanto a sus desventajas, algunos autores señalan las siguientes: a) los participantes pueden influirse e interactuar entre sí (modificando o invirtiendo sus posiciones), por lo que se corre el riesgo de que determinen el curso que va a tomar la conversación; b) el investigador presenta menos grado de control; c) el reparto de control puede dar lugar a algunas deficiencias, como desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes que requieren el esfuerzo del moderador para mantener la discusión centrada en el tema; d) el análisis de datos es más complejo. Así, el investigador se enfrenta a un análisis del discurso de grupos, que es difícil y está abierto a interpretaciones a veces contrapuestas (Ibáñez, 1986; Sandín, 2003; Llopis, 2004).

Llopis (2004), comenta que a pesar de que la utilización del grupo de discusión, pueda tener algún inconveniente, merece la pena utilizarlo por sus potencialidades en la investigación, ya que: a) producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales en las que es posible la espontaneidad y en la que, gracias al clima permisivo, surgen opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestadas; b) las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva; c) El formato de las discusiones es de tipo no estructurada lo que facilita al moderador la exploración de asuntos que no han sido anticipados; d) es una técnica fácil de atender y resultados creíbles para los usuarios de información; e) el costo de las discusiones del grupo es relativamente bajo; f) son ágiles en la producción de sus resultados. Va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigador; g) desde el punto de vista metodológico se convierte en una fuente básica de datos de profundización en el análisis.

Después de tener en cuenta todo lo comentado, la decisión de llevar a cabo un grupo de discusión surge después de comenzar a trabajar con la información recogida en las entrevistas, análisis de documentos y cuestionarios, ante la necesidad de posibilitar un espacio común para el contraste de las opiniones de algunos y algunas participantes.

El diseño del grupo de discusión, se basa en las aportaciones y consideraciones que formulan los autores Gil (1994) y Llopis (2004), quienes hacen hincapié en la necesidad de definir las características básicas del grupo (participantes, escenarios, temporalización, etc.) y posteriormente en los aspectos relacionados con la formación y desarrollo de dicho grupo (temáticas, rol del moderador, evaluación, etc.). De esta forma, el grupo de discusión de este trabajo quedó conformado de la siguiente manera:

1. Selección de Temática/Temáticas: Se trata de definir claramente el tema y realizar un pequeño guion que sirve de hilo conductor a lo largo del grupo de discusión. Éste marca las características de los participantes en la discusión.

En el grupo de discusión, los temas planteados tienen presente un guion similar al de las entrevistas, preguntas recogidas en los cuestionarios y el análisis de documentos del centro educativo. Estas cuestiones son preparadas con antelación, aunque se deja que fluya el debate con espontaneidad y se procura que su enunciado por parte de la investigadora, haga surgir la máxima cantidad de información, tal y como recomienda Krueger (1991). De esta forma, se emplean preguntas abiertas, que ofrezcan la posibilidad de contemplar diversas dimensiones; evitando respuestas dicotómicas que pueden empobrecer la información recopilada y puedan llevar a los participantes a encontrarse ante algo parecido a un interrogatorio donde se pueda perder la espontaneidad y naturalidad de la situación. A continuación, se presenta el guion utilizado en el grupo de discusión:

- ✓ Momento en el que se encuentra el centro de FP en cuanto a la colaboración con el entorno.
- ✓ Experiencias de colaboración externa que mantiene el centro de FP.
- ✓ Formalización de las experiencias colaborativas en los documentos de planificación.
- ✓ Implicación y disponibilidad de los agentes e instituciones con las que se colabora (tipo de relaciones, intensidad, direccionalidad).
- ✓ Agentes dinamizadores y potenciadores de la colaboración en el centro de FP.
- ✓ Propósitos u objetivos que el centro se plantea cuando mantiene las relaciones colaborativas.
- ✓ Aspectos que facilitan y obstaculizan las relaciones de colaboración con el entorno.
- ✓ Valoración de aportaciones o consecuencias a la hora de establecer esas relaciones de colaboración.
- ✓ Estrategias efectivas para dinamizar la colaboración a nivel interno y externo (¿Qué desearían conseguir desde la FP con respecto a la colaboración?).

Además de contar con ese guion, se prepara una presentación en power point, en la que en primer lugar se realiza una breve referencia al proyecto de tesis doctoral y a los objetivos generales perseguidos. Y posteriormente se ofrece información recopilada y contrastada con el cuestionario, las entrevistas y el análisis de documentos; los datos ofrecidos versan principalmente sobre el modelo de centro de FP en el que se encuentran con respecto a las relaciones que establecen con el entorno y a las características que identifican su centro. Tras la presentación de datos, se realiza una reflexión/discusión acerca de ellos, planteando cuestiones como: “¿Con qué modelo de los 4 presentados se identifican más?”; “Teniendo en cuenta la puntuación de las características de los cuatro modelos y su visualización en el gráfico. ¿Con qué modelo de los 4 presentados se identifican más?”; “¿Comparten conmigo que se sitúan en el modelo comentado?”; “¿Cómo se sienten

actualmente en este modelo?"; "¿Qué mecanismos han puesto en juego para alcanzar el modelo en el que se encuentran?"; "¿Qué barreras o dificultades han encontrado en el transcurso?"; ¿Desearían evolucionar o cambiar en algún aspecto o característica que define el modelo en el que se encuentran? ¿Cómo lo harían?".

2. Selección de participantes: es importante establecer un número determinado de participantes, de manera que se posibilite que el grupo funcione como tal y no se divida en subgrupos, buscando que se estimulen unos a otros y produzcan un discurso relevante.

De esta manera, los y las integrantes del grupo de discusión han sido cuidadosamente seleccionados y seleccionadas, contando con un total de seis participantes, ya que se considera que es un número adecuado y representativo (Ibáñez, 1986). La intención de la investigadora es que estén representados los distintos estratos del centro educativo a los que afecta la temática a discutir y que además participan en las entrevistas. Así los participantes en el grupo de discusión son los siguientes:

- ✓ Director del centro educativo.
 - ✓ Jefe de estudios del centro educativo.
 - ✓ Jefa del Departamento del ciclo de Administración.
 - ✓ Jefa del Departamento del ciclo de Informática.
 - ✓ Jefa del Departamento del FOL.
 - ✓ Jefe del Departamento del ciclo de Carrocería.
3. Selección de espacios y tiempos: Tras la selección de temática y participantes, se debe preparar la sala de reunión y los tiempos con los que se cuenta. El lugar elegido debe poseer las características adecuadas que faciliten la producción del discurso. Un local poco ruidoso, que disponga de una mesa (redonda u ovalada) y sillas cómodas, capaz de facilitar la comunicación entre los sujetos participantes y permitiendo que todos puedan verse entre sí, cumpliría con tales características.

El grupo de discusión tiene lugar el quince de enero de 2015 en la sala de reuniones del profesorado del I.E.S, espacio facilitado amablemente por el director del centro, que participa en la investigación como informante clave. Con respecto a la duración de las intervenciones por parte de los participantes, se tiene en cuenta que éstas deben tener un equilibrio, es decir, los informantes necesitan tiempo para expresar sus ideas acerca de las preguntas y de otros asuntos que surgen a lo largo de la discusión, pero un tiempo excesivo puede hacer que los informantes vayan perdiendo interés y concentración, por lo que no se alarga la duración del grupo de discusión más de noventa minutos (Sandín, 2003).

4. Funciones del moderador: Una vez acomodados, el moderador plantea el tema. A partir de este momento entran en juego sus funciones, que ya han sido anteriormente descritas. Puede que el grupo discorra de un modo natural, de tal forma que la

intervención del moderador sea innecesaria pero también puede que la intervención del moderador sea muy necesaria si el grupo no funciona, se desvía del tema, etc.

Antes de comenzar la discusión se destina un breve tiempo para crear una atmósfera permisiva y reflexiva, donde se comentan las normas básicas y se deja establecido el tono de la discusión (Llopis, 2004), aclarando a su vez los objetivos que se persiguen con el grupo de discusión y determinando además qué tipos de notas de campo se van a realizar; posteriormente se pasa a la formulación de preguntas abiertas, recogida de datos y observación de los participantes (de lo que hacían y decían), ya que absolutamente todo lo que ocurre, tiene valor para la investigación, tanto las intervenciones como los silencios, miradas o tensiones.

5. Producto: El producto que se obtiene es el discurso, reflejado en todo aquello que ha anotado el moderador y en su caso el observador. Este puede ser recogido en una grabadora o grabado en vídeo.

Se ha de comentar que al principio el producto iba a ser el resultado de las aportaciones de los participantes y de la moderadora, es decir, la moderación implicaba la participación activa con el objeto de conseguir la información deseada, pero tras el análisis previo al desarrollo del grupo de discusión, se opta por no intervenir, es decir, sólo iniciar el tema a tratar y dejar que los participantes hablen y debatan. Esto es debido, a que en un principio, se trata de realizar grabaciones en vídeo o en audio para que la moderación jugara un papel más activo, pero debido a la reticencia por parte de algunos informantes clave, se prefiere tener un papel más pasivo para poder recoger el máximo de información posible de los 6 participantes de manera escrita.

6. Análisis y resultados: se trata de la última fase del grupo de discusión, en la que se pasa a realizar un análisis llegando a una verdadera interpretación del discurso. Para ello, este análisis se centra en aquello que llama la atención del analista por su relevancia para el tema en estudio. Por último los resultados del análisis se presentan en un informe narrativo (información elaborada y organizada conceptualmente).

B) Análisis de los Instrumentos de recogida de datos del estudio de casos

Las entrevistas, los documentos y el grupo de discusión, son analizados mediante el análisis de contenido como método científico de clasificación, en el que se trata de leer e interpretar la información obtenida de cualquier tipo de técnica cualitativa (Frutos, 2008). Señala López (2002) que el análisis de contenido pretende descubrir los componentes básicos de un fenómeno, siendo una forma particular de análisis de documentos.

El análisis de contenido de los documentos del estudio, se lleva a cabo a través de la codificación “el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un

mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2001, p. 296). Teniendo en cuenta que el análisis se realiza a través de la codificación, estos autores nos señalan la necesidad de definir un universo, las unidades y las categorías de análisis.

Para llevar a cabo este tipo de análisis, varios son los autores que proponen distintas fases por las que se ha de pasar. Autores como Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2001, p. 305), proponen diez pasos para llevar a cabo el análisis de contenido:

1. Definir con precisión el universo y extraer una muestra representativa.
2. Establecer y definir las unidades de análisis.
3. Establecer y definir las categorías y subcategorías que presenten a las variables de la investigación.
4. Seleccionar los codificadores: personas que habrán de asignar las unidades de análisis a las categorías, deben tener un nivel educativo profesional.
5. Elaborar las hojas de codificación: estas hojas contienen las categorías y los codificadores anotan en ellas cada vez que una unidad entra en una categoría o subcategoría. Las categorías y subcategorías deben estar codificadas con sus respectivos valores numéricos.
6. Proporcionar entrenamiento de codificadores para que entiendan las definiciones de las categorías y subcategorías y así puedan codificar bajo el mismo criterio.
7. Calcular la confiabilidad de los codificadores: tras el entrenamiento, los codificadores realizan una codificación provisional de una parte representativa del material para ver si existe consenso entre ellos. Si no hay consenso no puede efectuarse un análisis de contenido confiable. Para lo anterior se calcula la confiabilidad de cada codificar (individual) y la confiabilidad entre codificadores.
8. Efectuar la codificación: implica contar con las frecuencias de repetición de las categorías.
9. Vaciar los datos de las hojas de codificación y obtener totales para cada categoría.
10. Realizar los análisis estadísticos apropiados con Atlas.ti.

Por otro lado, Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero & Rodríguez (2002), presentan tres fases en el proceso de análisis de los datos: En la primera de ellas se reduce la información categorizando los datos para posteriormente codificar la información; en la segunda se organizan y presentan los datos en función de las categorías que se hayan establecido; y en la última se extraen las conclusiones pertinentes derivadas de la interpretación de la información categorizada y presentada. Debido a que no es excesiva la cantidad de datos, que se manejan para la elaboración del estudio de caso, se opta para el análisis de contenido por la propuesta de Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero & Rodríguez (2002).

Primeramente para categorizar y codificar la información se presenta el sistema de códigos que se utiliza en las entrevistas, documentos y grupo de discusión (cuadro 25).

Informantes claves de las entrevistas	Entrevistas	Código
Director	1	ED1
	2	ED2
Jefe de estudios	1	EJ1
	2	EJ2
Coordinador de FP	1	ECF1
	2	ECF2
Jefa del dpto. de Administración	1	EJA1
	2	EJA2
Jefa del dpto. de Electrónica	1	EJE1
	2	EJE2
Jefa del dpto. de Formación y Orientación Laboral	1	EJF1
	2	EJF2
Jefe del dpto. de Carrocería	1	EJC1
	2	EJC2
Coordinadora empresas privada del entorno	1	ECE1
	2	ECE2
Documentos de análisis	Código	
Plan de Centro	PC	
Proyecto educativo	PE	
Reglamento de Organización y Funcionamiento	ROF	
Plan de Formación del Profesorado	PFP	
Plan de Orientación y Acción tutorial	POAT	
Plan de Convivencia	PCo	
Memoria de Autoevaluación	MA	
Convenios de colaboración FCT	CCo	
Informantes claves del grupo de discusión	Código	
Director	GD	
Jefe de estudios	GJ	
Jefa del dpto. de Administración	GJA	
Jefa del dpto. de Electrónica	GJE	
Jefa del dpto. de Formación y Orientación Laboral	GJF	
Jefe del dpto. de Carrocería	GJC	

Cuadro 25: Códigos de las entrevistas, documentos y grupo de discusión analizados.

Posteriormente se organizan y presentan los datos obtenidos en función de las categorías que se establecen. Por último se presentan y se extraen las conclusiones pertinentes derivadas de la interpretación de la información categorizada y presentada; y es recogida en la presentación de un estudio de caso en los resultados. Concretamente este estudio cualitativo, cuenta con categorías que surgen mediante un método mixto, es decir, por un lado están basadas en la revisión de la literatura y el cuestionario y por otra en la vertiente experiencial que nos han aportado los instrumentos de recogida de datos (entrevista, análisis de documentos y grupo de discusión). A continuación se presenta en el cuadro 26 la estructura de análisis resultante y en el anexo 4 el sistema categorial completo con ejemplos de citas de los datos analizados.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Importancia hacia la colaboración	IMC	Esta categoría engloba la relevancia que los centros de FP le otorgan al establecimiento de las relaciones de colaboración con la comunidad y/o entorno. Además de su consideración para dinamizarlas, atendiendo a la transformación estructural actual (económica, sociales y tecnológica).	-“es necesario crear pasarelas que nos acerquen a los distintos ámbitos sobre todo en los tiempos que vivimos y que corren, por ejemplo si se tuviera conciencia de la importancia no se duplicarían las ofertas de los estudios a nivel general y de la FP a nivel particular, lo que pretendo decir es que el sistema crearía formación específica que respondiera a las necesidades del entorno próximo y a las vacantes que pudieran cubrirse, eliminando mucho del paro que nos encontramos hoy día” (GD).
Estado actual de los centros	EAC	Esta categoría se refiere al momento actual en el que se encuentran los centros de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno.	-“se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el plan de centro y en algunos casos se han empezado a formalizar algunas iniciativas en documentos de planificación y convenios de colaboración” (GJ). -“comparto que nos situamos en un proceso, estamos desarrollando muchas iniciativas pero todavía nos queda mucho por trabajar” (GJA).
Documentos y convenios de colaboración	DCC	Esta categoría engloba todo lo referente a los documentos de planificación y convenios de colaboración en los que se recogen las iniciativas colaborativas con el entorno.	-“prácticamente el 70-80% de las actividades que desarrollamos con otras instituciones tienen convenio o figuran en nuestro proyecto, y el porcentaje restante no se “formaliza” en ocasiones sobre todo por falta de tiempo y muchas otras veces porque se pierde la noción real de todo lo que se está trabajando y por ello no se registra” (EJE2). -“formalizar la documentación derivada de los convenios de colaboración entre el Centro docente y el centro de trabajo” (CCo).
Estado deseado de los centros	EDC	Esta categoría recoge al momento en el que desearían encontrarse los centros de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno.	-“sería súper interesante ampliar nuestras miras y poder amplificar las relaciones que tenemos y con ello las consecuencias del establecimiento de las colaboraciones, a mayor visión global, mayores resultados e incidencias de mayor calibre en la FP y en la educación en general” (EJ2). -“deseamos mejorar, ampliando colaboraciones y mejorando las estrategias, tanto internas como externas, porque gracias a las internas se logran las externas” (GD).
Entidades colaboradoras Actuales	ECA	Esta categoría comprende las entidades del entorno, con las que actualmente los centros de FP mantienen relaciones colaborativas. Como por ejemplo: empresas, instituciones locales, otros centros educativos, sindicatos, servicios públicos de empleo, etc.	-“debido a la localización del centro y a nivel socio-económico de las familias, contamos con la colaboración no sólo de empresas para insertar al alumnado en el mercado, sino de asociaciones, ayuntamiento...que permitan un desarrollo en el alumnado que le ofrezcan posibilidades” (EJ1). -“En el desarrollo de estas actividades y como viene siendo habitual en este Centro se estrechan las relaciones con organizaciones no gubernamentales, Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas, Hermandades, Asociaciones de Vecinos, otros Centros de Educación, Empresas, etc.” (PC).

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Entidades colaboradoras Deseadas	ECD	Esta categoría hace referencia a las entidades del entorno, con las que los centros de FP desearían mantener relaciones colaborativas.	- “en la formación del alumnado de FP toda institución e implicados son muy necesarios, pero sobre todo creo que dada la etapa, las empresas jugamos un papel muy importante para la inserción laboral real” (ECE1). - “en mi opinión resultan esenciales que los servicios de orientación laboral y los distintos servicios públicos de empleo trabajaran mano a mano con nosotros, pues dan una visión del exterior que en ocasiones por mucho que intentemos los profesores, no conseguimos trasladar fielmente al alumnado” (EJF2).
Implicación Entidades colaboradoras	IEC	Esta categoría recoge la implicación y disponibilidad que los agentes y/o entidades del entorno poseen frente a las relaciones colaborativas externas.	- “cuando el establecimiento de las relaciones de colaboración, se inicia desde el instituto en un primer contacto nos podemos encontrar reticencias por parte de las instituciones, esto obliga a contactar con otras que nos ofrezcan la posibilidad de trabajar mano a mano” (EJA1). - “algunos agentes implicados que no han mostrado el necesario interés en el desarrollo de la colaboración para conseguir un beneficio general del alumno, aunque por suerte ha sido un minoría” (GJA).
Objetivos de la colaboración	OBC	Esta categoría comprende información en cuanto a los objetivos que persiguen los centros de FP en el establecimiento de sus relaciones de colaboración con el entorno.	- “mejorar la formación del alumnado de Formación Profesional, capacitándolos para la sociedad cambiante y el mercado laboral inestable con el que se encontrarán cuando salgan del centro educativo” (ECF1). - “también es cierto que las pretensiones giran en torno a la mejora de la formación que el alumnado recibe, haciendo posible el acercamiento entre el instituto y la sociedad, el mercado... a través de las relaciones que entre el profesorado, los centros, las instituciones... se fragüen para comentar nuestras prácticas, la forma de mejorarlas” (EJF1).
Agentes del centro implicados	ACI	Esta categoría hace referencia a los agentes de los centros de FP implicados como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración con el entorno.	- “ningún compañero está obligado ni a iniciar ni a participar en las actividades, así que sólo los que quieren o se interesan lo hacen...” (EJE2). - “se inician las relaciones y convenios desde el grupo de profesores que trabaja directamente con el alumnado, ya que se encuentran más cercanos, implicados y sensibilizados quizás con sus necesidades... aunque también hay algunas actividades que surgen desde el departamento de actividades complementarias y extraescolar” (EJF2). - “colaboración de todo el profesorado que imparte docencia en el centro y con agentes del entorno” (PFP).

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Agentes del centro deseados	ACD	Esta categoría congrega a los agentes de los centros de FP implicados como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración con el entorno.	<p>-“todos jugamos un papel muy importante en cada iniciativa, actividad... pero sí es cierto que el rol dinamizador y potenciador en primer lugar debe surgir desde la dirección, ya que de alguna manera debe ser el órgano que impulsa al cambio y posteriormente surgen iniciativas concretas por parte del profesorado que son respaldadas por los coordinadores o jefes de dpto. y resto de la comunidad educativa” (EJE2).</p> <p>-“Colaboración de las familias y agentes del entorno para la realización de las tareas propuestas por el profesorado” (CCO).</p>
Elementos Facilitadores/Obstaculizadores	EFO	Esta categoría aglutina los elementos o aspectos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración con el entorno en los centros de FP.	<p>-“todo es mucho más fácil cuando se cuenta en primer lugar con las ganas, el ímpetu y entusiasmo de todos, ya no sólo del profesorado, sino también del equipo directivo, de las empresas y las organizaciones con las que se inicia o se pretende iniciar un proyecto conjunto y evidentemente cuando se cuenta con recursos para ello” (EJA2).</p> <p>-“La tramitación burocrática que se sufre desde la solicitud hasta la resolución por parte de las instituciones públicas, así como los plazos tan dilatados en la resolución de cada proceso” (GJC).</p> <p>-“pasividad de algunos agentes implicados que no han mostrado el necesario interés en el desarrollo de la colaboración para conseguir un beneficio general del alumno, aunque por suerte ha sido un minoría” (GJA).</p>
Consecuencias de la colaboración externa	CCE	Esta categoría reúne las consecuencias y/o resultados del establecimiento de las relaciones con el entorno en los centros de FP.	<p>-“la información que se aporta al alumnado y al profesorado del centro, es útil para su currículo y a veces para cambiar actitudes frente a la vida en aspectos decisivos” (EJC2).</p> <p>- El centro educativo sirve de conexión entre el alumnado y las empresas para la incorporación de los profesionales al mercado laboral, el centro en colaboración con las empresas del sector y bajo el conocimiento del alumnado, concierta citas de entrevistas de trabajo para facilitar el tránsito del alumnado de los ciclos” (ECF1).</p>
Redes educativas y profesionales	REP	Esta categoría hace referencia a las relaciones de colaboración establecidas con el apoyo de las TIC.	<p>-“concretamente en Colabor@ se utilizan los foros de debate, de intercambio de recursos, archivos, enlaces e imágenes, noticias, espacios de intercambio personal y formación” (EJC1).</p> <p>-“el Dpto. de Carrocería se encuentra inmerso en varias redes profesionales relacionadas tanto con la formación del profesorado (FORTECO) como con la participación del alumnado en competiciones profesionales con Centros educativos de otras comunidades autónomas COMFORP, SPAINSKILLS” (GJC).</p>

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Estrategias a nivel Interno	ENI	Esta categoría recoge las estrategias a nivel interno que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración en los centros de FP.	- <i>“impulsar el reconocimiento de la labor desarrollada e incentivar premios a aquellos profesionales que se implican de forma destacada en la realización de nuevos proyectos e iniciativas, puesto que ayudará a mantener los niveles motivacionales de los implicados y reforzará las iniciativas y el aprendizaje a lo largo de la vida”</i> (ED1). - <i>“sin duda la formación continua del profesorado y con carácter gratuito, nosotros desde la empresa lo intentamos llevar a cabo desde hace años”</i> (ECE2).
Estrategias a nivel Externo	ENE	Esta categoría recoge las estrategias a nivel externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno.	- <i>“favorecer la intercomunicación de experiencias innovadoras en los diferentes sectores, favorecer el desarrollo de ideas innovadoras mediante concursos y premios laborales, con un reconocimiento social importante”</i> (ED2). - <i>“uno siempre hace las cosas por motivación intrínseca, ilusión, vocación, pero de alguna manera cuando no se reconoce tu trabajo y sigues teniendo la misma carga docente y ningún tipo de incentivo que te haga destinar más tiempo a este tipo de iniciativas... te desmoronas, por lo que creo necesario proponer una estructura de ámbito comunitario impulsada por instituciones públicas como la Administración”</i> (EJ1).

Cuadro 26: Análisis de contenido de las entrevistas y documentos



**IV PARTE:
RESULTADOS**

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la información recogida del cuestionario y estudio de caso (entrevistas, observación documental y grupo de discusión), en función de las características básicas que han rodeado a la investigación, de los objetivos planteados y de las hipótesis iniciales.

A través de tablas, gráficos y figuras se visualiza la información, que ayuda a comprender los resultados y decisiones adoptadas al respecto. De esta forma, después de una descripción de los resultados atendiendo a las fuentes de información empleadas se inicia una etapa de profundización que nos permitirá conocer y comprender la manera en la que estos aspectos se tratan en el centro objeto de estudio.

6.1. LAS RELACIONES COLABORATIVAS EN LOS CENTROS ANDALUCES DE FP

Con el objetivo de dar respuesta al objetivo general 1: “*Conocer, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros educativos andaluces de Formación Profesional reglada*”, se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo. Y posteriormente un contrastes de hipótesis y un análisis de conglomerados y discriminante con el apoyo del programa estadístico SPSS v.22.

6.1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS DE FP EN ANDALUCÍA

A continuación se muestra el análisis descriptivo en base al bloque las relaciones de colaboración en los centros de FP del cuestionario, en concreto se ofrece la información perteneciente a las siguientes temáticas: relevancia de relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno, agentes y/o instituciones externas colaboradoras con el centro de FP, agentes del centro de FP (internos), características de las relaciones con el entorno y prospectiva de futuro de la colaboración.

A. Relevancia de relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno

Con respecto a la relevancia que los centros de FP le otorgan a las relaciones con el entorno, el cuestionario recoge información acerca de la importancia y del estado actual y deseado de los centros en cuanto a la colaboración.

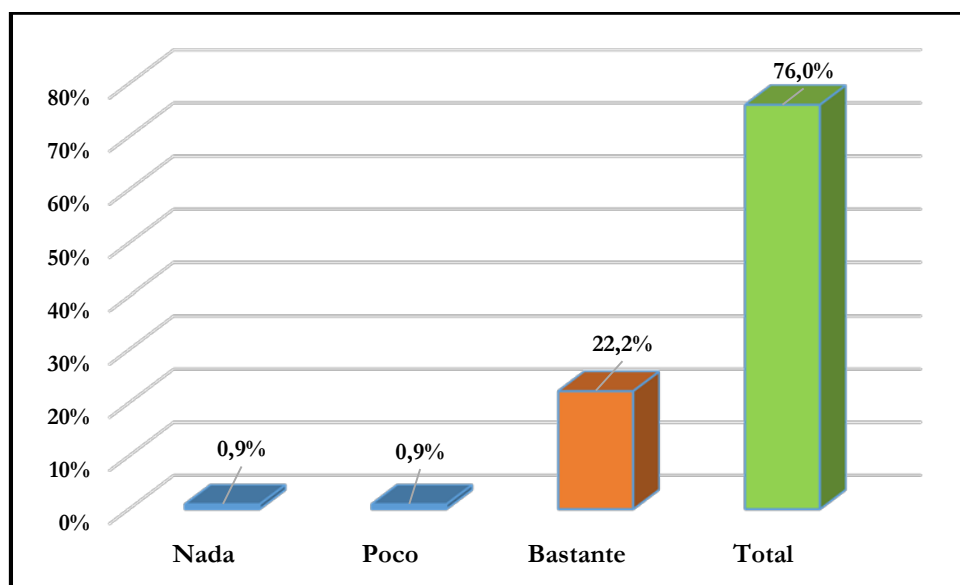


Gráfico 1: ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?

El gráfico 1 revela cómo los miembros de los equipos directivos de los centros de FP reglada de Andalucía, consideran que mantener relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno tiene total (76%) y bastante importancia (22,2%). Es decir, valoran positivamente establecer este tipo de relaciones con un 98,2%. Para Gairín & Rodríguez (2011) fomentar la participación/colaboración de los diferentes sectores de la comunidad educativa y social, es una oportunidad que se muestra en la actualidad como una condición fundamental para la eficacia y el éxito educativo. De esta manera se refleja a nivel normativo estatal en la LOE (2006) y en la LOMCE (2013) y a nivel autonómico en la LEA (2007).

Esto se ve reflejado de manera más concreta cuando se les pregunta a los encuestados sobre el momento en el que consideran que se encuentran y desearía encontrarse en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno. En el gráfico 2 los equipos directivos, resaltan que sus centros principalmente han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el Plan de Centro (PC) (33,30%). La colaboración se va formalizando en acuerdos, convenios, proyectos, etc. (Epstein, 2014). Otros centros se encuentran inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC (24,90%). Esta última situación es deseada por un 80,40% de los encuestados. Muijs, West & Ainscow (2010) mantienen que la mejora y cambio de las organizaciones educativas se centra en estos momentos en el trabajo en red y la colaboración entre instituciones.

Se destaca además que dentro de la situación actual un 24,40% los centros de FP han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero todavía no están regidos en su Plan de Centro. En algunos casos las relaciones de colaboración son puntuales y principalmente determinadas por la Administración (15,10%), es decir, se trata de “relaciones burocráticas” que se mantienen por obligado cumplimiento (Pérez, 1998). Esto podría ser debido a que en ocasiones la colaboración es considerada un ideal filosófico sobre todo por la dificultad que conllevaba la construcción de un marco residido en su interpretación y en consecuencia en su propia definición (Corrie, 1995).

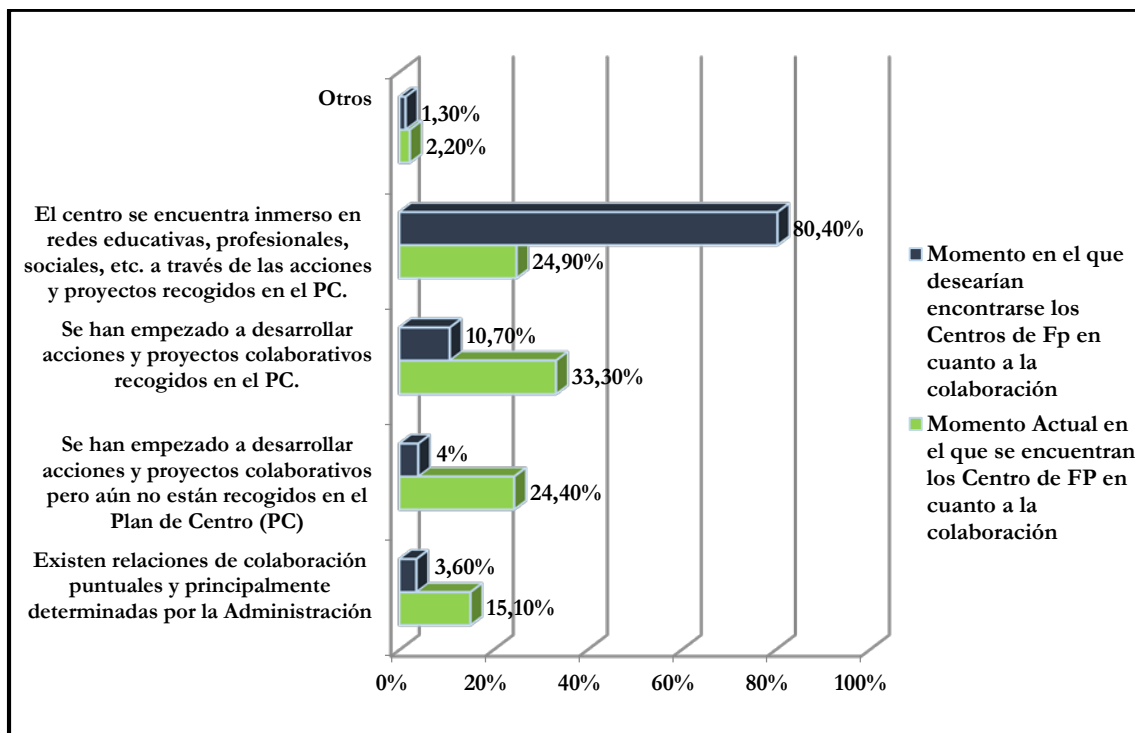


Gráfico 2: Momento en el que considera que se encuentra y desearía encontrarse el Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno.

B. Agentes y/o instituciones externas colaboradoras con el centro de FP

Dentro de los agentes y/o instituciones del entorno, con las que los centros de FP colaboran, se destacan los agentes que participan en las relaciones y los que los miembros de los equipos directivos desearían que participaran; así como el grado de disponibilidad e implicación que presentan cuando se establece la colaboración.

Como se observa en el gráfico 3, los encuestados manifiestan mantener una total colaboración con las empresas donde se realizan las prácticas FCT (60,4%) y bastante colaboración con las empresas externas privadas (53,3%). En la literatura una de las relaciones más destacada se produce con las empresas FCT, debido a la necesidad de encontrar instituciones donde el alumnado pueda realizar las prácticas (Raihan, 2014), seguidas de aquellas empresas que proporcionan recursos, formación, instalaciones, etc. (Sukarieh & Tannock, 2009). Sin embargo estas relaciones son burocratizadas en la mayoría de los casos, porque la necesidad de encontrar un enfoque integrado del sistema educativo requiere nuevas formas de estructuración y organización (Grubb & Kraskoukas, 1993). Por ello, son necesarias políticas gubernamentales y subvenciones que vayan en la misma línea, a nivel educativo, empresarial y económico (Nkhangweleni, 2013), iniciativas conjuntas (Raihan, 2014) y plataformas adecuadas que faciliten las relaciones (Smith & Betts, 2000).

A estas entidades le siguen las instituciones locales (49,8%); la Administración pública (47,6%); las empresas externas públicas (45,8%); centros de FP (43,1%); centros de bachillerato (42,7%); centros de secundaria obligatoria (41,8%); familias (36,9%); y centros de infantil y primaria (36%). En este punto es importante resaltar que estos implicados a nivel externo son fundamentales para el desarrollo de las organizaciones educativas (Gairín, 2002). Además se hace hincapié en la labor de las familias en los centros educativos en general y en particular en los centros de FP ya que desde la literatura son las colaboraciones más destacadas (Comellas, 2009; González, 2014).

Sin embargo, los miembros de los equipos directivos, valoran que sus centros de FP colaboran poco con los servicios de orientación laboral (48,9%); servicio público de empleo estatal (47,1%); servicio público de empleo local (45,3%); sindicatos y agentes sociales (44,9%); servicio público de empleo autonómico (44,4%). A pesar de ser entidades íntimamente relacionadas con la FP, con el mercado laboral y en consecuencia con la inserción del alumnado en el mundo del trabajo, dichas instituciones no establecen lazos colaborativos con los centros de FP (Napier, 2014).

Además existe poca relación con las entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos, etc.) (43,1%); universidades (42,2%); organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, etc. (42,2%); y ONGs (39,6%), a pesar de la importancia de estas instituciones en la contribución al capital social que crea puentes para el desarrollo social y comunitario (Woolcock & Narayan, 2000). En concreto los agentes de la universidad y de la FP deben colaborar para investigar, innovar y transferir conocimientos y experiencias desde sus campos de actuación y su incidencia en el alumnado y en el entorno sociolaboral (Tejada, 2005b). De esta manera, la LOE (2006) en su artículo 44.3 resalta la importancia de la colaboración con las universidades, a fin de establecer convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de FP inicial de grado superior; así como de promover la implicación del sector empresarial en los programas de formación en centros de trabajo que habrá de desarrollar el alumnado.

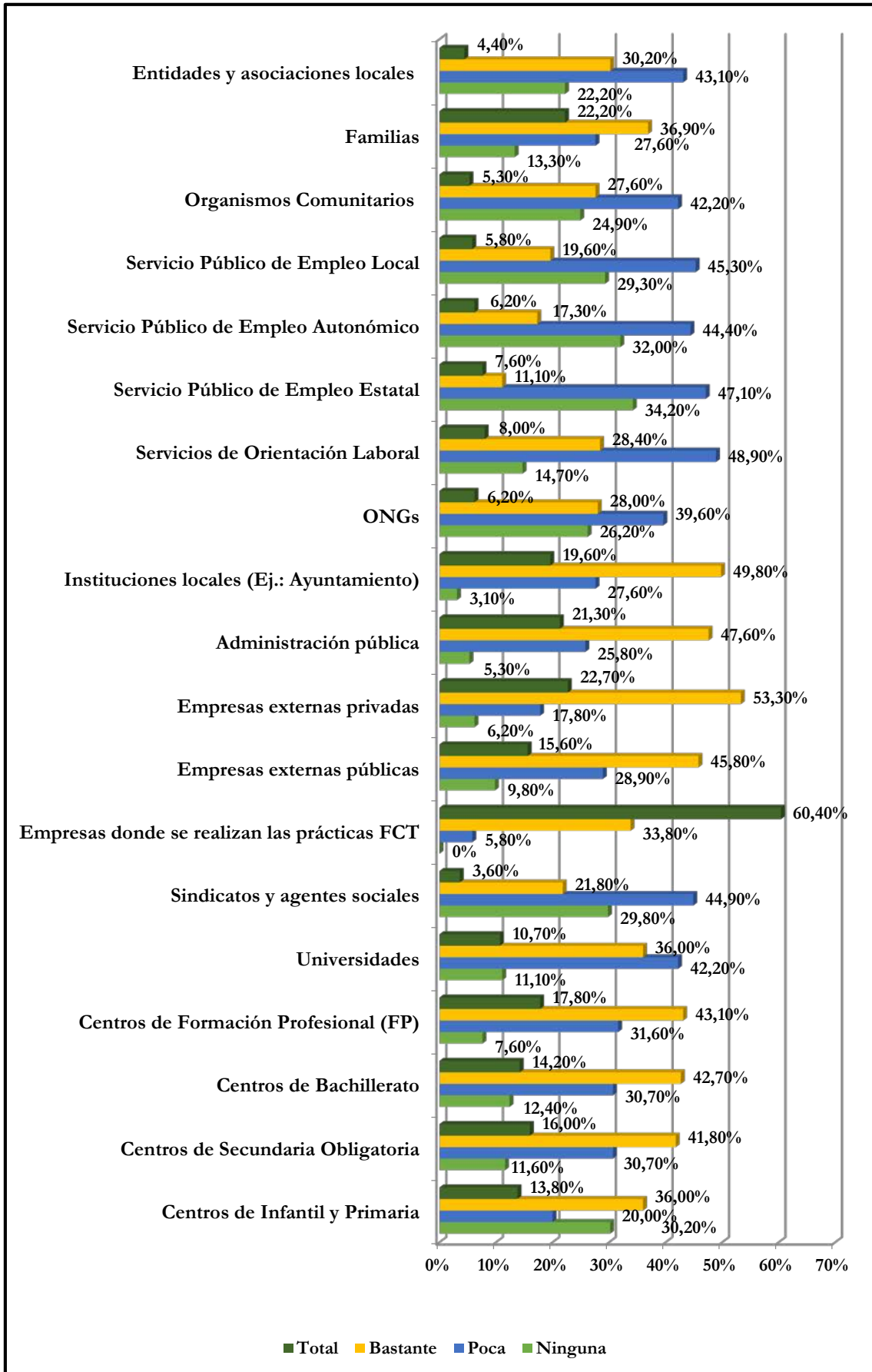


Gráfico 3: Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros FP.

Las respuestas de los encuestados varían, cuando se les pregunta sobre las entidades con las que desearían colaborar, ya que afirman que querrían establecer relación con todas las propuestas en el cuestionario. Esta realidad puede deberse a que las comunidades educativas son cada vez más conscientes de los beneficios que pueden derivarse de la colaboración con el entorno. Entre ellos se destacan, el incremento de la confianza de los miembros implicados en las relaciones, el desarrollo de sus capacidades personales y profesionales (Cosner, 2009), a la mejora e innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia el refuerzo y formalización de las relaciones que se van estableciendo, conformándose como parte de la dinámica de los centros educativos (Katz & Earl, 2010).

Como muestra el gráfico 4, por un lado desearían colaborar totalmente con las empresas donde se realizan las prácticas FCT (76,9%); empresas externas privadas (57,3%); administración pública (56,4%); empresas externas públicas (53,8%); servicios de orientación laboral (48,4%); familias (47,6%). Y por otro lado, mantener bastante colaboración con las universidades (56,4%); organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, etc. (52,4%); entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos, etc.) (52,4%); sindicatos y agentes sociales (51,1%); centros de bachillerato (50,2%); ONGs (49,9%); instituciones locales (48,4%); centros de secundaria obligatoria (48%); servicio público de empleo estatal (48%); servicio público de empleo local (47,6%); servicio público de empleo autonómico (47,6%); centros de FP (46,2%); y centros de infantil y primaria (32,4%). Como puede observarse, se destacan otro tipo de entidades que contribuyen al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, éstas son por ejemplo las asociaciones, las ONGs, las instituciones locales (Martín-Moreno, 2004) otros centros educativos (Puente & Rodríguez, 2004) y las universidades (Tejada, 2005b).

De esta manera, se desprende de los resultados, que actualmente los centros de FP colaboran principalmente y habitualmente con las empresas donde se realizan las prácticas FCT, seguido de las empresas externas privadas, las instituciones locales, administración Pública, las empresas externas públicas, los centros de FP, Bachillerato, Secundaria Obligatoria, las familias y los centros de Infantil y Primaria. Además colaboran muy puntualmente con los Servicios de Orientación Laboral, los Servicios Público de Empleo (Estatal, Local y Autonómico), los sindicatos y Agentes Sociales, las entidades y asociaciones locales, las Universidades, los organismos comunitarios y las ONGs. Sin embargo, con estas últimas entidades desearían colaborar con más frecuencia, sobre todo con los Servicios de Orientación Laboral, las universidades, los organismos comunitarios, las entidades y asociaciones locales, los sindicatos y agentes sociales y las ONGs, quedando en última instancia los distintos servicios públicos de empleo.

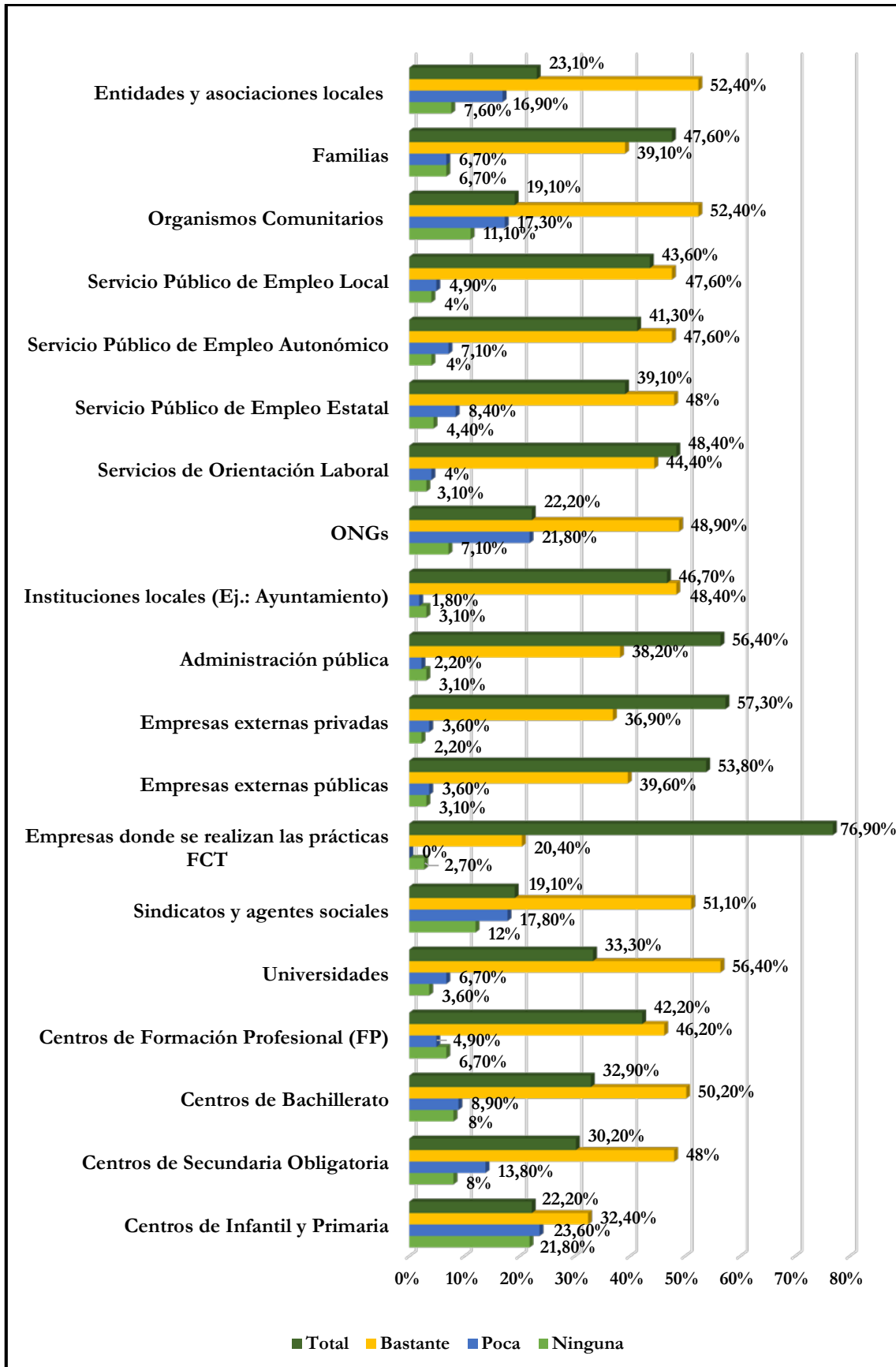


Gráfico 4: Agentes y/o instituciones externas con las que desearían mantener relaciones de colaboración los centros de FP.

Para intentar dar respuesta a uno de los motivos de la poca relación entre los centros de FP y determinadas entidades, teniendo en cuenta que por parte de los centros de FP existe en deseo de mantener más colaboración, se presenta a continuación el grado de disponibilidad o implicación de las instituciones del entorno.

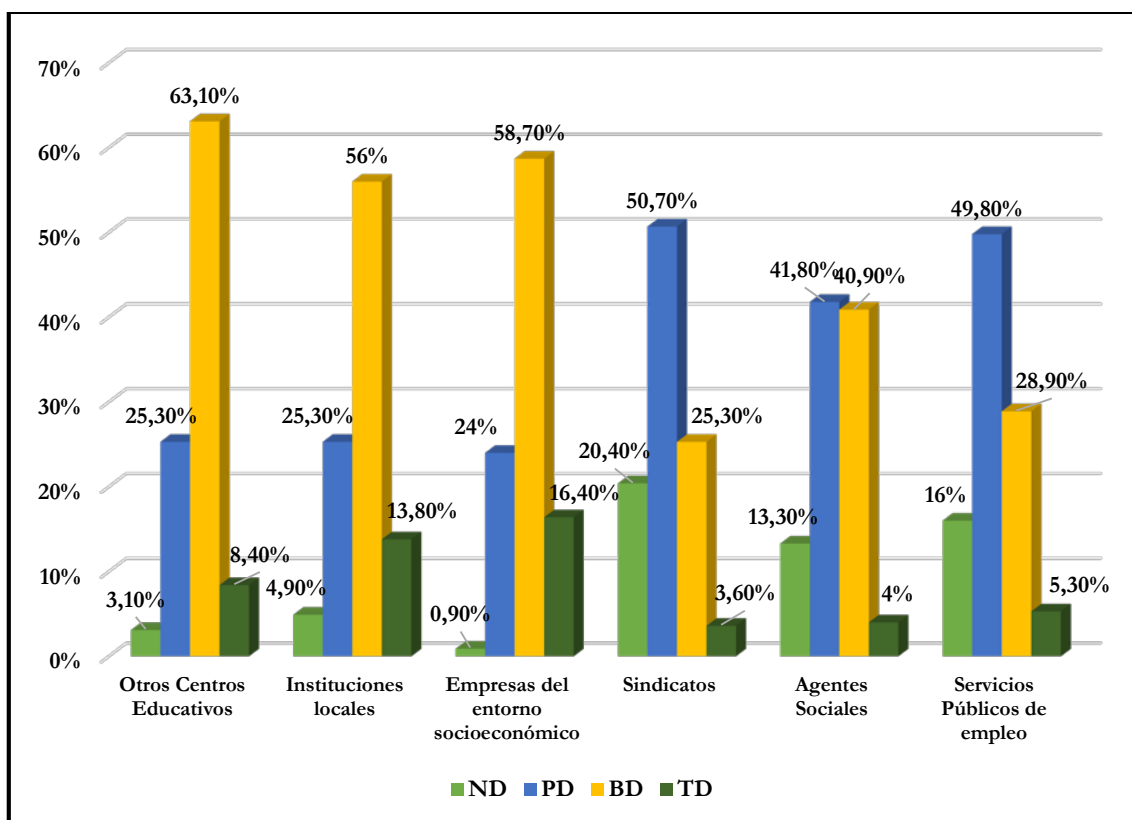


Gráfico 5: Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.

Como se aprecia en el gráfico 5, los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, afirman que dentro de las entidades colaboradoras, que muestran bastante implicación se encuentran otros centros educativos (63,1%); las instituciones locales (56%); y las empresas del entorno socioeconómico (58,7%). Estas entidades, coinciden con las instituciones habituales externas colaboradoras. Sin embargo, los encuestados reflejan la poca disponibilidad de los Sindicatos (50,7%); los Agentes sociales (41,8%); y los servicios públicos de empleo (49,8%). Este dato coincide con las entidades con las que los centros de FP colaboraban poco. La realidad refleja cómo existen escasos vínculos entre los centros de FP y los sindicatos debido a la implicación de estos últimos (Nielsen, 2011). Así Napier (2014), propone impulsar estrategias que visualicen la importancia del rol que pueden desempeñar como nexos entre los centros de FP y las empresas. De igual forma ocurre con los Servicios Públicos de empleo (Laval & Dardot, 2013) y los Servicios de Orientación Laboral (Ceinos, 2008). Epstein (2004), resalta la necesidad de contar con la voluntad y disponibilidad de los participantes, ya que si la relación fuera impuesta, el objetivo por el cual se inició la colaboración no tendría sentido ni éxito.

C. Agentes del centro de FP (internos)

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en las relaciones colaborativas, son los agentes del centro de FP encargados de su dinamización y potenciación.

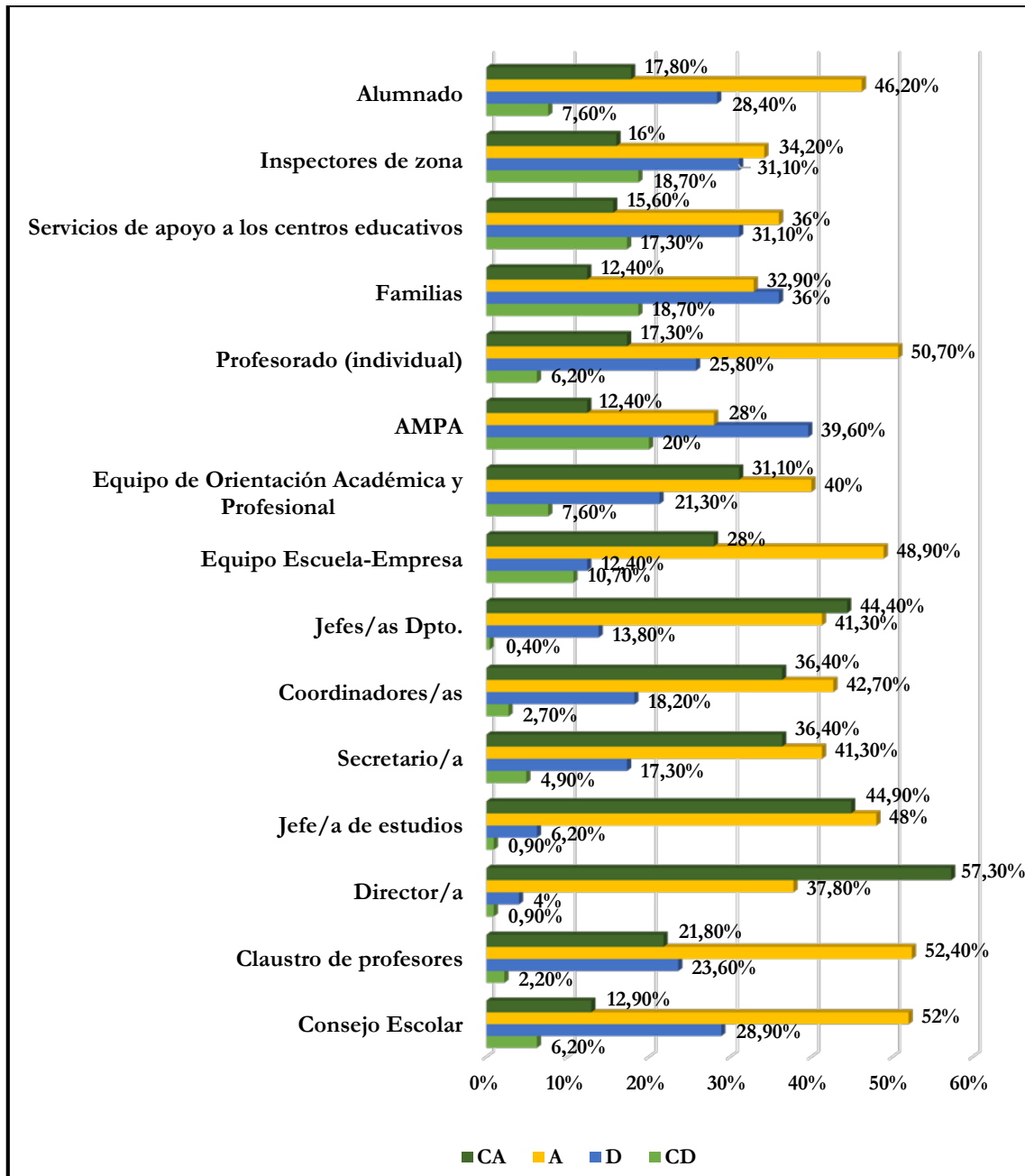


Gráfico 6: Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.

Como refleja el gráfico 6, los encuestados expresan estar completamente de acuerdo en que los agentes más implicados y potenciadores de los centros de FP, con respecto a las relaciones colaborativas con el entorno, son los directores/as (57,3%), seguidos de los jefes/as de los distintos departamentos (44,4%). Según Bolívar; López & Murillo (2013) los

directores deben asumir riesgos, invertir en las relaciones internas y externas, ser accesibles, reflexivos, colaborativos e intencionales. “los buenos directores...hacen de la enseñanza una prioridad...crean una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje” (Fullan, 2010:14). Esta realidad queda reflejada en la legislación (LOE,2006; LOMCE, 2014; LEA, 2007) cuando se hace hincapié en reforzar la función directiva, potenciando el liderazgo pedagógico y organizativo, y se expone dentro de las competencias del director la gestión e impulso de la colaboración con las familias, instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de una formación integral en conocimientos y valores del alumnado.

Además los encuestados manifiestan su acuerdo con el claustro de profesores (52,4%); consejo escolar (52%); profesorado (individual) (50,7%); equipo escuela-empresa (48,9%); jefe/a de estudios (48%); alumnado (46,2%); coordinadores/as (42,7%); secretario/a (41,3%); equipo de orientación académica y profesional (40%); servicios de apoyo a los centros educativos (36%); e inspectores de zona (34,2%). resulta importante resaltar que los miembros de los equipos directivos, declaran su desacuerdo en cuanto a que el AMPA (39,6%) y las familias (36%) dinamicen y potencien las relaciones con el entorno. Esto es debido a que los distintos agentes de la comunidad educativa, deben asumir diferentes roles en cuanto a la colaboración, dependiendo de los proyectos perseguidos (Epstein, 2004). En definitiva los centros educativos y sus miembros, sobre todo el profesorado y los equipos directivos, son agentes activos y de mejora en la contribución del capital social de su alumnado y sus comunidades de referencia (Buys & Miller, 2009).

Sin embargo cuando se les pregunta sobre qué órganos o agentes desearían que estuvieran implicados, afirman encontrarse completamente de acuerdo y de acuerdo con todos. Como indica Gairín (2002), es necesario crear condiciones dirigidas a un liderazgo transformador, consensuado y compartido, que conlleve una planificación y relación colaborativa, contextualizada y revisada por agentes tanto internos como externos. Esto hace que la colaboración cobre un mayor sentido facilitando los procesos de cambio y mejora en los centros educativos (Muijs, West & Ainscow, 2010).

Concretamente se aprecia en el gráfico 7 el acuerdo con el AMPA (42,2%), y completamente de acuerdo con todos los demás. Resaltando en primer lugar a los jefes/as dpto. (78,2%); director/a (77,3%); claustro de profesores (71,6%); jefe/a de estudios (71,1%); coordinadores/as (70,2%); y en segundo lugar, al equipo de orientación académica y profesional (69,3%); equipo escuela-empresa (67,6%); servicios de apoyo a los centros educativos (64,9%); profesorado (individual) (61,8%); alumnado (60%); secretario/a (59,1%); inspectores de zona (59,1%); consejo escolar (55,1%); y familias (44,4%).

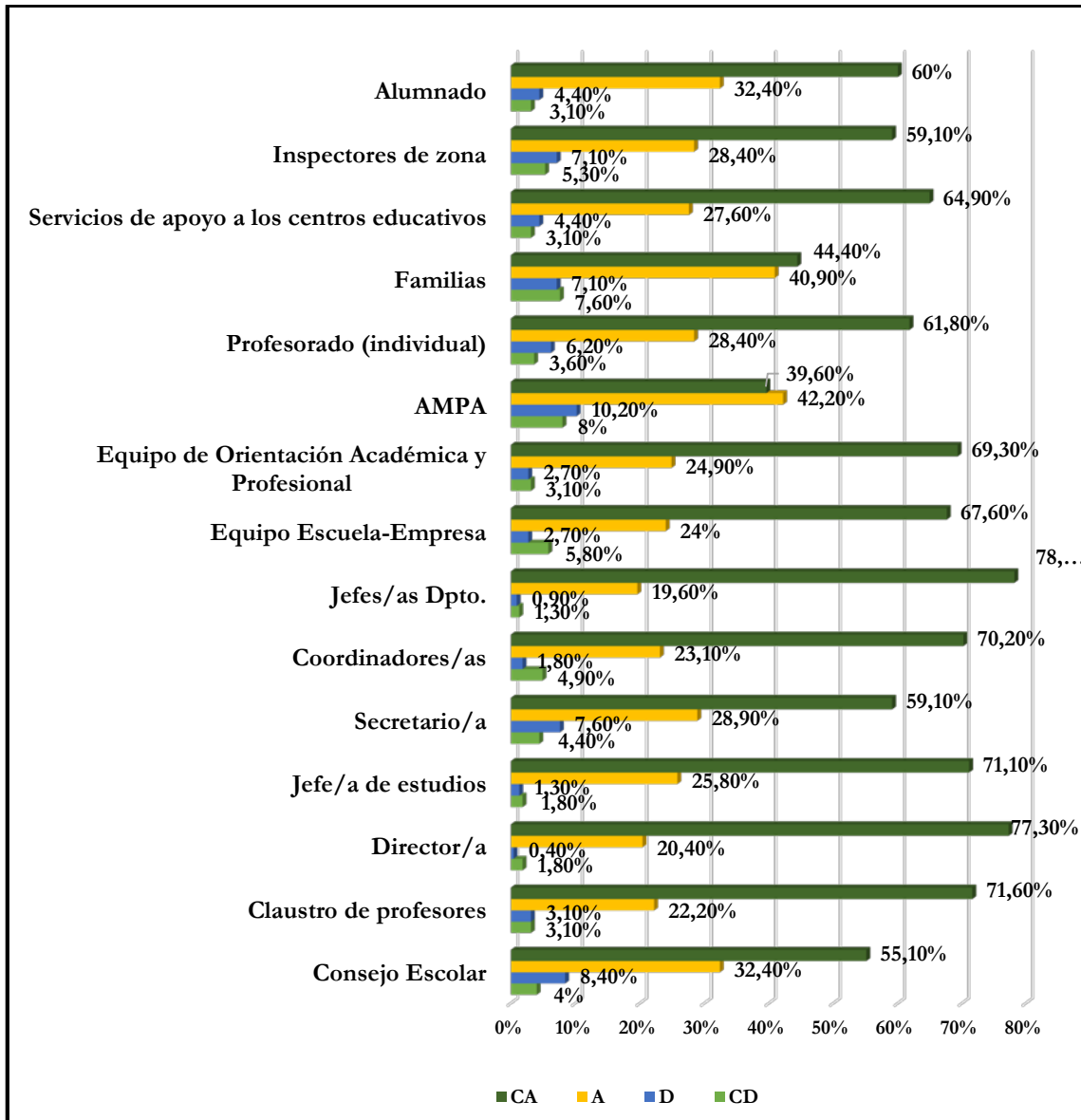


Gráfico 7: Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.

D. Características de las relaciones con el entorno que mantienen los centros de FP

Dentro de las características que definen las relaciones de colaboración, es importante conocer cuáles son los objetivos que priorizan los miembros de los equipos directivos de FP cuando colaboran con el entorno.

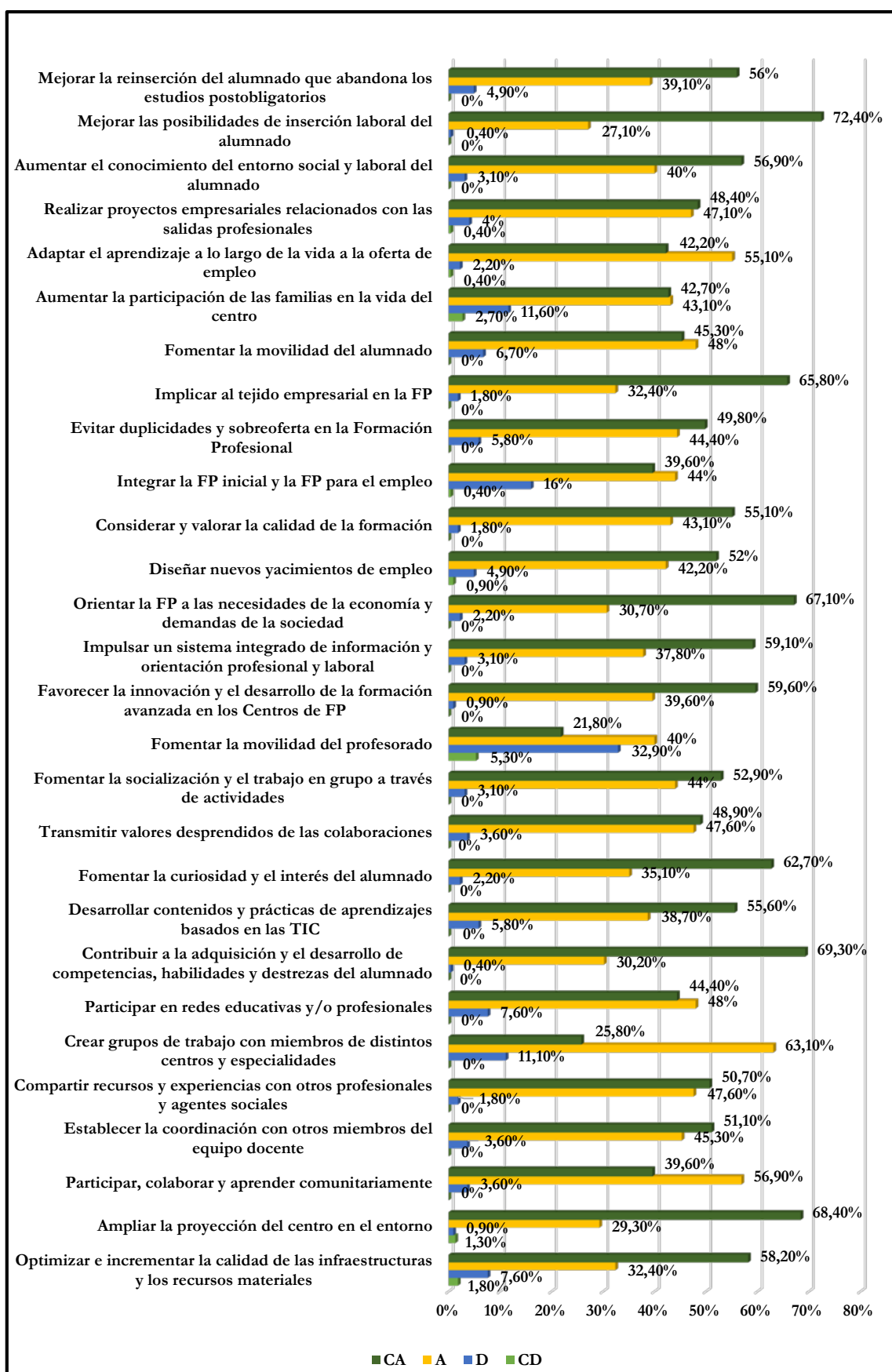


Gráfico 8: Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.

De esta manera, como muestra gráfico 8, los encuestados reflejan su grado de acuerdo y completamente de acuerdo con todos los objetivos propuestos. Principalmente se muestran completamente de acuerdo con mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado (72,4%); contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado (69,3%); ampliar la proyección del centro en el entorno (68,4%); orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad (67,1%); implicar al tejido empresarial en la FP (65,8%); y fomentar la curiosidad y el interés del alumnado (62,7%). A nivel europeo el comunicado de Brujas (2010) dentro de sus objetivos remarcaba la necesidad de favorecer las posibilidades de empleo y el crecimiento económico y de responder a las necesidades sociales más amplias. A nivel estatal el Real Decreto 1147/2011 que establece la ordenación general del Sistema de Formación Profesional, también hace hincapié en el mismo aspecto exponiendo que las Comunidades Autónomas deben atender a las necesidades socio-laborales y contar con las posibilidades formativas de las instituciones del entorno. Como afirma Hann (2008) y Santoro & Betts (2000), deben existir acuerdos entre los centros educativos y las empresas, donde la misión de ambos sea actuar conjuntamente para otorgar al alumnado de competencias técnicas y personales que le ayuden a desenvolverse en un mundo sociolaboral inestable y cambiante.

También expresan estar completamente de acuerdo con favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los centros de FP (59,6%); impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral (59,1%); optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales (58,2%); aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado (56,9%); mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios (56%); desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las tic (55,6%); considerar y valorar la calidad de la formación (55,1%); diseñar nuevos yacimientos de empleo (52%); fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades (52,9%); establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente (51,1%); compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales (50,7%); evitar duplicidades y sobreoferta en la formación profesional (49,8%); transmitir valores desprendidos de las colaboraciones (48,9%); y realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales (48,4%). Todos estos objetivos forman parte de aspectos a tener en cuenta para el desarrollo del capital social en las comunidades y en la FP (Rego, 2014). En este sentido parece ser que los centros cada vez más son conscientes de la implicación de la FP en la sociedad actual y en sus comunidades de pertenencia formativa.

Además manifiestan su grado de acuerdo, en mayor medida con los objetivos crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades (63,1%); participar, colaborar y aprender comunitariamente (56,9%); y adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo (55,1%). Los dos primeros objetivos son el resultados de las colaboraciones con otros centros educativos y entidades del entorno próximo de los centros de FP, es decir, se corresponden a un realidad más cercana desde una perspectiva micro y

actuaciones más al alcance inmediato de los centros, que otras que suponen una perspectiva macro y de mayor calado (Puente & Rodríguez, 2004).

En menor medida, los miembros de los equipos directivos persiguen con la colaboración, participar en redes educativas y/o profesionales (48%); fomentar la movilidad del alumnado (48%); integrar la FP inicial y la FP para el empleo (44%); aumentar la participación de las familias en la vida del centro (43,1%) y fomentar la movilidad del profesorado (40%). Ya desde la LOCFP (2002) se realiza la primera propuesta de los Centros Integrados de Formación Profesional. Esta iniciativa se mantiene a lo largo de legislaciones posteriores en la LOE (2006), LOMCE (2014) y LEA (2007), de tal manera que en Andalucía actualmente empiezan a funcionar, según la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 6 centros que integran las enseñanzas de FP en las áreas de hotelería y turismo; madera, mueble y corcho; industrias extractivas; marítimo-pesquera; química, administración y gestión, electricidad y electrónica, edificación y Obra civil e instalación y mantenimiento. Sin embargo, no existen todavía estudios que evalúen el impacto de estos centros y su contribución a la formación y al desarrollo sociocomunitario.

Por lo tanto, destacan como objetivos principales que persiguen los centros de FP aquellos relacionados con el alumnado (inserción laboral y desarrollo de competencias) y con la necesidad de establecer vínculos con el entorno (implicación de empresas, orientación de la FP a las necesidades de la economía y sociedad y proyección del centro al entorno). Quedan en un segundo plano otro tipo de objetivos relacionados con el profesorado, las familias, la integración de la FP y la participación en redes.

Otra de las características a tener en cuenta en las relaciones colaborativas, son los elementos que pueden facilitar u obstaculizar las relaciones con el entorno.

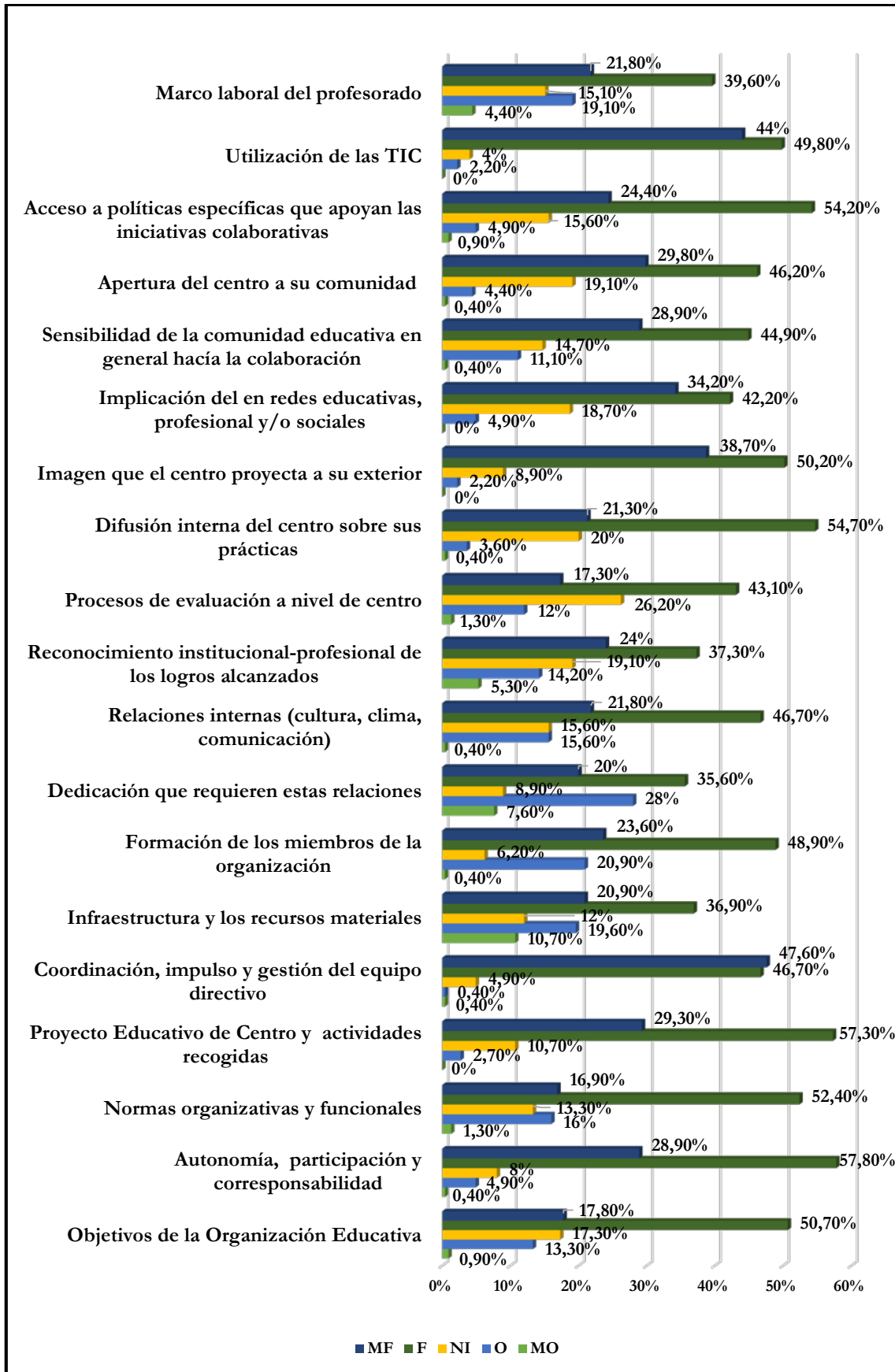


Gráfico 9: Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.

Por una parte, como se observa en el gráfico 9, el elemento más facilitador, es decir, valorado por los equipos directivos de los centros de FP como muy facilitador es la Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo, ya que ayudan a los estudiantes a hacer uso de su capital social y a incrementarlo, aumentando sus posibilidades de éxito académico (Theodoraki, 2007). Para Priest (2009) estos miembros de la comunidad educativa pueden ofrecer a sus estudiantes las oportunidades para construir un capital social de vínculo (Bonding) y de puente (Bridging), animándoles a trabajar colaborativamente, mejorando su confianza mediante el fomento de interacciones abiertas y respetuosas y brindándoles escenarios y tiempos formativos donde coparticipen profesionales que pertenezcan a redes fructíferas para su formación.

Por otra parte, los encuestados valoran como facilitadores principalmente, la autonomía, participación y corresponsabilidad (57,8%); el Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas (57,3%); la difusión interna del centro sobre sus prácticas (54,7%); el acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas (54,2%); las normas organizativas y funcionales (52,4%); los objetivos de la organización educativa (50,7%); la imagen que el centro proyecta a su exterior (50,2%); y la utilización de las TIC (49,8%). Se destacan principalmente dos elementos fundamentales para el establecimiento de las relaciones con el entorno, el respaldo de políticas específicas gubernamentales y subvenciones (Nkhangweleni, 2013; Gunbayi, 2014) y la utilización de las TIC como herramientas amplificadoras de las relaciones, que facilitan un acercamiento a otras realidades más allá de la comunidad locales (Martín-Gutiérrez & Conde-Jiménez, 2014).

Por otra parte se destaca la formación de los miembros de la organización (48,9%); es necesario que los implicados reciban formación sobre cómo han de establecerse los procesos colaborativos, ya que deben poseer competencias específicas que le ayuden a desarrollar proyectos conjuntos (Nicholls, 2013); las relaciones internas (cultura, clima, comunicación) (46,7%); la apertura del centro a su comunidad (46,2%); la sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración (44,9%); los procesos de evaluación a nivel de centro (43,1%); la implicación del en redes educativas, profesional y/o sociales (42,2%); el marco laboral del profesorado (39,6%); el reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados (37,3%); la infraestructura y los recursos materiales (36,9%); y la dedicación que requieren estas relaciones (35,6%); son valorados como facilitadores en las relaciones con el entorno, pero en menor medida.

Una vez mencionados los objetivos y los elementos que facilitan las relaciones con el entorno en los centros de FP, resulta necesario conocer los resultados visibles o consecuencias de su establecimiento.

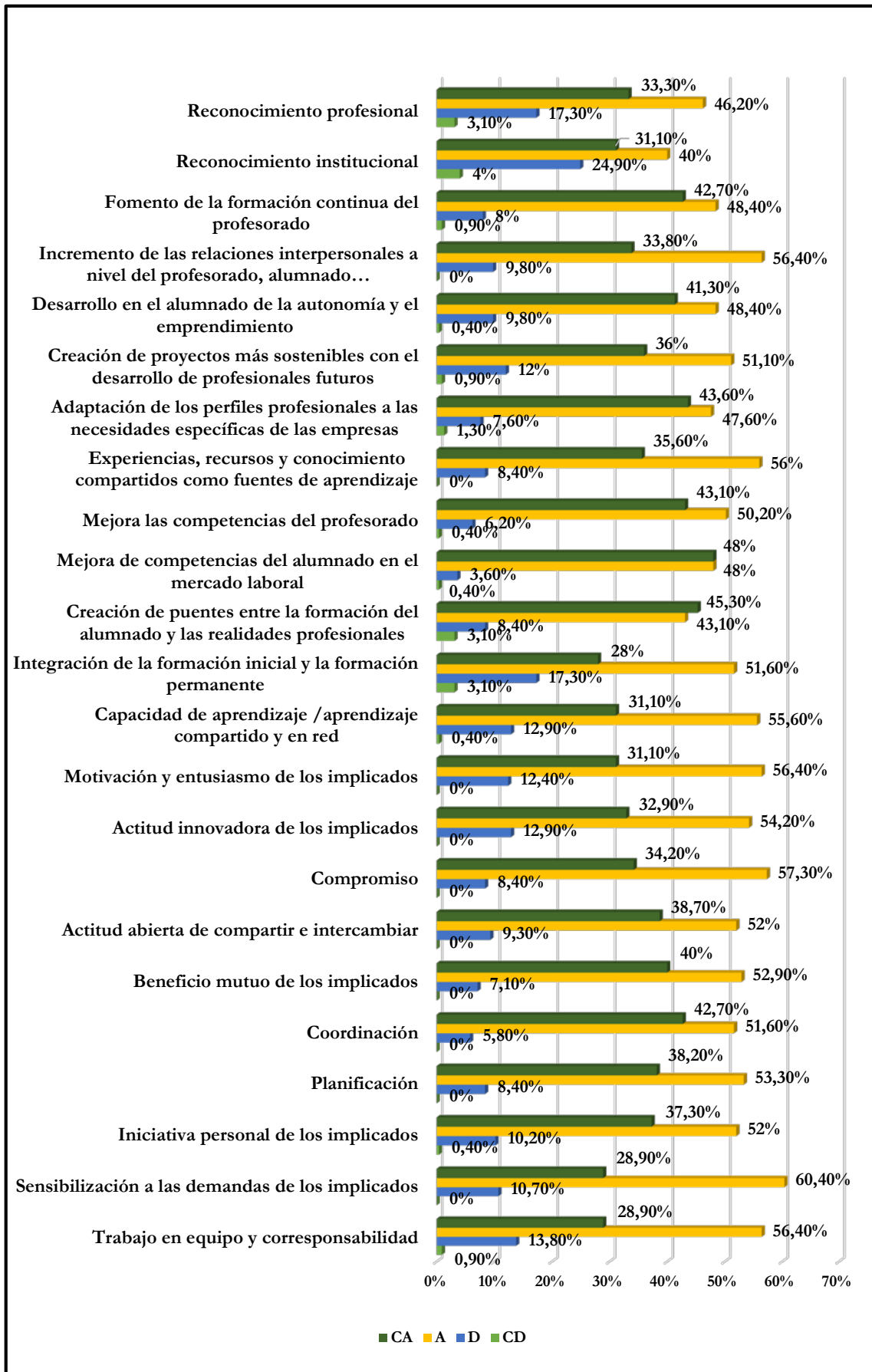


Gráfico 10: Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP.

En el siguiente gráfico 10, los encuestados resaltan estar completamente de acuerdo y de acuerdo con todas las opciones propuestas. Se destaca como principales consecuencias o resultados de las relaciones la mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral (48%); y la creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales (45,3%). Como apuntaban autores como González (2014) la colaboración externa, persigue hacer posible el desarrollo integral de los individuos a través del contacto con diferentes contextos y realidades que le posibiliten la integración en el ámbito sociolaboral de manera satisfactoria.

Por otro lado, manifiestan su acuerdo principalmente con la sensibilización a las demandas de los implicados (60,4%); el compromiso (57,3%); el trabajo en equipo y corresponsabilidad (56,4%); la motivación y entusiasmo de los implicados (56,4%); incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado... (56,4%); experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje (56%); la capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red (55,6%); la actitud innovadora de los implicados (54,2%); la planificación (53,3%); el beneficio mutuo de los implicados (52,9%); la iniciativa personal de los implicados (52%); la actitud abierta de compartir e intercambiar (52%); la coordinación (51,6%); la integración de la formación inicial y la formación permanente (51,6%); la creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros (51,1%); y la mejora las competencias del profesorado (50,2%).

Como afirmaba Woolcock & Narayan (2000) es importante considerar el capital que crea puentes como prioritario para que las comunidades puedan avanzar y desarrollarse, ya que el capital de los grupos abiertos es más positivo que el capital de los grupos cerrados. Desde una visión sinérgica resulta fundamental elaborar un estudio institucional para identificar que personas o grupos están interesados en mantener relaciones entre ellos que repercutan en la mejora de la sociedad; invertir en recursos materiales y humanos con la finalidad de crear puentes entre las comunidades y los grupos sociales, donde se generen lazos de confianza mutua y cohesión social; hacer transparentes y accesibles los servicios e instituciones públicas y privadas; programar intervenciones e iniciativas que ayuden a conectar las distintas realidades y grupos de una sociedad; y hacer partícipe y potenciar la colaboración de todos los sectores sociales.

En última instancia los encuestados, valoran su acuerdo como consecuencias de las relaciones colaborativas, pero en menor proporción, el desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento (48,4%); el fomento de la formación continua del profesorado (48,4%); la adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas (47,6%); el reconocimiento profesional (46,2%); y el reconocimiento institucional (40%). En este sentido, según Kearns (2003) si los profesionales vinculados a la FP utilizan un enfoque estratégico para el desarrollo del capital social en sus comunidades, se lograrán beneficios recíprocos para el sector de la FP: mayor número de estudiantes, mejora de la calidad de los resultados y competencias del alumnado y mayor capacidad para

satisfacer las necesidades sociolaborales del entorno y las necesidades personales-profesionales de los estudiantes. A su vez, los lazos creados entre las distintas instituciones a través de la colaboración, suponen un apoyo social, orientación académica profesional y oportunidades de trabajo (Buys & Miller, 2009).

E. Prospectiva de futuro de la colaboración

Por último, en este análisis descriptivo se hace referencia a la prospectiva de futuro de la colaboración, es decir, se muestran los resultados, bajo las opiniones de los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, en cuanto a la necesidad de dinamizar las relaciones de colaboración con el entorno y las estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar dichas relaciones tanto a nivel interno como externo.

En primer lugar, en el gráfico 11, se aprecia como casi la totalidad del colectivo encuestado (99,6%) considera necesario dinamizar las relaciones de colaboración entre los centros educativos de FP y el entorno, antes la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones. Gairín (2000, p.33) afirmaba que “avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige de cambios internos y externos”. La colaboración como valor si se produce internamente, también se suele dar externamente. Según este autor, tanto la colaboración interinstitucional como la intrainstitucional resultan primordiales, si se considera la educación como un proyecto social y colectivo que trasciende el marco educativo y compromete a la sociedad como construcción colectiva.

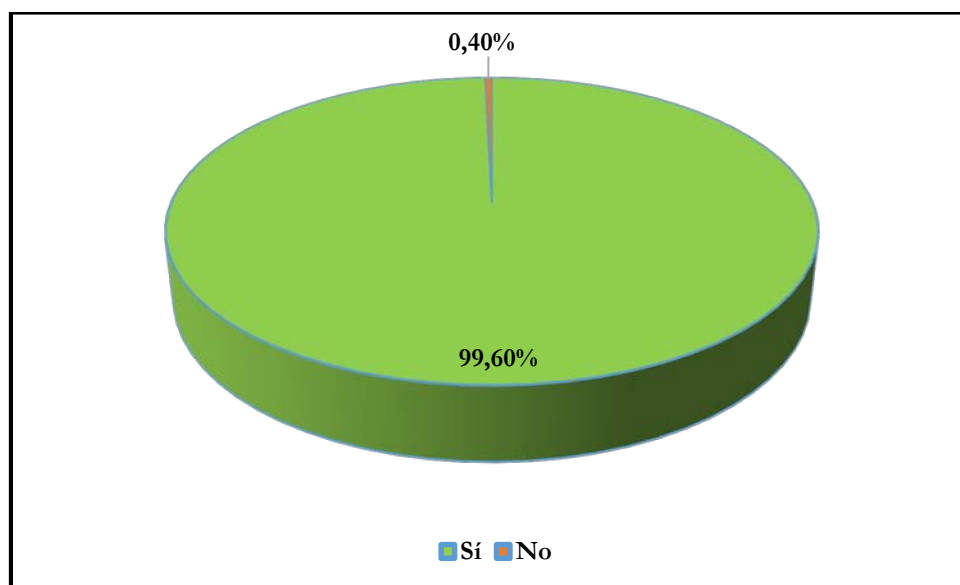


Gráfico 11: Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?

De esta manera, en el gráfico 12 se puede ver como las valoraciones de los encuestados hacia las estrategias a nivel interno o a nivel de centro son bastante positivas, es decir, declaran estar completamente de acuerdo con la necesidad de dotar de recursos (76,4%);

disponer de internet (72,4%); fomentar la formación continua del profesorado (68%); crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración (54,7%); potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo (49,3%); y recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas (47,1%). Además se exponen estar de acuerdo con proponer planes de formación (48%); y participar en proyectos interdisciplinarios (transversalidad) (47,1%). El desarrollo del capital social puede desarrollarse mediante el establecimiento de tareas que requieren que los estudiantes interactúen con redes a las que aún no han accedido y de organizar encuentros y actividades, más allá del contexto del aula y del centro, donde los miembros de la comunidad educativa y el alumnado participen (Stringfellow & Winterton, 2005). Bajo esta premisa, resulta necesario crear espacios y tiempos para ir consolidando otras maneras de colaboración, participación e implicación (Martínez, 2013).

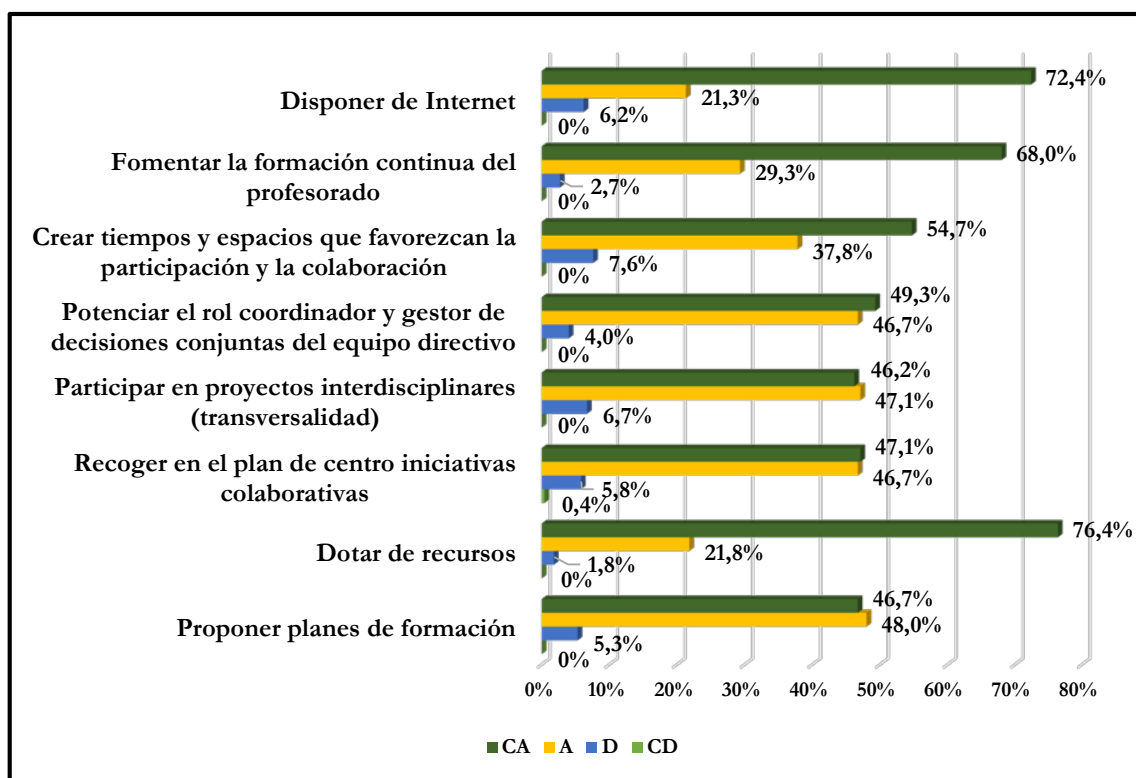


Gráfico 12: Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.

En relación a las estrategias efectivas a nivel externo o con el entorno, en el gráfico 13, se aprecia, al igual que en las internas, que los miembros de los equipos directivos de los centros de FP las consideran todas ellas relevantes. Las más destacadas, valoradas con el grado completamente de acuerdo, son establecer convenios de colaboración (66,2%); potenciar el uso de las TIC para crear redes (63,1%); promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la administración (56,9%); e iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando) (51,6%). También muestran su acuerdo con la necesidad de crear grupos de trabajo interprofesionales (53,3%); organizar

encuentros de buenas prácticas (49,8%); contar con programas de movilidad (46,2%); y potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional (42,2%).

Es fundamental que el alumnado disponga de una conexión con las redes educativas, ya que tienen un efecto positivo en la educación y formación en general y en la participación de los estudiantes, sus aspiraciones profesionales y su rendimiento académico (Chan, 2014). Además las redes comunitarias favorecen la adquisición competencias para la vida del estudiante y las oportunidades de trabajo. Pero para que esto sea posible, se requiere utilizar un enfoque que considere la educación y la formación como una responsabilidad compartida de todos, lo que requiere nuevas formas de estructuración y organización (Grubb & Kraskoukas, 1993). Esto implica el acceso a políticas que apoyen las relaciones colaborativas (Nkhangweleni, 2013), foros y plataformas adecuadas que las faciliten (Smith & Betts, 2000) potentes iniciativas impulsadas desde las instituciones de FP y la respuesta de los agentes sociales y empresariales; así como un liderazgo distribuido que refleje con claridad las competencias o funciones de los distintos agentes implicados (Raihan, 2014).

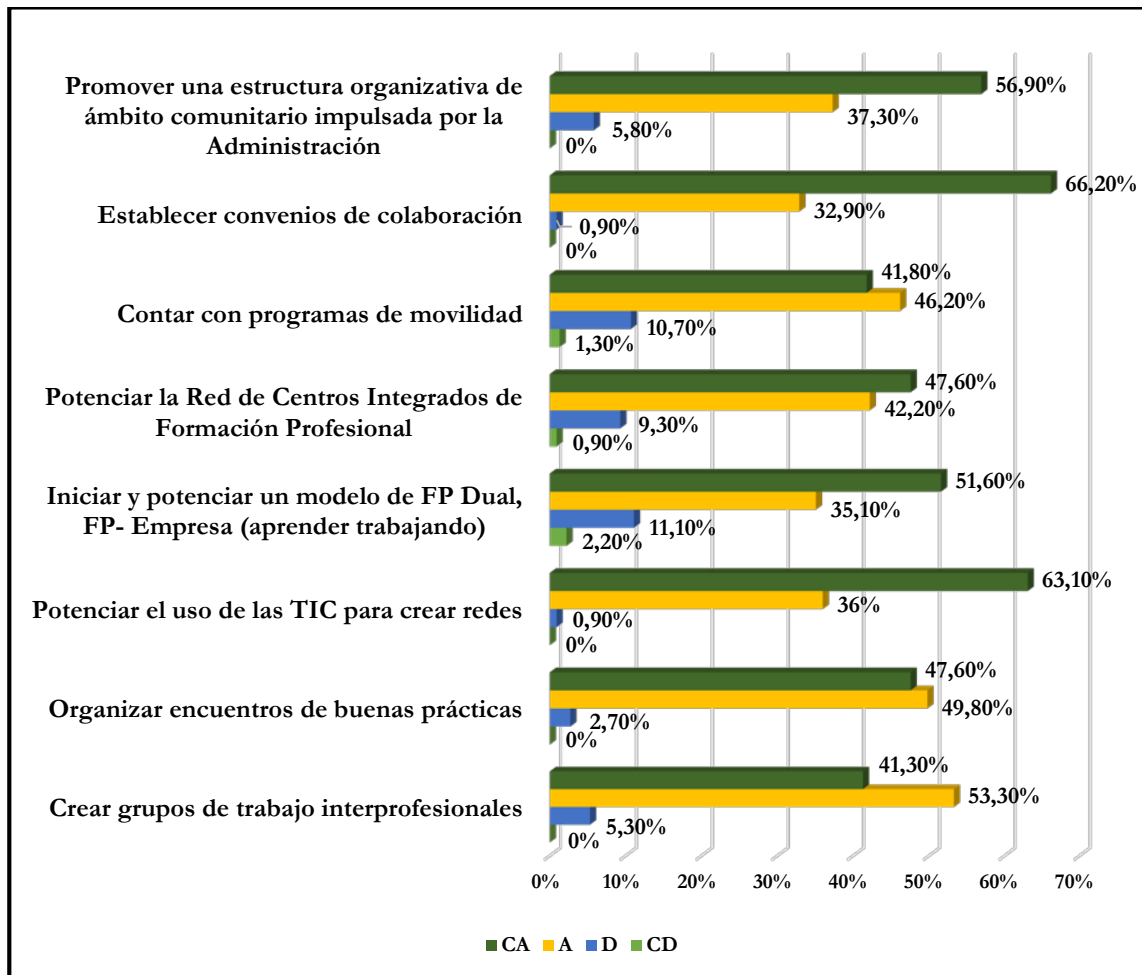


Gráfico 13: Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.

En definitiva, no deben olvidarse los siete principios que deben guiar a las organizaciones que actúan como generadoras de capital social en sus comunidades de referencia (Wenger, McDermott & Snyder, 2002): los elementos de diseño de la organización deben actuar como catalizadores para ayudar a la comunidad a desarrollar en lugar de imponer una estructura como la mayoría de diseño de la organización tradicional; abrir un diálogo entre el interior y perspectivas exteriores; invitar a los agentes internos y externos a que participen a distintos niveles; desarrollar y potenciar espacios comunitarios públicos y privados; focalizar los esfuerzos hacia la mejora sirviéndose de herramientas de evaluación; combinar la familiaridad con entusiasmo; y crear una cultura comunitaria.

6.1.2. DIFERENCIAS EN LAS RESPUESTAS DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Persiguiendo el objetivo específico 2.1. *“Determinar si existen diferencias significativas en las respuestas de los miembros del equipo directivo, en función de las dimensiones del cuestionario”*, en esta parte del estudio se presentan los resultados obtenidos en las subhipótesis específicas derivadas de las dos inicialmente globales.

Estas hipótesis globales son:

H0-1: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario (implicación, agentes Real, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias, estrategias internas y externas) en función de la titularidad del centro educativo, del género de los encuestados, de su rango de edad, su rango de experiencia en la función directiva y en la FP, de su cargo institucional y los clústeres de pertenencia.

H1-1: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario (implicación, agentes Real, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias, estrategias internas y externas) en función de la titularidad del centro educativo, del género de los encuestados, de su rango de edad, su rango de experiencia en la función directiva y en la FP, de su cargo institucional y los clústeres de pertenencia.

H0-2: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de: las instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora, los deseados, la implicación y disponibilidad que presentan, los objetivos que se persiguen, los agentes del centro implicados y los deseados, los elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas, las consecuencias de las mismas y las estrategias efectivas a nivel interno y externo para dinamizarlas en el futuro.

H1-2: Existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de: las instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora, los deseados, la implicación y disponibilidad que presentan, los objetivos que se persiguen, los

agentes del centro implicados y los deseados, los elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas, las consecuencias de las mismas y las estrategias efectivas a nivel interno y externo para dinamizarlas en el futuro.

Concretamente el contraste de la hipótesis general 2 y la última subhipótesis 1.7, se abordan en el apartado siguiente 6.1.3, ya que surgen a raíz de la búsqueda de modelos de centros de FP en función de las características que definen sus relaciones de colaboración.

Hipótesis específicas de la hipótesis global 1

A continuación, se presenta la comprobación de la primera subhipótesis 1.1:

H0-1.1: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de la titularidad del centro educativo.

H1-1.1: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de la titularidad del centro educativo.

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Titularidad del centro educativo/Agentes real	213,273	129	,000
Titularidad del centro educativo/Agentes deseados	184,177	105	,000
Titularidad del centro educativo/Implicación	112,463	45	,000
Titularidad del centro educativo/Objetivos	163,633	114	,002
Titularidad del centro educativo/Agentes centro real	152,995	105	,002
Titularidad del centro educativo/Agentes centro deseados	129,034	75	,000
Titularidad del centro educativo/Facilitadores-Obstaculizadores	166,327	138	,050
Titularidad del centro educativo/Consecuencias	185,814	117	,000
Titularidad del centro educativo/Internas	58,765	39	,022
Titularidad del centro educativo/Externas	95,476	42	,000

Tabla 29: Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y la titularidad del centro de FP.
Prueba Chi-Cuadrado.

El objetivo de esta prueba es comprobar la hipótesis mediante el nivel de significación, por lo que sí el valor de la significación es mayor o igual que Alfa (0,05), se acepta la hipótesis, pero si es menor se rechaza. Por lo tanto, como muestra la tabla 29, no existen diferencias significativas en la variable agrupada facilitadores-obstaculizadores, en función de la titularidad del centro educativo; sin embargo si existen diferencias significativas en las demás variables, agentes Real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, consecuencias, estrategias internas y estrategias externas.

Con respecto a las subhipótesis 1.2:

H0-1.2: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del género de los encuestados.

H1-1.2: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del género de los encuestados.

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Género de los encuestados/Agentes real	60,768	43	,038
Género de los encuestados/Agentes deseados	35,815	35	,430
Género de los encuestados/Implicación	26,689	15	,031
Género de los encuestados/Objetivos	41,205	38	,332
Género de los encuestados/Agentes centro real	41,062	35	,222
Género de los encuestados/Agentes centro deseados	33,584	25	,117
Género de los encuestados/Facilitadores-Obstaculizadores	69,890	46	,013
Género de los encuestados/Consecuencias	54,233	39	,053
Género de los encuestados/Internas	22,126	13	,053
Género de los encuestados/Externas	39,076	14	,000

Tabla 30: Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el género. Prueba Chi-Cuadrado.

En este sentido, se observa en la tabla 30 que no existen diferencias significativas en las variables, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, consecuencias y estrategias internas en función del género de los encuestados; sin embargo si existen diferencias significativas en las variables, agentes Real, implicación, facilitadores-obstaculizadores y estrategias externas.

En relación a las subhipótesis 1.3:

H0-1.3: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de edad de los encuestados.

H1-1.3: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de edad de los encuestados.

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Rango de edad de los encuestados/Agentes real	439,932	301	,000
Rango de edad de los encuestados/Agentes deseados	394,540	245	,000
Rango de edad de los encuestados/Implicación	159,304	105	,001
Rango de edad de los encuestados/Objetivos	376,360	266	,000
Rango de edad de los encuestados/Agentes centro real	345,926	245	,000
Rango de edad de los encuestados/Agentes centro deseados	227,931	175	,004
Rango de edad de los encuestados/Facilitadores-Obstaculizadores	510,370	322	,000
Rango de edad de los encuestados/Consecuencias	387,368	273	,000
Rango de edad de los encuestados/Internas	111,362	91	,072
Rango de edad de los encuestados/Externas	145,156	98	,001

Tabla 31: Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el rango de edad de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado.

De esta manera, no existen diferencias significativas en la variable agrupada de estrategias a nivel interno, en función del rango de edad de los encuestados. Sin embargo, existen diferencias significativas en el resto de variables: agentes real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias y estrategias externas (tabla 31).

Con respecto a las subhipótesis 1.4:

H0a-1.4: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la función directiva.

H1a-1.4: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la función directiva.

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Rango de experiencia en la función directiva/Agentes real	312,059	215	,000
Rango de experiencia en la función directiva/Agentes deseados	227,222	175	,005
Rango de experiencia en la función directiva /Implicación	92,384	75	,084
Rango de experiencia en la función directiva /Objetivos	286,160	190	,000
Rango de experiencia en la función directiva /Agentes centro real	235,897	175	,001
Rango de experiencia en la función directiva /Agentes centro deseados	188,887	125	,000
Rango de experiencia en la función directiva /Facilitadores-Obstaculizadores	315,966	230	,000
Rango de experiencia en la función directiva /Consecuencias	231,008	195	,040
Rango de experiencia en la función directiva /Internas	107,479	65	,001
Rango de experiencia en la función directiva /Externas	108,150	70	,002

Tabla 32: Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el rango de experiencia en la función directiva de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado.

Como muestra la tabla 32, no existen diferencias significativas en la variable agrupada implicación, en función del rango de experiencia de la función directiva de los encuestados. Sin embargo, existen diferencias significativas en el resto de variables: agentes real, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias, estrategias internas y estrategias externas.

En relación a las subhipótesis 1.5:

H0-1.5: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la FP.

H1-1.5: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la FP.

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Rango de experiencia en la FP/Agentes real	392,463	258	,000
Rango de experiencia en la FP/Agentes deseados	308,475	210	,000
Rango de experiencia en la FP/Implicación	133,625	90	,002
Rango de experiencia en la FP/Objetivos	334,413	228	,000
Rango de experiencia en la FP/Agentes centro real	312,095	210	,000
Rango de experiencia en la FP/Agentes centro deseados	238,934	150	,000
Rango de experiencia en la FP/Facilitadores-Obstaculizadores	485,033	276	,000
Rango de experiencia en la FP/Consecuencias	327,840	234	,000
Rango de experiencia en la FP/Internas	55,735	78	,973
Rango de experiencia en la FP/Externas	105,445	84	,057

Tabla 33: Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el rango de experiencia en la FP de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado.

En la tabla 33, se aprecia que no existen diferencias significativas en las variables agrupadas estrategias internas y estrategias externas, en función del rango de experiencia en la FP de los encuestados. Sin embargo, existen diferencias significativas en el resto de variables: agentes real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores y consecuencias.

Las sextas subhipótesis son:

H0-1.6: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del cargo institucional de los encuestados.

H1-1.6: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del cargo institucional de los encuestados.

Chi-cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Cargo institucional de los encuestados/Agentes real	308,391	172	,000
Cargo institucional de los encuestados/Agentes deseados	189,822	140	,003
Cargo institucional de los encuestados/Implicación	82,415	60	,029
Cargo institucional de los encuestados/Objetivos	242,088	152	,000
Cargo institucional de los encuestados/Agentes centro real	199,178	140	,001
Cargo institucional de los encuestados/Agentes centro deseados	151,288	100	,001
Cargo institucional de los encuestados/Facilitadores-Obstaculizadores	279,654	184	,000
Cargo institucional de los encuestados/Consecuencias	211,326	156	,002
Cargo institucional de los encuestados/Internas	98,594	52	,000
Cargo institucional de los encuestados/Externas	82,672	56	,012

Tabla 34: Resultados del contraste de hipótesis de las variables agrupadas y el cargo institucional actual de los encuestados. Prueba Chi-Cuadrado.

La tabla 34 muestra, el rechazo en todos los casos, es decir, existen diferencias significativas en todas las variables en función del cargo institucional de los encuestados: agentes Real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias y estrategias internas y externas.

A continuación, en el cuadro 27, se muestra un resumen de los contrastes realizados para la hipótesis general 1, menos para 1 subhipótesis 1.7, que como se comentaba

anteriormente es abordada en el apartado siguiente 6.1.3, junto al contraste de la hipótesis global 2.

Hipótesis específicas de la Hipótesis general 1	Aceptación o rechazo
<p>H0-1.1: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de la titularidad del centro educativo.</p> <p>H1-1.1: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función de la titularidad del centro educativo.</p>	<p>-Se acepta H0-1.1 y se rechaza H1-1.1 en la variable agrupada facilitadores-Obstaculizadores</p> <p>-Se rechaza H0-1.1 y se acepta H1-1.1 en las variables agrupadas agentes Real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, consecuencias, estrategias internas y estrategias externas.</p>
<p>H0-1.2: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del género de los encuestados.</p> <p>H1-1.2: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del género de los encuestados.</p>	<p>-Se acepta H0-1.2 y se rechaza H1-1.2 en la variables agrupadas agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, consecuencias y estrategias internas.</p> <p>-Se rechaza H0-1.2 y se acepta H1-1.2 en las variables agrupadas agentes Real, implicación, facilitadores-obstaculizadores y estrategias externas.</p>
<p>H0-1.3: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de edad de los encuestados.</p> <p>H1-1.3: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de edad de los encuestados.</p>	<p>-Se acepta H0-1.3 y se rechaza H1-1.3 en la variable agrupada estrategias a nivel interno.</p> <p>-Se rechaza H0-1.3 y se acepta H1-1.3 en las variables agrupadas agentes real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias y estrategias externas.</p>
<p>H0a-1.4: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la función directiva.</p> <p>H1a-1.4: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la función directiva.</p>	<p>-Se acepta H0-1.4 y se rechaza H1-1.4 en la variable agrupada implicación.</p> <p>-Se rechaza H0-1.4 y se acepta H1-1.4 en las variables agrupadas agentes real, agentes deseados, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias, estrategias internas y estrategias externas.</p>
<p>H0-1.5: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la FP.</p> <p>H1-1.5: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del rango de experiencia de los encuestados en la FP.</p>	<p>-Se acepta H0-1.5 y se rechaza H1-1.5 en las variables agrupadas estrategias internas y estrategias externas.</p> <p>-Se rechaza H0-1.5 y se acepta H1-1.5 en las variables agrupadas agentes real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores y consecuencias.</p>
<p>H0-1.6: No existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del cargo institucional de los encuestados.</p> <p>H1-1.6: Sí existen diferencias significativas en las variables agrupadas del cuestionario en función del cargo institucional de los encuestados.</p>	<p>-Se rechaza H0-1.6 y se acepta H1-1.6 en todas las variables agrupadas: agentes Real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias y estrategias internas y externas.</p>

Cuadro 27: Aceptación y rechazo de los contrastes realizados para la Hipótesis general 1.

Como puede observarse, existen diferencias y fluctuaciones en las respuestas proporcionadas por los miembros de los equipos directivos en función de sus características personales-profesionales y de las características de sus centros. Esto podría ser debido a que las relaciones de colaboración no son concebidas por todo el mundo de la misma manera (Fullan, 1993). Por este motivo en ocasiones, es considerada un ideal filosófico más que una práctica que pueda llevarse a cabo en la realidad, sobre todo por la dificultad que conlleva la construcción de un marco residido en su interpretación y en consecuencia en su propia definición (Corrie, 1995). Teniendo en cuenta esta divergencia de opiniones en los encuestados, esta investigación apuesta por dar un paso más allá intentado de identificar posibles modelos de centros de FP en función de las características de sus relaciones de colaboración con el entorno.

6.1.3. IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE MODELOS DE CENTROS DE FP

Persiguiendo el objetivo específico 2.2. *“Identificar y describir posibles modelos de centros de FP en función de las características de sus relaciones de colaboración con el entorno”*, se presentan los resultados obtenidos tras las fases de análisis de conglomerados y discriminante, para la creación de grupos/modelos de colaboración, en función de las características que presentan las relaciones establecidas entre los centros de FP y el entorno, a partir de los datos recogidos en el cuestionario, es decir de las respuestas dadas por los miembros de los equipos directivos de los centros de FP de la muestra objeto de estudio.

A. Fases del análisis

A.1) Análisis exploratorio

En primer lugar, con la ayuda del programa SPSS, se agrupan las variables iniciales del cuestionario que nos interesa trabajar, en nuevas variables construidas a partir de las opiniones/respuestas de los sujetos, con la finalidad de reducir la información para tratar los datos. A continuación, se muestran las variables iniciales y las finales (tabla 35).

Número de variables iniciales	Variables finales
19	1.-“Agentes real”
19	2.-“Agentes deseados”
6	3.-“Implicación”
28	4.-“Objetivos”
15	5.“Agentes centros real”
15	6.-“Agentes centro deseados”
19	7.-“FaciObs”
23	8.-“Consecuencias”
8	9.-“Internas”
8	10.-“Externas”

Tabla 35: Agrupación de las variables iniciales del cuestionario, en variables finales para el tratamiento de datos.

Con respecto a la primera variable final “Agentes real”, nos referimos a las instituciones con las que los centros de FP de Andalucía mantienen relaciones de colaboración. Esta variable final contempla las siguientes 19 variables iniciales: Centros de Infantil y Primaria; Centros de Secundaria Obligatoria; Centros de Bachillerato; Centros de Formación Profesional; Universidades; Sindicatos y agentes sociales; Empresas donde se realizan las prácticas FCT; Empresas externas públicas; Empresas externas privadas; Administración pública; Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento); ONGs; Servicios de Orientación Laboral; Servicio Público de Empleo Estatal; Servicio Público de Empleo Autónomo; Servicio Público de Empleo Local; Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas...; Familias; y Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...).

Estas mismas variables iniciales fueron las utilizadas en el cuestionario, para conocer con qué instituciones y/u organismos desearías establecer las relaciones de colaboración los centros de FP Andaluces, de estas variables se obtuvo tras la reducción la segunda variable final “Agentes deseados”.

La tercera variable final, “Implicación”, hace referencia a la valoración que los miembros de los equipos directivos de FP de Andalucía, realizan sobre la disponibilidad e implicación de las entidades del entorno con las que colaboran. De esta manera las variables iniciales agrupadas en la final son 6: Otros Centros Educativos; Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento); Empresas del entorno socioeconómico; Sindicatos; Agentes sociales; y Servicios Públicos de Empleo.

Con respecto a la cuarta variable final “Objetivos”, integra las variables iniciales que hacen referencia a los objetivos que persiguen los centros de FP andaluces en el establecimiento de la colaboración. Estas variables iniciales son 28: Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales; Ampliar la proyección del centro en el entorno; Participar, colaborar y aprender comunitariamente (proyectos educativos

conjuntos); Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente; Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales; Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades; Participar en redes educativas y/o profesionales; Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado; Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC; Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado; Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones; Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades; Fomentar la movilidad del profesorado; Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de F.P.; Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral; Orientar la F.P. a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad; Diseñar nuevos yacimientos de empleo; Considerar y valorar la calidad de la formación; Integrar la F.P. inicial y la F.P. para el empleo; Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional; Implicar al tejido empresarial en la F.P.; Fomentar la movilidad del alumnado; Aumentar la participación de las familias en la vida del centro.; Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo; Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales; Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado; Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado; y Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios.

Estas mismas variables iniciales fueron las utilizadas en el cuestionario, para conocer la dinamización, de los agentes del centro de FP deseada, por los miembros de los equipos directivos a la hora de establecer las relaciones de colaboración. De estas variables se obtuvo tras la agrupación la sexta variable final “Agentes centros deseados”.

La variable séptima final “FaciObs”, hace referencia a valoración de los aspectos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP en Andalucía y recoge como variables iniciales 19: Los Objetivos de la Organización Educativa; La autonomía, la participación y la corresponsabilidad; Las normas organizativas y funcionales; El Proyecto Educativo de Centro y las actividades que recoge; La coordinación, impulso y gestión del equipo directivo; La infraestructura y los recursos materiales; La formación de los miembros de la organización; La dedicación que requieren estas relaciones; Las relaciones internas (cultura, clima y comunicación); El reconocimiento institucional y/o profesional de los logros alcanzados; Los procesos de evaluación a nivel de centro; La difusión interna del centro sobre sus prácticas; La imagen que el centro proyecta a su exterior; La implicación del centro en redes educativas, profesional y/o sociales; La sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración; La apertura del centro a su comunidad (comunidad de aprendizaje); El acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas; La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y El marco laboral del profesorado.

Por otro lado, la variable final octava, “Consecuencias”, recoge la consideración de los miembros de los equipos directivos hacia las posibles consecuencias tras el establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno desde la FP. En este sentido, las variables

iniciales que contempla son 23: trabajo en equipo y corresponsabilidad; sensibilización a las demandas de los implicados; iniciativa personal de los implicados; planificación; coordinación; beneficio mutuo de los implicados; actitud abierta de compartir e intercambiar; compromiso; actitud innovadora de los implicados; motivación y entusiasmo de los implicados; capacidad de aprendizaje – aprendizaje compartido y en red; integración de la formación inicial y la formación permanente; creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales; mejora las competencias del alumnado en el mercado laboral; mejora las competencias del profesorado; las experiencias, los recursos y el conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje; adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas; creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros; desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento; incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...; fomento de la formación continua del profesorado; reconocimiento institucional; y reconocimiento profesional.

Por último, y haciendo referencia a las estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración, teniendo en cuenta la transformación estructural (económica, social y tecnológica) que afecta a las organizaciones, surgen las variables finales novena “Internas” y la décima “Externas”. La variable final novena, integra 8 variables iniciales: proponer planes de formación; dotar de recursos; recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas; participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad); potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo; crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración; fomentar la formación continua del profesorado; y disponer de conexión a Internet. Por su parte, la variable final décima, contempla otras 8 variables iniciales: crear grupos de trabajo interprofesionales; organizar encuentros de buenas prácticas; Potenciar el uso de las TIC para la creación de redes; Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP-Empresa (aprender trabajando); potenciar la red de centros integrados de formación profesional; contar con programas de movilidad; establecer convenios de colaboración; y promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la administración.

A.2) Clasificación y características de los modelos

Una vez realizada la reducción de algunas de las variables iniciales del cuestionario, y obtenidas 10 variables finales, más una variable (undécima) que no fue necesario reducir “importancia”, es decir, importancia que le otorgan los centros de FP a la colaboración con la comunidad y/o entorno, se prosigue con el análisis de conglomerados con el objetivo de crear grupos con estas variables, y en consecuencia modelos de centros en función de sus relaciones de colaboración con el entorno. Para ello, se calculan las distancias o medias de similitud y se selecciona el algoritmo de aglomeración a utilizar.

En primer lugar, para seleccionar el algoritmo, se comenzó por un procedimiento jerárquico, en el que mediante el dendrograma, se selecciona de forma aproximada el valor de k o lo que es lo mismo, el número aproximado de grupos o clústeres, que se situaban entre 2 y 4 grupos, dependiendo de dónde se realizaba el corte.

Partiendo de esta premisa, posteriormente se utilizó un procedimiento no jerárquico, mediante el método de partición de centros móviles o algoritmo de k.-medias. Tras varios análisis, teniendo en cuenta 2, 3 y 4 grupos, se decide optar por seleccionar k=4, es decir, 4 conglomerados o clústeres de agrupación para las variables finales.

Clúster	4	6,000
	3	73,000
	2	58,000
	1	88,000
Válido		225,000
Perdidos		,000

Tabla 36: Número de casos en cada clúster.

Como se observa en la tabla 36 en el conglomerado 4 se agrupan 6 casos de los 225 centros participantes en el estudio, en el tercer conglomerado, 73 casos, en el segundo 58 centros, y por último en el clúster 1 se agrupan 88 casos. En este sentido, se aprecia como existen principalmente tres grupos predominantes, donde se agrupan la mayoría de los casos (clústeres 1, 2 y 3), pero no se puede obviar el conglomerado 4, que contempla 6 casos.

Para el cálculo distancias, se utiliza la prueba de distancia euclídea, ya que es la medida de disimilaridad más utilizada y viene por defecto en el programa SPSS.

Clúster	4	2	3	1
4		56,410	49,987	49,401
2	56,410		30,964	21,618
3	49,987	30,964		30,779
1	49,401	21,618	30,779	

Tabla 37: Distancias entre centros de clústeres finales.

La tabla 37 muestra la distancia que existe entre los centros o centroides de cada uno de los clústeres o conglomerados.

- ✓ El clúster 4: se distancia del clúster 2 en 56,410; del clúster 3 en 49,987; y del clúster 4 en 49,401.
- ✓ El clúster 3: se distancia del clúster 1 en 30,779; del clúster 2 en 30,964; y del clúster 4 en 49,987.
- ✓ El clúster 2: se distancia del clúster 1 en 21,618; del clúster 3 en 30,964; y del clúster 4 en 56,410.

- ✓ El clúster 1: se distancia del clúster 4 en 49,401; del clúster 2 en 21,618; y del clúster 3 en 30,779.

Como se aprecia, las distancias entre grupos no son muy grandes, por lo que indica a priori que van a existir algunas características comunes en los grupos y otras características en las que va a radicar la diferencia entre ellos. Estos datos, también pueden reflejar que existe un grupo de partida y que los siguientes conglomerados son una progresión de éste, por lo que las variables finales contempladas para cada grupo, van evolucionando positivamente conforme se avanza en los conglomerados, cobrando cada una de ellas más importancia y relevancia.

	Clúster			
	1	2	3	4
Importancia	4	4	4	4
Agentes Real	40,35	52,59	48,10	61,83
Agentes Deseados	56,17	65,34	64,48	21,83
Implicación	13,42	16,63	15,71	18,00
Objetivos	88,64	103,33	99,52	103,99
Agentes centro real	38,90	50,11	40,12	51,00
Agentes centro deseados	49,30	57,14	53,71	34,83
FaciObs	73,58	83,04	60,31	82,33
Consecuencias	70,98	84,26	67,36	80,67
Internas	26,64	29,63	28,53	30,50
Externas	26,50	28,82	27,38	31,17

Tabla 38: Centros de clústeres finales.

En la tabla 38, se confirma que existe una característica común en los 4 conglomerados existentes, es decir, todos los grupos o modelos de centros de FP le otorgan total importancia a establecer relaciones de colaboración con el entorno. Además como se indicaba anteriormente, al observar la tabla 38, se aprecia como a medida que se avanza en cada clúster, o lo que es lo mismo, se pasa de uno a otro (tomando como partida el clúster 1 y como finalización el clúster 4, pasando con anterioridad por el 3 y el 2), la mayoría de las variables sufren una evolución positiva. Es decir, conforme se avanza del clúster 1, al 3, del 3 al 2, y del 2 al 4, cobran mayor relevancia y presencia los agentes o instituciones con las que los centros de FP mantienen relaciones de colaboración “agentes real”; así como la disponibilidad e implicación de estos para establecer dichas relaciones “implicación”; se ven fomentados los objetivos perseguidos por los centros en el establecimiento de las relaciones “objetivos”; se incrementan los órganos a nivel de centro como agentes dinamizadores y potenciadores de la colaboración con el entorno “agentes centro real”; y las estrategias tanto a nivel interno como externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración “internas” “externas”.

Deben destacarse, también algunas variables que evolucionan de otra manera. En la tabla 49, se observa como los agentes o instituciones con las que los centros de FP desearían mantener relaciones de colaboración “agentes deseados” y los órganos a nivel de centro, que desean los miembros de los equipos directivos, que dinamicen y potencien la colaboración

con el entorno “agentes centro deseados”, tienen ambas variables menor representación en el clúster 4, seguido de manera progresiva de los clústeres 1, 3 y 2 con mayor presencia. En cuanto a los aspectos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración con el entorno “FaciObs” y las consecuencias derivadas del establecimiento de dichas relaciones “Consecuencias”, se aprecia como en ambas variables la menor presencia se produce en el clúster 3, seguida de los clústeres 1, 4 y 2 con mayor representación.

	Clúster		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	Gl	Media cuadrática	Gl		
Importancia	1,369	3	,253	221	5,411	,001
AgentesReal	2519,159	3	65,946	221	38,201	,000
Agentes Deseados	4416,147	3	50,770	221	86,983	,000
Implicación	163,255	3	7,694	221	21,217	,000
Objetivos	3439,665	3	65,716	221	52,342	,000
Agentes centro real	2009,627	3	44,269	221	45,396	,000
Agentes centro deseados	1476,194	3	47,483	221	31,089	,000
FaciObs	5734,621	3	59,394	221	96,552	,000
Consecuencias	3742,207	3	73,307	221	51,049	,000
Internas	134,231	3	8,133	221	16,505	,000
Externas	98,207	3	10,313	221	9,523	,000

Tabla 39: Anova.

La anterior tabla 39 muestra los cuadrados medios y grados de libertad de clúster y error. Como resultado de ellos ofrece los valores del estadístico F y el valor P para determinar la significatividad de las variables, y derivado de ello, si es necesario eliminar alguna.

En este caso, y en respuesta a la subhipótesis 1.7 del estudio, todas las variables son significativas, debido a que los valores de sig., son menores que alfa (0,05), a pesar de que dos de ellas puedan presentar un F bajo. Por este motivo ninguna variable debería ser eliminada, ya que forma parte esencial en el análisis. Esto quiere decir, que se rechaza la hipótesis nula 1.7 en todos los casos, es decir, existen diferencias significativas en todas las variables agrupadas en función de los clústeres de agrupación: agentes real, agentes deseados, implicación, objetivos, agentes centro real, agentes centro deseados, facilitadores-obstaculizadores, consecuencias y estrategias internas y externa.

Como es objetivo de esta investigación, se profundiza en el análisis detallado del contraste de hipótesis global 2, al que se aludía en el apartado anterior, analizando en qué ítems concretos de las variables existen esas diferencias entre grupos.

Hipótesis específicas de la hipótesis global 2.

Las primeras subhipótesis planteadas son:

H0-2.1: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora.

H1-2.1: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Agentes real			
Centros de Infantil y Primaria	25,936	3	,000
Centros de Secundaria Obligatoria	33,016	3	,000
Centros de Bachillerato	21,424	3	,000
Centros de Formación Profesional	42,838	3	,000
Universidades	27,841	3	,000
Sindicatos y Agentes sociales	31,128	3	,000
Empresas donde se realizan las prácticas FCT	19,081	3	,000
Empresas externas públicas	20,062	3	,000
Empresas externas privadas	21,114	3	,000
Administración Pública	13,067	3	,004
Instituciones locales (Ej: Ayuntamiento)	49,045	3	,000
ONGs	23,476	3	,000
Servicios de Orientación Laboral	40,178	3	,000
Servicio Público de Empleo Estatal	30,371	3	,000
Servicio Público de Empleo Autónomo	36,130	3	,000
Servicio Público de Empleo Local	40,956	3	,000
Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales...	59,402	3	,000
Familias	27,908	3	,000
Entidades y asociaciones locales (deportivas, ocio, c. adultos...)	48,738	3	,000

Tabla 40: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes real. Prueba Kruskall-Wallis.

Como se aprecia en la tabla 40, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa en todos los casos, por lo que existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres, en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colaboran.

A continuación, se presentan las segundas subhipótesis:

H0-2.2: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.

H1-2.2: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	g1	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Agentes deseados			
Centros de Infantil y Primaria	32,771	3	,000
Centros de Secundaria Obligatoria	29,820	3	,000
Centros de Bachillerato	30,526	3	,000
Centros de Formación Profesional	53,289	3	,000
Universidades	56,409	3	,000
Sindicatos y Agentes sociales	48,084	3	,000
Empresas donde se realizan las prácticas FCT	48,193	3	,000
Empresas externas públicas	37,260	3	,000
Empresas externas privadas	40,981	3	,000
Administración Pública	34,070	3	,004
Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	54,772	3	,000
ONGs	35,263	3	,000
Servicios de Orientación Laboral	43,710	3	,000
Servicio Público de Empleo Estatal	32,872	3	,000
Servicio Público de Empleo Autónomico	35,642	3	,000
Servicio Público de Empleo Local	27,360	3	,000
Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales...	57,171	3	,000
Familias	48,330	3	,000
Entidades y asociaciones locales (deportivas, ocio, c. adultos...)	57,380	3	,000

Tabla 41: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes deseados. Prueba Kruskall-Wallis.

En la tabla 41, se aprecia el rechazo claro de la hipótesis nula en todos los casos, y por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa. Así, se puede decir que existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros, en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.

Las terceras subhipótesis se formulan de la siguiente manera:

H0-2.3: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable implicación y disponibilidad de los agentes del entorno.

H1-2.3: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable implicación y disponibilidad de los agentes del entorno.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	g1	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Implicación			
Otros Centros Educativos	16,454	3	,001
Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	39,890	3	,000
Empresas del entorno socioeconómico	44,757	3	,000
Sindicatos	35,934	3	,000
Agentes Sociales	25,990	3	,000
Servicios Públicos de empleo	16,217	3	,001

Tabla 42: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación e implicación. Prueba Kruskall-Wallis.

La tabla 42, refleja, al igual que en los dos casos anteriores, el rechazo claro de la hipótesis nula en todos los casos, y por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa. Así, se puede decir que existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres, en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.

El cuarto contraste realizado, tiene en cuenta las siguientes subhipótesis:

H0-2.4: Existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.

H1-2.4: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	g1	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Objetivos			
Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales	25,954	3	,000
Ampliar la proyección del centro en el entorno	35,665	3	,000
Participar, colaborar y aprender comunitariamente	30,952	3	,000
Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente	42,762	3	,000
Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales	65,588	3	,000
Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades	25,575	3	,000
Participar en redes educativas y/o profesionales	40,125	3	,000
Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado	33,428	3	,000
Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC	48,082	3	,000
Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	29,572	3	,000
Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones	63,117	3	,000
Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades	62,554	3	,000
Fomentar la movilidad del profesorado	17,113	3	,001
Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP	41,011	3	,000
Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	35,928	3	,000
Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad	17,903	3	,000
Diseñar nuevos yacimientos de empleo	42,140	3	,000
Considerar y valorar la calidad de la formación	30,997	3	,000
Integrar la FP inicial y la FP para el empleo	21,809	3	,000
Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional	65,932	3	,000
Implicar al tejido empresarial en la FP	53,778	3	,000
Fomentar la movilidad del alumnado	29,132	3	,000
Aumentar la participación de las familias en la vida del centro	69,769	3	,000
Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo	47,289	3	,000
Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales	46,891	3	,000
Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	40,752	3	,000
Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado	48,578	3	,000
Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	51,896	3	,000

Tabla 43: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y objetivos. Prueba Kruskal-Wallis.

En la tabla 43, se confirma de nuevo el rechazo de la hipótesis nula en todos los casos, y por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa. De esta manera, se observa como existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres, en función de los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.

Seguidamente, se muestran las quintas subhipótesis:

H0-2.5: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.

H1-2.5: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Agentes centro real			
Consejo Escolar	45,941	3	,000
Claustro de profesores	42,419	3	,000
Director/a	35,911	3	,000
Jefe/a de estudios	59,712	3	,000
Secretario/a	54,803	3	,000
Coordinadores/as	37,053	3	,000
Jefes/as Dpto.	14,703	3	,002
Equipo Escuela-Empresa	28,050	3	,000
Equipo de Orientación Académica y Profesional	49,526	3	,000
AMPA	54,935	3	,000
Profesorado (individual)	54,202	3	,000
Familias	32,638	3	,000
Servicios de apoyo a los centros educativos	54,021	3	,000
Inspectores de zona	52,110	3	,000
Alumnado	42,402	3	,000

Tabla 44: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes centro real. Prueba Kruskall-Wallis.

En el caso de la subhipótesis 2.5, la tabla 44, reafirma el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa en todos los ítems. En este sentido, se puede ver como existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres, en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.

El siguiente contraste realizado es el de las subhipótesis 2.6:

H0-2.6: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno.

H1-2.6: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	g1	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Agentes centro deseados			
Consejo Escolar	29,600	3	,000
Claustro de profesores	24,441	3	,000
Director/a	25,943	3	,000
Jefe/a de estudios	28,151	3	,000
Secretario/a	35,967	3	,000
Coordinadores/as	30,427	3	,000
Jefes/as Dpto.	26,681	3	,000
Equipo Escuela-Empresa	20,812	3	,000
Equipo de Orientación Académica y Profesional	23,407	3	,000
AMPA	34,402	3	,000
Profesorado (individual)	42,729	3	,000
Familias	47,592	3	,000
Servicios de apoyo a los centros educativos	38,414	3	,000
Inspectores de zona	37,962	3	,000
Alumnado	59,597	3	,000

Tabla 45: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y agentes centro deseados. Prueba Kruskal-Wallis.

Concretamente, los datos de la tabla 45 expresan que existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres, en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno. Esto es debido al rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa en todos los ítems.

Por otro lado, las subhipótesis séptimas quedan de la siguiente manera:

H0-2.7: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas.

H1-2.7: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Facilitadores-Obstaculizadores			
Objetivos de la Organización Educativa	56,613	3	,000
Autonomía, participación y corresponsabilidad	46,937	3	,000
Normas organizativas y funcionales	37,116	3	,000
Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas	59,208	3	,000
Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	60,873	3	,000
Infraestructura y los recursos materiales	70,515	3	,000
Formación de los miembros de la organización	63,882	3	,000
Dedicación que requieren estas relaciones	67,338	3	,000
Relaciones internas (cultura, clima, comunicación)	67,991	3	,000
Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados	63,910	3	,000
Procesos de evaluación a nivel de centro	67,774	3	,000
Difusión interna del centro sobre sus prácticas	66,354	3	,000
Imagen que el centro proyecta a su exterior	77,056	3	,000
Implicación en redes educativas, profesional y/o sociales	82,827	3	,000
Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	69,877	3	,000
Apertura del centro a su comunidad	51,950	3	,000
Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	37,452	3	,000
Utilización de las TIC	49,048	3	,000
Marco laboral del profesorado	50,857	3	,000

Tabla 46: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y Facilitadores-obstaculizadores. Prueba Kruskal-Wallis.

Nuevamente, se encuentran diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres, en función de los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas. Todo esto como consecuencia, del rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa en todos los casos (tabla 46).

Las octavas subhipótesis planteadas de la segunda global son:

H0-2.8: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable consecuencias de las relaciones colaborativas.

H1-2.8: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable consecuencias de las relaciones colaborativas.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Consecuencias			
Trabajo en equipo y corresponsabilidad	55,962	3	,000
Sensibilización a las demandas de los implicados	53,151	3	,000
Iniciativa personal de los implicados	39,661	3	,000
Planificación	44,237	3	,000
Coordinación	35,410	3	,000
Beneficio mutuo de los implicados	38,347	3	,000
Actitud abierta de compartir e intercambiar	44,529	3	,000
Compromiso	54,175	3	,000
Actitud innovadora de los implicados	61,722	3	,000
Motivación y entusiasmo de los implicados	62,164	3	,000
Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red	56,189	3	,000
Integración de la formación inicial y la formación permanente	44,714	3	,000
Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales	42,298	3	,000
Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral	53,139	3	,000
Mejora las competencias del profesorado	58,102	3	,000
Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	85,462	3	,000
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	48,193	3	,000
Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	44,722	3	,000
Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento	58,950	3	,000
Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	53,519	3	,000
Fomento de la formación continua del profesorado	63,447	3	,000
Reconocimiento institucional	60,497	3	,000
Reconocimiento profesional	66,623	3	,000

Tabla 47: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y consecuencias. Prueba Kruskall-Wallis.

Con respecto a la tabla 47, se observa que en la subhipótesis 2.8, queda rechazada la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa en todos los ítems. Así, se puede decir, que existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres, en función de los ítems pertenecientes a la variable consecuencias de las relaciones colaborativas.

Las penúltimas subhipótesis (novenas), quedan así:

H0-2.9: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel interno para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.

H1-2.9: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel interno para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	g1	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Estrategias Internas			
Proponer planes de formación	16,761	3	,001
Dotar de recursos	25,794	3	,000
Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas	14,129	3	,003
Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)	13,275	3	,004
Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	14,266	3	,003
Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	24,100	3	,000
Fomentar la formación continua del profesorado	30,149	3	,000
Disponer de Internet	31,734	3	,000

Tabla 48: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y estrategias internas. Prueba Kruskal-Wallis.

La tabla 48, refleja, al igual que en los ocho casos anteriores, el rechazo de la H0-2.9 en todos los casos, y por lo tanto, se acepta la H1-2.9. Así, se puede decir que existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros, en función de los ítems que pertenecen a la variable estrategias efectivas a nivel interno.

Por último, se realiza contraste de las décimas subhipótesis:

H0-2.10: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel externo para dinamizarlas las relaciones con el entorno en el futuro.

H1-2.10: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel externo para dinamizarlas las relaciones con el entorno en el futuro.

Kruskall-Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Clústeres de agrupación/Estrategias Externas			
Crear grupos de trabajo interprofesionales	14,154	3	,003
Organizar encuentros de buenas prácticas	17,358	3	,001
Potenciar el uso de las TIC para crear redes	24,280	3	,000
Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	7,947	3	,047
Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	7,777	3	,051
Contar con programas de movilidad	6,970	3	,073
Establecer convenios de colaboración	26,289	3	,000
Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	19,204	3	,000

Tabla 49: Resultados del contraste de hipótesis de los clústeres de agrupación y estrategias externas. Prueba Kruskal-Wallis.

La tabla 49, pone de manifiesto la aceptación de la hipótesis nula en el caso de los ítems “Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional” y “Contar con programas de movilidad”, con respecto a las estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones con el entorno. En este sentido no existen diferencias significativas en los cuatro modelos planteados con respecto a estos dos ítems. Sin embargo, se rechaza la hipótesis nula y por tanto se acepta la alternativa en los casos: “Crear grupos de trabajo interprofesionales”; “Organizar encuentros de buenas prácticas”; “Potenciar el uso de las TIC para crear redes”; “Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)”; “Establecer convenios de colaboración”; y “Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración”. En estos últimos ítems se aprecia, que existen diferencias significativas en cuanto a las citadas estrategias, en los clústeres de agrupación.

Como se observa en el cuadro 28, a lo largo de los contrastes de la hipótesis global 2, existen diferencias en prácticamente todos los ítems, en función de las respuestas dadas por los miembros de los distintos equipos directivos pertenecientes a los distintos clústeres o modelos de centros. Por este motivo en el siguiente apartado, se presentan las características que definen a cada uno de ellos.

Hipótesis específicas de la Hipótesis general 2	Aceptación o rechazo
<p>H0-2.1: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora.</p> <p>H1-2.1: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.1 y se acepta H1-2.1 en todos los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP colabora.</p>
<p>H0-2.2: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.</p> <p>H1-2.2: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.2 y se acepta H1-2.2 en todos los ítems pertenecientes a la variable instituciones del entorno con las que los centros de FP desearían colaborar.</p>
<p>H0-2.3: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable implicación y disponibilidad de los agentes del entorno.</p> <p>H1-2.3: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable implicación y disponibilidad de los agentes del entorno.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.3 y se acepta H1-2.3 en todos los ítems pertenecientes a la variable implicación y disponibilidad de los agentes del entorno.</p>
<p>H0-2.4: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.</p> <p>H1-2.4: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.4 y se acepta H1-2.4 en todos los ítems pertenecientes a la variable objetivos perseguidos por los centros de FP cuando colaboran con el entorno.</p>
<p>H0-2.5: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.</p> <p>H1-2.5: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.5 y se acepta H1-2.5 en todos los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro implicados en las relaciones colaborativas con el entorno.</p>
<p>H0-2.6: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno.</p> <p>H1-2.6: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.6 y se acepta H1-2.6 en todos los ítems pertenecientes a la variable agentes del centro deseados en las relaciones colaborativas con el entorno.</p>
<p>H0-2.7: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/ obstaculizadores en las relaciones colaborativas.</p> <p>H1-2.7: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/ obstaculizadores en las relaciones colaborativas.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.7 y se acepta H1-2.7 en todos los ítems de “elementos facilitadores/ obstaculizadores en las relaciones colaborativas.</p>

Hipótesis específicas de la Hipótesis general 2	Aceptación o rechazo
<p>H0-2.8: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable consecuencias de las relaciones colaborativas.</p> <p>H1-2.8: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable consecuencias de las relaciones colaborativas.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.8 y se acepta H1-2.8 en todos los ítems pertenecientes a la variable elementos facilitadores/obstaculizadores en las relaciones colaborativas.</p>
<p>H0-2.9: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel interno para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.</p> <p>H1-2.9: Sí existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel interno para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.</p>	<p>-Se rechaza H0-2.9 y se acepta H1-2.9 en todos los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel interno para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.</p>
<p>H0-2.10: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel externo para dinamizarlas las relaciones con el entorno en el futuro.</p> <p>H1-2.10: No existen diferencias significativas en los cuatro modelos de centros o clústeres en función de los ítems pertenecientes a la variable estrategias efectivas a nivel externo para dinamizarlas las relaciones con el entorno en el futuro.</p>	<p>-Se acepta H0-2.10 y se rechaza H1-2.10 en los ítems Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional y Contar con programas de movilidad.</p> <p>-Se rechaza H0-2.10 y se acepta H1-2.10 en los ítems crear grupos de trabajo interprofesionales; organizar encuentros de buenas prácticas; potenciar el uso de las TIC para crear redes; iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP-Empresa; establecer convenios de colaboración; y promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración.</p>

Cuadro 28: Aceptación y rechazo de los contrastes realizados para la Hipótesis general 2.

A.3) Discriminación entre grupos y/o modelos

Para ver cómo funcionan los cuatro grupos o modelos en cuanto a las variables de agrupación realizadas en el análisis de conglomerados o clústeres, se efectúa un análisis discriminante. En primer lugar se realizan las pruebas de normalidad correspondientes para las once variables del estudio.

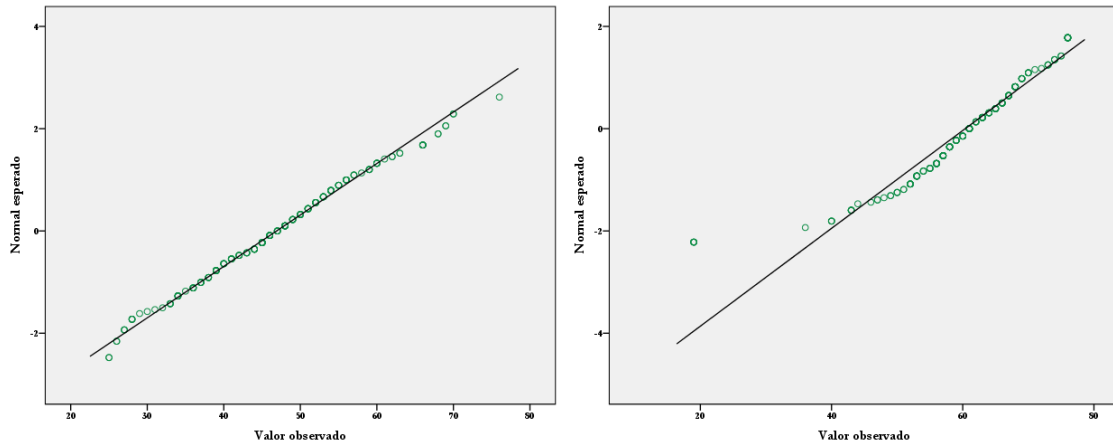


Gráfico 14: Prueba normalidad Q-Q para la variable final 1 “Agentes real” a la izquierda y para la variable final 2 “Agentes deseados” a la derecha.

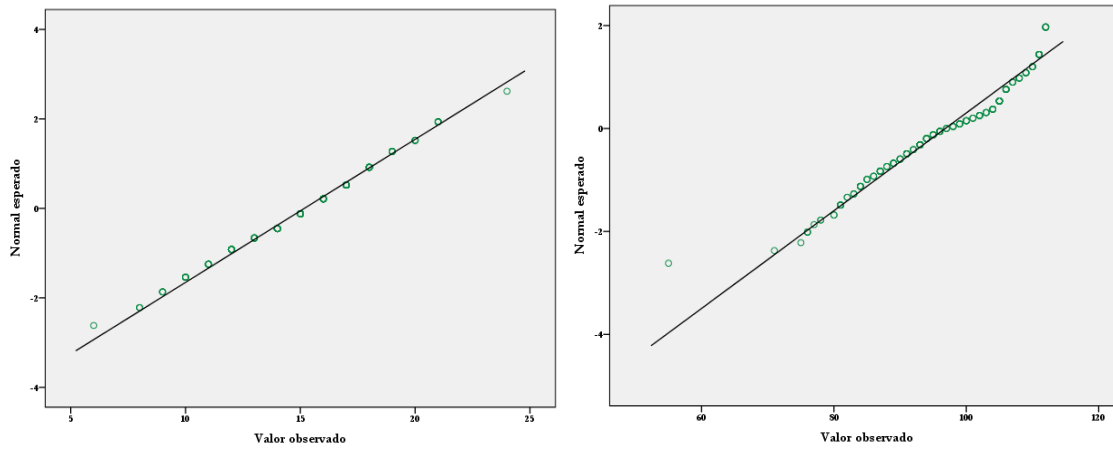


Gráfico 15: Prueba normalidad Q-Q para la variable final 3 “Implicación” a la izquierda y para la variable final 4 “Objetivos” a la derecha.

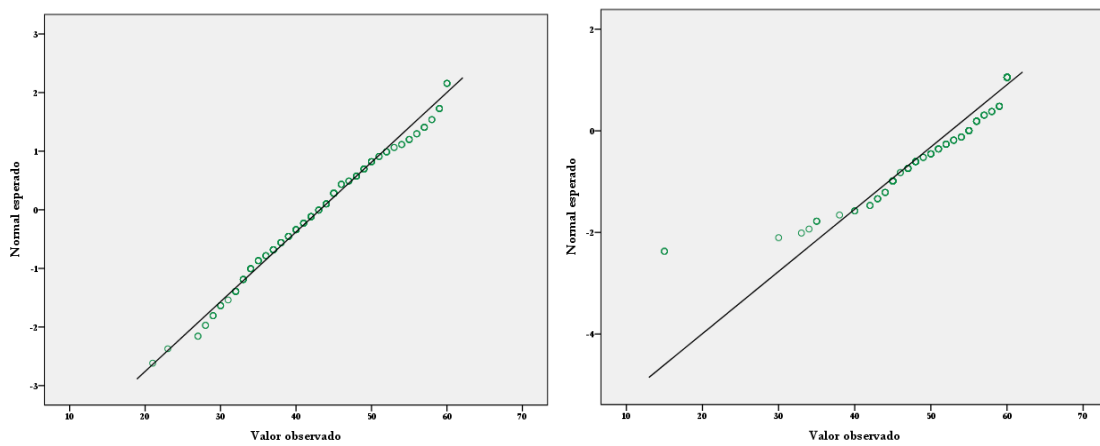


Gráfico 16: Prueba normalidad Q-Q para la variable final 5 “Agentes centro real” a la izquierda y para la variable final 6 “Agentes centro deseados” a la derecha.

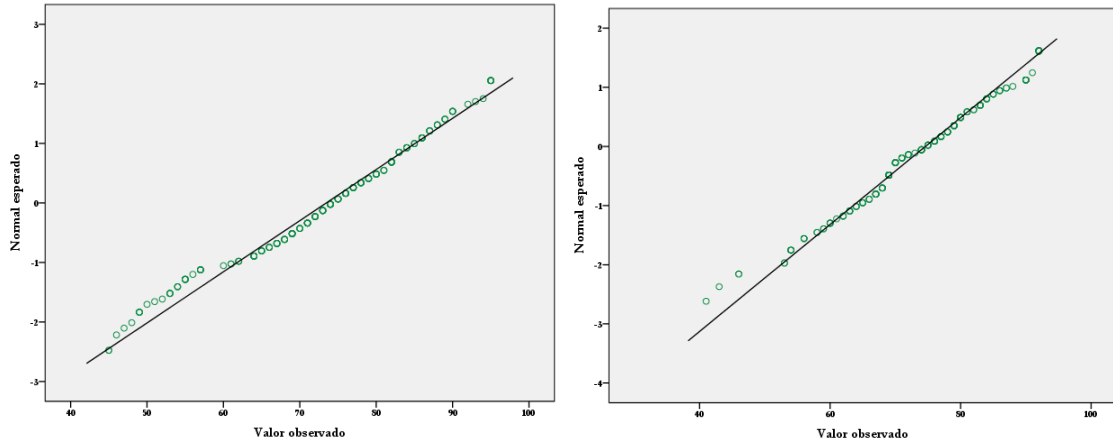


Gráfico 17: Prueba normalidad Q-Q para la variable final 7 “Facilita/Obstaculiza” a la izquierda y para la variable final 8 “Consecuencias” a la derecha.

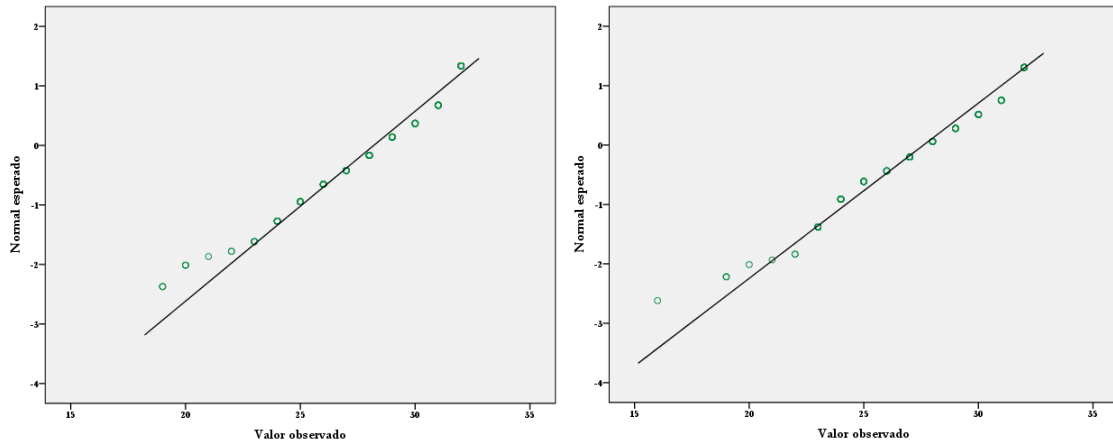


Gráfico 18: Prueba normalidad Q-Q para la variable final 9 “Facilita/Obstaculiza” a la izquierda y para la variable final 10 “Consecuencias” a la derecha.

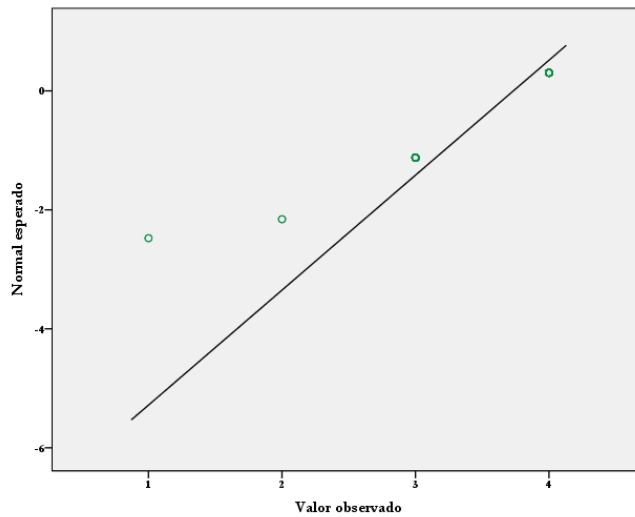


Gráfico 19: Prueba normalidad Q-Q para la variable final 11 “Importancia”.

Tras la comprobación, se observa como a nivel estadístico, la mayoría de las variables no son normales. Aun sabiendo las limitaciones de la normalidad en dichas variables a nivel estadístico, si se observan los gráficos Q-Q (Gráficos del 14 al 19), visualmente parece ser que la mayoría contemplan normalidad. Esto puede ser debido a que a nivel estadístico, la muestra objeto de estudio es pequeña, por lo que es más difícil encontrar la normalidad en las variables. A mayor sea la muestra con la que se trabaja, mayor normalidad presentan las variables a nivel estadístico.

Posteriormente a las pruebas de normalidad, al realizar el discriminante, se comprueba que las medias de cada una de las once variables en los cuatro grupos existentes no son iguales, por lo que discriminan en función de los grupos (tabla 50).

	Lambda de Wilks	F	df1	df2	Sig.
AgentesReal	,659	38,201	3	221	,000
Agentes Deseados	,459	86,983	3	221	,000
Implicación	,776	21,217	3	221	,000
Objetivos	,585	52,342	3	221	,000
Agentes centro real	,619	45,396	3	221	,000
Agentes centro deseados	,703	31,089	3	221	,000
FaciObs	,433	96,552	3	221	,000
Consecuencias	,591	51,049	3	221	,000
Internas	,817	16,505	3	221	,000
Externas	,886	9,523	3	221	,000
Importancia	,932	5,411	3	221	,001

Tabla 50: Prueba de igualdad de medias de grupos.

Para cada una de las variables, P (sig) es menor que alfa por lo que se rechaza la hipótesis nula, esto nos indica que podemos seguir adelante con nuestro estudio, es decir, podemos seguir realizando el análisis discriminante puesto que los grupos son diferentes y puedo dividir claramente los grupos.

	Nº de caso de clúster	Pertenenencia a grupos pronosticada				Total
		4	2	3	1	
Original	Recuento	4	2	3	1	
		6	0	0	0	6
		0	53	1	4	58
		0	2	64	7	73
	1	0	0	0	88	88
%		4	2	3	1	
		100,0	,0	,0	,0	100,0
		,0	91,4	1,7	6,9	100,0
		,0	2,7	87,7	9,6	100,0
	1	,0	,0	,0	100,0	100,0

Existen un 93,8% de casos agrupados originales clasificados correctamente.

Tabla 51: Resultados de clasificación.

En la tabla 51, se muestran los resultados de la clasificación, es decir, un 93,8% de los casos agrupados originales se han clasificado correctamente (211 casos de los 225 iniciales).

En este sentido se observa un alto porcentaje de clasificación, por lo que se considera oportuno y relevante pasar a la representación de conglomerados o clústeres.

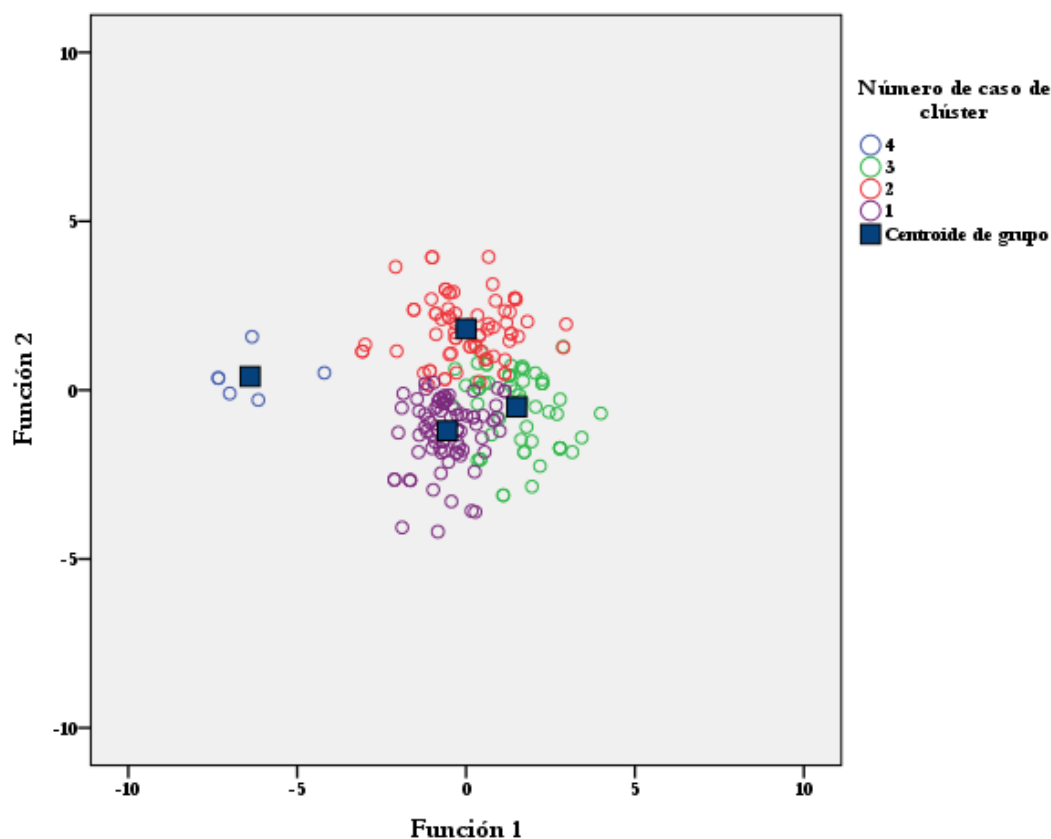


Gráfico 20: Funciones discriminantes canónicas.

En este gráfico 20, se observa el resumen del análisis de conglomerados y discriminante realizado. Por una parte se muestra el número modelos de centros orinados, concretamente 4. Además se aprecia, cómo las distancias entre grupos no son muy grandes, por lo que indica que se ha “forzado” a un grupo inicial a dividirse en varios para ver la evolución progresiva de las variables en cada uno de los grupos generados. Esta cercanía entre grupos, reafirma que existe un grupo de partida y que los siguientes conglomerados son una evolución de éste, por lo que las variables finales contempladas para cada grupo, van evolucionando positivamente conforme se avanza en los conglomerados, cobrando cada una de ellas más relevancia y presencia. Esta tipología podría ayudar a los centros a situarse en su estado actual y avanzar hacia la mejora de la calidad de sus relaciones con la comunidad, como afirma Maruyama (2009), la colaboración social produce mejores resultados de inserción laboral de los jóvenes, posibilita que los sectores de inserción se revaloricen y los estudiantes empiecen a involucrarse más en su comunidad local.

B. Modelos de centros

Con el objeto de definir las características propias de cada uno de los clústeres o modelos de centros de FP, en función de las relaciones de colaboración con el entorno, se realiza un análisis descriptivo en función de las variables objeto de estudio (Importancia; Agentes real; gentes deseados; Implicación; Objetivos; Agentes centros real; Agentes centro deseados; FaciObs; Consecuencias; Internas; y Externas).

B.1) Clúster 1/Modelo A: Centros Administrativos.

Se tratan fundamentalmente de centros que realizan colaboraciones puntuales y principalmente determinadas por la administración, es decir, mantienen relaciones de carácter burocrático, pero avanzan hacia el desarrollo de acciones y proyectos colaborativos no recogidos en el PC. Este clúster agrupa 88 casos.

La siguiente tabla 52 recoge el momento en el que se encuentran los centros de FP de Andalucía, pertenecientes al clúster 1, con respecto a las relaciones colaborativas con el entorno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración	24	27,3	27,3	27,3
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC)	28	31,8	31,8	59,1
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	25	28,4	28,4	87,5
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	9	10,2	10,2	97,7
Otros	2	2,3	2,3	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabla 52: Clúster 1 – ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

La mayoría de los centros de este clúster han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el PC (31,8%). Sin embargo, es necesario resaltar que los centros de FP agrupados en este modelo administrativo (clúster 1), se encuentran también repartidos en su gran mayoría, entre aquellos que sí empiezan a formalizar sus relaciones en los documentos de planificación (28,4%), e incluso aquellos que todavía se encuentran en un período donde realizan colaboraciones puntuales y

principalmente determinadas por la administración, es decir, mantienen relaciones de carácter burocrático.

Por otro lado, la tabla 53, muestra los resultados obtenidos en cuanto al momento en el que desearían encontrarse en un futuro estos centros, en relación a la colaboración externa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración	3	3,4	3,4	3,4
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC)	6	6,8	6,8	10,2
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	15	17,0	17,0	27,3
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	64	72,7	72,7	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabla 53: Clúster 1 – ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

Como se observa, la mayoría de los centros de este clúster desearían encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC (72,7%). Como se podrá observar más adelante, el porcentaje es menor que en el resto de clústeres, debido a que en el momento actual los centros de este conglomerado se encuentran repartidos entre aquellos que colaboran puntualmente (27,3%), los que han empezado a colaborar y no recogen sus colaboraciones en el PC (31,8%) y aquellos que sí empiezan a recoger las acciones y proyectos colaborativos en el PC (28,4%). Por lo tanto muchos de estos centros se encuentran en los inicios de la colaboración con el entorno, por lo que desean avanzar, pero a muchos de ellos quizás les quede lejos encontrarse inmersos en redes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	2	2,3	2,3	2,3
Poco	2	2,3	2,3	4,5
Bastante	28	31,8	31,8	36,4
Total	56	63,6	63,6	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabla 54: Clúster 1 – ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?

Con respecto a la importancia que estos centros le otorgan a la colaboración con la comunidad y/o entorno, se observa en la tabla 54, que 56 de los 88 centros pertenecientes a

este clúster 1, le otorgan total importancia (63,6%), seguido de un 31,8% (28 de 88 centros), que lo consideran de bastante importancia.

La siguiente tabla 55, muestra los “agentes real”, es decir, los agentes y/o instituciones externas colaboradoras con los centros de FP.

Con quién/quienes establece la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de CEIP	44	50	12	13,6	28	31,8	4	4,5	F=88 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	23	26,1	28	31,8	33	37,5	4	4,5	
Centros de Bachillerato	19	21,6	32	36,4	32	36,4	5	5,7	
Centros de FP	14	15,9	40	45,5	31	35,2	3	3,4	
Universidades	15	17	48	54,5	24	27,3	1	1,1	
Sindicatos y agentes sociales	37	42	39	44,3	12	13,6	0	0	
Empresas de las FCT	0	0	8	9,1	40	45,5	40	45,5	
Empresas externas públicas	12	13,6	32	36,4	37	42	7	8	
Empresas externas privadas	10	11,4	24	27,3	40	45,5	14	15,9	
Administración Pública	7	8	32	36,4	36	40,9	13	14,8	
Instituciones locales	6	6,8	42	47,7	36	40,9	4	4,5	
ONGs	35	39,8	31	35,2	21	23,9	1	1,1	
S. de Orientación Laboral	22	25	48	54,5	17	19,3	1	1,1	
S. Público Empleo Estatal	41	46,6	42	47,7	5	5,7	0	0	
S. Público Empleo Autonómico	41	46,6	38	43,2	9	10,2	0	0	
S. Público de Empleo Local	39	44,3	41	46,6	8	9,1	0	0	
Organismos comunitarios	44	50	28	31,8	16	18,2	0	0	
Familias	27	30,7	21	23,9	33	37,5	7	8	
Entidades y asociaciones locales	39	44,3	33	37,5	16	18,2	0	0	

Tabla 55: Clúster 1 – Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene colaboración los centros de FP.

En esta tabla 55, se observa, cómo las instituciones externas con las que los centros de FP mantienen una total relación son las empresas de las FCT (45,5%); bastante relación de colaboración con los centros de secundaria obligatoria (37,5%), los centros de bachillerato (36,4%), las empresas externas tanto públicas (42%) como privadas (45,5%), la administración pública (40,9%) y las familias (37,5%). Por otro lado, mantienen poca relación con los centros de FP (45,5%), las universidades (54,5%), los sindicatos y agentes sociales (44,3%), las instituciones locales (47,7%), los servicios de orientación laboral (54,5%), el Servicio Público de Empleo Estatal (47,7%) y Local (46,6%). Los agentes e instituciones con las que no mantienen relación colaborativa son los centros de infantil y primaria (50%), las

ONG's (39,8%), el Servicio Público de Empleo autonómico (46,6%), los organismos comunitarios (50%) y las entidades y asociaciones locales (44,3%).

Los datos referidos a los “Agentes Deseados”, es decir, con qué entidades desearían establecer las colaboraciones aparecen en la siguiente tabla 56.

Con quién/quienes desearía establecer la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de Infantil y Primaria	28	31,8	21	23,9	33	37,5	6	6,8	F=88 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	11	12,5	11	12,5	50	56,8	16	18,2	
Centros de Bachillerato	10	11,4	7	8	53	60,2	18	20,5	
Centros de FP	9	10,2	6	6,8	55	62,5	18	20,5	
Universidades	3	3,4	7	8	70	79,5	8	9,1	
Sindicatos y Agentes sociales	12	13,6	27	30,7	45	51,1	4	4,5	
Empresas de las FCT	0	0	0	0	31	35,2	57	64,8	
Empresas externas públicas	2	2,3	6	6,8	45	51,1	35	39,8	
Empresas externas privadas	0	0	7	8	44	50	37	42	
Administración Pública	2	2,3	1	1,1	47	53,4	38	43,2	
Instituciones locales	1	1,1	1	1,1	66	75	20	22,7	
ONGs	9	10,2	27	30,7	44	50	8	9,1	
Servicios de Orientación Laboral	2	2,3	7	8	53	60,2	26	29,5	
Servicio Público de Empleo Estatal	2	2,3	12	13,6	54	61,4	20	22,7	
Servicio Público de Empleo Autonómico	2	2,3	10	11,4	55	62,5	21	23,9	
Servicio Público de Empleo Local	2	2,3	5	5,7	54	61,4	27	30,7	
Organismos comunitarios	14	15,9	25	28,4	47	53,4	2	2,3	
Familias	7	8	7	8	52	59,1	22	25	
Entidades y asociaciones locales	9	10,2	22	25	54	61,4	3	3,4	

Tabla 56: Clúster 1 – Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP.

En la tabla 56, se aprecia cómo las instituciones externas con las que los centros de FP desearían mantener una total relación son las empresas de las FCT (64,8%); bastante relación de colaboración con los centros de secundaria obligatoria (56,8%), los centros de bachillerato (60,2%), las empresas externas tanto públicas (51,1%) como privadas (50%), la administración pública (53,4%), las familias (59,1%), los centros de FP (62,5%), las universidades (79,5%), los sindicatos y agentes sociales (51,1%), las instituciones locales

(75%), los servicios de orientación laboral (60,2%), el Servicio Público de Empleo Estatal (61,4%), Autonómico (62,5%) y Local (61,4%), los centros de infantil y primaria (37,5%), las ONG's (50%), los organismos comunitarios (53,4%) y las entidades y asociaciones locales (61,4%).

La “implicación” y grado de disponibilidad que muestran los agentes del entorno a la hora de establecer las relaciones de colaboración con los centros de FP de este clúster, se muestra en la tabla 57.

Grado de disponibilidad de los agentes del entorno	ND		PD		BD		TD		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Otros Centros Educativos	6	6,8	27	30,7	55	62,5	0	0	F=88 %=100
Instituciones locales	6	6,8	42	47,7	36	40,9	4	4,5	
Empresas del entorno socioeconómico	1	1,1	39	44,3	45	51,1	3	3,4	
Sindicatos	29	33	46	52,3	13	14,8	0	0	
Agentes Sociales	21	23,9	42	47,7	25	28,4	0	0	
Servicios Públicos de empleo	22	25	46	52,3	18	20,5	2	2,3	

Tabla 57: Clúster 1 – Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.

Los miembros de los equipos directivos de los centros de FP del clúster 1, afirman que otros centros educativos (62,5%) y las empresas del entorno socioeconómico (51,1%), muestran bastante disponibilidad e implicación. Sin embargo, poseen poca disponibilidad e implicación, las instituciones locales (47,7%), los sindicatos (52,3%), los agentes sociales (47,7%) y los Servicios Públicos de Empleo (52,3%), (tabla 57).

En tabla 58, se presentan los “Objetivos” perseguidos por los centros de FP, cuando colaboran con el entorno.

Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales	4	4,5	14	15,9	34	38,6	36	40,9
Ampliar la proyección del centro en el entorno	3	3,4	2	2,3	42	47,7	41	46,6
Participar, colaborar y aprender comunitariamente	0	0	8	9,1	61	69,3	19	21,6
Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente	0	0	7	8	58	65,9	23	26,1
Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales	0	0	4	4,5	65	73,9	19	21,6
Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades	0	0	20	22,7	56	63,6	12	13,6
Participar en redes educativas y/o profesionales	0	0	17	19,3	49	55,7	22	25
Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado	0	0	1	1,1	43	48,9	44	50
Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC	0	0	11	12,5	51	58	26	29,5
Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	0	0	4	4,5	47	53,4	37	42
Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones	0	0	7	8	64	72,7	17	19,3
Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades	0	0	7	8	60	68,2	21	23,9
Fomentar la movilidad del profesorado	7	8	31	35,2	47	53,4	3	3,4
Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP	0	0	2	2,3	56	63,6	30	34,1
Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	0	0	6	6,8	51	58	31	35,2
Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad	0	0	3	3,4	40	45,5	45	51,1
Diseñar nuevos yacimientos de empleo	2	2,3	10	11,4	50	56,8	26	29,5
Considerar y valorar la calidad de la formación	0	0	4	4,5	55	62,5	29	33
Integrar la FP inicial y la FP para el empleo	1	1,1	20	22,7	47	53,4	20	22,7
Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional	0	0	13	14,8	58	65,9	17	19,3
Implicar al tejido empresarial en la FP	0	0	3	3,4	52	59,1	33	37,5
Fomentar la movilidad del alumnado	0	0	13	14,8	52	59,1	23	26,1
Aumentar la participación de las familias en la vida del centro	6	6,8	20	22,7	53	60,2	9	10,2
Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo	1	1,1	5	5,7	68	77,3	14	15,9
Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales	1	1,1	7	8	61	69,3	19	21,6
Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	0	0	5	5,7	53	60,2	30	34,1
Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado	0	0	1	1,1	46	52,3	41	46,6
Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	0	0	9	10,2	54	61,4	25	28,4

Tabla 58: Clúster 1 – Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.

Los miembros de los equipos directivos de este conglomerado, resaltan, por un lado, estar completamente de acuerdo con los siguientes: optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales (40,9%); contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado (50%); y orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad (51,1%). Por otro lado se muestran de acuerdo con los siguientes objetivos: ampliar la proyección del centro en el entorno (47,7%); participar, colaborar y aprender comunitariamente (69,3%); establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente (65,9%); compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales (73,9%); crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades (63,6%); participar en redes educativas y/o profesionales (55,7%); desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC (58%); fomentar la curiosidad y el interés del alumnado (53,4%); transmitir valores desprendidos de las colaboraciones (72,7%); fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades (68,2%); fomentar la movilidad del profesorado (53,4%); favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los centros de FP (63,6%); impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral (58%); diseñar nuevos yacimientos de empleo (56,8%); considerar y valorar la calidad de la formación (62,5%); integrar la FP inicial y la FP para el empleo (53,4%); evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional (65,9%); implicar al tejido empresarial en la FP (59,1%); fomentar la movilidad del alumnado (59,1%); aumentar la participación de las familias en la vida del centro (60,2%); adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo (77,3%); realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales (69,3%); aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado (60,2%); mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado (52,3%); y mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios (61,4%), (tabla 58).

Dentro de las características que definen a los clústeres, también se encuentra la dinamización y potenciación actual de las relaciones de colaboración, que los agentes y/u órganos de los centros de FP realizan (“Agentes centro real”). Los datos del clúster 1 o modelo de centros administrativos, se muestra en la siguiente tabla 59.

Dinamización y potenciación actual (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	6	6,8	37	42	45	51,1	0	0	F=88 %=100
Claustro de profesores	5	5,7	30	34,1	46	52,3	7	8	
Director/a	1	1,1	8	9,1	45	51,1	34	38,6	
Jefe/a de estudios	2	2,3	8	9,1	61	69,3	17	19,3	
Secretario/a	7	8	23	26,1	46	52,3	12	13,6	
Coordinadores/as	4	4,5	31	35,2	36	40,9	17	19,3	
Jefes/as Dpto.	1	1,1	20	22,7	38	43,2	29	33	
Equipo Escuela-Empresa	6	6,8	20	22,7	44	50	18	20,5	
Equipo de Orientación Académica y Profesional	3	3,4	36	40,9	36	40,9	13	14,8	
AMPA	18	20,5	52	59,1	16	18,2	2	2,3	
Profesorado (individual)	9	10,2	32	36,4	42	47,7	5	5,7	
Familias	24	27,3	38	43,2	23	26,1	3	3,4	
Servicios de apoyo a los centros educativos	11	12,5	41	46,6	34	38,6	2	2,3	
Inspectores de zona	25	28,4	36	40,9	22	25	5	5,7	
Alumnado	8	9,1	33	37,5	43	48,9	4	4,5	

Tabla 59: Clúster 1 – Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.

En la tabla 59, se observa que los miembros de los equipos directivos de este conglomerado; por un lado se muestran de acuerdo con los siguientes agentes internos como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración: Consejo Escolar (51,1%); Claustro de profesores (52,3%); Director/a (51,1%); Jefe/a de estudios (69,3%); Secretario/a (52,3%); Coordinadores/as (40,9%); Jefes/as Dpto. (43,2%); Equipo Escuela-Empresa (50%); Profesorado (individual) (47,7%); y Alumnado (48,9%). Por el contrario, se muestran desacuerdo con el Equipo de Orientación Académica y Profesional (40,9%); AMPA (59,1%); Familias (43,2%); Servicios de apoyo a los centros educativos (46,6%); e Inspectores de zona (40,9%).

Los “Agentes del centro deseados”, es decir aquellos órganos de los centros de FP que los encuestados desearían que dinamizaran y potenciaran las colaboraciones se muestran en la tabla 60.

Dinamización y potenciación deseada (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	3	3,4	13	14,8	39	44,3	33	37,5	F=88 %=100
Claustro de profesores	4	4,5	6	6,8	26	29,5	52	59,1	
Director/a	1	1,1	1	1,1	31	35,2	55	62,5	
Jefe/a de estudios	1	1,1	2	2,3	37	42	48	54,5	
Secretario/a	3	3,4	12	13,6	39	44,3	34	38,6	
Coordinadores/as	3	3,4	4	4,5	34	38,6	47	53,4	
Jefes/as Dpto.	0	0	2	2,3	28	31,8	58	65,9	
Equipo Escuela-Empresa	2	2,3	6	6,8	31	35,2	49	55,7	
Equipo de Orientación Académica y Profesional	2	2,3	5	5,7	30	34,1	51	58	
AMPA	10	11,4	13	14,8	48	54,5	17	19,3	
Profesorado (individual)	5	5,7	9	10,2	37	42	37	42	
Familias	9	10,2	13	14,8	49	55,7	17	19,3	
Servicios de apoyo a los centros educativos	2	2,3	6	6,8	41	46,6	39	44,3	
Inspectores de zona	7	8	10	11,4	36	40,9	35	39,8	
Alumnado	4	4,5	10	11,4	44	50	30	34,1	

Tabla 60: Clúster 1 – Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.

Como se observa, (tabla 60), los miembros de los distintos equipos directivos de este clúster valoran encontrarse completamente de acuerdo con los siguientes agentes y/u órganos: Claustro de profesores (59,1%); Director/a (62,5%); Jefe/a de estudios (54,5%); Coordinadores/as (53,4%); Jefes/as Dpto. (65,9%); Equipo Escuela-Empresa (55,7%); Equipo de Orientación Académica y Profesional (58%); Profesorado (individual) (42%); y estar de acuerdo con el Consejo Escolar (44,3%); Secretario/a (44,3%); AMPA (54,5%); Familias (55,7%); Servicios de apoyo a los centros educativos (46,6%); Inspectores de zona (40,9%); y Alumnado (50%).

Otra de las características que definen a este modelo, son los elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones colaborativas con el entorno – FaciObs (tabla 61).

Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones	MO		O		NI		F		MF	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Objetivos de la Organización Educativa	0	0	5	5,7	17	19,3	46	52,3	20	22,7
Autonomía, participación y corresponsabilidad	0	0	4	4,5	1	1,1	61	69,3	22	25
Normas organizativas y funcionales	1	1,1	9	10,2	10	11,4	53	60,2	15	17
Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas	0	0	0	0	10	11,4	58	65,9	20	22,7
Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	0	0	0	0	2	2,3	56	63,6	30	34,1
Infraestructura y los recursos materiales	9	10,2	16	18,2	14	15,9	37	42	12	13,6
Formación de los miembros de la organización	0	0	18	20,5	3	3,4	54	61,4	13	14,8
Dedicación que requieren estas relaciones	1	1,1	29	33	8	9,1	39	44,3	11	12,5
Relaciones internas (cultura, clima, comunicación)	0	0	9	10,2	18	20,5	49	55,7	12	13,6
Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados	1	1,1	8	9,1	18	20,5	51	58	10	11,4
Procesos de evaluación a nivel de centro	0	0	16	18,2	23	26,1	43	48,9	6	6,8
Difusión interna del centro sobre sus prácticas	0	0	1	1,1	20	22,7	60	68,2	7	8
Imagen que el centro proyecta a su exterior	0	0	2	2,3	6	6,8	56	63,6	24	27,3
Implicación en redes educativas, profesional y/o sociales	0	0	0	0	20	22,7	46	52,3	22	25
Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	0	0	5	5,7	13	14,8	48	54,5	22	25
Apertura del centro a su comunidad	0	0	2	2,3	14	15,9	54	61,4	18	20,5
Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	1	1,1	2	2,3	15	17	49	55,7	21	23,9
Utilización de las TIC	0	0	0	0	3	3,4	56	63,6	29	33
Marco laboral del profesorado	1	1,1	11	12,5	12	13,6	48	54,5	16	18,2

Tabla 61: Clúster 1 – Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.

Según los participantes son elementos facilitadores los Objetivos de la Organización Educativa (52,3%); Autonomía, participación y corresponsabilidad (69,3%); Normas organizativas y funcionales (60,2%); Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas

(65,9%); Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo (63,6%); Infraestructura y los recursos materiales (42%); Formación de los miembros de la organización (61,4%); Dedicación que requieren estas relaciones (44,3%); Relaciones internas (cultura, clima, comunicación) (55,7%); Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados (58%); Procesos de evaluación a nivel de centro (48,9%); Difusión interna del centro sobre sus prácticas (68,2%); Imagen que el centro proyecta a su exterior (63,6%); Implicación en redes educativas, profesional y/o social (52,3%); Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración (54,5%); Apertura del centro a su comunidad (61,4%); Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas (55,7%); Utilización de las TIC (63,6%); y el Marco laboral del profesorado (54,5%), (tabla 61).

Por otro lado, también define a este modelo, la valoración que los participantes realizan sobre las “Consecuencias” o resultados visibles de las relaciones colaborativas (tabla 62).

Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Trabajo en equipo y corresponsabilidad	0	0	18	20,5	56	63,6	14	15,9
Sensibilización a las demandas de los implicados	0	0	12	13,6	65	73,9	11	12,5
Iniciativa personal de los implicados	0	0	13	14,8	53	60,2	22	25
Planificación	0	0	10	11,4	57	64,8	21	23,9
Coordinación	0	0	6	6,8	53	60,2	29	33
Beneficio mutuo de los implicados	0	0	6	6,8	57	64,8	25	28,4
Actitud abierta de compartir e intercambiar	0	0	11	12,5	52	59,1	25	28,4
Compromiso	0	0	9	10,2	67	76,1	12	13,6
Actitud innovadora de los implicados	0	0	11	12,5	67	76,1	10	11,4
Motivación y entusiasmo de los implicados	0	0	10	11,4	68	77,3	10	11,4
Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red	0	0	13	14,8	59	67	16	18,2
Integración de la formación inicial y la formación permanente	3	3,4	17	19,3	51	58	17	19,3
Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales	3	3,4	10	11,4	44	50	31	35,2
Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral	0	0	2	2,3	53	60,2	33	37,5
Mejora las competencias del profesorado	0	0	5	5,7	57	64,8	26	29,5
Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	0	0	12	13,6	62	70,5	14	15,9
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	0	0	7	8	61	69,3	20	22,7
Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	0	0	11	12,5	59	67	18	20,5
Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento	0	0	8	9,1	59	67	21	23,9
Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	0	0	12	13,6	56	63,6	20	22,7
Fomento de la formación continua del profesorado	1	1,1	4	4,5	60	68,2	23	26,1
Reconocimiento institucional	6	6,8	25	28,4	41	46,6	16	18,2
Reconocimiento profesional	2	2,3	16	18,2	52	59,1	18	20,5

Tabla 62: Clúster 1 – Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP.

Se observa en este clúster, que los participantes se muestran de acuerdo con todos los resultados o consecuencias de las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno propuestos: Trabajo en equipo y corresponsabilidad (63,6%); Sensibilización a las demandas de los implicados (73,9%); Iniciativa personal de los implicados (60,2%);

Planificación (64,8%); Coordinación (60,2%); Beneficio mutuo de los implicados (64,8%); Actitud abierta de compartir e intercambiar (59,1%); Compromiso (76,1%); Actitud innovadora de los implicados (76,1%); Motivación y entusiasmo de los implicados (77,3%); Capacidad de aprendizaje/aprendizaje compartido y en red (67%); Integración de la formación inicial y la formación permanente (58%); Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales (50%); Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral (60,2%); Mejora las competencias del profesorado (64,8%); Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje (70,5%); Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas (69,3%); Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros (67%); Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento (67%); Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado... (63,6%); Fomento de la formación continua del profesorado (68,2%); Reconocimiento institucional (46,6%); y Reconocimiento profesional (59,1%).

Para finalizar y con objeto de conocer la perspectiva de futuro de la colaboración de los centros de FP pertenecientes a este modelo, se presentan a continuación los resultados referidos a la necesidad de dinamizar las relaciones y a las estrategias tanto a nivel interno como externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizarlas, teniendo en cuenta la transformación estructural actual que está afectando a las organizaciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	87	98,9	98,9	98,9
No	1	1,1	1,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabla 63: Clúster 1 – Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?

La tabla 63, muestra que los participantes de este clúster consideran necesario dinamizarlas con un 98,9%. Seguidamente, en la tabla 64, aparece la valoración realizada sobre las estrategias a nivel interno.

Estrategias a nivel interno	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Proponer planes de formación	0	0	10	11,4	47	53,4	31	35,2	F=88 %=100
Dotar de recursos	0	0	4	4,5	32	36,4	52	59,1	
Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas	0	0	8	9,1	48	54,5	32	36,4	
Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)	0	0	7	8	52	59,1	29	33	
Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	0	0	7	8	48	54,5	33	37,5	
Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	0	0	11	12,5	45	51,1	32	36,4	
Fomentar la formación continua del profesorado	0	0	6	6,8	40	45,5	42	57,7	
Disponer de Internet	0	0	12	13,6	30	34,1	46	52,3	

Tabla 64: Clúster 1 – Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar la colaboración.

Los miembros de los equipos directivos de este modelo, en cuanto a las estrategias internas se refiere, valoran estar completamente de acuerdo en Dotar de recursos (59,1%); Fomentar la formación continua del profesorado (57,7%); y Disponer de Internet (52,3%). Además manifiestan estar de acuerdo con proponer planes de formación (53,4%); Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas (54,5%); Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad) (59,1%); Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo (54,5%); y Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración (51,1%).

Estrategias a nivel externo	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Crear grupos de trabajo interprofesionales	0	0	9	10,2	53	60,2	26	29,5	F=88 %=100
Organizar encuentros de buenas prácticas	0	0	5	5,7	52	59,1	31	35,2	
Potenciar el uso de las TIC para crear redes	0	0	2	2,3	46	52,3	40	45,5	
Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	3	3,4	13	14,8	28	31,8	44	50	
Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	1	1,1	9	10,2	41	46,6	37	42	
Contar con programas de movilidad	2	2,3	9	10,2	47	53,4	30	34,1	
Establecer convenios de colaboración	0	0	2	2,3	41	46,6	45	51,1	
Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	0	0	10	11,4	40	45,5	38	43,2	

Tabla 65: Clúster 1 – Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar la colaboración.

Con respecto a las estrategias externas, se muestran completamente de acuerdo con iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando) (50%) y establecer convenios de colaboración (51,1%). Además manifiestan estar de acuerdo con Crear grupos de trabajo interprofesionales (60,2%); Organizar encuentros de buenas prácticas (59,1%); Potenciar el uso de las TIC para crear redes (52,3%); Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional (46,6%); Contar con programas de movilidad (53,4%); Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración (45,5%), (tabla 65).

En definitiva, este tipo de centros de FP establece principalmente una “colaboración burocrática”, es decir, aquella que se mantiene por obligado cumplimiento, como son el caso de las relaciones formales entre los centros educativos y la Administración (Pérez, 1998). Sin embargo se observa, como poco a poco tratan de favorecer y potenciar el conocimiento recíproco, la reivindicación de mejoras y el cumplimiento de normas (Antúñez, 1998).

B.2) Clúster 2/Modelo B: Centros iniciados.

Se tratan especialmente de centros que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos que no están recogidos en el PC y avanzan hacia la formalización sus relaciones en los documentos de planificación. Este clúster agrupa 58 casos.

La siguiente tabla 66 recoge el momento en el que se encuentran los centros de FP de Andalucía, pertenecientes al clúster 2, con respecto a las relaciones colaborativas con el entorno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración	8	13,8	13,8	13,8
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC)	23	39,7	39,7	53,4
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	17	29,3	29,3	82,8
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	9	15,5	15,5	98,3
Otros	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Tabla 66: Clúster 2 – ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

La mayoría de los centros de este clúster han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el PC (39,7%). Sin embargo, es necesario resaltar que los centros de FP agrupados en este modelo iniciado (clúster 2), se encuentran también repartidos en su gran mayoría, entre aquellos que sí empiezan a formalizar sus relaciones en los documentos de planificación (29,3%).

Por otro lado, la tabla 67, muestra los resultados obtenidos en cuanto al momento en el que desearían encontrarse en un futuro estos centros, en relación a la colaboración externa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración	0	0	0	0
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC)	2	3,4	3,4	3,4
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	3	5,2	5,2	8,6
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos en el PC.	53	91,4	91,4	100
Total	58	100,0	100,0	

Tabla 67: Clúster 2 – ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

Como se observa, la mayoría de los centros de este clúster desearían encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC (91,4%). Como se podrá observar más adelante, el porcentaje es mayor que en el clúster 1 y 3 y menor que en el clúster 4, debido a que en el momento actual los centros de este conglomerado se encuentran repartidos entre aquellos que han empezado a colaborar y no recogen sus colaboraciones en el PC (39,7%) y aquellos que sí empiezan a recoger las acciones y proyectos colaborativos en el PC (29,3%). Por lo tanto muchos de estos centros se encuentran en un estado iniciado con respecto a la formalización de su colaboración con el entorno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Bastante	10	17,2	17,2	17,2
Total	48	82,8	82,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Tabla 68: Clúster 2 – ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?

Con respecto a la importancia que estos centros le otorgan a la colaboración con la comunidad y/o entorno, se observa en la tabla 68, que 48 de los 58 centros pertenecientes a este clúster 2, le otorgan total importancia (82,8%), seguido de un 17,2% (10 de 58 centros), que lo consideran de bastante importancia.

La siguiente tabla 69, muestra los “agentes real”, es decir, los agentes y/o instituciones externas colaboradoras con los centros de FP.

Con quién/quienes establece la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de Infantil y Primaria	10	17,2	14	24,1	23	39,7	11	19	F=58 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	2	3,4	16	27,6	22	37,9	18	31	
Centros de Bachillerato	5	8,6	13	22,4	24	41,4	16	27,6	
Centros de FP	2	3,4	16	27,6	25	43,1	15	25,9	
Universidades	8	13,8	23	39,7	15	25,9	12	20,7	
Sindicatos y Agentes sociales	21	36,2	26	44,8	10	17,2	1	1,7	
Empresas de las FCT	0	0	3	5,2	20	34,5	35	60,3	
Empresas externas públicas	10	17,2	16	27,6	22	37,9	10	17,2	
Empresas externas privadas	4	6,9	11	19	30	51,7	13	22,4	
Administración Pública	4	6,9	11	19	30	51,7	13	22,4	
Instituciones locales	0	0	10	17,2	32	55,2	16	27,6	
ONGs	15	25,9	24	41,4	14	24,1	5	8,6	
Servicios de Orientación Laboral	8	13,8	34	58,6	12	20,7	4	6,9	
Servicio Público de Empleo Estatal	20	34,5	28	48,3	5	8,6	5	8,6	
Servicio Público de Empleo Autónomo	18	31	31	53,4	4	6,9	5	8,6	
Servicio Público de Empleo Local	15	25,9	33	56,9	6	10,3	4	6,9	
Organismos comunitarios	11	19	34	58,6	13	22,4	0	0	
Familias	2	3,4	16	27,6	22	37,9	18	31	
Entidades y asociaciones locales	6	10,3	36	62,1	16	27,6	0	0	

Tabla 69: Clúster 2 – Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros de FP.

En esta tabla 69, se observa, cómo las instituciones externas con las que los centros de FP mantienen una total relación son las empresas de las FCT (60,3%); bastante relación de colaboración con los centros de infantil y primaria (39,7%), centros de secundaria obligatoria (37,9%), los centros de bachillerato (41,4%), los centros de FP (43,1%), las empresas externas tanto públicas (37,9%) como privadas (51,7%), la administración pública (51,7%), instituciones locales (55,2%) y las familias (37,9%). Por otro lado, mantienen poca relación con las universidades (39,7%), los sindicatos y agentes sociales (44,8%), las ONG's (41,4%), los servicios de orientación laboral (58,6%), el Servicio Público de Empleo Estatal (48,3%), Autónomo (53,4%) y Local (56,9%), organismos comunitarios (58,6%) y entidades y asociaciones locales (62,1%).

Los datos referidos a los “Agentes Deseados”, es decir, con qué entidades desearían establecer las colaboraciones aparecen en la siguiente tabla 70.

Con quién/quienes desearía establecer la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de Infantil y Primaria	3	5,2	17	29,3	17	29,3	21	37,2	F=58 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	0	0	8	13,8	26	44,8	24	41,4	
Centros de Bachillerato	2	3,4	6	10,3	26	44,8	24	41,4	
Centros de FP	0	0	3	5,2	18	31	37	63,8	
Universidades	0	0	3	5,2	26	44,8	29	50	
Sindicatos y Agentes sociales	7	12,1	9	15,5	28	48,3	14	24,1	
Empresas de las FCT	0	0	0	0	7	12,1	51	87,9	
Empresas externas públicas	0	0	1	1,7	18	31	39	67,2	
Empresas externas privadas	0	0	0	0	17	29,3	41	70,7	
Administración Pública	0	0	2	3,4	16	27,6	40	69	
Instituciones locales	0	0	0	0	19	32,8	39	67,2	
ONGs	0	0	10	17,2	34	58,6	14	24,1	
Servicios de Orientación Laboral	0	0	1	1,7	23	39,7	34	58,6	
Servicio Público de Empleo Estatal	1	1,7	4	6,9	22	37,9	31	53,4	
Servicio Público de Empleo Autonómico	0	0	3	5,2	23	39,7	32	55,2	
Servicio Público de Empleo Local	0	0	3	5,2	21	36,2	34	58,6	
Organismos comunitarios	4	6,9	9	15,5	35	60,3	10	17,2	
Familias	2	3,4	1	1,7	18	31	37	63,8	
Entidades y asociaciones locales	0	0	9	15,5	35	60,3	14	24,1	

Tabla 70: Clúster 2 – Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP.

En la tabla 70, se aprecia cómo las instituciones externas con las que los centros de FP desearían mantener una total relación son los centros de infantil y primaria (37,2%), los centros de FP (63,8%), las universidades (50%), las empresas de las FCT (87,9%), las empresas externas tanto públicas (67,2%) como privadas (70,7%), la administración pública (69%), instituciones locales (67,2%), los servicios de orientación laboral (58,6%), el Servicio Público de Empleo Estatal (53,4%), Autonómico (55,2%) y Local (58,6%) y las familias (63,8%); y bastante relación de colaboración con los centros de secundaria obligatoria (44,8%), los centros de bachillerato (44,8%), los sindicatos y agentes sociales (48,3%), las ONG's (58,6%), organismos comunitarios (60,3%) y entidades y asociaciones locales (60,3%).

La “implicación” y grado de disponibilidad que muestran los agentes del entorno a la hora de establecer las relaciones de colaboración con los centros de FP de este clúster, se muestra en la tabla 71.

Grado de disponibilidad de los agentes del entorno	ND		PD		BD		TD		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Otros Centros Educativos	0	0	14	24,1	36	62,1	8	13,8	F=58 %=100
Instituciones locales	1	1,7	9	15,5	38	65,5	10	17,2	
Empresas del entorno socioeconómico	0	0	10	17,2	35	60,3	13	22,4	
Sindicatos	11	19	36	62,1	9	15,5	2	3,4	
Agentes Sociales	4	6,9	29	50	20	34,5	5	8,6	
Servicios Públicos de empleo	6	10,3	34	58,6	13	22,4	5	8,6	

Tabla 71: Clúster 2 – Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.

Los sujetos, afirman que otros centros educativos (62,1%), las instituciones locales (65,5%) y las empresas del entorno socioeconómico (60,3%), muestran bastante disponibilidad e implicación. Sin embargo, poseen poca disponibilidad e implicación, los sindicatos (62,1%), los agentes sociales (50%) y los Servicios Públicos de Empleo (58,6%), (tabla 71). En tabla 72, se presentan los “Objetivos” perseguidos por los centros de FP.

Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Optimizar e incrementar la calidad de los recursos	0	0	1	1,7	15	25,9	42	72,4
Ampliar la proyección del centro en el entorno	0	0	0	0	14	24,1	44	75,9
Participar, colaborar y aprender comunitariamente	0	0	0	0	35	60,3	23	39,7
Establecer la coordinación con el equipo docente	0	0	1	1,7	24	41,4	33	56,9
Compartir recursos y experiencias	0	0	0	0	29	50	29	50
Crear grupos de trabajo de distintos centros	0	0	2	3,4	42	72,4	14	24,1
Participar en redes educativas y/o profesionales	0	0	0	0	34	58,6	24	41,4
Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado	0	0	0	0	18	31	40	69
Desarrollar contenidos y prácticas con TIC	0	0	2	3,4	21	36,2	35	60,3
Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	0	0	1	1,7	17	29,3	40	69
Transmitir valores de las colaboraciones	0	0	1	1,7	27	46,6	30	51,7
Fomentar la socialización y el trabajo en grupo	0	0	0	0	26	44,8	32	55,2
Fomentar la movilidad del profesorado	3	5,2	18	31	19	32,8	18	31
Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP	0	0	0	0	15	25,9	43	74,1
Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	0	0	1	1,7	15	25,9	42	72,4
Orientar la FP a la economía y la sociedad	0	0	0	0	16	27,6	42	72,4
Diseñar nuevos yacimientos de empleo	0	0	0	0	27	46,6	31	53,4
Considerar y valorar la calidad de la formación	0	0	0	0	20	34,5	38	65,5
Integrar la FP inicial y la FP para el empleo	0	0	10	17,2	24	41,4	24	41,4
Evitar duplicidades y sobreoferta en la FP	0	0	0	0	25	43,1	33	56,9
Implicar al tejido empresarial en la FP	0	0	0	0	14	24,1	44	75,9
Fomentar la movilidad del alumnado	0	0	1	1,7	28	48,3	29	50
Aumentar la participación de las familias (centro)	0	0	1	1,7	22	37,9	35	60,3
Adaptar el aprendizaje permanente al empleo	0	0	0	0	28	48,3	30	51,7
Realizar proyectos empresariales (salidas laborales)	0	0	0	0	26	44,8	32	55,2
Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	0	0	0	0	26	44,8	32	55,2
Mejorar la inserción laboral del alumnado	0	0	0	0	7	12,1	51	87,9
Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	0	0	0	0	23	39,7	35	60,3

Tabla 72: Clúster 2 – Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.

Los miembros de los equipos directivos de este conglomerado, resaltan, por un lado, estar completamente de acuerdo con los siguientes: Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales (72,4%); Ampliar la proyección del centro en el entorno (75,9%); Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente (56,9%); Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales (50%); Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado (69%); Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC (60,3%); Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado (69%); Transmitir valores

desprendidos de las colaboraciones (51,7%); Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades (55,2%); Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP (74,1%); Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral (72,4%); Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad (72,4%); Diseñar nuevos yacimientos de empleo (53,4%); Considerar y valorar la calidad de la formación (65,5%); Integrar la FP inicial y la FP para el empleo (41,4%); Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional (56,9%); Implicar al tejido empresarial en la FP (75,9%); Fomentar la movilidad del alumnado (50%); Aumentar la participación de las familias en la vida del centro (60,3%); Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo (51,7%); Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales (55,2%); Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado (55,2%); Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado (87,9%); Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios (60,3%). Por otro lado se muestran de acuerdo con los siguientes objetivos: Participar, colaborar y aprender comunitariamente (60,3%); Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades (72,4%); Participar en redes educativas y/o profesionales (58,6%); y Fomentar la movilidad del profesorado (32,8%), (tabla 72).

Dentro de las características que definen a los clústeres, también se encuentra la dinamización y potenciación actual de las relaciones de colaboración, que los agentes y/u órganos de los centros de FP realizan (“Agentes centro real”). Los datos del clúster 2 o modelo de centros iniciados, se muestra en la siguiente tabla 73.

Dinamización y potenciación actual (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	4	6,9	21	36,2	32	55,2	1	1,7	F=58 %=100
Claustro de profesores	0	0	17	29,3	33	56,9	8	13,8	
Director/a	1	1,7	1	1,7	26	44,8	30	51,7	
Jefe/a de estudios	0	0	5	8,6	31	53,4	22	37,9	
Secretario/a	4	6,9	11	19	27	46,6	16	27,6	
Coordinadores/as	2	3,4	5	8,6	30	51,7	21	36,2	
Jefes/as Dpto.	0	0	7	12,1	25	43,1	26	44,8	
Equipo Escuela-Empresa	14	24,1	5	8,6	31	53,4	8	13,8	
Equipo de Orientación Académica y Profesional	12	20,7	7	12,1	30	51,7	9	15,5	
AMPA	17	29,3	28	48,3	13	22,4	0	0	
Profesorado (individual)	5	8,6	19	32,8	32	55,2	2	3,4	
Familias	10	17,2	27	46,6	17	29,3	4	6,9	
Servicios de apoyo a los centros educativos	23	39,7	16	27,6	18	31	1	1,7	
Inspectores de zona	14	24,1	18	31	26	44,8	0	0	
Alumnado	9	15,5	18	31	27	46,6	4	6,9	

Tabla 73: Clúster 2 – Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.

En la tabla 73, se observa que los miembros de los equipos directivos de este conglomerado; por un lado se muestran completamente de acuerdo con los siguientes agentes internos como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración: Director/a (51,7%); y Jefes/as Dpto. (44,8%). Por otro lado manifiestan acuerdo con la dinamización del Consejo Escolar (55,2%); Claustro de profesores (56,9%); Jefe/a de estudios (53,4%); Secretario/a (46,6%); Coordinadores/as (51,7%); Equipo Escuela-Empresa (53,4%); Equipo de Orientación Académica y Profesional (51,7%); Profesorado (individual) (55,2%); Inspectores de zona (44,8%); y Alumnado (46,6%). Por el contrario, muestran desacuerdo con el AMPA (48,3%) y las Familias (46,6%); y están completamente en desacuerdo con los Servicios de apoyo a los centros educativos (39,7%).

Los “Agentes del centro deseados”, es decir aquellos órganos de los centros de FP que los encuestados desearían que dinamizaran y potenciaran las colaboraciones se muestran en la tabla 74.

Dinamización y potenciación deseada (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	0	0	3	5,2	21	36,2	34	58,6	F=58 %=100
Claustro de profesores	0	0	0	0	15	25,9	43	74,1	
Director/a	0	0	0	0	9	15,5	49	84,5	
Jefe/a de estudios	0	0	1	1,7	14	24,1	43	74,1	
Secretario/a	4	6,9	4	6,9	16	27,6	34	58,6	
Coordinadores/as	5	8,6	0	0	9	15,5	44	75,9	
Jefes/as Dpto.	0	0	0	0	8	13,8	50	86,2	
Equipo Escuela-Empresa	7	12,1	0	0	12	20,7	39	67,2	
Equipo de Orientación Académica y Profesional	2	3,4	0	0	17	29,3	39	67,2	
AMPA	1	1,7	7	12,1	26	44,8	24	41,4	
Profesorado (individual)	0	0	5	8,6	18	31	35	60,3	
Familias	0	0	3	5,2	24	41,4	31	53,4	
Servicios de apoyo a los centros educativos	2	3,4	3	5,2	13	22,4	40	69	
Inspectores de zona	1	1,7	3	5,2	18	31	36	62,1	
Alumnado	0	0	0	0	21	36,2	37	63,8	

Tabla 74: Clúster 2 – Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.

Como se observa, (tabla 74), los miembros de los distintos equipos directivos de este clúster valoran encontrarse completamente de acuerdo con los siguientes agentes y/u órganos: Consejo Escolar (58,6%); Claustro de profesores (74,1%); Director/a (84,5%); Jefe/a de estudios (74,1%); Secretario/a (58,6%); Coordinadores/as (75,9%); Jefes/as Dpto. (86,2%); Equipo Escuela-Empresa (67,2%); Equipo de Orientación Académica y Profesional (67,2%); Profesorado (individual) (60,3%); Familias (53,4%); Servicios de apoyo a los centros educativos (69%); Inspectores de zona (62,1%); y Alumnado (63,8%); y estar de acuerdo con el AMPA (44,8%).

Otra de las características que definen a este modelo, son los elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones colaborativas con el entorno – FaciObs (tabla 75).

	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Objetivos de la Organización Educativa	1	1,7	23	39,7	15	25,9	19	32,8	0	0
Autonomía, participación y corresponsabilidad	1	1,7	6	10,3	17	29,3	28	48,3	6	10,3
Normas organizativas y funcionales	2	3,4	18	31	11	19	26	44,8	1	1,7
Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas	0	0	5	8,6	14	24,1	37	63,8	2	3,4
Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	1	1,7	1	1,7	9	15,5	34	58,6	13	22,4
Infraestructura y los recursos materiales	15	25,9	22	37,9	9	15,5	10	17,2	2	3,4
Formación de los miembros de la organización	1	1,7	27	46,6	8	13,8	19	32,8	3	5,2
Dedicación que requieren estas relaciones	16	27,6	21	36,2	10	17,2	11	19	0	0
Relaciones internas (cultura, clima, comunicación)	1	1,7	22	37,9	15	25,9	19	32,8	1	1,7
Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados	11	19	13	22,4	19	32,8	13	22,4	2	3,4
Procesos de evaluación a nivel de centro	3	5,2	9	15,5	30	51,7	15	25,9	1	1,7
Difusión interna del centro sobre sus prácticas	1	1,7	6	10,3	21	36,2	29	50	1	1,7
Imagen que el centro proyecta a su exterior	0	0	3	5,2	13	22,4	38	65,5	4	6,9
Implicación en redes educativas, profesional y/o sociales	0	0	11	19	19	32,8	27	46,6	1	1,7
Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	1	1,7	17	29,3	18	31	21	36,2	1	1,7
Apertura del centro a su comunidad	1	1,7	7	12,1	20	34,5	27	46,6	3	5,2
Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	1	1,7	8	13,8	17	29,3	28	48,3	4	6,9
Utilización de las TIC	0	0	5	8,6	5	8,6	36	62,1	12	20,7
Marco laboral del profesorado	6	10,3	23	39,7	15	25,9	13	22,4	1	1,7

Tabla 75: Clúster 2 – Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.

Según los participantes de este clúster son elementos facilitadores; Autonomía, participación y corresponsabilidad (48,3%); Normas organizativas y funcionales (44,8%); Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas (63,8%); Coordinación, impulso y

gestión del equipo directivo (58,6%); Difusión interna del centro sobre sus prácticas (50%); Imagen que el centro proyecta a su exterior (65,5%); Implicación en redes educativas, profesional y/o social (46,6%); Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración (36,2%); Apertura del centro a su comunidad (46,6%); Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas (48,3%); Utilización de las TIC (62,1%). Por el contrario, de manera obstaculizadora se encuentran los Objetivos de la Organización Educativa (39,7%); la Infraestructura y los recursos materiales (37,9%); Formación de los miembros de la organización (46,6%); Dedicación que requieren estas relaciones (36,2%); Relaciones internas (cultura, clima, comunicación) (37,9%); y el Marco laboral del profesorado (39,7%). Se destacan además, el Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados (32,8%) y los Procesos de evaluación a nivel de centro (51,7%) como elementos no influyentes.

Por otro lado, también define a este modelo, la valoración que los participantes realizan sobre las “Consecuencias” o resultados visibles de las relaciones colaborativas (tabla 76).

Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Trabajo en equipo y corresponsabilidad	2	3,4	12	20,7	39	67,2	5	8,6
Sensibilización a las demandas de los implicados	0	0	11	19	39	67,2	8	13,8
Iniciativa personal de los implicados	1	1,7	9	15,5	36	62,1	12	20,7
Planificación	0	0	8	13,8	38	65,5	12	20,7
Coordinación	0	0	6	10,3	39	67,2	13	22,4
Beneficio mutuo de los implicados	0	0	8	13,8	38	65,5	12	20,7
Actitud abierta de compartir e intercambiar	0	0	10	17,2	38	65,5	10	17,2
Compromiso	0	0	9	5,5	36	62,1	13	22,4
Actitud innovadora de los implicados	0	0	16	27,6	31	53,4	11	19
Motivación y entusiasmo de los implicados	0	0	16	27,6	33	56,9	9	15,5
Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red	1	1,7	15	25,9	36	62,1	6	10,3
Integración de la formación inicial y la formación permanente	3	5,2	17	29,3	35	60,3	3	5,2
Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales	4	6,9	9	15,5	31	53,4	14	24,1
Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral	1	1,7	5	8,6	40	69	12	20,7
Mejora las competencias del profesorado	1	1,7	9	15,5	37	63,8	11	19
Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	0	0	7	12,1	55	77,6	6	10,3
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	3	5,2	9	15,5	27	46,6	19	32,8
Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	2	3,4	15	25,9	28	48,3	13	22,4
Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento	1	1,7	13	22,4	31	53,4	13	22,4
Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	0	0	10	17,2	42	72,4	6	10,3
Fomento de la formación continua del profesorado	1	1,7	12	20,7	34	58,6	11	19
Reconocimiento institucional	3	5,2	25	43,1	24	41,4	6	10,3
Reconocimiento profesional	5	8,6	19	32,8	28	48,3	6	10,3

Tabla 76: Clúster 2 – Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP.

Se observa en este clúster, que los participantes se muestran de acuerdo con todos los resultados o consecuencias de las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el

entorno propuestos: Trabajo en equipo y corresponsabilidad (67,2%); Sensibilización a las demandas de los implicados (67,2%); Iniciativa personal de los implicados (62,1%); Planificación (65,5%); Coordinación (67,2%); Beneficio mutuo de los implicados (65,5%); Actitud abierta de compartir e intercambiar (65,5%); Compromiso (62,1%); Actitud innovadora de los implicados (53,4%); Motivación y entusiasmo de los implicados (56,9%); Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red (62,1%); Integración de la formación inicial y la formación permanente (60,3%); Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales (53,4%); Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral (69%); Mejora las competencias del profesorado (63,8%); Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje (77,6%); Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas (46,6%); Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros (48,3%); Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento (53,4%); Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado... (72,4%); Fomento de la formación continua del profesorado (58,6%); y Reconocimiento profesional (48,3%). Sin embargo se muestran en desacuerdo con el Reconocimiento institucional (43,1%).

Para finalizar y con objeto de conocer la prospectiva de futuro de la colaboración de los centros de FP pertenecientes a este modelo, se presentan a continuación los resultados referidos a la necesidad de dinamizar las relaciones y a las estrategias tanto a nivel interno como externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizarlas, teniendo en cuenta la transformación estructural actual que está afectando a las organizaciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	58	100,0	100,0	100,0
No	0	0	0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Tabla 77: Clúster 2 – Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?

La tabla 77, muestra que los participantes de este clúster consideran necesario dinamizarlas con un 100%. Seguidamente, en la tabla 78, aparece la valoración realizada sobre las estrategias a nivel interno.

Estrategias a nivel interno	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Proponer planes de formación	0	0	2	3,4	31	53,4	25	43,1	F=58 %=100
Dotar de recursos	0	0	0	0	6	10,3	52	89,7	
Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas	1	1,7	5	8,6	27	46,6	25	43,1	
Participar en proyectos interdisciplinarios (transversalidad)	0	0	6	10,3	25	43,1	27	46,6	
Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	0	0	1	1,7	26	44,8	31	53,4	
Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	0	0	6	10,3	18	31	34	58,6	
Fomentar la formación continua del profesorado	0	0	0	0	14	24,1	44	75,9	
Disponer de Internet	0	0	2	3,4	7	12,1	49	84,5	

Tabla 78: Clúster 2 – Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.

Los miembros de los equipos directivos de este modelo, en cuanto a las estrategias internas se refiere, valoran estar completamente de acuerdo en Dotar de recursos (89,7%); Participar en proyectos interdisciplinarios (transversalidad) (46,6%); Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo (53,4%); Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración (58,6%); Fomentar la formación continua del profesorado (75,9%); y Disponer de Internet (84,5%). Además manifiestan estar de acuerdo con Proponer planes de formación (53,4%); y Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas (46,6%).

Estrategias a nivel externo	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Crear grupos de trabajo interprofesionales	0	0	2	3,4	32	55,2	24	41,4	F=58 %=100
Organizar encuentros de buenas prácticas	0	0	1	1,7	32	55,2	25	43,1	
Potenciar el uso de las TIC para crear redes	0	0	0	0	20	34,5	38	65,5	
Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	1	1,7	9	15,5	22	37,9	26	44,8	
Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	1	1,7	7	12,1	23	39,7	27	46,6	
Contar con programas de movilidad	1	1,7	6	10,3	28	48,3	23	39,7	
Establecer convenios de colaboración	0	0	0	0	23	39,7	35	60,3	
Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	0	0	2	3,4	25	43,1	31	53,4	

Tabla 79: Clúster 2 – Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.

Con respecto a las estrategias externas, se muestran completamente de acuerdo con Potenciar el uso de las TIC para crear redes (65,5%); Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando) (44,8%); Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional (46,6%); Establecer convenios de colaboración (60,3%); y Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración (53,4%). Además manifiestan estar de acuerdo con Crear grupos de trabajo interprofesionales (55,2%); Organizar encuentros de buenas prácticas (55,2%); y Contar con programas de movilidad (48,3%), (tabla 79).

En este segundo modelo, puede observarse como la “colaboración burocrática” (Pérez, 1998) va quedando más al margen, dejando paso a iniciativas colaborativas impulsadas por distintos miembros de la comunidad educativa. Esta iniciación en las relaciones de colaboración, permite que se compartan recursos, experiencias, formas de trabajar, concepciones, etc. (Antúnez, 1998), que ayudan a ir avanzando hacia la institucionalización de un entramado relacional.

B.3) Clúster 3/Modelo C: Centros Formalizados.

Se tratan principalmente de centros que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC y avanzan hacia encontrarse inmersos en redes

educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC. Este clúster agrupa 73 casos.

La siguiente tabla 80 recoge el momento en el que se encuentran los centros de FP de Andalucía, pertenecientes al clúster 3, con respecto a las relaciones colaborativas con el entorno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración.	2	2,7	2,7	2,7
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC).	4	5,5	5,5	8,2
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	31	42,5	42,5	50,7
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	34	46,6	46,6	97,3
Otros	2	2,7	2,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Tabla 80: Clúster 3– ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

La mayoría de los centros de este clúster han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC (42,5%) y se encuentran inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC (46,6%).

Por otro lado, la tabla 81, muestra los resultados obtenidos en cuanto al momento en el que desearían encontrarse en un futuro estos centros, en relación a la colaboración externa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración.	5	6,8	6,8	6,8
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el PC.	1	1,4	1,4	8,2
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	6	8,2	8,2	16,4
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	58	79,5	79,5	95,9
Otros	3	4,1	4,1	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Tabla 81: Clúster 3– ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

Como se observa, la mayoría de los centros de este clúster desearían encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC (79,5%). Como se podrá observar más adelante, el porcentaje es mayor que en el clúster 1 y menor que en el clúster 2 y 4, debido a que en el momento actual los centros de este conglomerado se encuentran repartidos entre aquellos que han empezado a colaborar y recogen sus colaboraciones en el PC (42,5%) y aquellos que utilizan redes educativas profesionales y sociales para desarrollar sus proyectos colaborativos (46,6%). Por lo tanto muchos de estos centros se encuentran en un estado avanzado de su colaboración con el entorno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Bastante	12	16,4	16,4	16,4
Total	61	83,6	83,6	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Tabla 82: Clúster 3– ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?

Con respecto a la importancia que estos centros le otorgan a la colaboración con la comunidad y/o entorno, se observa en la tabla 82, que 61 de los 73 centros pertenecientes a este clúster 3, le otorgan total importancia al establecimiento de la colaboración (83,6%), y el restante de los centros (12 de 73), un 16,4%, que consideran de bastante importancia mantener estas relaciones colaborativas con el entorno.

La siguiente tabla 83, muestra los “agentes real”, es decir, los agentes y/o instituciones externas colaboradoras con los centros de FP.

Con quién/quienes establece la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de Infantil y Primaria	14	19,2	18	24,7	28	38,4	13	17,8	F=73 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	1	1,4	25	34,2	36	49,3	11	15,1	
Centros de Bachillerato	4	5,5	23	31,5	37	50,7	9	12,3	
Centros de FP	1	1,4	14	19,2	40	54,8	18	24,7	
Universidades	2	2,7	23	31,5	37	50,7	11	15,1	
Sindicatos y Agentes sociales	8	11	35	47,9	23	31,5	7	9,6	
Empresas de las FCT	0	0	2	2,7	16	21,9	55	75,3	
Empresas externas públicas	0	0	16	21,9	42	57,5	15	20,5	
Empresas externas privadas	0	0	5	6,8	47	64,4	21	28,8	
Administración Pública	1	1,4	14	19,2	39	53,4	19	26	
Instituciones locales	1	1,4	10	13,7	42	57,5	20	27,4	
ONGs	9	12,3	34	46,6	24	32,9	6	8,2	
Servicios de Orientación Laboral	3	4,1	27	37	33	45,2	10	13,7	
Servicio Público de Empleo Estatal	16	21,9	35	47,9	13	17,8	9	12,3	
Servicio Público de Empleo Autónomo	13	17,8	30	41,1	24	32,9	6	8,2	
Servicio Público de Empleo Local	12	16,4	27	37	28	38,4	6	8,2	
Organismos comunitarios	1	1,4	31	42,5	29	39,7	12	16,4	
Familias	1	1,4	23	31,5	26	35,6	23	31,5	
Entidades y asociaciones locales	5	6,8	26	35,6	33	45,2	9	12,3	

Tabla 83: Clúster 3– Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros de FP.

En esta tabla 83, se observa, cómo las instituciones externas con las que los centros de FP mantienen una total relación son las empresas de las FCT (75,3%); bastante relación de colaboración con los centros de infantil y primaria (38,4%), centros de secundaria obligatoria (49,3%), los centros de bachillerato (50,7%), los centros de FP (54,8%), las universidades (50,7%), las empresas externas tanto públicas (57,5%) como privadas (64,4%), la administración pública (53,4%), instituciones locales (57,5%), los servicios de orientación laboral (45,2%), el Servicio Público de Empleo Local (38,4%), organismos comunitarios (39,7%), las familias (35,6%) y las entidades y asociaciones locales (45,2%). Por otro lado, mantienen poca relación con los sindicatos y agentes sociales (47,9%), las ONG's (46,6%) y el Servicio Público de Empleo Estatal (47,9%) y Autónomo (41,1%).

Los datos referidos a los “Agentes Deseados”, es decir, con qué entidades desearían establecer las colaboraciones aparecen en la siguiente tabla 84.

Con quién/quiénes desearía establecer la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de Infantil y Primaria	12	16,4	13	17,8	23	31,5	25	34,2	F=73 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	1	1,4	12	16,4	32	43,8	28	38,4	
Centros de Bachillerato	0	0	7	9,6	34	46,6	32	43,8	
Centros de FP	0	0	2	2,7	31	42,5	40	54,8	
Universidades	0	0	4	5,5	31	42,5	38	52,1	
Sindicatos y Agentes sociales	3	4,1	3	4,1	42	57,5	25	34,2	
Empresas de las FCT	0	0	0	0	8	11	65	89	
Empresas externas públicas	0	0	0	0	26	35,6	47	64,4	
Empresas externas privadas	0	0	0	0	22	30,1	51	69,9	
Administración Pública	0	0	1	1,4	23	31,5	49	67,1	
Instituciones locales	0	0	3	4,1	24	32,9	46	63	
ONGs	2	2,7	12	16,4	31	42,5	28	38,4	
Servicios de Orientación Laboral	0	0	1	1,4	23	31,5	49	67,1	
Servicio Público de Empleo Estatal	2	2,7	3	4,1	31	42,5	37	50,7	
Servicio Público de Empleo Autónomo	2	2,7	3	4,1	28	38,4	40	54,8	
Servicio Público de Empleo Local	2	2,7	3	4,1	31	42,5	37	50,7	
Organismos comunitarios	2	2,7	5	6,8	35	47,9	31	42,5	
Familias	0	0	7	9,6	18	24,7	48	65,8	
Entidades y asociaciones locales	2	2,7	7	9,6	29	39,7	35	47,9	

Tabla 84: Clúster 3– Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP.

En la tabla 84, se aprecia cómo las instituciones externas con las que los centros de FP desearían mantener una total relación, son los centros de infantil y primaria (34,2%), los centros de FP (54,8%), las universidades (52,1%), las empresas de las FCT (89%), las empresas externas tanto públicas (64,4%) como privadas (69,9%), la administración pública (67,1%), instituciones locales (63%), los servicios de orientación laboral (67,1%), el Servicio Público de Empleo Estatal (50,7%), Autónomo (54,8%) y Local (50,7%), las familias (65,8%) y entidades y asociaciones locales (47,9%); y bastante relación de colaboración con los centros de secundaria obligatoria (43,8%), los centros de bachillerato (46,6%), los sindicatos y agentes sociales (57,5%), las ONG's (42,5%) y organismos comunitarios (47,9%).

La “implicación” y grado de disponibilidad que muestran los agentes del entorno a la hora de establecer las relaciones de colaboración con los centros de FP de este clúster, se muestra en la tabla 85.

Grado de disponibilidad de los agentes del entorno	ND		PD		BD		TD		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Otros Centros Educativos	1	1,4	16	21,9	47	64,4	9	12,3	F=73 %=100
Instituciones locales	4	5,5	6	8,2	48	65,8	15	20,5	
Emp.entorno socioeconómico	1	1,4	5	6,8	50	68,5	17	23,3	
Sindicatos	5	6,8	30	41,1	32	43,8	6	8,2	
Agentes Sociales	4	5,5	23	31,5	42	57,5	4	5,5	
Servicios Públicos de empleo	7	9,6	32	43,8	29	39,7	5	6,8	

Tabla 85: Clúster 3– Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.

Los miembros de los equipos directivos de los centros de FP del clúster 3, afirman que otros centros educativos (64,4%), las instituciones locales (65,8%), los sindicatos (43,8%), los agentes sociales (57,5%) y las empresas del entorno socioeconómico (68,5%), muestran bastante disponibilidad e implicación. Sin embargo, poseen poca disponibilidad e implicación los Servicios Públicos de Empleo (43,8%), (tabla 85). En tabla 86, se presentan los “Objetivos” perseguidos por los centros de FP.

Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Optimizar e incrementar la calidad de los recursos	0	0	2	2,7	20	27,4	51	69,9
Ampliar la proyección del centro en el entorno	0	0	0	0	10	13,7	63	86,3
Participar, colaborar y aprender comunitariamente	0	0	0	0	28	38,4	45	61,6
Establecer la coordinación con el equipo docente	0	0	0	0	18	24,7	55	75,3
Compartir recursos y experiencias	0	0	0	0	13	17,8	60	82,2
Crear grupos de trabajo de distintos centros	0	0	2	2,7	43	58,9	28	38,4
Participar en redes educativas y/o profesionales	0	0	0	0	23	31,5	50	68,5
Contribuir a la adquisición y desarrollo de competencias y destrezas del alumnado	0	0	0	0	7	9,6	66	90,4
Desarrollar contenidos y prácticas con TIC	0	0	0	0	14	19,2	59	80,8
Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	0	0	0	0	13	17,8	60	82,2
Transmitir valores de las colaboraciones	0	0	0	0	14	19,2	59	80,8
Fomentar la socialización y el trabajo en grupo	0	0	0	0	11	15,1	62	84,9
Fomentar la movilidad del profesorado	2	2,7	25	34,2	22	30,1	24	32,9
Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP	0	0	0	0	18	24,7	55	75,3
Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	0	0	0	0	17	23,3	56	76,7
Orientar la FP a la economía y la sociedad	0	0	2	2,7	11	15,1	60	82,2
Diseñar nuevos yacimientos de empleo	0	0	0	0	16	21,9	57	78,1
Considerar y valorar la calidad de la formación	0	0	0	0	20	27,4	53	72,6
Integrar la FP inicial y la FP para el empleo	0	0	6	8,2	25	34,2	42	57,5
Evitar duplicidades y sobreoferta en la FP	0	0	0	0	15	20,5	58	79,5
Implicar al tejido empresarial en la FP	0	0	1	1,4	7	9,6	65	89
Fomentar la movilidad del alumnado	0	0	1	1,4	26	35,6	46	63
Aumentar la participación de las familias (centro)	0	0	4	5,5	22	30,1	47	64,4
Adaptar el aprendizaje permanente al empleo	0	0	0	0	25	34,2	48	65,8
Realizar proyectos empresariales (salidas laborales)	0	0	2	2,7	17	23,3	54	74
Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	0	0	2	2,7	9	12,3	62	84,9
Mejorar la inserción laboral del alumnado	0	0	0	0	7	9,6	66	90,4
Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	0	0	2	2,7	10	13,7	61	83,6

Tabla 86: Clúster 3– Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.

Los miembros de los equipos directivos de este conglomerado, resaltan, por un lado, estar completamente de acuerdo con los siguientes: Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales (69,9%); Ampliar la proyección del centro en el entorno (86,3%); Participar, colaborar y aprender comunitariamente (61,6%); Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente (75,3%); Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales (82,2%); Participar en redes educativas y/o profesionales (68,5%); Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado (90,4%); Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC (80,8%); Fomentar la curiosidad y el interés del

alumnado (82,2%); Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones (80,8%); Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades (84,9%); Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP (75,3%); Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral (76,7%); Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad (82,2%); Diseñar nuevos yacimientos de empleo (78,1%); Considerar y valorar la calidad de la formación (72,6%); Integrar la FP inicial y la FP para el empleo (57,5%); Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional (79,5%); Implicar al tejido empresarial en la FP (89%); Fomentar la movilidad del alumnado (63%); Aumentar la participación de las familias en la vida del centro (64,4%); Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo (65,8%); Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales (74%); Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado (84,9%); Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado (90,4%); Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios (83,6%). Por otro lado se muestran de acuerdo con el objetivo: Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades (58,9%). Además reflejan su desacuerdo con el objetivo: Fomentar la movilidad del profesorado (34,2%), (tabla 86).

Dentro de las características que definen a los clústeres, también se encuentra la dinamización y potenciación actual de las relaciones de colaboración, que los agentes y/u órganos de los centros de FP realizan (“Agentes centro real”). Los datos del clúster 3 o modelo de centros formalizados, se muestra en la siguiente tabla 87.

Dinamización y potenciación actual (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	4	5,5	7	9,6	36	49,3	26	35,6	F=73 %=100
Claustro de profesores	0	0	6	8,2	36	49,3	31	42,5	
Director/a	0	0	0	0	14	19,2	59	80,8	
Jefe/a de estudios	0	0	1	1,4	16	21,9	56	76,7	
Secretario/a	0	0	5	6,8	17	23,3	51	69,9	
Coordinadores/as	0	0	5	6,8	26	35,6	42	57,5	
Jefes/as Dpto.	0	0	4	5,5	28	38,4	41	56,2	
Equipo Escuela-Empresa	4	5,5	3	4,1	33	45,2	33	45,2	
Equipo de Orientación Académica y Profesional	2	2,7	5	6,8	22	30,1	44	60,3	
AMPA	1 0	13,7	8	11	32	43,8	23	31,5	
Profesorado (individual)	0	0	7	9,6	35	47,9	31	42,5	
Familias	8	11	14	19,2	30	41,1	21	28,8	
Servicios de apoyo a los centros educativos	5	6,8	12	16,4	25	34,2	31	42,5	
Inspectores de zona	3	4,1	15	20,5	24	32,9	31	42,5	
Alumnado	0	0	12	16,4	32	43,8	29	39,7	

Tabla 87: Clúster 3– Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.

En la tabla 87, se observa que los miembros de los equipos directivos de este conglomerado; por un lado se muestran completamente de acuerdo con los siguientes agentes internos como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración: Director/a (80,8%); Jefe/a de estudios (76,7%); Secretario/a (69,9%); Coordinadores/as (57,5%); Jefes/as Dpto. (56,2%); Equipo Escuela-Empresa (45,2%); Equipo de Orientación Académica y Profesional (60,3%); Servicios de apoyo a los centros educativos (42,5%); e Inspectores de zona (42,5%). Por otro lado manifiestan acuerdo con la dinamización del Consejo Escolar (49,3%); Claustro de profesores (49,3%); AMPA (43,8%); Profesorado (individual) (47,9%); Familias (41,1%); y Alumnado (43,8%).

Los “Agentes del centro deseados”, es decir aquellos órganos de los centros de FP que los encuestados desearían que dinamizaran y potenciaran las colaboraciones se muestran en la tabla 88.

Dinamización y potenciación deseada (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	3	4,1	3	4,1	11	15,1	56	76,7	F=73 %=100
Claustro de profesores	0	0	1	1,4	8	11	64	87,7	
Director/a	0	0	0	0	6	8,2	67	91,8	
Jefe/a de estudios	0	0	0	0	7	9,6	66	90,4	
Secretario/a	0	0	1	1,4	10	13,7	62	84,9	
Coordinadores/as	0	0	0	0	8	11	65	89	
Jefes/as Dpto.	0	0	0	0	7	9,6	66	90,4	
Equipo Escuela-Empresa	1	1,4	0	0	10	13,7	62	84,9	
Equipo de Orientación Académica y Profesional	0	0	1	1,4	8	11	64	87,7	
AMPA	4	5,5	3	4,1	19	26	47	64,4	
Profesorado (individual)	0	0	0	0	8	11	65	89	
Familias	5	6,8	0	0	17	23,3	51	69,9	
Servicios de apoyo a los centros educativos	0	0	1	1,4	7	9,6	65	89	
Inspectores de zona	1	1,4	3	4,1	8	11	61	83,6	
Alumnado	0	0	0	0	7	9,6	66	90,4	

Tabla 88: Clúster 3– Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.

Como se observa, (tabla 88), los miembros de los distintos equipos directivos de este clúster valoran encontrarse completamente de acuerdo con los siguientes agentes y/u órganos: Consejo Escolar (76,7%); Claustro de profesores (87,7%); Director/a (91,8%); Jefe/a de estudios (90,4%); Secretario/a (84,9%); Coordinadores/as (89%); Jefes/as Dpto. (90,4%); Equipo Escuela-Empresa (84,9%); Equipo de Orientación Académica y Profesional (87,7%); AMPA (64,4%); Profesorado (individual) (89%); Familias (69,9%); Servicios de apoyo a los centros educativos (89%); Inspectores de zona (83,6%); y Alumnado (90,4%).

Otra de las características que definen a este modelo, son los elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones colaborativas con el entorno – FaciObs (tabla 89).

Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones	MO		O		NI		F		MF	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Objetivos de la Organización Educativa	1	1,4	2	2,7	6	8,2	45	61,6	19	26
Autonomía, participación y corresponsabilidad	0	0	1	1,4	0	0	36	49,3	36	49,3
Normas organizativas y funcionales	0	0	7	9,6	6	8,2	38	52,1	22	30,1
Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas	0	0	1	1,4	0	0	31	42,5	41	56,2
Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	0	0	0	0	0	0	15	20,5	58	79,5
Infraestructura y los recursos materiales	0	0	6	8,2	4	5,5	33	45,2	30	41,1
Formación de los miembros de la organización	0	0	2	2,7	3	4,1	34	46,6	34	46,6
Dedicación que requieren estas relaciones	0	0	13	17,8	1	1,4	28	38,4	31	42,5
Relaciones internas (cultura, clima, comunicación)	0	0	3	4,1	2	2,7	35	47,9	33	45,2
Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados	0	0	8	11	7	9,6	17	23,3	41	56,2
Procesos de evaluación a nivel de centro	0	0	2	2,7	6	8,2	35	47,9	30	41,1
Difusión interna del centro sobre sus prácticas	0	0	1	1,4	4	5,5	31	42,5	37	50,7
Imagen que el centro proyecta a su exterior	0	0	0	0	1	1,4	19	26	53	72,6
Implicación en redes educativas, profesional y/o sociales	0	0	0	0	3	4,1	20	27,4	50	68,5
Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	0	0	3	4,1	2	2,7	29	39,7	39	53,4
Apertura del centro a su comunidad	0	0	1	1,4	9	12,3	21	28,8	42	57,5
Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	0	0	1	1,4	3	4,1	40	54,8	29	39,7
Utilización de las TIC	0	0	0	0	1	1,4	20	27,4	52	71,2
Marco laboral del profesorado	3	4,1	8	11	7	9,6	23	31,5	32	43,8

Tabla 89: Clúster 3– Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.

Según los participantes, son elementos facilitadores los Objetivos de la Organización Educativa (61,6%); Normas organizativas y funcionales (52,1%); Infraestructura y los recursos materiales (45,2%); Relaciones internas (cultura, clima, comunicación) (47,9%); Procesos de evaluación a nivel de centro (47,9%); y Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas (54,8%). Pero existen elementos más destacados como muy facilitadores como Autonomía, participación y corresponsabilidad (49,3%); Proyecto

Educativo de Centro y actividades recogidas (56,2%); Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo (79,5%); Formación de los miembros de la organización (46,6%); Dedicación que requieren estas relaciones (42,5%); Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados (56,2%); Difusión interna del centro sobre sus prácticas (50,7%); Imagen que el centro proyecta a su exterior (72,6%); Implicación en redes educativas, profesional y/o sociales (68,5%); Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración (53,4%); Apertura del centro a su comunidad (57,5%); Utilización de las TIC (71,2%); y Marco laboral del profesorado (43,8%).

Por otro lado, también define a este modelo, la valoración que los participantes realizan sobre las “Consecuencias” o resultados visibles de las relaciones colaborativas (tabla 90).

Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Trabajo en equipo y corresponsabilidad	0	0	0	0	31	42,5	42	57,5
Sensibilización a las demandas de los implicados	0	0	0	0	30	41,1	43	58,9
Iniciativa personal de los implicados	0	0	0	0	26	35,6	47	64,4
Planificación	0	0	0	0	24	32,9	49	67,1
Coordinación	0	0	0	0	23	31,5	50	68,5
Beneficio mutuo de los implicados	0	0	2	2,7	23	31,5	48	65,8
Actitud abierta de compartir e intercambiar	0	0	0	0	24	32,9	49	67,1
Compromiso	0	0	1	1,4	23	31,5	49	67,1
Actitud innovadora de los implicados	0	0	2	2,7	21	28,8	50	68,5
Motivación y entusiasmo de los implicados	0	0	1	1,4	24	32,9	48	65,8
Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red	0	0	1	1,4	28	38,4	44	60,3
Integración de la formación inicial y la formación permanente	1	1,4	4	5,5	29	39,7	39	53,4
Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales	0	0	0	0	20	27,4	53	72,6
Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral	0	0	0	0	15	20,5	58	79,5
Mejora las competencias del profesorado	0	0	0	0	18	24,7	55	75,3
Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	0	0	0	0	19	26	54	74
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	0	0	1	1,4	18	24,7	54	74
Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	0	0	1	1,4	25	34,2	47	64,1
Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento	0	0	0	0	17	23,3	56	76,7
Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	0	0	0	0	27	37	46	63
Fomento de la formación continua del profesorado	0	0	1	1,4	14	19,2	58	79,5
Reconocimiento institucional	0	0	5	6,8	20	27,4	48	65,8
Reconocimiento profesional	0	0	3	4,1	19	26	51	69,9

Tabla 90: Clúster 3– Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP.

Se observa en este clúster, que los participantes se muestran de completamente de acuerdo con todos los resultados o consecuencias de las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno propuestos: Trabajo en equipo y corresponsabilidad (57,5%);

Sensibilización a las demandas de los implicados (58,9%); Iniciativa personal de los implicados (64,4%); Planificación (67,1%); Coordinación (68,5%); Beneficio mutuo de los implicados (65,8%); Actitud abierta de compartir e intercambiar (67,1%); Compromiso (67,1%); Actitud innovadora de los implicados (68,5%); Motivación y entusiasmo de los implicados (65,8%); Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red (60,3%); Integración de la formación inicial y la formación permanente (53,4%); Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales (72,6%); Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral (79,5%); Mejora las competencias del profesorado (75,3%); Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje (74%); Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas (74%); Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros (64,1%); Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento (76,7%); Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado... (63%); Fomento de la formación continua del profesorado (79,5%); Reconocimiento institucional (65,8%); y Reconocimiento profesional (69,9%).

Para finalizar y con objeto de conocer la perspectiva de futuro de la colaboración de los centros de FP pertenecientes a este modelo, se presentan a continuación los resultados referidos a la necesidad de dinamizar las relaciones y a las estrategias tanto a nivel interno como externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizarlas, teniendo en cuenta la transformación estructural actual que está afectando a las organizaciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	73	100,0	100,0	100,0
No	0	0	0	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Tabla 91: Clúster 3– Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?

La tabla 91, muestra que los participantes consideran necesario dinamizarlas con un 100%. Seguidamente, aparece la valoración realizada sobre las estrategias internas (tabla 103).

Estrategias a nivel interno	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Proponer planes de formación	0	0	0	0	29	39,7	44	60,3	F=73 %=100
Dotar de recursos	0	0	0	0	11	15,1	62	84,9	
Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas	0	0	0	0	28	38,4	45	61,6	
Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)	0	0	2	2,7	26	35,6	45	61,6	
Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	0	0	1	1,4	31	42,5	41	56,2	
Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	0	0	0	0	20	27,4	53	72,6	
Fomentar la formación continua del profesorado	0	0	0	0	11	15,1	62	84,9	
Disponer de Internet	0	0	0	0	11	15,1	62	84,9	

Tabla 92: Clúster 3– Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar la colaboración.

Los miembros de los equipos directivos de este modelo, en cuanto a las estrategias internas se refiere, valoran estar completamente de acuerdo en Dotar de recursos (84,9%); Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad) (61,6%); Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo (56,2%); Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración (72,6%); Fomentar la formación continua del profesorado (84,9%); Disponer de Internet (84,9%); Proponer planes de formación (60,3%); y Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas (61,6%), (tabla 92).

Estrategias a nivel externo	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Crear grupos de trabajo interprofesionales	0	0	0	0	35	47,9	38	52,1	F=73 %=100
Organizar encuentros de buenas prácticas	0	0	0	0	27	37	46	63	
Potenciar el uso de las TIC para crear redes	0	0	0	0	15	20,5	58	79,5	
Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	1	1,4	3	4,1	29	39,7	40	54,8	
Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	0	0	5	6,8	31	42,5	37	50,7	
Contar con programas de movilidad	0	0	9	12,3	28	38,4	36	49,3	
Establecer convenios de colaboración	0	0	0	0	10	13,7	63	86,3	
Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	0	0	1	1,4	18	24,7	54	74	

Tabla 93: Clúster 3– Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.

Con respecto a las estrategias externas (tabla 93), se muestran completamente de acuerdo con Potenciar el uso de las TIC para crear redes (79,5%); Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando) (54,8%); Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional (50,7%); Establecer convenios de colaboración (86,3%); y Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración (74%); Crear grupos de trabajo interprofesionales (52,1%); Organizar encuentros de buenas prácticas (63%); y Contar con programas de movilidad (49,3%).

En el caso del modelo de centros formalizados, se aprecia claramente una “verdadera colaboración” (Pérez, 1998) en la que los miembros que la practican se relacionan de forma voluntaria por tener intereses comunes y en consecuencia formalizan sus actuaciones conjuntas en proyectos (Antúnez, 1998; Buys & Miller, 2009; Díaz & Civís, 2011) o convenios de colaboración (LOE, 2006; LEA, 2006; LOMCE, 2014; Epstein, 2014). Esta consideración de las relaciones, afecta tanto a las formas de entender la escuela y los procesos de enseñanza, como a los roles docentes y los procedimientos de interacción entre profesorado, alumnado y el resto de la comunidad, ya que permite el desarrollo no sólo del alumnado que cursa las enseñanzas de FP, sino también de todos los agentes e instituciones que participan en dichas relaciones; así como de las propias comunidades a las que pertenecen dichos implicados (Chan & Short, 2011).

B.4) Clúster 4/Modelo D: Centros Entramados.

Se tratan primordialmente de centros que se encuentran inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC. Este clúster agrupa 6 casos.

La siguiente tabla 94 recoge el momento en el que se encuentran los centros de FP de Andalucía, pertenecientes al clúster 4, con respecto a las relaciones colaborativas con el entorno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración.	0	0	0	0
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC).	0	0	0	0
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	2	33,3	33,3	33,3
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	4	66,7	66,7	100,0
Otros	0	0	0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 94: Clúster 4 – ¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

La mayoría de los centros de este clúster han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el PC (66,7%). Sin embargo, es necesario resaltar que los centros de FP agrupados en este modelo entramado (clúster 4), se encuentran también repartidos en aquellos que empiezan a formalizar sus relaciones colaborativas en los documentos de planificación (33,3%).

Por otro lado, la tabla 95, muestra los resultados obtenidos en cuanto al momento en el que desearían encontrarse en un futuro estos centros, en relación a la colaboración externa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración.	0	0	0	0
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC).	0	0	0	0
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	0	0	0	0
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	6	100,0	100,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 95: Clúster 4 – ¿En qué momento desearía que se encontrara su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?

Como se observa, los centros de este clúster desearían encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC (100%). Como se podrá observar más adelante, el porcentaje es el mayor de todos los clústeres, debido a que en el momento actual los centros de este conglomerado se encuentran repartidos entre aquellos que recogen sus colaboraciones en el PC (33,3%) y aquellos que utilizan redes educativas profesionales y sociales para desarrollar sus proyectos colaborativos (66,7%). Por lo tanto muchos de estos centros se encuentran en un estado bastante avanzado de su colaboración con el entorno e incluso, pudiendo considerarse centros entramados con el apoyo de las TIC.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Bastante	0	0	0	0
Total	6	100,0	100,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 96: Clúster 4 – ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?

Con respecto a la importancia que estos centros le otorgan a la colaboración con la comunidad y/o entorno, se observa en la tabla 96, que los 6 centros pertenecientes a este clúster 4, le otorgan total importancia (100%).

La siguiente tabla 97, muestra los “agentes real”, es decir, los agentes y/o instituciones externas colaboradoras con los centros de FP.

Con quién/quienes establece la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de Infantil y Primaria	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	F=6 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	0	0	0	0	3	50	3	50	
Centros de Bachillerato	0	0	1	16,7	3	50	2	33,3	
Centros de FP	0	0	1	16,7	1	16,7	4	66,7	
Universidades	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	
Sindicatos y Agentes sociales	1	16,7	1	16,7	4	66,7	0	0	
Empresas de las FCT	0	0	0	0	0	0	6	100	
Empresas externas públicas	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	
Empresas externas privadas	0	0	0	0	3	50	3	50	
Administración Pública	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	
Instituciones locales	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	
ONGs	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3	
Servicios de Orientación Laboral	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	
Servicio Público de Empleo Estatal	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	
Servicio Público de Empleo Autonómico	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	
Servicio Público de Empleo Local	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	
Organismos comunitarios	0	0	2	33,3	4	66,7	0	0	
Familias	0	0	2	33,3	2	33,3	2	33,3	
Entidades y asociaciones locales	0	0	2	33,3	3	50	1	16,7	

Tabla 97: Clúster 4 – Agentes y/o instituciones externas con las que mantiene relaciones de colaboración los centros de FP.

En esta tabla 97, se observa, cómo las instituciones externas con las que los centros de FP mantienen una total relación son los centros de infantil y primaria (50%), centros de secundaria obligatoria (50%), los centros de FP (66,7%), las empresas de las FCT (100%), las empresas externas tanto públicas (50%) como privadas (50%), la administración pública (50%), instituciones locales (66,7%), los servicios de orientación laboral (50%), el Servicio Público de Empleo Estatal (50%), Autonómico (50%) y Local (50%); Bastante relación de colaboración con los centros de bachillerato (50%), las universidades (83,3%), los sindicatos y agentes sociales (66,7%), las ONG's (66,7%), organismos comunitarios (66,7%) y entidades y asociaciones locales (50%). Es de resaltar que las opiniones de los miembros de los equipos directivos en cuanto a la relación con las familias queda igualmente repartida entre la valoración poca, bastante y total.

Los datos referidos a los “Agentes Deseados”, es decir, con qué entidades desearían establecer las colaboraciones aparecen en la siguiente tabla 98.

Con quién/quienes desearía establecer la colaboración externa	N		P		B		T		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Centros de Infantil y Primaria	6	100	0	0	0	0	0	0	F=6 %=100
Centros de Secundaria Obligatoria	6	100	0	0	0	0	0	0	
Centros de Bachillerato	6	100	0	0	0	0	0	0	
Centros de FP	6	100	0	0	0	0	0	0	
Universidades	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Sindicatos y Agentes sociales	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Empresas de las FCT	6	100	0	0	0	0	0	0	
Empresas externas públicas	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Empresas externas privadas	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Administración Pública	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Instituciones locales	6	100	0	0	0	0	0	0	
ONGs	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Servicios de Orientación Laboral	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Servicio Público de Empleo Estatal	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Servicio Público de Empleo Autónomo	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Servicio Público de Empleo Local	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Organismos comunitarios	5	83,3	1	16,7	0	0	0	0	
Familias	6	100	0	0	0	0	0	0	
Entidades y asociaciones locales	6	100	0	0	0	0	0	0	

Tabla 98: Clúster 4 – Agentes y/o instituciones externas con las que desearía mantener relaciones de colaboración los centros de FP.

En la tabla 98, se aprecia cómo los centros de este clúster manifiestan en su respuesta que no desearían mantener relación alguna con las instituciones externas ya mencionadas.

La “implicación” y grado de disponibilidad que muestran los agentes del entorno a la hora de establecer las relaciones de colaboración con los centros de FP de este clúster, se muestra en la tabla 99.

Grado de disponibilidad de los agentes del entorno	ND		PD		BD		TD		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Otros Centros Educativos	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3	F=58 %=100
Instituciones locales	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3	
Empresas del entorno socioeconómico	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	
Sindicatos	1	16,7	2	33,3	3	50	0	0	
Agentes Sociales	1	16,7	0	0	5	83,3	0	0	
Servicios Públicos de empleo	1	16,7	0	0	5	83,3	0	0	

Tabla 99: Clúster 4 – Grado de disponibilidad de los agentes del entorno de los centros de FP.

Los miembros de los equipos directivos de los centros de FP del clúster 4, afirman que otros centros educativos (66,7%), las instituciones locales (66,7%), los sindicatos (50%), los agentes sociales (83,3%) y los Servicios Públicos de Empleo (83,3%), muestran bastante

disponibilidad e implicación. Por otro lado, destacan la total disponibilidad de las empresas del entorno socioeconómico (66,7%), (tabla 99).

En tabla 100, se presentan los “Objetivos” perseguidos por los centros de FP, cuando colaboran con el entorno.

Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Optimizar e incrementar la calidad de los recursos	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3
Ampliar la proyección del centro en el entorno	0	0	0	0	0	0	6	100
Participar, colaborar y aprender comunitariamente	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3
Establecer la coordinación con el equipo docente	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Compartir recursos y experiencias	0	0	0	0	0	0	6	100
Crear grupos de trabajo de distintos centros	0	0	1	16,7	1	16,7	4	66,7
Participar en redes educativas y/o profesionales	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado	0	0	0	0	0	0	6	100
Desarrollar contenidos y prácticas con TIC	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3
Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Transmitir valores de las colaboraciones	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Fomentar la socialización y el trabajo en grupo	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Fomentar la movilidad del profesorado	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP	0	0	0	0	0	0	6	100
Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Orientar la FP a la economía y la sociedad	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Diseñar nuevos yacimientos de empleo	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50
Considerar y valorar la calidad de la formación	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Integrar la FP inicial y la FP para el empleo	0	0	0	0	3	50	3	50
Evitar duplicidades y sobreoferta en la FP	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Implicar al tejido empresarial en la FP	0	0	0	0	0	0	6	100
Fomentar la movilidad del alumnado	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Aumentar la participación de las familias (centro)	0	0	1	16,7	0	0	5	83,3
Adaptar el aprendizaje permanente al empleo	0	0	0	0	3	50	3	50
Realizar proyectos empresariales (salidas laborales)	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Mejorar la inserción laboral del alumnado	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3
Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3

Tabla 100: Clúster 4 – Objetivos que persigue el centro de FP cuando colabora con el entorno.

Los miembros de los equipos directivos de este conglomerado, resaltan, por un lado, estar completamente de acuerdo con los siguientes: Ampliar la proyección del centro en el entorno (100%); Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente (66,7%); Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales (100%); Crear

grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades (66,7%); Participar en redes educativas y/o profesionales (66,7%); Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado (100%); Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC (83,3%); Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado (66,7%); Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones (66,7%); Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades (66,7%); Fomentar la movilidad del profesorado (66,7%); Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP (100%); Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral (66,7%); Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad (66,7%); Diseñar nuevos yacimientos de empleo (50%); Considerar y valorar la calidad de la formación (66,7%); Integrar la FP inicial y la FP para el empleo (50%); Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional (66,7%); Implicar al tejido empresarial en la FP (100%); Fomentar la movilidad del alumnado (66,7%); Aumentar la participación de las familias en la vida del centro (83,3%); Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo (50%); Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales (66,7%); Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado (66,7%); Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado (83,3%); Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios (83,3%). Por otro lado se muestran de acuerdo con los siguientes objetivos: Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales (66,7%); y Participar, colaborar y aprender comunitariamente (66,7%), (tabla 100).

Dentro de las características que definen a los clústeres, también se encuentra la dinamización y potenciación actual de las relaciones de colaboración, que los agentes y/u órganos de los centros de FP realizan (“Agentes centro real”). Los datos del clúster 4 o modelo de centros entramados, se muestra en la siguiente tabla 101.

Dinamización y potenciación actual (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3	F=6 %=100
Claustro de profesores	0	0	0	0	3	50	3	50	
Director/a	0	0	0	0	0	0	6	100	
Jefe/a de estudios	0	0	0	0	0	0	6	100	
Secretario/a	0	0	0	0	3	50	3	50	
Coordinadores/as	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3	
Jefes/as Dpto.	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	
Equipo Escuela-Empresa	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	
Equipo de Orientación Académica y Profesional	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	
AMPA	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	
Profesorado (individual)	0	0	0	0	5	83,3	1	16,7	
Familias	0	0	2	33,3	4	66,7	0	0	
Servicios de apoyo a los centros educativos	0	0	1	16,7	4	66,7	1	16,7	
Inspectores de zona	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	
Alumnado	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50	

Tabla 101: Clúster 4 – Dinamización y potenciación actual de los agentes internos de los centros de FP.

En la tabla 101, se observa que los miembros de los equipos directivos de este conglomerado; por un lado se muestran completamente de acuerdo con los siguientes agentes internos como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración: Claustro de profesores (50%); Director/a (100%); Jefe/a de estudios (100%); Secretario/a (50%); Jefes/as Dpto. (66,7%); Equipo Escuela-Empresa (66,7%); Equipo de Orientación Académica y Profesional (66,7%); AMPA (50%); y Alumnado (50%). Por otro lado manifiestan acuerdo con el Consejo Escolar (66,7%); Coordinadores/as (66,7%); Profesorado (individual) (83,3%); Familias (66,7%); Servicios de apoyo a los centros educativos (66,7%); e Inspectores de zona (83,3%).

Los “Agentes del centro deseados”, es decir aquellos órganos de los centros de FP que los encuestados desearían que dinamizaran y potenciaran las colaboraciones se muestran en la tabla 102.

Dinamización y potenciación deseada (agentes internos)	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Consejo Escolar	3	50	0	0	2	33,3	1	16,7	F=6 %=100
Claustro de profesores	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	
Director/a	3	50	0	0	0	0	3	50	
Jefe/a de estudios	3	50	0	0	0	0	3	50	
Secretario/a	3	50	0	0	0	0	3	50	
Coordinadores/as	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	
Jefes/as Dpto.	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	
Equipo Escuela-Empresa	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	
E. Orientación Académica y Profesional	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	
AMPA	3	50	0	0	2	33,3	1	16,7	
Profesorado (individual)	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	
Familias	3	50	0	0	2	33,3	1	16,7	
S. de apoyo a los centros educativos	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	
Inspectores de zona	3	50	0	0	2	33,3	1	16,7	
Alumnado	3	50	0	0	1	16,7	2	33,3	

Tabla 102: Clúster 4 – Dinamización y potenciación deseada de los agentes internos de los centros de FP.

Como se observa, (tabla 102), los miembros de los distintos equipos directivos de este clúster valoran encontrarse completamente desacuerdo con todos los agentes propuestos (50%).

Otra de las características que definen a este modelo, son los elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones colaborativas con el entorno – FaciObs (tabla 103).

Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones	MO		O		NI		F		MF	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Objetivos de la Organización Educativa	0	0	0	0	1	16,7	4	66,7	1	16,7
Autonomía, participación y corresponsabilidad	0	0	0	0	0	0	5	83,3	1	16,7
Normas organizativas y funcionales	0	0	2	33,3	3	50	1	16,7	0	0
Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas	0	0	0	0	0	0	3	50	3	50
Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100
Infraestructura y los recursos materiales	0	0	0	0	0	0	3	50	3	50
Formación de los miembros de la organización	0	0	0	0	0	0	3	50	3	50
Dedicación que requieren estas relaciones	0	0	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50
Relaciones internas (cultura, clima, comunicación)	0	0	1	16,7	0	0	2	33,3	3	50
Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados	0	0	0	0	2	33,3	3	50	1	16,7
Procesos de evaluación a nivel de centro	0	0	0	0	0	0	4	66,7	2	33,3
Difusión interna del centro sobre sus prácticas	0	0	0	0	0	0	3	50	3	50
Imagen que el centro proyecta a su exterior	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100
Implicación en redes educativas, profesional y/o sociales	0	0	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	0	0	0	0	0	0	3	50	3	50
Apertura del centro a su comunidad	0	0	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	0	0	0	0	0	0	5	83,3	1	16,7
Utilización de las TIC	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100
Marco laboral del profesorado	0	0	1	16,7	0	0	5	83,3	0	0

Tabla 103: Clúster 4 – Elementos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en los centros de FP.

Según los participantes de este clúster son elementos facilitadores los Objetivos de la Organización Educativa (66,7%); Autonomía, participación y corresponsabilidad (83,3%); Reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados (50%); Procesos de evaluación a nivel de centro (66,7%); Acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas (83,3%); y Marco laboral del profesorado (83,3%). Pero existen elementos más destacados como muy facilitadores como el Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas (50%); Coordinación, impulso y gestión del equipo directivo (100%); Infraestructura y los recursos materiales (50%); Formación de los miembros de la organización (50%); Dedicación que requieren estas relaciones (50%); Relaciones internas (cultura, clima, comunicación) (50%); Difusión interna del centro sobre sus prácticas (50%); Imagen que el centro proyecta a su exterior (100%); Implicación en redes educativas, profesional y/o social (66,7%); Sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la

colaboración (50%); Apertura del centro a su comunidad (66,7%); y Utilización de las TIC (100%). Se destacan además, las Normas organizativas y funcionales como elementos no influyentes (50%).

Por otro lado, también define a este modelo, la valoración que los participantes realizan sobre las “Consecuencias” o resultados visibles de las relaciones colaborativas (tabla 104).

Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas	CD		D		A		CA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Trabajo en equipo y corresponsabilidad	0	0	1	16,7	1	16,7	4	66,7
Sensibilización a las demandas de los implicados	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50
Iniciativa personal de los implicados	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50
Planificación	0	0	1	16,7	1	16,7	4	66,7
Coordinación	0	0	1	16,7	1	16,7	4	66,7
Beneficio mutuo de los implicados	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3
Actitud abierta de compartir e intercambiar	0	0	0	0	3	50	3	50
Compromiso	0	0	0	0	3	50	3	50
Actitud innovadora de los implicados	0	0	0	0	3	50	3	50
Motivación y entusiasmo de los implicados	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50
Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Integración de la formación inicial y la formación permanente	0	0	1	16,7	1	16,7	4	66,7
Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral	0	0	1	16,7	0	0	5	83,3
Mejora las competencias del profesorado	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3
Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	0	0	0	0	0	0	6	100
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3
Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	0	0	0	0	3	50	3	50
Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento	0	0	1	16,7	2	33,3	3	50
Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7
Fomento de la formación continua del profesorado	0	0	1	16,7	1	16,7	4	66,7
Reconocimiento institucional	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0
Reconocimiento profesional	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0

Tabla 104: Clúster 4 – Resultados visibles o consecuencias de las relaciones colaborativas en los centros de FP.

Se observa en este clúster, que los participantes se muestran completamente de acuerdo con todos los resultados o consecuencias de las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno propuestos: Trabajo en equipo y corresponsabilidad (66,7%);

Sensibilización a las demandas de los implicados (50%); Iniciativa personal de los implicados (50%); Planificación (66,7%); Coordinación (66,7%); Beneficio mutuo de los implicados (83,3%); Actitud abierta de compartir e intercambiar (50%); Compromiso (50%); Actitud innovadora de los implicados (50%); Motivación y entusiasmo de los implicados (50%); Capacidad de aprendizaje /aprendizaje compartido y en red (66,7%); Integración de la formación inicial y la formación permanente (66,7%); Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales (66,7%); Mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral (83,3%); Mejora las competencias del profesorado (83,3%); Experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje (100%); Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas (83,3%); Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros (50%); Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento (50%); Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado... (66,7%); y Fomento de la formación continua del profesorado (66,7%). Por otro lado se muestran de acuerdo con el Reconocimiento institucional (83,3%); y el Reconocimiento profesional (83,3%).

Para finalizar y con objeto de conocer la prospectiva de futuro de la colaboración de los centros de FP pertenecientes a este modelo, se presentan a continuación los resultados referidos a la necesidad de dinamizar las relaciones y a las estrategias tanto a nivel interno como externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizarlas, teniendo en cuenta la transformación estructural actual que está afectando a las organizaciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	6	100,0	100,0	100,0
No	0	0	0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 105: Clúster 4 – Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?

La tabla 105, muestra que los participantes de este clúster consideran necesario dinamizarlas con un 100%. Seguidamente, en la tabla 106, aparece la valoración realizada sobre las estrategias a nivel interno.

Estrategias a nivel interno	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Proponer planes de formación	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3	F=6 %=100
Dotar de recursos	0	0	0	0	0	0	6	100	
Recoger en el PC iniciativas colaborativas	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	
Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)	0	0	0	0	3	50	3	50	
Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	0	0	0	0	0	0	6	100	
Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	
Fomentar la formación continua del profesorado	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3	
Disponer de Internet	0	0	0	0	0	0	6	100	

Tabla 106: Clúster 4 – Estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.

Los miembros de los equipos directivos de este modelo, en cuanto a las estrategias internas se refiere, valoran estar completamente de acuerdo en Dotar de recursos (100%); Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad) (50%); Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo (100%); Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración (66,7%); Fomentar la formación continua del profesorado (83,3%); Disponer de Internet (100%); Proponer planes de formación (83,3%); y Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas (66,7%).

Estrategias a nivel externo	CD		D		A		CA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Crear grupos de trabajo interprofesionales	0	0	1	16,7	0	0	5	83,3	F=6 %=100
Organizar encuentros de buenas prácticas	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3	
Potenciar el uso de las TIC para crear redes	0	0	0	0	0	0	6	100	
Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	0	0	0	0	0	0	6	100	
Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	0	0	0	0	0	0	6	100	
Contar con programas de movilidad	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3	
Establecer convenios de colaboración	0	0	0	0	0	0	6	100	
Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	0	0	0	0	1	16,7	5	83,3	

Tabla 107: Clúster 4 – Estrategias a nivel externo en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración.

Con respecto a las estrategias externas (tabla 107), se muestran completamente de acuerdo con Potenciar el uso de las TIC para crear redes (100%); Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando) (100%); Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional (100%); Establecer convenios de colaboración (100%); y Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración (83,3%); Crear grupos de trabajo interprofesionales (83,3%); Organizar encuentros de buenas prácticas (83,3%); y Contar con programas de movilidad (83,3%).

A raíz de los resultados en este modelo, puede decirse que los centros entramados, han logrado la consolidación de sus relaciones colaborativas, llegando a establecer contacto con redes educativas, sociales y profesionales; estableciendo redes de centros de distinta etapa educativa; convenios con servicios de apoyo, instituciones universitarias u otras entidades del entorno; y participando en redes europeas e internacionales (Antúñez, 1998). En este sentido, se resalta nuevamente que la mejora y cambio de las organizaciones educativas se centra en el trabajo en red y la colaboración entre instituciones (Muijs, 2010). Así los centros educativos de FP deben actuar como “comunidades de aprendizaje en red” (Harasim, 2000; Chapman, 2008), donde “es necesario pasar de la competencia de los centros educativos a la competencia de la red educativa” (Gordó, 2010, p.140).

6.2. NATURALEZA DE LA COLABORACIÓN FP-ENTORNO EN ANDALUCÍA

Con el objetivo de dar respuesta al objetivo general 2: “Comprender la naturaleza de las relaciones de colaboración desde la perspectiva de los implicados en ellas”, se presenta un estudio de caso de un centro de FP en la provincia de Sevilla.

En primer lugar y con objeto de presentar las características comunes de las 4 tipologías de modelos de centros de FP, mencionadas en el apartado anterior, se puede decir que principalmente existen dos tipologías de centros en función del estado en el que se encuentran en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno: a) aquellos centros que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el PC; y b) aquellos que se encuentran inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. A través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.

Por un lado esto viene a decir que los centros participantes en el estudio se encuentran en su mayoría en estos dos grupos, aunque dependiendo del conglomerado o clúster, los centros se encuentran también repartidos entre los que existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la administración y aquellos que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.

En este sentido, la formación de estos dos grupos como principales, indica que de los cuatro conglomerados, dos pertenecen a la primera tipología a (modelo A y modelo B) y los otros dos pertenecen a la segunda tipología b (modelo C y modelo D). Por lo que la diferencia

entre estos pares de modelos, se encuentra en las características específicas de relaciones de colaboración, que los hacen inclinarse entre un estado y otro de la siguiente manera:

- Modelo A: centros que realizan colaboraciones puntuales y principalmente determinadas por la administración, es decir, mantienen relaciones de carácter burocrático, pero se avanza hacia el desarrollo de acciones y proyectos colaborativos no recogidos en el PC.
- Modelo B: centros que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos que no están recogidos en el PC y avanza hacia la formalización sus relaciones en los documentos de planificación.
- Modelo C: centros que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC y avanza hacia encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.
- Modelo D: centros que se encuentran inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.

De forma general y progresiva en cada modelo (del A al D, pero con la siguiente ordenación: A, C, B y D), todos los centros participantes en el estudio desearían encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc., a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC. De tal manera, que en modelo A su deseo se refleja en un 72,7%; en el modelo C en un 79,5%; en el modelo B con un 91,4% y en el modelo D en un 100%. Aunque el deseo de todos los centros, independientemente del modelo en el que se encuentren, desean encontrarse en el momento citado, los porcentajes son diferentes. El modelo A presenta el menor porcentaje, debido a que la situación actual en cuanto a la colaboración con el entorno de los centros que pertenecen a este grupo, está menos avanzada con respecto al modelo C, la de éste con respecto al modelo B y la de éste con respecto al modelo D. Este aspecto se ve también reflejado en las características que definen a cada grupo.

Los cuatro conglomerados de centros, consideran de total importancia que los centros educativos de FP mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno. Con un 63,6% en el modelo A, un 82,8% en el modelo B, un 83,6% en el modelo C y un 100% en el modelo D.

Con respecto a los agentes y/o instituciones externas con las que los centros de FP mantienen relaciones de colaboración, pueden destacarse en los distintos modelos que los centros de FP mantienen una total relación con las empresas de FCT (modelo A: 45,5%; modelo B: 60,3%; modelo C: 75,3%; modelo D: 100%) y además todos los grupos comparten que mantienen bastante relación con los centros de bachillerato (modelo A: 36,4%; modelo B: 41,4%; modelo D: 50%; modelo C: 50,7%). Sin embargo, existe un pensamiento divergente en los grupos, en cuanto a los agentes o instituciones del entorno con las que desean colaborar. No coincide ningún agente o institución externa deseada en los modelos. Resulta

destacable que los centros del modelo D, evidencian que no desearían establecer colaboración, con ninguna de las entidades propuestas, a pesar de mostrar su total colaboración con muchas de ellas en la actualidad. En este sentido Fullan (2004, p.19) comentaba que “las redes pueden llevar al atestamiento del sistema y a una pérdida del foco”, es decir, si sobrecargamos con plataformas, blogs, foros y webs en general a los agentes educativos para establecer las relaciones de colaboración, se perderá el verdadero significado que entramaban inicialmente las redes, por lo que estaremos cayendo en una pérdida de tiempo y esfuerzo innecesario.

En cuanto al grado de disponibilidad e implicación de los agentes del entorno, los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, pertenecientes a los cuatro modelos, afirman que otros centros educativos presentan bastante implicación (modelo B: 62,1%; modelo A: 62,5%; modelo C: 64,4%; modelo D: 66,7%). Con respecto al resto de agentes, difieren en sus opiniones.

Dentro de los objetivos en los que los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, destacan estar completamente de acuerdo cuando colaboran con el entorno, son: Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado (modelo A: 50%; modelo B: 69%; modelo C: 90,4%; modelo D: 100%) y Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad (modelo A: 51,1%; modelo D: 66,7%; modelo B: 72,4%; modelo C: 82,2%).

Con respecto a la dinamización y potenciación actual de las relaciones de colaboración de los agentes internos de los centros de FP, los miembros de los distintos equipos directivos de los grupos, se muestran de acuerdo con los siguientes agentes: Consejo escolar (modelo C: 49,3%; modelo A: 51,1%; modelo B: 55,2%; modelo D: 66,7%); Profesorado individual (modelo A: 47,7%; modelo C: 47,9%; modelo B: 55,2%; modelo D: 83,3%). Sin embargo en cuanto a los agentes deseados difieren en sus opiniones, aunque en tres de los clústeres se acercan (Clúster 1, 2 y 3), el Clúster 4 se aleja de los demás. Resulta destacable que los centros del clúster 4, se muestran completamente en desacuerdo en cuanto al deseo de que los agentes internos del centro presenten mayor dinamización o potenciación en las relaciones de colaboración establecidas entre los centros de FP y su entorno.

Los cuatro modelos en general, comparten que los elementos propuestos facilitan las relaciones de colaboración en los centros de FP, aunque en algunos casos como en el modelo B, valoran como obstaculizadores la infraestructura y los recursos materiales; la Formación de los miembros de la organización; la Dedicación que requieren estas relaciones; las Relaciones internas (cultura, clima, comunicación); y el Marco laboral del profesorado. En el mismo clúster como no influyente se destacan los Procesos de evaluación a nivel de centro y en el modelo D las normas organizativas y funcionales.

En relación a los resultados o consecuencias de las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno, se observa que tanto en el modelo C, como en el D, los

participantes se muestran completamente de acuerdo con las presentadas, aunque existe una pequeña diferencia en el modelo D, que valora con acuerdo el reconocimiento institucional y el reconocimiento profesional. Con respecto al modelo A y B, los miembros de los equipos directivos de los centros de FP, se muestran de acuerdo con los resultados, a excepción del modelo B, que valora como desacuerdo que el reconocimiento institucional sea un resultado o consecuencia de las relaciones colaborativas.

Como se indicaba al principio, los centros pertenecientes a los 4 modelos coinciden en otorgarle total importancia a establecer las relaciones colaborativas con el entorno. De igual manera comparten su deseo de dinamizar estas relaciones, ante la transformación estructural actual (económica, social, cultural, educativa, etc.) que afecta a las organizaciones (modelo A: 98,9%; modelo B: 100%; modelo C: 100%; modelo D: 100%). En este sentido, proponen estrategias a nivel interno y externo del centro que ayuden a la dinamización de las relaciones.

Con respecto a las estrategias a nivel interno en los centros de FP para dinamizar las relaciones de colaboración que se proponen, todos los grupos o coinciden en que son idóneas, mostrando su acuerdo y completamente de acuerdo. Concretamente los centros del modelo C y D afirman estar completamente de acuerdo con todas las propuestas. Esto mismo ocurre en el modelo B, a excepción de proponer planes de formación y recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas, en las que se muestran de acuerdo. Por último y haciendo referencia al modelo A, los centros se muestran completamente de acuerdo con dotar de recursos, fomentar la formación continua del profesorado y disponer de Internet, y en el resto de acuerdo.

En cuanto a las estrategias a nivel externo que se plantean, al igual que con las estrategias internas, todos los conglomerados coinciden en que son idóneas, mostrando su acuerdo y completamente de acuerdo. Concretamente los centros del modelo C y D afirman estar completamente de acuerdo con todas las propuestas. Esto mismo ocurre en el modelo B, a excepción de crear grupos de trabajo interprofesionales, organizar encuentros de buenas prácticas y contar con programas de movilidad, en las que se muestran de acuerdo. Por último y haciendo referencia al modelo A, los centros se muestran completamente de acuerdo con iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando); y establecer convenios de colaboración, y en el resto de acuerdo.

Tras observar la tipología de centros surgida a partir de los resultados del cuestionario y sus características, puede comprobarse como la colaboración comienza como un proceso informal producido entre distintos agentes, donde existe un clima distendido y agradable y con el paso del tiempo se va consolidando las relaciones entre ellos, de tal manera que se formalizan acuerdos, convenios, proyectos, etc. (Epstein, 2014). En esta misma línea Antúnez (1998), ya afirmaba que los procesos de colaboración en los centros educativos pasaban por distintas fases o grados de consolidación: favorecer y potenciar el conocimiento recíproco, reivindicación de mejoras y cumplimiento de normas, compartir recursos, participar en proyectos comunes y establecer redes entre instituciones.

En el gráfico 21, se presenta la distribución de modelos en la Comunidad Autónoma de Andalucía y concretamente en la provincia de Sevilla.

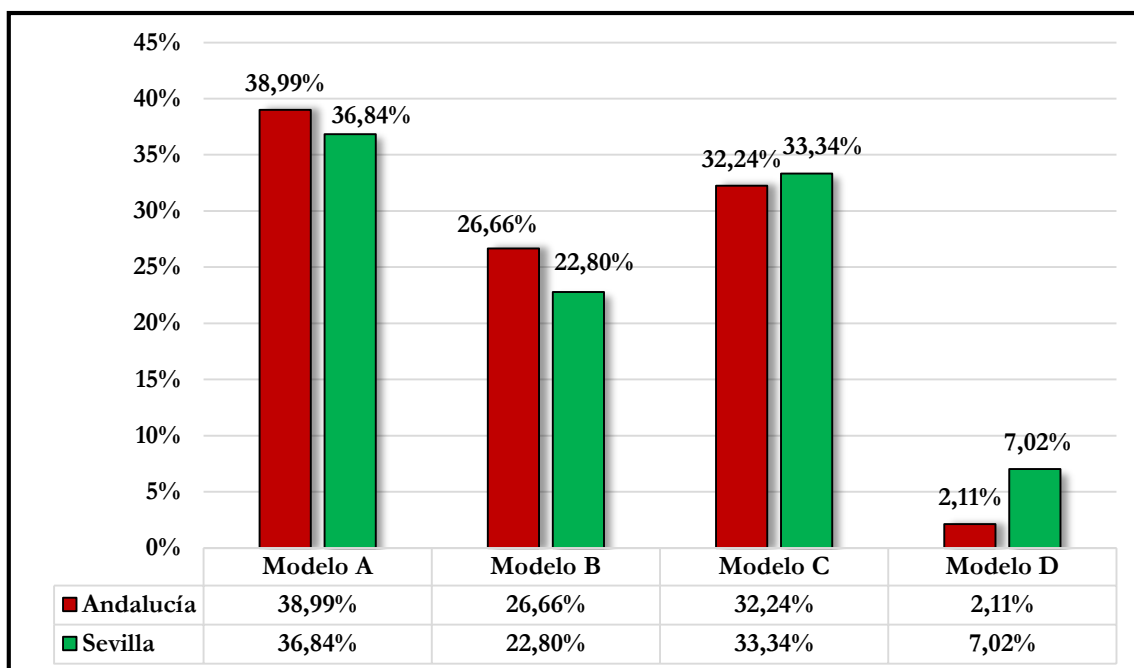


Gráfico 21: Distribución de Andalucía y la provincia de Sevilla en función de los clústeres/modelos de centros de FP en función de las relaciones de colaboración con el entorno.

Como se muestra en el gráfico 21, el modelo de centro de FP, en función de las características de la colaboración con el entorno, más predominante en Andalucía es el modelo A (38,99%), que recoge 88 de los 225 analizados, al igual que en la provincia de Sevilla (36,84%), que agrupa a 21 centros de los 57 de la muestra real. Este modelo pertenece a la caracterización de modelos administrativos, donde los centros realizan colaboraciones puntuales y principalmente determinadas por la administración, es decir, mantienen relaciones de carácter burocrático, pero avanzan hacia el desarrollo de acciones y proyectos colaborativos no recogidos en el PC. La segunda tipología más dominante son los centros formalizados (modelo C). Andalucía recoge a 73 centros de FP (32,24%) y Sevilla 19 (33,34%). Este tipo de centros, han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC y avanzan hacia encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC. El modelo B de centros iniciados, queda en tercer lugar, ya que en Andalucía agrupa 58 centros de los 225 (26,66%) y en Sevilla 13 de los 57 de la muestra real (22,80%). Este modelo se caracteriza por aglomerar centros que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos que no están recogidos en el PC y avanzan hacia la formalización sus relaciones en los documentos de planificación. El último modelo menos representado, es el de centros entramados (modelo D), que recoge en Andalucía 6 casos (2,11%) y en Sevilla 4 (7,02%). La mayoría de los centros de este conglomerado, se encuentran inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.

“Incrementar el capital social, promoviendo unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas, familias y comunidad, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora” (Bolívar; López & Murillo, 2013, p.26). Sin embargo la situación actual de los centros de FP andaluces y sevillanos, en cuanto a la colaboración con el entorno, muestra que todavía sigue siendo todo un reto su establecimiento y potenciación, aunque muchos centros empiezan a ser conscientes de cómo la colaboración puede ser un mecanismo potente para cambiar ideas y prácticas (Katz & Earl, 2010); así como se conforma como “un proceso de transformación” (Mfum-Mensah, 2011), en el que se destaca el papel que los miembros de una organización desempeñan para producir cambios significativos de mejora en los centros educativos.

En definitiva la FP no debe quedar relegada a la mera reproducción de las exigencias del mercado, ya que consta de la flexibilidad y de la capacidad de adaptación necesarias para encajar en la sociedad de hoy y para actuar como motor de cambio y mejora social, en una relación recíproca de continuo intercambio (Marhuenda, 2012), donde la colaboración, al igual que la participación, se convierten en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011).

Dentro de la provincia de Sevilla, se selecciona un centro de FP de titularidad pública, con las enseñanzas de FP no integradas. Cuyo director, es un hombre de 46 a 50 años, que lleva más de 5 años ocupando el puesto en la función directiva y más de 5 años de experiencia en la Formación Profesional. Este centro, se sitúa en el modelo B de centros de FP (iniciados) debido a las características que presentan sus relaciones de colaboración con el entorno, pero no desearían estancarse en él sino seguir avanzando *“desearíamos avanzar al siguiente, para contar con una mayor implicación de los agentes de la comunidad escolar, aumentar las colaboraciones y su desarrollo”* (ED2); *“lo ideal sería avanzar al siguiente nivel, porque en mi opinión y creo que la de todos los presentes es que necesitamos potenciar las relaciones, no sólo llevándolas al entorno próximo del centro sino más allá”* (GJE). Actualmente consideran de total importancia mantener relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno del centro *“creo que no te hablo desde una opinión personal, sino desde una visión conjunta del centro cuando digo que cada vez es más necesario colaborar y por supuesto no sólo en el centro, sino con la sociedad en general, ya que se entiende la vida, el trabajo, desde una perspectiva muy diferente y abierta al cambio”* (ECF2).

Es por ello por lo que actualmente han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos que no están recogidos en el PC *“prácticamente el 70-80% de las actividades que desarrollamos con otras instituciones tienen convenio o figuran en nuestro proyecto, y el porcentaje restante no se “formaliza” en ocasiones sobre todo por falta de tiempo y muchas otras veces porque se pierde la noción real de todo lo que se está trabajando y por ello no se registra”* (EJE2), y avanzan hacia la formalización sus relaciones en los documentos de planificación *“normalmente se realiza un convenio y se incorpora en las actividades académicas... como por ejemplo alguna tecnología que salga y sea pionera, algunas pinturas nuevas, algunos modelos de carrocería...”* (GJF); *“formalizar la documentación derivada de los convenios de colaboración entre el Centro docente y el centro de trabajo”* (CCo); *“evidentemente no todo está planificado desde el inicio, es imposible prever en algunos casos lo que puede llegar a necesitarse, pero nos adaptamos, es*

decir, si surge alguna cosa que nos lleva a buscar ayuda o a complementar algo que los mismos profesores o alumnos demandan (GD); “hay relaciones que perduran en el tiempo como por ejemplo con la empresa Glasurit, con la que venimos colaborando en multitud de actividades desde hace años, gracias al convenio de colaboración que firmamos...” (GJ).

Además desearían encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC “comparto que nos situamos en un proceso, estamos desarrollando muchas iniciativas pero todavía nos queda mucho por trabajar” (GJA); “sería súper interesante ampliar nuestras miras y poder amplificar las relaciones que tenemos y con ello las consecuencias del establecimiento de las colaboraciones, a mayor visión global, mayores resultados e incidencias de mayor calibre en la FP y en la educación en general” (EJ2).

Dentro de las instituciones o agentes con los que establece colaboración, destacan por un lado con poca relación, los sindicatos y agentes sociales, Servicios de Orientación laboral, Servicio Público de Empleo Estatal, Servicio Público de Empleo Autónomo y Servicio Público de Empleo Local “debido a la estrecha vinculación que la FP tiene con el mundo laboral, habría que activar mecanismos de relación con los servicios de empleo y orientación laboral, sindicatos y agentes sociales, ya que no existe apenas contacto con ellos” (EJA1).

Por otro lado con bastante relación los centros de Infantil y Primaria, las Universidades, empresas externas públicas, Administración pública, instituciones locales (ayuntamiento), ONGs y familias “la colaboración con las familias es fundamental en ambos sentidos del proceso de comunicación, es decir, tanto a la hora de recabar información acerca de sus hijos e hijas como a la hora de informarlas y asesorarlas sobre tratamientos educativos, estrategias, materiales y todo tipo de recursos” (ROF); “debido a la localización del centro y a nivel socio-económico de las familias, contamos con la colaboración no sólo de empresas para insertar al alumnado en el mercado, sino de asociaciones, ayuntamiento...que permitan un desarrollo en el alumnado que le ofrezcan posibilidades” (EJ1).y por último con total relación los centros de secundaria obligatoria, los de bachillerato, los centros de FP, Organismos comunitarios (asociaciones de vecinos, culturales, deportivas), entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...) “En el desarrollo de estas actividades y como viene siendo habitual en este Centro se estrechan las relaciones con organizaciones no gubernamentales, Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas, Hermandades, Asociaciones de Vecinos, otros Centros de Educación, Empresas, etc.” (PC); pero sobre todo con las empresas de FCT, empresas externas privadas “el Centro colabora mediante un convenio firmado con la Consejería de educación y la empresa BASF Coating para impartir formación a los talleres de la zona y a su vez insertar en dicha formación sobre los productos que comercializa esta empresa en el ramo de la reparación de carrocerías en el aspecto del embellecimiento de superficies” (GD); aunque en ocasiones resulta complicado mantener la colaboración con todas las empresas y formalizar sus relaciones, debido a que van fluctuando en el tiempo “es difícil contar con un banco de empresas fijo y con las actividades concretas que se desarrollan, ya que constantemente la demanda tanto del alumnado como de las empresas se va modificando y al ponerlas en el Plan de Centro podría llevar a confusiones y malos entendidos a todo aquel que se basara en dicho documento para entablar relaciones con el Centro educativo” (ECF2).

Sin embargo con respecto a las instituciones o agentes con los que desearían establecer la colaboración, destacan con poca relación las universidades, empresas externas públicas, Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...) *“en ocasiones hay actividades que no buscan una verdadera colaboración, bajo mi punto de vista no están bien orientadas, sobre todo algunas que vienen propuestas desde la universidad y de las asociaciones locales, tienes la sensación que sólo vienen para conseguir su resultado en una investigación o cumplir con estándares, pero la perspectiva de desarrollo del centro y del propio alumnado queda en un segundo plano de tal manera que los propios compañeros y alumnos ven estas iniciativas como una pérdida de tiempo...”* (GJC).; con bastante relación los sindicatos y agentes sociales, los Servicios de Orientación Laboral, Servicio Público de Empleo Estatal, Servicio Público de Empleo Autónomo, Servicio Público de Empleo Local *“en mi opinión resultan esenciales que los servicios de orientación laboral y los distintos servicios públicos de empleo trabajaran mano a mano con nosotros, pues dan una visión del exterior que en ocasiones por mucho que intentemos los profesores, no conseguimos trasladar fielmente al alumnado”* (EJF2); los centros de Infantil y Primaria, Administración pública, Instituciones locales (Ayuntamiento), ONGs, Organismos comunitarios (asociaciones de vecinos, culturales, deportivas) y las Familias *“por el tipo de centro en el que nos encontramos se hace necesario que las familias estén más implicadas, pues cuando lo están hacen mucho por facilitar ciertas relaciones, convenios y en definitiva el desarrollo de sus hijos”* (GJ); y con total relación los centros de Secundaria Obligatoria, los centros de Bachillerato, los centros de FP, empresas FCT, empresas externas privadas *“en la formación del alumnado de FP toda institución e implicados son muy necesarios, pero sobre todo creo que dada la etapa, las empresas jugamos un papel muy importante para la inserción laboral real”* (ECE1).

En este sentido, consideran que otros centros educativos, las instituciones locales, los agentes sociales y sobre todo las empresas del entorno socioeconómico presentan bastante disponibilidad e implicación *“normalmente las empresas suelen mostrar una excelente implicación y disponibilidad, pues aportan a sus monitores y todo el material necesario y del que disponen, poniéndolo al servicio del alumnado, de nosotros y del centro y por supuesto cuentan con todo lo que podamos ofrecerles”* (EJE1); *“las empresas donan material o recursos para que los alumnos realicen sus prácticas o actividades en los laboratorios del centro”* (GJC); *“En colaboración con las empresas se realizan en el centro y en las propias empresas, talleres de formación para el alumnado sobre aspectos complementarios y actuales de su sector”* (EJE1); *“se realizan visitas guiadas a las distintas empresas de prácticas y de la zona con objeto de que el alumnado conozca el tejido empresarial de su entorno, las finalidades que persiguen las distintas empresas y las actividades que realizan, los distintos departamentos de trabajo, los productos resultantes”* (ED1); y poca los sindicatos y los servicios Públicos de empleo *“algunos agentes implicados que no han mostrado el necesario interés en el desarrollo de la colaboración para conseguir un beneficio general del alumno, aunque por suerte ha sido un minoría”* (GJA). Pero en general desearía que existiera más implicación de los agentes del entorno que la que poseen en la actualidad *“cuando el establecimiento de las relaciones de colaboración, se inicia desde el instituto en un primer contacto nos podemos encontrar reticencias por parte de las instituciones, esto obliga a contactar con otras que nos ofrezcan la posibilidad de trabajar mano a mano”* (EJA1); *“encontrarnos en una situación que nos permita interrelacionarnos con más empresas y donde las relaciones sean más fuertes y duraderas en el tiempo, contando con personas implicadas como nosotras al otro lado”* (GJ).

Dentro de los objetivos que persiguen con sus colaboraciones, se destacan principalmente: contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado y optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales, pudiendo desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC, *“también es cierto que las pretensiones giran en torno a la mejora de la formación que el alumnado recibe, haciendo posible el acercamiento entre el instituto y la sociedad, el mercado... a través de las relaciones que entre el profesorado, los centros, las instituciones... se fragüen para comentar nuestras prácticas, la forma de mejorarlas con metodologías, recursos...”* (EJF1) y mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado *“mejorar la formación del alumnado de Formación Profesional, capacitándolos para la sociedad cambiante y el mercado laboral inestable con el que se encontrarán cuando salgan del centro educativo”* (ECF1).

Además se persigue ampliar la proyección del centro en el entorno; participar, colaborar y aprender comunitariamente (proyectos educativos conjuntos); implicar al tejido empresarial en la FP y crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades, favoreciendo la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP *“favorecer tanto la inserción de nuestro alumnado, el intercambio de relaciones y conocimientos en los ámbitos formativos, socioeconómico y laboral, la actualización tecnológica, la formación en prácticas de nuestro alumnado y un espacio formativo compartido con las empresas del entorno”* (PC); aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado y fomentar la movilidad del alumnado *“ofrecerles el amplio abanico del empleo en contextos autonómico, nacionales, pero sobre todo internacionales y ayudarlos para facilitar su incorporación en ellos”* (GJA); diseñar nuevos yacimientos de empleo; evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional; adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo y orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad *“establecer colaboraciones con otras instituciones para crear empleo, porque se necesita urgentemente al igual que ofrecer determinada formación que el mercado ya no puede absorber”* (ECE2); participar en redes educativas y/o profesionales *“...nosotros a través de las redes profesionales conseguimos ver el espectro laboral...”* (GJA); y aumentar la participación de las familias en la vida del centro *“mejorar la convivencia en el grupo y las relaciones con profesorado y familias”* (MA); *“Fomentar la colaboración y cooperación del centro con las instituciones sociales y el mundo laboral del entorno, a fin de preparar a los/as alumnos/as para la vida activa”* (POAT). Pero en ningún caso, intentan fomentar la movilidad del profesorado *“no necesitamos esa movilidad pero ellos sí”* (GJA).

Para ello cuentan con la total dinamización y potenciación del director *“las relaciones y convenios también surgen muchas veces desde el director del centro y vinculadas normalmente al ciclo de carrocería, porque el director al ser profesor del ciclo de carrocería, está en continuo contacto con el alumnado y con lo que necesita”* (ECE2), los coordinadores y coordinadores de las etapas y con los jefes y jefas de los departamentos y con la bastante implicación del claustro, jefe de estudios, secretaria, Equipo de Orientación Académica y Profesional *“partiendo de que a nivel de centro no sólo se trabaja la formación profesional, tanto el profesorado como los distintos órganos del instituto están inmersos en diferentes iniciativas, lo que hace que se haga manifiesta la diversificación... pero todos apoyamos las distintas actividades que se hagan con instituciones del entorno en todos los niveles educativos... dirección,*

jefatura, servicio de orientación... y puedan ayudar a la formación del alumnado” (EJC1) y del profesorado a nivel individual “se ha propuesto tanto al claustro como al ETCP para contar con la voluntad del profesorado como elemento motor de la colaboración” (GJ); “se inician las relaciones y convenios desde el grupo de profesores que trabaja directamente con el alumnado, ya que se encuentran más cercanos, implicados y sensibilizados quizás con sus necesidades... aunque también hay algunas actividades que surgen desde el departamento de actividades complementarias y extraescolar, pues se encargan de gestionar actividades o sesiones ligadas sobre todo a la sensibilización, por ejemplo con asociaciones para trabajar el maltrato, la drogadicción...” (EJF2).

Por otro lado, consideran que no son agentes que potencien las relaciones con el entorno, el consejo escolar; el Equipo Escuela-Empresa, el AMPA, las familias, los Servicios educativos de apoyo a los centros educativos, los inspectores e inspectoras de zona y el alumnado; aunque desearían que todos fueran agentes activos en el proceso *“principalmente los órganos colegiados o de representación en el centro, claustro, consejo escolar...” (EJA2); “Colaboración de las familias y agentes del entorno para la realización de las tareas propuestas por el profesorado” (CCo). Pero todas las iniciativas propuestas son respaldadas y apoyadas por el resto de la comunidad educativa “apoyo al profesorado que ha tomado la iniciativa en la gestión del convenio de colaboración” (GD); “todos jugamos un papel muy importante en cada iniciativa, actividad... pero sí es cierto que el rol dinamizador y potenciador en primer lugar debe surgir desde la dirección, ya que de alguna manera debe ser el órgano que impulsa al cambio y posteriormente surgen iniciativas concretas por parte del profesorado que son respaldadas por los coordinadores o jefes de dpto. Y resto de la comunidad educativa” (EJE2).*

Es importante resaltar que la dinamización de las relaciones colaborativas con el entorno se realizan voluntariamente por parte de los implicados *“ningún compañero está obligado ni a iniciar ni a participar en las actividades, así que sólo los que quieren o se interesan lo hacen... en la mayoría de las veces una vez que se inician las relaciones se mantienen porque siempre se busca qué podemos aportar, qué nos pueden aportar ellos, porque sólo así nos iremos acercando al mercado laboral y el mercado laboral a nosotros” (EJE2).*

A su vez reconocen que los elementos que facilitan el establecimiento de sus relaciones de colaboración con el entorno, son los objetivos de la organización educativa; el Proyecto Educativo de Centro y las actividades que recoge; las normas organizativas y funcionales; la autonomía, la participación y la corresponsabilidad *“es cierto que a veces te encuentras atado de pies y manos, pero tenemos como referente acogerlos a la “autonomía” que caracteriza a cada uno de los centros educativos, y de esta manera vamos desarrollando poco a poco más iniciativas tanto dentro del horario escolar, como fuera de él, aunque hay que reconocer que estas prácticas deberían formar parte de ese currículum tan encorsetado que tenemos” (GJF).; la coordinación, impulso y gestión del equipo directivo; la infraestructura y los recursos materiales; la formación de los miembros de la organización; las relaciones internas (cultura, clima y comunicación); el reconocimiento institucional y/o profesional de los logros alcanzados; la difusión interna del centro sobre sus prácticas; la imagen que el centro proyecta a su exterior; la implicación del centro en redes educativas, profesional y/o sociales; la sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración “todo es mucho más fácil cuando se cuenta en primer lugar con las ganas, el ímpetu y*

entusiasmo de todos, ya no sólo del profesorado, sino también del equipo directivo, de las empresas y las organizaciones con las que se inicia o se pretende iniciar un proyecto conjunto y evidentemente cuando se cuenta con recursos para ello” (EJA2); la apertura del centro a su comunidad (comunidad de aprendizaje); y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el marco laboral del profesorado.

Además consideran que un elemento obstaculizador es la dedicación que requieren estas relaciones colaborativas “hay que contar con disponibilidad temporal y espacial y eso en muchas ocasiones no permiten que se desarrollen ciertas iniciativas importantes para el alumnado, si pudiéramos contar con una flexibilidad horaria o con algún incentivo se podrían establecer más colaboraciones y dedicarles el tiempo que requieren” (ECF2); y el acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas “que te gustaría hacer tantas cosas...pero te ves frenado, porque desde arriba te dicen que el centro debe impartir un currículo establecido por normativa, y eso puede llegar a interferir si existiera un excesivo número de actividades” (EJE1); “La tramitación burocrática que se sufre desde la solicitud hasta la resolución por parte de las instituciones públicas, así como los plazos tan dilatados en la resolución de cada proceso” (GJC); y un elemento no influyente son los procesos de evaluación a nivel de centro.

Dentro de los resultados y consecuencias que consideran que se desprenden de las relaciones se encuentran la Sensibilización a las demandas de los implicados, el beneficio mutuo y la iniciativa personal; la actitud abierta de compartir e intercambiar; el compromiso; la actitud innovadora; la motivación y entusiasmo; la capacidad de aprendizaje – aprendizaje compartido y en red “un cambio de actitud o visión de la realidad que favorece la preparación académica y profesional del alumnado que se materializa en la adquisición de competencias, sobre todo se ven fomentadas las relacionadas con el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa; conciencia y la expresión culturales” (ED1); la planificación; la coordinación; las experiencias, los recursos y el conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje “se ofrece una ampliación de conocimientos y experiencias a todos los implicados y además ayuda a reducir la diferencia entre escuela y el mundo laboral” (EJ2); la integración de la formación inicial y la formación permanente; la mejora de las competencias del alumnado en el mercado laboral; el desarrollo de su autonomía y emprendimiento “estamos encantados en iniciar un camino que beneficia al alumnado y que contribuye a su desarrollo, si nosotros somos parte contribuyente en ese proceso, lo que también estamos promoviendo en el alumnado es que sea más adaptable a los cambios y necesidades que se le presentarán en su profesión, además en la mayoría de los casos, al seguir de cerca su formación y como decía contribuir a ella, podemos ofrecerles la oportunidad de formar parte de nosotros cuando acaben su periodo formativo” (ECE1).

Además dentro de los resultados se identifican la creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros es consecuencia del establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno en su centro de FP, la adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas y la creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales “El centro educativo sirve de conexión entre el alumnado y las empresas para la incorporación de los profesionales al mercado laboral, de tal manera que el centro en colaboración con las empresas del sector y bajo el conocimiento del alumnado, concierta citas de entrevistas de trabajo para facilitar el tránsito del alumnado de los ciclos de Chapa y Pintura del automóvil,

Electrónica y Administración, al mundo laboral” (ECF1); “debido al tiempo que se lleva realizando esta iniciativa, algunas empresas solicitan directamente alumnado del centro para realizarle las entrevistas y seleccionar aquellos que se ajusten más al perfil demandado” (ED2). Sin embargo, no creen que el trabajo en equipo y la corresponsabilidad se originen tras las colaboraciones, sino más bien que se necesitan con anterioridad para que se produzcan.

Para conseguir todos estos resultados, creen necesario contar con el apoyo de las tecnologías para potenciar la colaboración con el entorno. De esta manera, intentan participar en redes educativas, profesionales y sociales para amplificar la colaboración:

- ✓ *“concretamente en Colabor@ se utilizan los foros de debate, de intercambio de recursos, archivos, enlaces e imágenes, noticias, espacios de intercambio personal y formación” (EJC1).*
- ✓ *“el Dpto. de Carrocería se encuentra inmerso en varias redes profesionales relacionadas tanto con la formación del profesorado (FORTECO) como con la participación del alumnado en competiciones profesionales con Centros educativos de otras comunidades autónomas COMFORP, SPAINSKILLS” (GJC).*
- ✓ *“Lo importante de esta página es que los trabajos presentados en los distintos concursos se abren al exterior y sobre todo, y más importante, están elaborados por el alumnado y para el alumnado, además, es un magnífico escaparate que motiva al nuevo alumnado a realizar mejores trabajos” (EJC2).*
- ✓ *“con Symbaloo, compartimos entre todos enlaces de interés, tutoriales visuales de algunas herramientas necesarias para nuestro diario, noticias sobre nuevos productos en los que nos tenemos que actualizar...” (GJA)*
- ✓ *“dropbox es muy útil pues de manera instantánea y actualizada tanto nosotros como el alumnado, podemos compartir materiales y recursos de interés para la formación conjunta” (GJE).*
- ✓ *“los espacios de los blogs, creo que son muy importantes, no sólo para que el resto de personas conozca lo que hacemos y cómo lo hacemos, sino también para incentivar al alumnado y al profesorado a que siga desarrollando estas iniciativas, ya que todos, incluidos padres, otros compañeros de otros centros, representantes de las empresas y otras entidades, pueden comentar, opinar, sugerir...” (EJF2)*

El centro considera que ante una transformación estructural (económica, social y tecnológica) que afecta a las organizaciones actualmente, sería necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno *“es necesario crear pasarelas que nos acerquen a los distintos ámbitos sobre todo en los tiempos que vivimos y que corren, por ejemplo si se tuviera conciencia de la importancia no se duplicarían las ofertas de los estudios a nivel general y de la FP a nivel particular, lo que pretendo decir es que el sistema crearía formación específica que respondiera a las necesidades del entorno próximo y a las vacantes que pudieran cubrirse, eliminando mucho del paro que nos encontramos hoy día” (GD); “deseamos mejorar, ampliando colaboraciones y mejorando las estrategias, tanto internas como externas, porque gracias a las internas se logran las externas” (GD).*

De tal manera que consideran como estrategias a nivel interno proponer planes de formación, fomentar la formación continua del profesorado y su reconocimiento *“sin duda la formación continua del profesorado y con carácter gratuito, nosotros desde la empresa lo intentamos llevar a*

cabo desde hace años” (ECE2); *“impulsar el reconocimiento de la labor desarrollada e incentivar premios a aquellos profesionales que se implican de forma destacada en la realización de nuevos proyectos e iniciativas, puesto que ayudará a mantener los niveles motivacionales de los implicados y reforzará las iniciativas y el aprendizaje a lo largo de la vida”* (ED1). dotar de recursos; participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad); potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo *“tras los análisis de las necesidades y las propuestas de mejora realizadas cada final de curso, se ha gestionado la participación en diversos proyectos ofertados por diferentes instituciones públicas como ONGs para encontrar puntos comunes y poder llevar a cabo los fines de ambas instituciones”* (GD); crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración; *“compromiso para proponer escenarios en donde se puedan realizar, en colaboración con los otros Jefes de Departamentos, la búsqueda de empresas, fomentando entre el alumnado las iniciativas necesarias para que ellos mismos localicen empresas, puesto que esta actividad será uno de los principales retos al finalizar sus estudios”* (MA).y disponer de conexión a Internet; y no tan necesario recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas. Para que sean posibles las relaciones de colaboración con la comunidad, es necesario potenciar las actuaciones y visualización del equipo directivo. Según Fernández, Álvarez & Herrero (2002, p.31) se identifican principalmente tres objetivos que impulsan un cambio en esta línea: promover una nueva concepción de cultura en los centros que traspase los muros físicos, pero sobre todo los imaginarios; asumir un liderazgo distribuido e interiorizar nuevas funciones de gestión que permitan maximizar los recursos; y adaptar la formación y la dinámica organizativa a la realidad del centro, de su comunidad y de las necesidades de los individuos.

A su vez opinan que como estrategias a nivel externo sería necesario crear grupos de trabajo interprofesionales; organizar encuentros de buenas prácticas *“favorecer la intercomunicación de experiencias innovadoras en los diferentes sectores, favorecer el desarrollo de ideas innovadoras mediante concursos y premios laborales, con un reconocimiento social importante”* (ED2) y potenciar el uso de las TIC para la creación de redes. En este sentido, las TIC son herramientas potenciadoras de las relaciones de colaboración con la comunidad. Clark, Logan, Luckin, Mee, & Oliver (2009) reflejan como el profesorado y las instituciones creen necesarias las relaciones basadas en TIC para reforzar el aprendizaje formal, ya que experimentan una sensación de disonancia entre las rutinas del alumnado dentro y fuera de los centros. Siemens & Weller (2011) afirman como el potencial educativo de las redes es “prácticamente ilimitado”, por ello se propone unir todas sus potencialidades a las relaciones colaborativas, creándose todo un ciclo de posibilidades interactivas infinitas y divergentes que conecten el centro con en la comunidad. En este sentido, las redes son generadoras y amplificadoras de conocimientos, experiencias y recursos que mediante una adecuada utilización, ayudan a definir y construir los proyectos personales-profesionales de cada uno de los implicados y a adecuarlos a los desafíos del contexto sociolaboral (Conde-Jiménez & Martín-Gutiérrez, 2015).

Además se propone iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando) *“analizar la oferta de las instituciones e intentar compaginarlas con los intereses que se plantean en las propuestas de mejora”* (GJA).; potenciar la Red de Centros Integrados de Formación

Profesional; contar con programas de movilidad; cambiar las perspectivas hacia la colaboración y establecer convenios de colaboración *“ha de cambiarse la concepción de que las empresas eliminamos contratos de trabajo para sustituirlos por alumnos en prácticas que no cobran un sueldo, el cambio de mentalidad parte no sólo de la sociedad sino de las propias empresas contratantes. Esa mentalidad solo lleva a la explotación del alumno que se está formando y no nos damos cuenta de que si formamos a un alumno, será un potencial trabajador en nuestra empresa formado por nosotros en consonancia con su centro educativo de pertenencia. Formar en competencias para el trabajo no es sólo responsabilidad de los centros, sino también de las instituciones donde podrían trabajar en un futuro próximo”* (ECE1); *“tenemos siempre presente que todas las relaciones que se establecen son por el interés o necesidad de ambas partes y que por lo tanto el “beneficio” de la relación es compartido y así queda reflejado en el convenio...”* (EJF1).

Sobre todo promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración *“uno siempre hace las cosas por motivación intrínseca, ilusión, vocación, pero de alguna manera cuando no se reconoce tu trabajo y sigues teniendo la misma carga docente y ningún tipo de incentivo que te haga destinar más tiempo a este tipo de iniciativas... te desmoronas, por lo que creo necesario proponer una organización de ámbito comunitario promovida por instituciones públicas”* (EJ1). Cada vez más, la sociedad demanda nuevas políticas que guíen las relaciones entre las instituciones educativas y la comunidad. En esta línea Filardo, Vincent, Allen & Franklin (2010) comentan que las funciones de los centros han de ampliarse, es decir, su responsabilidad no sólo debe ceñirse a proporcionar una enseñanza y aprendizaje de calidad, sino en dar un salto más y ser parte contribuyente en la creación y sostenibilidad de comunidades saludables, activas y vibrantes. Según Rego (2014, p.284), *“para crear y gestionar adecuadamente el capital en las organizaciones educativas, primero hay que aprender y asumir su presencia y las posibilidades de influencia que esto tiene en la evolución personal y colectiva de los individuos que conforman una comunidad. Posteriormente, se debe promover la confianza entre los grupos y las instituciones (públicas y privadas) mediante la transparencia y la rendición de cuentas; eliminar la corrupción en cualquiera de sus formas; promover el interés social por temas socio-políticos y la participación ciudadana en la toma de decisiones colectivas, así como favorecer la colaboración entre las organizaciones y también entre personas a través de la reciprocidad y la toma de decisiones conjunta”*.

Por último, en este apartado de resultados, se ofrecen algunas de las experiencias prácticas que el centro desarrolla en relación a su colaboración con el entorno.

➤ **Experiencia 1.- Relaciones colaborativas intercentros (alumnado)**

Una de las colaboraciones que se establecen con otros centros y que se recoge en el PC, es la relacionada con los planes de transición. En ocasiones, el centro de FP recibe alumnado de otras instituciones que continúan sus estudios en el centro educativo o ayudan a la incorporación de su alumnado en otros centros de la zona. En el caso específico de la formación profesional, esto ocurre cuando se producen traslados por cambio de domicilio o

porque el propio instituto de origen no dispone de un segundo curso de la especialidad formativa que cursa el alumnado.

En estos casos con la pretensión de facilitar el paso de un centro a otro se desarrollan una serie de reuniones y actividades con el alumnado, con sus familias, el profesorado y sus tutores o tutoras. Las mismas tienen como finalidad principal, dar y recibir información para aclarar dudas y evitar miedos y ansiedades en el alumnado y lograr un mayor ajuste pedagógico por parte del centro de FP, iniciar el fomento de la colaboración entre las familias y el profesorado y la posibilidad de acordar líneas de actuación comunes.

Concretamente se persigue con respecto al alumnado, facilitar el tránsito; con respecto a las familias, proporcionar información para ajustar el proceso de tránsito de sus hijos a la etapa y al centro; con respecto a los centros, coordinar el tránsito de un centro a otro para normalizar el trasvase de los documentos y la secuenciación de la atención educativa.

Para ello se realizan las siguientes iniciativas:

- ✓ Reuniones de Coordinación Intercentros.
- ✓ Charlas Informativas a los padres y madres.
- ✓ Visita al I.E.S. o centro de destino.
- ✓ Traspaso de información y documentación del alumnado de nuevo ingreso.
- ✓ Coordinación pedagógica entre el profesorado de ambos centros (destino y origen).

Otro de los ejemplos de estas relaciones, son las Jornadas deportivas iniciadas por el alumnado de Formación Profesional (PCPI y Ciclos formativos) del centro con el alumnado de otros centros educativos. Esta actividad persigue el objetivo crear espacios de convivencia a través del deporte donde el alumnado de los distintos niveles y centros educativos puedan compartir en una jornada, los contenidos formativos de cada especialidad, un desayuno y realizar un circuito deportivo que termina con un partido de fútbol. Cada actividad se realiza en espacios distintos.

➤ **Experiencia 2.-Colaboración entre el centro educativo y Fundación COMFORP**

La Fundación Comforp constituida para incentivar los estudios de Formación Profesional y su relación con el sector empresarial, agrupa tanto a profesionales del ámbito académico como del sector empresarial. El Patronato de la Fundación es su máximo órgano de gobierno, administración y representación.

Está constituida por profesionales de la educación, comprometidos con la Formación Profesional y apoyados por grandes empresas que patrocinan y colaboran en los diferentes

proyectos de la fundación. Dentro de sus objetivos, pueden destacarse: crear ilusiones en la comunidad educativa y reconocer el trabajo desarrollado en los centros que imparten Formación Profesional; potenciar la relación entre los centros educativos y las empresas; Promocionar los estudios de Formación Profesional; estimular al alumnado para mejorar la calidad de estas enseñanzas; potenciar la formación para el profesorado; conseguir un punto de encuentro entre los profesionales del mundo laboral, el profesorado y el alumnado de Formación Profesional; y sensibilizar al alumnado sobre la importancia que supone el estar preparado para incorporarse al mundo laboral.

Además, como complemento al Plan de Actuación, la fundación impulsa una serie de acciones complementarias, que dotan de una mayor envergadura. Entre otras: la organización de certámenes y concursos técnicos dirigidos a los estudiantes Formación Profesional; la organización de cursos y seminarios de perfeccionamiento de la formación del profesorado, así como la creación y organización de grupos de trabajos y proyectos educativos; seminarios y cursos de perfeccionamiento dirigido a los tutores y las tutoras de las empresas que colaboran en el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y la creación de una base de datos sobre los puestos formativos que ofrecen las empresas para el módulo; y por último la edición de publicaciones de interés. <http://www.comforp.org/>

Dentro de los concursos de Jóvenes Técnicos en Automoción de COMFORP, alumnos del centro de FP han conseguido varios premios. En el 2009 lograron el tercer puesto nacional en la 6ª edición del Concurso, por la especialidad de pintura del automóvil presentando el trabajo de *“Aplicación de pintura sobre superficies de materiales sintéticos”*, quedando a tan solo dos décimas del primer clasificado. Esto se hace posible gracias a la ilusión y esfuerzo de toda la comunidad educativa del centro y el nivel, según los organizadores, va superándose día a día y la competición se ha convertido en todo un referente de la labor formativa de tantos y tantos profesores y de su alumnado en la formación de éstos.

➤ **Experiencia 3.-Colaboración entre el centro educativo y Ministerio de Educación**

El alumnado de los ciclos formativos de Formación Profesional participan en los campeonatos de Formación Profesional a nivel autonómico y nacional (AndalucíaSkills, y Spainskills) y posteriormente en las fases a nivel europeo y mundial (Eurosills y Worldskills). Los campeonatos autonómicos persiguen seleccionar alumnos y alumnas que demuestren su alto nivel de formación en sus especialidades, para que compitan por ser uno de los representantes de la Comunidad Autónoma de Andalucía en la edición del Campeonato Nacional de Formación Profesional. Para ello se organizan diferentes pruebas en cada una de las especialidades, también llamadas skills, en las que Andalucía participa y que de momento son las siguientes: Carpintería, Cocina, Control industrial, Estética, Instalaciones eléctricas, Peluquería, Pintura del Automóvil, Redes, Reparación de la carrocería del automóvil, Servicio de restaurante, Tecnología del automóvil, Refrigeración, Ebanistería y

Tecnología de la moda. Concretamente en este centro educativo, el alumnado de carrocería y pintura han representado a Andalucía en algunas de las ediciones del campeonato.

Los objetivos que persigue el campeonato de Formación Profesional de Andalucía en la sección o skill “*reparación de carrocerías*” y “*pintura del automóvil*” son:

- ✓ Promocionar y potenciar la Formación Profesional.
- ✓ Estimular al alumnado de Formación Profesional en su rendimiento académico y profesional.
- ✓ Reconocer y estimular la labor del profesorado en los centros educativos de formación profesional. Colaborar en su actualización científico-técnica.
- ✓ Potenciar la relación entre los centros educativos y las empresas.
- ✓ Proporcionar un punto de encuentro para el alumnado, los profesionales y las empresas de este sector.

Dentro de los requisitos para participar, se especifican los siguientes: cada centro presentará a un único participante, el cual deberá ir acompañado por un profesor o profesora que se comprometa a ejercer el papel de tutor o tutora; los participantes deben tener un máximo de 21 años cumplidos a fecha 31 de diciembre del año en el que se celebre el campeonato, se acreditará con la presentación del DNI previa a la realización de la prueba; y el alumno o alumna debe estar cursando enseñanzas de Formación Profesional en el Ciclo Formativo de Grado Medio de Carrocería o en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Automoción.

En cuanto a la realización de las pruebas, varían en cuanto a fecha y lugar de celebración dependiendo de la convocatoria y del número de participantes. Éstos han de aportar la indumentaria (EPI’s – Equipos de Protección Individual) necesaria para las pruebas descritas en las bases y utilizarlas de manera adecuada (es un criterio de evaluación). Concretamente para el skill de “*pintura del automóvil*” se utilizará un mono de trabajo de uso general y otro específico de pintura (tyvek o similar), mascarilla para polvo y vapores orgánicos, gafas de protección, guantes y calzado de seguridad.

Además el alumnado participante debe aportar materiales y herramientas que necesitará para las pruebas. En el caso del skill “*reparación de carrocerías*” herramientas de desabollado (tases y martillos), utensilios necesarios para la prueba de conformación de un golpe sobre una aleta y en el caso del skill “*pintura del automóvil*” equipos aerográficos que el participante considere necesarios.

Descripción de las pruebas skill “*reparación de carrocerías*”:

PRUEBA N° 1: Verificar y comprobar una carrocería en bancada con el sistema de control positivo MZ o MZ+ (1/3 de la calificación).

- ✓ Vehículo Mercedes, aportado por CONCESUR.

- ✓ Bancada de control MZ CELIBER, (antes CELETTE) aportada por CONCESUR.

Descripción: Verificar y comprobar la geometría de una carrocería con mecánica montada, utilizando el sistema de MZ o MZ+.

Procedimiento: en una hora y media ser capaces de montar y situar los elementos de control, comprobar la correspondencia entre elementos de control y su encaje en la carrocería y verificar el estado de la geometría de los puntos dados de la carrocería.

PRUEBA N° 2: Reparación de un paragolpes (1/3 de la calificación)

Descripción: reparar una rotura sobre un paragolpes, utilizando la técnica de pegado, la pieza se colocará en un caballete.

- ✓ Paragolpes Mercedes. Material de pegado, de 3M.

Procedimiento: en una hora y media deben limpiar la zona de trabajo, prepararla, desengrasar y preparar y aplicar adhesivo.

PRUEBA N° 3: Reparación de un daño leve en un elemento metálico (1/3 de la calificación)

Descripción: realizar una reparación por conformación, de un golpe sobre una aleta de chapa de acero convencional. La pieza con un daño leve afectando a una arista o quebranto en su forma, se situará en un caballete.

- ✓ Aleta Mercedes sobre caballete.

Procedimiento: en una hora deben hacer la restitución de la arista o quebranto mediante martillo, tas o palanca, repaso superficial, recogida del material si fuese necesario, aplicando técnicas para atemperar y aliviado de tensiones y aplicación de la guía de reparación.

Descripción de las pruebas skill "pintura del automóvil"

En estas pruebas pueden participar un número máximo de cuatro competidores, por lo que en función del número de inscritos se realizará o no una fase previa no presencial.

PRUEBA N° 1: Difuminado de una aleta (40 % de la calificación). Se realiza un difuminado en la parte delantera de una aleta utilizando una variante del color de la misma, al mismo tiempo, marcarla en el otro extremo de la aleta con cinta de carroceros para hacer un corte con el color.

Descripción: Si el proceso es correcto, en el difuminado no se aprecia la diferencia de color, y sí, en el pintado al corte.

- ✓ Vehículo (Mercedes), Pieza (Aleta delantera), Fabricante pintura (Glasurit), Tipo pintura (Bicapa base de agua).

Procedimiento: en dos horas en la Zona A - difuminado con una variante del color; y Zona B - utilizar cinta de carroceros para el pintado al corte con el mismo color que realizaremos el difuminado en la zona A.

PRUEBA N° 2: Realizar el acabado de un paragolpes (40 % de la calificación)

Descripción: El paragolpes viene con un pequeño desperfecto.

- ✓ Vehículo (Mercedes), Pieza (paragolpes), Fabricante pintura (Glasurit), Tipo pintura (Bicapa base de agua).

Procedimiento: en dos horas en la Zona A - difuminado con una variante del color, y en la Zona B - utilizar cinta de carroceros para el pintado al corte con el mismo color que realizaremos el difuminado en la zona A.

PRUEBA N° 3: Colorimetría (20 % de la calificación)

Descripción: Pieza (probeta), Fabricante pintura (Glasurit), Tipo pintura (Bicapa base de agua).

Procedimiento: En una hora el participante busca el color propuesto por la organización en el CPS (Color Profi Sistem) basándose en sus conocimientos de colorimetría. La organización facilitará un máximo de cuatro probetas y el participante entregará el código de las cuatro pastillas correspondientes.

El jurado está constituido por el experto del Skill en Andalucía, que es presidente del jurado y valoran las pruebas los representantes de las empresas patrocinadoras. Con respecto a los premios, el participante que obtenga la mejor puntuación representa a Andalucía en el Campeonato de España de Formación Profesional Spainskills. Todos los participantes reciben un diploma expedido por la D.G. de Formación Profesional y Educación Permanente, que certifica su participación en AndalucíaSkills.

Los ganadores y ganadoras autonómicos en cada una de estas skills reciben una preparación específica para la fase nacional. La formación, durante este periodo es responsabilidad de su tutor o tutora, que actúa en todo momento bajo la coordinación del experto o experta designado por la Consejería de Educación para cada skill. Estas olimpiadas de la Formación Profesional están promovidas por la organización internacional Worldskills, cuyo objetivo es la promoción de las competencias profesionales en el marco de la Formación Profesional. El Ministerio de Educación, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, impulsa la participación de España en Worldskills y organiza cada dos años la competición nacional Worldskills Spain.

Los ganadores y ganadoras de Spainskills representan posteriormente a España en los campeonatos internacionales Euroskills y Worldskills. Para ello, el Ministerio de Educación

junto a las comunidades autónomas y las empresas patrocinadoras se hacen cargo de la formación de los participantes desde el momento de su elección hasta la celebración de dichos campeonatos.

Concretamente el alumnado participante de este centro educativo en los campeonatos u olimpiadas, han obtenido distintos premios en varias convocatorias. Dos alumnos del Ciclo Formativo de “Carrocería” del instituto, consiguieron sendas medallas de oro en las Olimpiadas de Formación Profesional 2009 celebradas en Madrid, una de ellas en la especialidad de “pintura de vehículos” y otra en “reparación de carrocería”. Gracias a ello, representaron a España en sus respectivas especialidades en las pruebas del Campeonato Europeo Euroskills 2010 celebradas en Lisboa (Portugal).

Otra de las medallas de oro, fue otorgada a un alumno de CFGM de Carrocería en la especialidad de Pintura del Automóvil en la 34ª edición de la Olimpiada Nacional de Formación Profesional, Spainskills 2013, quedando como representante español de la especialidad de Pintura del Automóvil en el campeonato internacional Worldskills que tuvo lugar en Alemania (Leipzig). A la competición Nacional llegó tras ganar la competición autonómica AndalucíaSkills, nombrado en ella representante de Andalucía en la especialidad de Pintura del Automóvil para la misma.

Para lograr este éxito, en el centro de FP, cuenta con el apoyo de la marca de pinturas Glasurit, que ofrece información a su red comercial en las instalaciones del mismo y además dedica importantes esfuerzos tanto económicos como materiales y humanos para apoyar la formación del alumnado y futuros profesionales del sector.

Por último comentar dos premios más en el Campeonato Autonómico de Formación Profesional celebrado en Granada en 2014. El centro de FP presentó dos alumnos del Ciclo Formativo de Grado Medio de Carrocería, uno de ellos en el Perfil de Pintura del Automóvil y el otro en el Perfil de Reparación de Carrocerías. La Competición se llevó a cabo en las instalaciones de V.V. Motors Concesionario de Mercedes-Benz. Ambos alumnos han demostrado tener excelentes habilidades, uno de ellos consiguiendo un fabuloso tercer puesto y el otro consiguiendo ser el representante andaluz en el Perfil de Carrocería para el Campeonato Nacional de Formación Profesional que se celebrará en el año 2015.

Como se ha podido ver, en estos campeonatos participan tanto el alumnado de FP, como el profesorado que los tutoriza durante las Olimpiadas. Pero a su vez, las Olimpiadas para las distintas convocatorias que realizan (autonómicas, estatales, europeas y mundiales) seleccionan a equipos de profesionales especializados como jurados. Un profesor del centro, en el año 2009 fue miembro del jurado internacional y experto Jefe en la edición de Worldskills que se celebró en Calgary (Canadá), dentro de la especialidad de “pintura del automóvil”, representando a España. Esto supone un gran reconocimiento de la Dirección General de Formación Profesional de la Consejería de Educación, así como del comité de Expertos del Concurso Nacional de SPAINSKILLS, a la labor de gestión y docencia.

Este tipo de experiencias tienen tanto impacto y es tan valorado e incentivado por el centro educativo, que se ofrece un reconocimiento al alumnado en el salón de actos con presencia de la prensa y televisión local. Además estas iniciativas son recogidas en los medios de comunicación tanto nacionales como autonómicos. Programas como “España Directo” o El Club de las Ideas de Canal Sur, son un claro ejemplo de ello. En el primero de ellos, se puede ver una pequeña entrevista que le realizan a uno de los participantes del centro, donde se aprecia una actitud positiva, ilusión y ganas de aprender y por supuesto de demostrar lo aprendido a lo largo de su formación académica y paso por el campeonato. El segundo vídeo, emitido en El Club de las Ideas, muestra a modo de reportaje, entrevistas al profesorado (tutores) y alumnado (participantes), dando a conocer la forma de trabajar y las actividades concretas que llevan a cabo en los centros educativos para la preparación del campeonato. El programa se enmarca dentro del 1º Encuentro de alumnos de formación profesional participantes en Spainskills que se desarrolló en las instalaciones sevillanas de la Empresa Concesur-Mercedes.

➤ **Experiencia 4: Colaboración entre el centro Educativo y el Ayuntamiento de Dos Hermanas**

Con el objetivo general de luchar contra el desempleo juvenil, el Ayuntamiento de Dos Hermanas a través de su Delegación de Vivienda y Fomento, trabaja con su Laboratorio de Emprendimiento Juvenil. Una iniciativa cofinanciada con el Instituto Andaluz de la Juventud y que se desarrolla en los ámbitos de la emancipación, el empleo y la cultura emprendedora, trabajando para ello con los jóvenes de Dos Hermanas con edades comprendidas entre los 14 y 35 años. El centro de FP, forma parte del conjunto de centros educativos que apoyan esta iniciativa y ponen al servicio de los jóvenes y de la comunidad en general profesionales, alumnado e instalaciones para paliar el desempleo.

Para la consecución de estos objetivos el laboratorio pone en marcha una batería de actividades. Entre ellas pueden destacarse tres jornadas; la primera de ellas sobre el Fracaso y la Reinención, destinada al alumnado de Formación Profesional de Dos Hermanas para que le pierdan el miedo al fracaso y se reinventen; la segunda sobre “Creatividad y Enfoque” dirigida a trabajar con el alumnado el pensamiento creativo; y la tercera para trabajar la Sencillez, Bootstrapping y Financiación, es decir, profundizar sobre aquellas ideas sencillas, y su forma de llevarla a la práctica.

Otras de las actividades que se desprenden de esta colaboración, son la creación de talleres profesionales con emprendedores. De manera paralela, se llevan a cabo una serie de talleres profesionales y prácticos a cargo de jóvenes emprendedores, quienes comparten sus experiencias dentro de los llamados nuevos yacimientos de empleo, con lo que se pretenden motivar a la población joven. Hasta la fecha se han cerrado siete talleres sobre diversos sectores viables para el emprendimiento juvenil.

- ✓ Taller 1: Internet y las redes sociales como herramientas útiles para emprender. Alumnado de los ciclos formativos de Gestión administrativa, Administración y Finanzas y Sistemas de Telecomunicación e Informática del centro de FP objeto de estudio.
- ✓ Taller 2: Recetas Urbanas. Construcción Sostenible. Alumnado de FP del Grado Superior de Proyectos de Edificación del IES El Arenal.
- ✓ Taller 3: Emprendimiento en el Medio Ambiente. Educación Medioambiental. Ciclo Formativo de Grado Medio de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural del IES Hermanos Machado.
- ✓ Taller 4: Desarrollo de Aplicaciones Móviles. Formación Profesional Inicial del Grado Medio de Sistemas Microinformático y Redes del IES Hermanos Machado y Programas de Cualificación Profesional Inicial de Auxiliar Informático del IES María Galiana.
- ✓ Taller 5: Huertos Urbanos para Escolares y Agricultura Ecológica. Educación Secundaria de los colegios María Zambrano y Antonio Gala.
- ✓ Taller 6: Creación de Video juegos Segundo Ciclo de Sistemas Microinformáticos y Redes del IES Hermanos Machado y Programas de Cualificación Profesional Inicial del Colegio Antonio Gala.
- ✓ Taller 7: Diseño Industrial y Creativo. Fablab. Alumnado de 1º y 2º de Bachillerato de Artes Plásticas, Diseño e Imagen del IES Virgen de Valme.

El Laboratorio de Emprendimiento Juvenil, también contempla visitas del alumnado a empresas emblemáticas de la provincia de Sevilla, para que conozcan sus procesos productivos.

El programa se cierra con una sesión plenaria, en el marco del foro de innovación DHIInnova. Una jornada abierta a empresas y administraciones que fomentan el emprendimiento juvenil, a los emprendedores jóvenes y al público en general.

Además en el marco de este laboratorio se ha puesto en marcha un concurso de emprendimiento entre los centros participantes con la presentación de ideas o proyectos para el desarrollo de empresas sostenibles. El presente concurso tiene por finalidad el fomento del espíritu empresarial, el interés por el autoempleo, la creatividad y la identificación de posibles yacimientos de empleo entre jóvenes y estudiantes de la localidad, reconociendo sus ideas, iniciativas y trabajos en equipo desarrollados en los centros educativos locales.

Se puede participar en las siguientes modalidades:

- ✓ Modalidad 1. Proyectos empresariales sostenibles: jóvenes de 16 a 35 años, individualmente o en grupos, o empresas de menos de un año desde su constitución con al menos un socio joven del citado margen de edad. Se valorará, entre otros aspectos, la originalidad de la idea de negocio, el grado de madurez y viabilidad

económica del proyecto, la implicación y composición del equipo y la sostenibilidad ambiental del mismo.

- ✓ Modalidad 2. *Emprende en tu colegio*: Colegios e Institutos ubicados en el Municipio de Dos Hermanas que desarrollen proyectos de empresas educativas. Los aspectos a tener en cuenta de los proyectos serán: la conexión al currículum, la interacción social, el entrenamiento de las habilidades emprendedoras y creadoras (autonomía, liderazgo, innovación, habilidades empresariales), la ética social y los valores medioambientales.
- ✓ Modalidad 3. *Ideas para la ciudadanía*: jóvenes de 14 a 35 años. Se valorarán las ideas más originales e innovadoras y su relación con las necesidades del municipio y/o de sus habitantes.

Tras la finalización de este concurso, se entregan tres premios al mejor proyecto emprendedor joven, el premio *Emprende en tu Colegio*, y un accésit para las mejores ideas emprendedoras.

Además de estas iniciativas, dentro del convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Dos Hermanas, eventualmente y temporalmente, el centro educativo también recibe vehículos para que el alumnado pueda realizar prácticas y se forme en competencias técnicas ligadas a la práctica. La última donación de cinco vehículos se recibió para el curso 2012-2013.

➤ **Experiencia 5: Colaboración entre el centro y las familias**

La colaboración de las familias a nivel general y en particular en la formación profesional es imprescindible en muchas de las iniciativas que se impulsan y desarrollan. Concretamente uno de los ejemplos de esta colaboración y del impacto de las familias se ve reflejado en el curso 2013-2014, ya que tras cinco años de insistencia y lucha de los padres, madres y miembros del equipo directivo, el centro estrena el 2º curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de auxiliar administrativo. Cuando en el curso pasado se les volvió a comunicar desde el centro que desde la Delegación Provincial de Educación se había denegado un año más el segundo curso del PCPI, los padres y madres decidieron iniciar una ronda de visitas para ejercer presión y reclamar este nivel educativo. Tras ver que no conseguían su propósito, las familias y el profesorado decidieron presentarse con el alumnado en la Delegación Provincial. Este hecho, cambió el curso de la negociación, reconsiderándose esta petición y concediéndosele el segundo curso que solicitaban.

Hasta ahora el alumnado que iniciaba su formación en este programa tenía que buscar otro centro para completarlo, con las dificultades que se encontraban para ello, por un lado ya que en Dos Hermanas sólo se ofertaba este segundo curso en dos centros más; y por otro

lado tanto las familias como el propio alumnado no querían desprenderse de esta institución formativa puesto que como afirman algunas familias *“aquí se lucha por el alumnado, buscando su beneficio”*.

Gracias a la concesión, del segundo curso de PCPI de auxiliar administrativo, actualmente se encuentran inscritos 35 alumnos y alumnas, 22 en primero y 13 en segundo, habiéndose quedado en lista de espera unas 23 solicitudes. Estos datos reflejan la buena acogida de este programa así como su éxito, ya que, la mayoría del alumnado sigue hasta el final y el índice de aprobados es de casi el 100%.

Otro de los ejemplos de colaboración con las familias en la formación profesional, se produce con el alumnado presenta necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, desde los servicios de apoyo y desde la dirección se mantiene una colaboración constante con las familias mediante información y comunicación fluidas no sólo con los tutores de su grupo ordinario, sino, además, con la orientadora y los especialistas de educación especial, en calidad de cotutores o no, según proceda, así como con el profesorado de Audición y Lenguaje.

La colaboración con las familias es fundamental en ambos sentidos del proceso de comunicación, es decir, tanto a la hora de recabar información acerca de sus hijos e hijas como a la hora de informarlas y asesorarlas sobre tratamientos educativos, estrategias, materiales y todo tipo de recursos.

Es necesario que conozcan lo que se hace en el centro para poder continuar esta labor en casa y aunar esfuerzos en un mismo sentido. Además, su aprobación y consentimiento es de vital importancia para poder tomar ciertas decisiones a nivel educativo desde el instituto.

Estas son las principales estrategias de colaboración con las familias de alumnos y alumnas a los que se les aplique alguna medida de atención a la diversidad:

A nivel de tutoría:

- Reunión de presentación de la persona que ostenta la tutoría del grupo.
- Citaciones individuales para solicitar/ facilitar información acerca del/la alumno/a en cuestión.
- El/la tutor/a debe informar a las familias de todas las medidas de atención a la diversidad que se aplican o pretenden aplicar con sus hijos/ as, sobre todo cuando más específicas sean éstas.

A nivel de orientación

- Cita con la orientadora para proporcionar o solicitar información cuando se decide elaborar un documento de ACS.
- Los padres y madres del alumnado propuesto para cursar un PDC tienen que dar su consentimiento.

A nivel de especialista en educación especial de audición y lenguaje

Se encuentra a disposición de cualquier madre o padre a la hora de informar sobre lo que sus hijos/ as trabajan con él o ella, siendo además, en el caso de los especialistas en educación especial, cotutores del alumnado al que atienden de forma directa.

Por ello, elaboran un informe trimestral acerca del mismo, que se entrega junto con el boletín de notas.

- Tiene la obligación de informar y pedir colaboración de las familias.
- Debe ofrecer asesoramiento a las familias sobre tratamientos educativos y reeducativos, materiales, subvenciones, especialistas externos al centro y cualquier otra información de la que dispongan y pueda ser útil para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos/as alumnos/as.

➤ **Experiencia 6: Colaboración entre profesorado y profesionales de la provincia de Sevilla**

Una de las experiencias que refleja la colaboración entre el profesorado y profesionales de la Formación Profesional, son las jornadas sobre actualización de la Familia Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos, como una puesta en común del trabajo en el aula, donde se persiguen la mejora de la calidad de estas enseñanzas que imparte el profesorado.

En estas jornadas se debaten temas que afectan a las enseñanzas del nivel, tales como gestión de residuos y adquisición de vehículos para prácticas, actividades complementarias, trabajo colaborativo, etc.

➤ **Experiencia 7: Colaboración con la delegación**

En la mayoría de los casos, la colaboración existente con la delegación está basada en la dotación de recursos e instalaciones. Un ejemplo de ello, es cómo en el 2010 completaron las naves de carrocería con la dotación de un aula taller de carrocería.

El alcalde de Dos Hermanas, la delegada de Educación, el delegado provincial de Educación, y el director general de la Formación Profesional, inauguraron la nueva aula taller de estructuras del ciclo de grado medio de Carrocería del centro de FP. Esta instalación cuenta con 80 metros cuadrados, que complementan los 280 de la nave de carrocería que ya existía. Esta instalación nueva, está dedicada a los trabajos de reparación de la estructura de los vehículos con impacto.

Actualmente se encuentran colaborando nuevamente con el objetivo de construir otra nave de 400 metros cuadrados destinada al ciclo de electromecánica.

Asimismo, el centro aprovecha las visitas y contactos con los máximos responsables en educación para solicitar la ampliación de la oferta educativa como por ejemplo son un ciclo superior de automoción y otro de grado medio de electromecánica.

➤ **Experiencia 8: Colaboración con las empresas del sector**

La relación entre centro y empresas es bidireccional, es decir, las empresas realizan actividades formativas para facilitar la incorporación del alumnado al mercado laboral, y dotan de recursos y material del sector al centro para que el alumnado pueda realizar sus actividades en los laboratorios del centro educativo y el centro a su vez pone a disposición de las empresas sus instalaciones para que se realicen talleres formativos destinados a distintos profesionales del sector.

En agradecimiento a la colaboración que ofrecen las empresas, la dirección del centro de FP y los departamentos formativos como el de Transporte y Mantenimiento de Vehículos decidió instaurar desde enero de 2013 un reconocimiento que consiste en el nombramiento como Miembro de Honor del Departamento, a aquella persona del mundo de la empresa que haya demostrado una especial implicación con la Formación Profesional en general y con este Departamento en particular. El primer nombramiento recayó en el Técnico de Glasurit D. Manuel García Espejo, por su especial implicación en la formación tanto del alumnado del centro como en la del profesorado del Departamento.

Siguiendo con la política de colaboración con empresas del sector para este curso se ha renovado el convenio de colaboración con la empresa Basf Coatings Services S.A.

Al amparo de este convenio, se celebró en septiembre el primer curso de formación de Glasurit en las instalaciones del centro, con la participación de profesionales del sector y de una parte del alumnado. Además, se han programado cursos sobre Serie 90 y Difuminados.

Otra de las empresas colaboradoras en la formación tanto del profesorado como del alumnado es APA Spain, productor italiano de films adhesivos que se encuentra en permanente investigación y desarrollo de nuevas soluciones de alto contenido tecnológico. Concretamente algunas de las Jornadas Técnicas que han organizado y organizan habitualmente son sobre personalización de vehículos con vinilos o Wrapping. Durante estas Jornadas se presentan distintos tipos de vinilos como los de fibra de carbono en negro y blanco, camuflaje, efectos tornasolados... además de realizarse demostraciones sobre vehículos y prácticas para perfeccionar las técnicas de aplicación de estos productos tan de moda en el mundo de la personalización o tuning.

La relación con las empresas del sector, no sólo está vinculada a los cursos de formación, como hemos dicho anteriormente las empresas colaboradoras dotan de recursos al centro educativo, como es el caso de SEAT que dona algunos vehículos de prácticas a través de su delegación local Nazarauto. En la siguiente imagen vemos como el gerente del concesionario hace entrega al director del centro educativo de las llaves de un SEAT Toledo TDI de segunda generación, que se venía utilizando hasta la fecha como vehículo de prácticas para los mecánicos de SEAT.

Con estas donaciones se afianza la colaboración que el centro de FP mantiene con esta empresa, además de con otras del sector en la zona sur sevillana, ya que algunos de sus estudiantes realizan sus prácticas en Nazarauto, dos de ellos, incluso, han encontrado trabajo entre su plantilla. De este vehículo se benefician este año 46 alumnos del ciclo de Carrocería, y el curso próximo 26 del módulo de Electromecánica.

➤ **Experiencia 9: Colaboración entre el centro educativo y los CEP**

Eventualmente, El CEP de Alcalá de Guadaíra (Sevilla) ofrece cursos formativos actualizados al profesorado de los centros educativos que imparten enseñanzas de Formación Profesional de la zona, ya sean cursos diseñados en función de las necesidades demandadas por el propio equipo de profesores y profesoras, o en función de las necesidades que va demandando el mercado laboral.

Algunos de los cursos que se vienen impartiendo son los siguientes:

- ✓ Curso sobre Vehículos híbridos: Este curso se imparte en el centro educativo en horario de mañana y tarde, con el objetivo de aprender estas nuevas tecnologías del automóvil para crear la base a los futuros reparadores. La ponencia de dicho curso es llevada a cabo por el Director de Procesos de la empresa de formación INTEA.

El curso versa sobre los distintos modelos de vehículos híbridos y sus tecnologías. Los temas tratados son: a) Conocimientos de las distintas tecnologías de vehículos híbridos. Especial incidencia en los dos vehículos que se comercializan en España: Honda Civic y Toyota Prius; b) Desarrollo y funcionamiento de estos modelos; c) Análisis pormenorizado de componentes, con desmontaje y verificación, así su funcionamiento de un Toyota Prius; d) Diagnóstico tanto con tester de fabricante como multimarca sobre vehículo.

Para comprobar los conceptos aprendidos, el ponente evalúa al equipo de profesorado.

- ✓ Curso sobre bancada de estiraje y soldadura en reparación: Es impartido por el director de producto y formación de la empresa CELETTE IBÉRICA, S.A. Este curso versa sobre las nuevas tecnologías de medición y reparación en bancada, así como de la nueva soldadura en reparación. Los temas tratados son: a) Conocimiento

del medidor electrónico NAJA, tanto para diagnóstico, reparación y sustitución; b) Medición en diagnóstico con el sistema MZ CROSS y conocimiento de su software; c) Nuevas tecnologías con máquinas soldadoras inverter y sinérgicas: Mig-Brazing, Aluminio, Soldadura por puntos, etc., así como corte por plasma.

Dicha formación supone la actualización del profesorado en los conocimientos de las nuevas tecnologías en la reparación de vehículos y sus nuevos materiales de fabricación, siendo por parte del profesorado muy interesante para su práctica docente y en consecuencia para su alumnado.

Además de la colaboración establecida con el CEP de Alcalá de Guadaíra, también el centro mantiene relaciones con el CEP de Granada, en iniciativas como las Jornadas de Formación Semipresencial y evaluación de las redes "*Automecanicos.org*" y "*electricos.org*". Ambas redes pertenecen respectivamente a las familias profesionales de "*Automoción*" y de "*Electricidad y electrónica*". Con apertura del Director General de Formación Profesional, en dichas jornadas se plantean el uso de herramientas para la Web 2.0 y su posible salto desde el actual portal MOODLE, donde se trabaja actualmente.

Se realizan distintas ponencias sobre la nueva legislación de los PCPI, el uso de Blogs y sus Blogueros, Google site, nuevas tecnologías en automoción a cargo del grupo Valeo, desarrollo de unidades didácticas con recursos TIC, etc. así como evaluaciones del funcionamiento de esta red. Algunos docentes del IES Torre de los Herberos, participan con ponencias. Una de las ya expuestas en Jornadas anteriores ha sido "Desarrollos informatizados para las enseñanzas en automoción. Aspectos básicos para su actualización didáctica". Dicha ponencia versó sobre, como utilizando los "Recursos" de la Red, realizar Unidades Didácticas con tecnologías y recursos TIC. También se analizó como tratar estos recursos para que sean "válidos" en la labor docente.

Además de la asistencia a las ponencias y el posterior debate, se realizan visitas culturales de la zona donde se realizan dichas Jornadas. Un ejemplo de ello es la visita al Parque de las Ciencias, y al Albaicín de noche.

➤ **Experiencia 10: Colaboración entre el centro educativo y la Junta de Andalucía**

Una de las iniciativas emprendidas con la Junta de Andalucía, son los cursos gratuitos de Formación Profesional para el Empleo que ésta ofrece sobre "*Gestor de Personal en Pequeña y Mediana Empresa y Gestor de Colocación*". Estos cursos están destinados al alumnado que ha finalizado la FP y se encuentran en situación de desempleo, trabajando o son autónomos. Comprenden una duración de aproximadamente 400 horas y se realizan de manera presencial en la localidad de Mairena del Aljarafe (Sevilla). La empresa con la que la Junta de Andalucía tiene el concierto para el desarrollo de estos cursos, es forinem+as. En el caso de estar

interesado para inscribirse deben de rellenar la solicitud adjunta conjuntamente a la demanda de empleo, DNI por ambas caras y un título de estudios.

Otra de las iniciativas, son las ediciones del Premio Escolar JÓVENES ANDALUCES CONSTRUYENDO EUROPA – JACE. Convocan este premios, la Red de Información Europea de Andalucía, impulsada y cofinanciada por la Secretaría General de Acción Exterior de la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía y la Comisión Europea e integrada por los centros de información europea de Andalucía, cuyo objetivo es fomentar la dimensión europea en la educación y el mutuo entendimiento entre el alumnado de los centros educativos andaluces, mediante la concesión de un premio al mejor trabajo sobre la Unión Europea relativo a alguno de los temas señalados en las Bases de la convocatoria.

En este centro participan el alumnado de 4º de la E.S.O., Primero de Bachillerato y del Primer Ciclo Medio de Formación Profesional. Para participar, los centros de enseñanza interesados presentarán una propuesta de escenificación de una temática europea, distinta según cada centro EUROPE DIRECT de referencia que participa en la organización, utilizando para ello el formulario incluido en las Bases. A partir de la propuesta, se seleccionan los centros educativos que participarán en la fase final del Premio. Este año esta última fase se celebra los días 14 y 15 de abril de 2015, en el Centro Eurolatinoamericano de la Juventud (CEULAJ), en la localidad de Mollina (Málaga). El plazo para la presentación de la propuesta por los centros educativos interesados en participar, se inicia el 12 de enero de 2015 y finaliza el 16 de febrero de 2015.



**V PARTE:
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y
LIMITACIONES**

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones, implicaciones y limitaciones de la investigación educativa. En primer lugar, se concluye con las características y naturaleza de las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros andaluces de FP reglada, bajo la perspectiva de los miembros del equipo directivo; y en función a ello se señalan los modelos de centros de FP identificados. Además se proponen pautas y recursos para potenciar la colaboración y las redes de aprendizaje, entre los centros de FP y sus comunidades/organizaciones de referencia formativa. En segundo lugar, se presentan las implicaciones de la investigación y las implicaciones para la práctica sobre futuras líneas que responden a otros enfoques y a otras metodologías. Y por último, las limitaciones de la investigación y las limitaciones técnicas.

7.1. CONCLUSIONES

Partiendo de los dos primeros objetivos generales que esta investigación se proponía a su comienzo: *conocer, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros educativos andaluces de Formación Profesional reglada, bajo la perspectiva de los miembros del equipo directivo; y comprender la naturaleza de esas relaciones* de colaboración desde la perspectiva de los implicados en ellas (experiencias y prácticas); las conclusiones a las que se ha llegado son:

- Los equipos directivos de los centros de FP andaluces, señalan como prioritario el establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno social, económico y productivo. Sin embargo, existen algunos centros que mantienen relaciones puntuales y principalmente determinadas por la Administración o han iniciado algunas acciones no recogidas en el Plan de Centro (PC). A pesar de ello, los centros desean avanzar con respecto a su estado actual, de tal manera que encaminan sus deseos a encontrarse inmersos en redes educativas (Symbaloo edu), profesionales (COMFORP, Colabor@, FORTECO) y sociales (Blogs de cada ciclo formativo), a través de la formalización sus relaciones en los documentos de planificación. Esto se hace evidente en el estudio de caso presentado.
- Los agentes del centro que potencian principalmente dichas relaciones, son los directores/as y los jefes/as de los distintos departamentos, con el apoyo del Claustro de profesores, Consejo Escolar, profesorado, Equipo Escuela-Empresa, Jefe/a de estudios, alumnado, coordinadores/as, secretario/a, Equipo de Orientación Académica y Profesional, los Servicios de soporte a los centros educativos y los inspectores de zona. Se destaca, que los miembros de los equipos directivos afirman que el AMPA y las familias no tienen un papel significativo en la colaboración. Sin embargo, desearían que fueran piezas clave en la dinamización y potenciación de las relaciones con el entorno junto con los agentes anteriormente mencionados.
- Cabe destacar, que los centros de FP colaboran habitualmente con las empresas donde el alumnado realiza las prácticas de Formación en Centros de Trabajo (FCT), seguido de las empresas externas privadas y públicas, las instituciones locales, la Administración, los centros de FP, Bachillerato, Secundaria Obligatoria, las familias y los centros de Infantil y Primaria. Además colaboran muy puntualmente con los Servicios de Orientación Laboral, los Servicios Público de Empleo (Estatal, Local y Autonómico), los sindicatos y Agentes Sociales, las entidades y asociaciones locales, las Universidades, los organismos comunitarios y las ONGs. Sin embargo, afirman que desearían colaborar con más frecuencia, sobre todo con los Servicios de Orientación Laboral, las universidades, los organismos comunitarios, las entidades y asociaciones locales, los sindicatos y agentes sociales y las ONGs, quedando en última instancia los distintos servicios públicos de empleo.

- Uno de los motivos de la escasa relación con estas últimas entidades, teniendo en cuenta que por parte de los centros de FP existe en deseo de mantener más colaboración, se debe al grado de implicación de las mismas. Sobre todo en el caso de los sindicatos, los agentes sociales y los Servicios Públicos de empleo.
- En cuanto a las características de la colaboración, se destacan como objetivos perseguidos principalmente los relacionados con el alumnado (inserción laboral y desarrollo de competencias), y con la necesidad de establecer vínculos con el entorno (implicación de empresas, orientación de la FP a las necesidades de la economía y sociedad y proyección del centro al entorno).
- Además, se persigue otro tipo de objetivos como son favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP, impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral, optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales, aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado, mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios, desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC, considerar y valorar la calidad de la formación, diseñar nuevos yacimientos de empleo, fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades, establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente, compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales, evitar duplicidades y sobreoferta en la FP, transmitir valores desprendidos de las colaboraciones y realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales.
- En un segundo plano, los miembros de los equipos directivos, consideran relevante crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades, colaborar y aprender comunitariamente, adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo participar en redes educativas y/o profesionales, fomentar la movilidad del alumnado, integrar la FP inicial y la FP para el empleo, aumentar la participación de las familias en la vida del centro y fomentar la movilidad del profesorado.
- Los objetivos perseguidos con las relaciones colaborativas quedan cubiertos, sobre todo, gracias a la coordinación, impulso y gestión del equipo directivo, la autonomía, participación y corresponsabilidad, el Proyecto Educativo de Centro y actividades recogidas, la difusión interna del centro sobre sus prácticas, el acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas, las normas organizativas y funcionales, los objetivos de la Organización Educativa, la imagen que el centro proyecta a su exterior y la utilización de las TIC.
- A su vez, se valora como elementos facilitadores la formación de los miembros de la organización, las relaciones internas, la apertura del centro a su comunidad, la sensibilidad de la comunidad educativa en general hacía la colaboración, los procesos

de evaluación a nivel de centro, la implicación en redes educativas, profesionales y/o sociales, el marco laboral del profesorado, el reconocimiento institucional-profesional de los logros alcanzados, la infraestructura y los recursos materiales y la dedicación que requieren estas relaciones.

- Como consecuencia de los mecanismos puestos en marcha, se destacan como resultados, la mejora de competencias del alumnado en el mercado laboral, y la creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales.
- Se reconoce también que de las colaboraciones con el entorno, se desprende la sensibilización a las demandas de los implicados, el compromiso, el trabajo en equipo y la corresponsabilidad, la motivación y entusiasmo de los implicados, el incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado y alumnado, las experiencias, recursos y conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje, la capacidad de aprendizaje compartido y en red, la actitud innovadora de los implicados, la planificación, el beneficio mutuo, la iniciativa personal, la actitud abierta de compartir e intercambiar, la coordinación, la integración de la formación inicial y permanente, la creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros y la mejora las competencias del profesorado.
- En última instancia los encuestados, valoran como consecuencias de las relaciones colaborativas, pero en menor proporción, el desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento, el fomento de la formación continua del profesorado, la adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas y el reconocimiento profesional e institucional.
- Ante la transformación estructural actual que afecta a las organizaciones, se aprecia como el colectivo encuestado, considera necesario dinamizar y potenciar las relaciones de colaboración entre los centros educativos de FP y el entorno. Por ello, proponen estrategias tanto a nivel interno como externo.
- A nivel interno, consideran necesario: dotar de recursos; disponer de internet; fomentar la formación continua del profesorado; crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración; potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo; y recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas). Además evidencian la necesidad de proponer planes de formación y participar en proyectos interdisciplinares.
- A nivel externo destacan: establecer convenios de colaboración; potenciar el uso de las TIC para crear redes; promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la administración; e iniciar y potenciar un modelo de FP dual – FP empresa. Así como crear grupos de trabajo interprofesionales, organizar

encuentros de buenas prácticas, contar con programas de movilidad y potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional.

- La valoración de las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno, que realizan los miembros de los equipos directivos, varía en función de la titularidad del centro educativo, del género de los encuestados, de su edad, de los años de experiencia en la función directiva y en la FP y del cargo institucional. Por tanto, el tipo de centro y las características descriptivas de los sujetos que participan, influyen en la concepción que poseen de las relaciones colaborativas externas.
- Se aprecia como la percepción de los encuestados fluctúa, en cuanto a las instituciones del entorno con las que colaboran y desearían colaborar, la implicación y disponibilidad de los agentes del entorno, los objetivos perseguidos por los centros de FP, los agentes del centro implicados en las relaciones y los deseados, los elementos facilitadores/obstaculizadores, las consecuencias de las relaciones colaborativas y las estrategias efectivas a nivel interno y externo para dinamizar las relaciones con el entorno en el futuro.
- Aunque existen diferencias en las concepciones de las relaciones de colaboración, esta investigación propone posibles modelos de centros de FP en función de las características de sus relaciones de colaboración con el entorno. Principalmente destacan dos tipos de centros: a) aquellos que han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos que no están recogidos en el PC; y b) aquellos que se encuentran inmersos en redes educativas, profesionales y sociales, a través de las acciones y proyectos recogidos en el Plan de Centro (PC). Parece ser, que existen centros que se encuentran iniciando una exploración con respecto a las posibilidades de la colaboración con el entorno y otros que tienen identidad colaboradora, es decir estas relaciones forman parte de la dinámica organizativa del propio centro.
- Entre estas dos realidades, surgen otros modelos intermedios por lo que se identifican finalmente los siguientes: modelo A—centros administrativos (realizan colaboraciones puntuales, principalmente determinadas por la administración, pero avanzan hacia el desarrollo de acciones no recogidas en el PC); modelo B—centros iniciados (desarrollan acciones y proyectos colaborativos no recogidos en el PC y avanzan hacia su formalización en los documentos de planificación); modelo C—centros formalizados (desarrollan acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC y avanzan hacia la inmersión en redes educativas, profesionales y sociales); y modelo D—centros entramados (están inmersos en redes a través de las acciones y proyectos del PC) (figura 22).

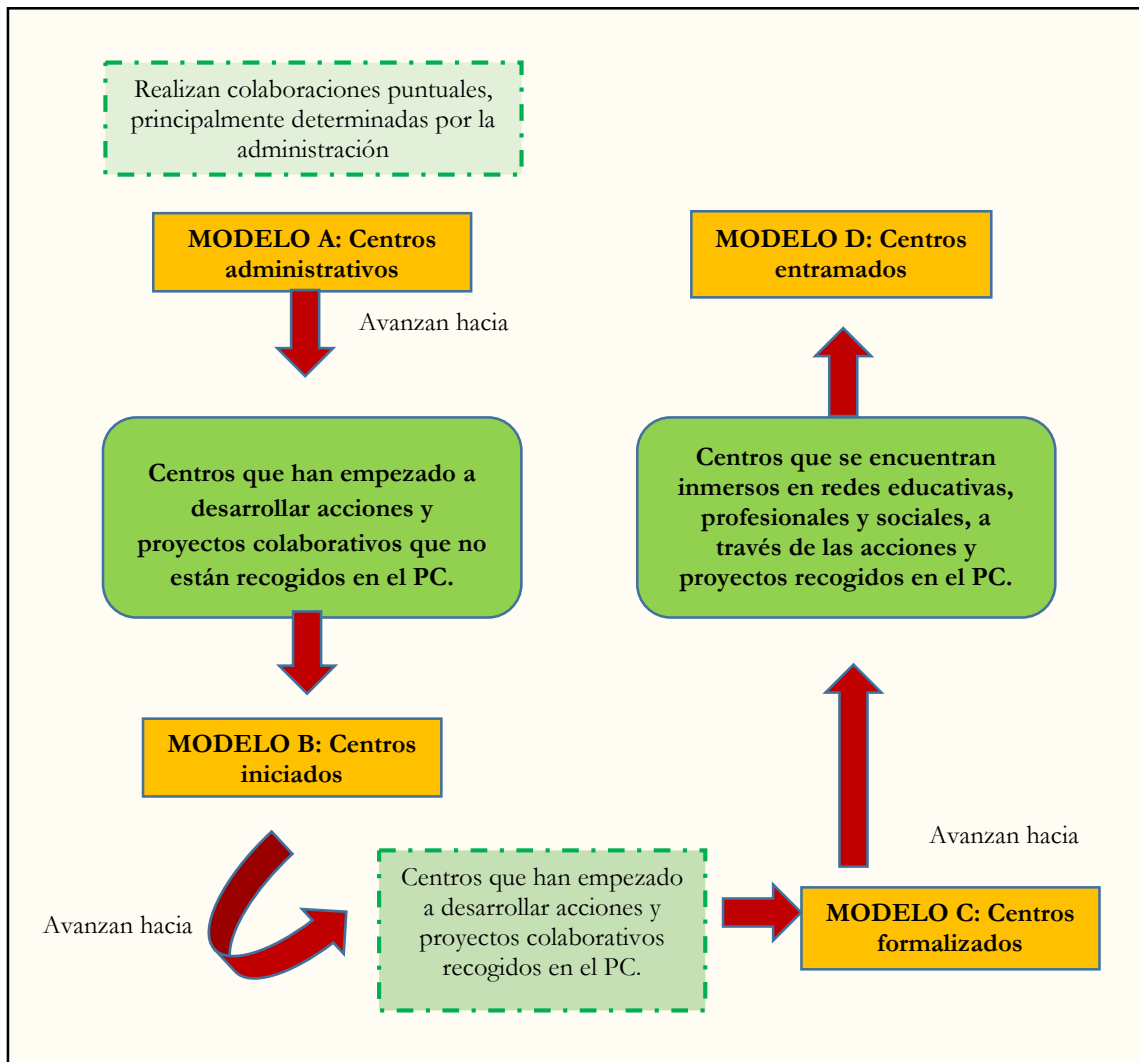


Figura 22: Modelos de centros de FP en función de las características de las relaciones de colaboración con el entorno.

- Aparecen características que convergen en los cuatro modelos: comparten que el establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno resulta primordial, por lo que independiente del modelo en el que se sitúan actualmente, desearían encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales y sociales, a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC. Además, consideran importante promover estrategias tanto a nivel de centro como con el entorno, que potencien y dinamicen las relaciones colaborativas, debido a los cambios y retos actuales a nivel social, cultural, político y educativo.
- A medida que se avanza de un modelo a otro (tomando como partida el modelo A y como finalización el modelo D), la mayoría de las variables sufren una progresión. Es decir, conforme se avanza del modelo A, al B, del B al C, y del C al D, cobran mayor relevancia y presencia los agentes o instituciones con las que los centros de

FP mantienen relaciones de colaboración, así como la disponibilidad e implicación de estos para establecer dichas relaciones; se ven fomentados los objetivos perseguidos por los centros, se incrementan los órganos a nivel de centro como agentes dinamizadores y potenciadores de la colaboración con el entorno y las estrategias tanto a nivel interno como externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración.

- Por otro lado, deben destacarse algunas variables que evolucionan pero no progresivamente del modelo A al D. Concretamente los agentes o instituciones con las que los centros de FP desearían mantener relaciones de colaboración y los órganos a nivel de centro, que desean los miembros de los equipos directivos, que dinamicen y potencien la colaboración con el entorno, tienen ambas variables menor representación en el modelo D, seguido de manera progresiva de los modelos A, C y B con mayor presencia. En cuanto a los aspectos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración con el entorno y las consecuencias derivadas del establecimiento de dichas relaciones, se aprecia como la menor presencia se produce en el modelo C, seguida del A, D y B con mayor representación.
- El modelo de centros más predominante en Andalucía y Sevilla es el modelo de centros administrativos (A), seguido de los formalizados (C), iniciados (B) y por último entramados (D).

Hasta aquí, esta investigación ofrece la oportunidad de comprender, a través del análisis de la realidad, la naturaleza, potencialidades, entresijos y prospectiva de las relaciones de colaboración. Al mismo tiempo, permite tomar conciencia del verdadero sentido de la colaboración de los centros de FP con el entorno. De esta forma, la colaboración se consolida como un elemento fundamental en la sociedad actual y clave en la formación y desarrollo de individuos en la FP. Este aspecto es determinante para la incorporación del alumnado a la vida sociolaboral. Debido a ello, esta investigación concluye ofreciendo ***pautas para potenciar la colaboración y las redes entre los centros de FP y sus comunidades de referencia formativa***. Estas propuestas se realizan a nivel macro (Gobierno y Administración) y a nivel micro (Centros Educativos e instituciones del entorno).

a) A nivel del Gobierno y la Administración

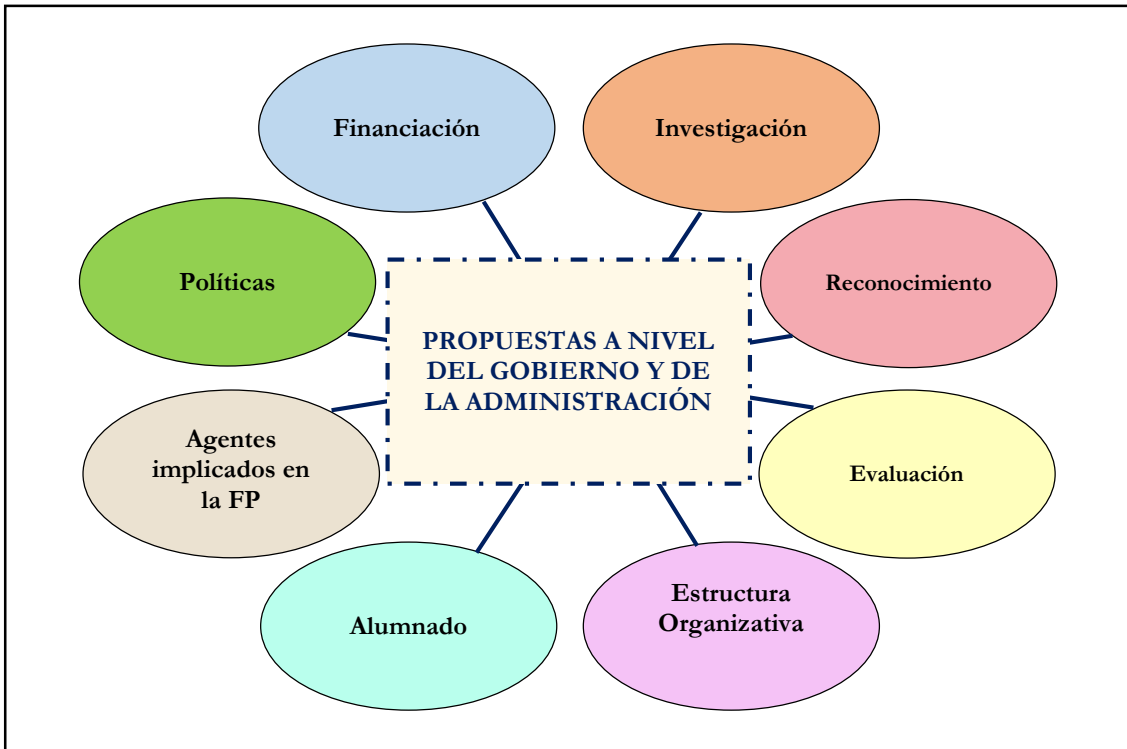


Figura 23: Propuestas a nivel del Gobierno y de la Administración.

Como muestra la figura 23, las actuaciones que se plantean van dirigidas a las políticas, financiación, investigación, reconocimiento, estructura organizativa, evaluación, agentes implicados en la FP y alumnado.

De esta manera en primer lugar, se considera necesario poder acceder a políticas específicas educativas, sociales, laborales, etc., que apoyen las iniciativas colaborativas con el entorno, con la finalidad de formalizar y generar una cultura colaborativa global que permita apoyar la innovación educativa y mejorar la calidad de la enseñanza. Para esto, será imprescindible un consenso generalizado, entre el gobierno, los centros educativos, los empresarios, los agentes/instituciones sociales y los sindicatos, que evite el gran distanciamiento entre escenarios provocado por la actual situación de crisis.

A su vez, se requiere un incremento de los presupuestos dedicados a la FP a nivel estatal, autonómico y empresarial con respecto a la formación, el aprendizaje, el profesorado, los recursos materiales, la movilidad, además de la concesión de ayudas e incentivos para los agentes que impulsen las relaciones colaborativas. También es necesaria la creación de un sistema de reconocimiento institucional y profesional de los logros alcanzados por los implicados y por los centros e instituciones promotoras en colaboración externa. En esta misma línea de reconocimiento, es necesario propiciar y organizar entornos presenciales, semipresenciales y virtuales que registren experiencias, recursos y buenas prácticas de las relaciones de colaboración entre la FP y su entorno a nivel nacional y autonómico.

A nivel de investigación, es preciso conocer y analizar la situación actual de la FP en España y en otros países europeos e internacionales en cuanto a la estructura y organización de la formación y en este sentido, examinar los resultados obtenidos de su implantación. De esta manera, se podrán explorar las posibilidades que pueden ofrecer otras modalidades de FP al sistema educativo español, como por ejemplo el sistema de FP Dual alemán y/o francés.

España ha iniciado la FP Dual, sin eliminar el sistema de FP tradicional con objeto de conseguir una mayor motivación en el alumnado disminuyendo el abandono escolar temprano; facilitar la inserción laboral como consecuencia de un mayor contacto con las empresas; incrementar la vinculación y corresponsabilidad del tejido empresarial con la FP y potenciar la relación del profesorado de FP con las empresas del sector y favorecer la transferencia de conocimientos y experiencias. Sin embargo, las experiencias hasta el momento reflejan la insostenibilidad infraestructural y económica del propio proyecto y la escasa cultura de formación dentro de las empresas, siendo los centros educativos los que poseen mayor responsabilidad en la formación del alumnado y en su inserción dentro de una empresa del sector profesional. Esto puede ser debido a que las empresas se resisten a financiar la formación del alumnado, ya que no ven los beneficios de la colaboración como una inversión de futuro para el desarrollo de la empresa (Euler, 2013).

Por tanto, en cuanto a la evaluación deben valorarse y analizarse los avances, beneficios y dificultades del modelo de FP Dual español y de los Centros Integrados de FP, con objeto de potenciarlos como un acercamiento de la FP al entorno. En este sentido, han de revisarse y evaluarse de forma conjunta las distintas modalidades de FP actuales, el sistema de acreditaciones, títulos, pruebas y exámenes y homologaciones de centros, así como identificarse anualmente los sectores productivos más desarrollados en el entorno próximo, el nivel de desempleo, etc.

Por otra parte en cuanto a la estructura organizativa, se reclama una revisión y adaptación de los planes de estudio y competencias a adquirir por parte del alumnado, según las necesidades del mercado laboral del entorno próximo y las del propio alumnado que cursa los ciclos formativos. Partiendo de esta premisa, es indispensable promover también el emprendimiento en los estudiantes. A su vez, han de establecerse los requisitos y competencias requeridas para el acceso a los sistemas de FP; formas y mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes previos; individualización y flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje; y contar con programas de movilidad.

Por último, en cuanto a los agentes implicados en la FP, deben delimitarse los perfiles de los agentes coordinadores del centro y del entorno: cualificación, formación continua, funciones, obligaciones, derechos, etc.

b) A nivel de los equipos directivos de los centros y de las instituciones del entorno.

Para que sea posible el establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno desde los centros educativos, resulta necesario potenciar en el equipo directivo el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas. Según Fernández, Álvarez & Herrero (2002, p. 31) se identifican principalmente tres objetivos que impulsan un cambio en la gestión de la función directiva:

- ✓ Promover una nueva concepción de cultura en los centros (proyecto común), para que actúe como motor interno sobre el que se va desarrollando la actividad educativa.
- ✓ Asumir un liderazgo distribuido para garantizar una gestión eficaz, coherente con la misión, visión y valores del centro. Tanto los miembros de la comunidad educativa como los miembros de la comunidad social son responsables de un mismo proyecto educativo.
- ✓ Interiorizar las nuevas funciones de gestión, organizando el trabajo con una estructura que oriente las conductas de personas y grupos, conectadas con objetivos comunes, maximizando los recursos y adaptándose a la realidad del centro y de su entorno.

Es importante destacar que las realidades sociales y educativas fluctúan constantemente, por lo tanto están en continuo proceso de cambio, lo que requiere llevar a cabo acciones en los centros educativos y en las entidades del entorno (figura 24):

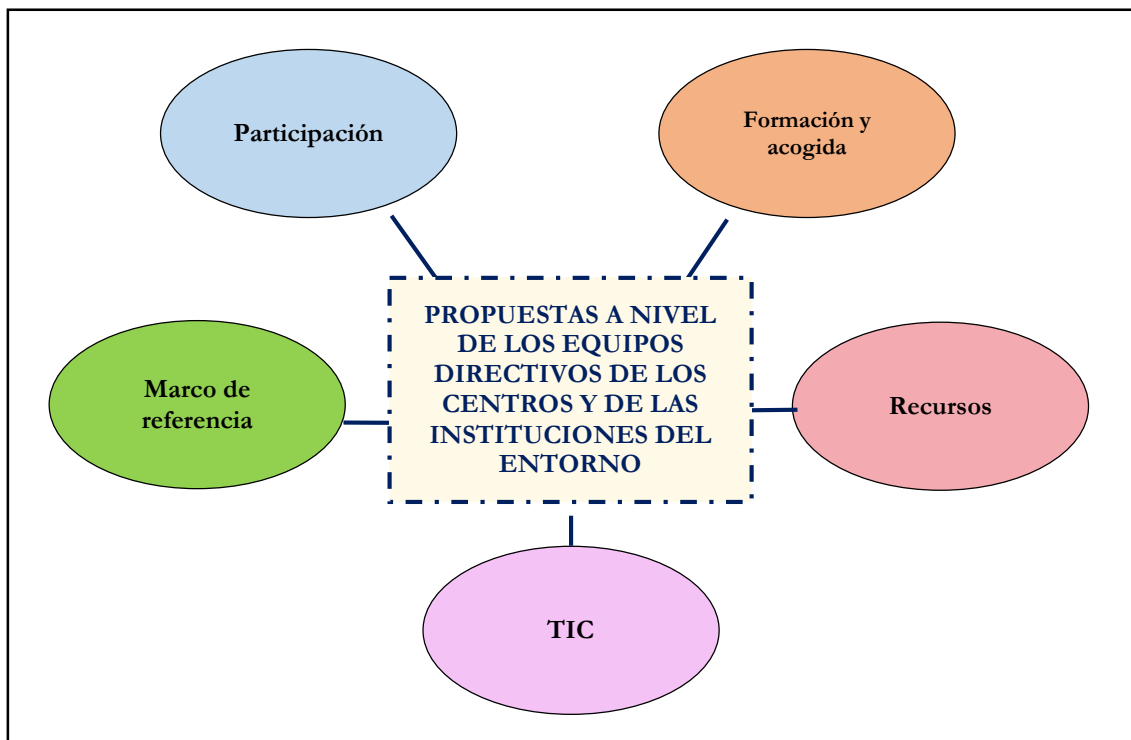


Figura 24: Propuestas a nivel de los equipos directivos de los centros y de las instituciones del entorno.

Es por este motivo, que ha de impulsarse un marco de participación con la comunidad para dar respuesta a aquellas necesidades derivadas de la dinámica del centro que no han sido atendidas. Para ello se puede elaborar conjuntamente con el claustro, un listado de necesidades concretas para las cuales la participación puede resultar de ayuda, clarificando funciones y estableciendo alianzas externas de apoyo. Por lo que el equipo directivo, debe asesorar, orientar y guiar estos procesos de colaboración.

Además se debe institucionalizar una dinámica de colaboración con el entorno mediante la difusión pública de esa intencionalidad y el nombramiento de un responsable del equipo directivo para la coordinación y el seguimiento de las acciones. Así como de agentes mediadores que faciliten las negociaciones iniciales con el entorno e impulsen proyectos a medio plazo recogidos en el PC y en convenios de colaboración. A su vez, se podría promover la creación de una comisión para el impulso y la apertura de una línea de trabajo colaborativo, donde estuvieran representados todos los sectores implicados.

Todo esto podría facilitarse a través de impulso de programas de formación y acogida, es decir, preparar al profesorado y a los agentes del entorno para la movilidad y colaboración activa en el ámbito local, autonómico, nacional e internacional en las empresas del sector de los ciclos formativos, en otros centros educativos y en otro tipo de entidades que repercutan en la formación del alumnado. Además, hay que delimitar y reforzar el perfil de los agentes del entorno implicados en las relaciones colaborativas con los centros, teniendo en cuenta que deben poseer una cualificación pedagógica ya que van a intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En esta línea pueden incorporarse en calidad de invitados, a representantes de los distintos colectivos de la comunidad social, en los claustros y consejos escolares con el objetivo de diseñar acciones/proyectos colaborativos conjuntos; así como acoger a profesionales de los centros educativos en las instituciones del entorno durante un tiempo determinado, con la finalidad de contribuir al desarrollo personal y profesional del alumnado.

Con respecto a los recursos, es necesario que los centros negocien con la Administración la financiación de un técnico especialista en procesos de participación y desarrollo comunitario, integrado en el claustro de profesores de forma normalizada y temporal y asumiendo funciones de comunicación entre el centro y el entorno, así como de gestión de recursos.

Por último como propuesta transversal, independientemente de los sectores implicados, se plantea la utilización de las TIC como herramientas potenciadoras de las relaciones de colaboración con el entorno, ya que resultan imprescindibles en sociedad actual. En este sentido, autores como Gairín & Martín (2004, p. 33), ya destacaban algunos de los compromisos que podrían llevarse a cabo:

- ✓ Promover competencias básicas en TIC para todos los ciudadanos.
- ✓ Promover el diseño y desarrollo de proyectos de centro en el uso de las TIC.

- ✓ Posibilitar la existencia de personas especializadas en los centros educativos que coordinen las actividades formativas para el aprendizaje de las TIC y que promuevan su utilización.
- ✓ Crear un espacio, vinculado al entorno, de intercambio de experiencias, de promoción de investigaciones y de gestión de problemas vinculados al desarrollo pedagógico de las TIC. Este espacio debe considerar las aportaciones de la comunidad educativa y de la comunidad social.

Clark, Logan, Luckin, Mee, & Oliver (2009) en su estudio reflejan como el profesorado y las instituciones creen necesarias las relaciones basadas en TIC para reforzar el aprendizaje formal, puesto que cada vez más experimentan una sensación de disonancia entre las estructuras y rutinas del alumnado dentro y fuera de los centros educativos. Por este motivo el profesorado, el alumnado y las instituciones deben desarrollar estrategias y comprensiones compartidas en torno a un enfoque participativo para el uso de tecnología. Tienen que ser capaces de considerar y explorar los beneficios de la práctica colaborativa mediada por la tecnología. En este sentido han de diseñar y desarrollar respuestas pedagógicas eficaces para enriquecer los aprendizajes del alumnado.

Además, Siemens & Weller (2011) y Martín-Gutiérrez & Conde-Jiménez (2014) afirman como el potencial educativo de las redes es “prácticamente ilimitado”, por ello se propone unir todas sus potencialidades a las relaciones colaborativas, creándose todo un ciclo de posibilidades interactivas infinitas y divergentes que conecten el centro con en el entorno. En este sentido, las redes ya sean sociales, profesionales y/o educativas son generadoras y amplificadoras de conocimientos, experiencias y recursos a nivel local, autonómico, nacional e internacional. Mediante una adecuada utilización, ayudan a definir y construir los proyectos personales y profesionales de cada uno de los implicados y a adecuarlos a los desafíos que se presentan en el contexto sociolaboral.

En definitiva todas estas propuestas, pretenden que, cada vez más, los miembros de la comunidad educativa y social se conciencien del verdadero valor de las relaciones de colaboración, como herramientas mediadoras entre el contexto educativo y el contexto sociolaboral. Así, en la Formación Profesional resulta imprescindible e inevitable contar con la colaboración de instituciones y actores sociales para conseguir, no sólo en el alumnado sino también en los profesionales implicados, una formación completa, continua y adaptada a los cambios y retos actuales y los que quedan por venir.

7.2. IMPLICACIONES

En cuanto a las implicaciones, este trabajo de investigación contribuye a la rama de conocimiento que estudia la FP, ofreciendo un panorama más ampliado y específico sobre las relaciones de colaboración entre los centros que ofertan estas enseñanzas y el entorno.

Desde este punto de vista da a conocer de manera exploratoria las características de dichas relaciones y su naturaleza desde la perspectiva de los implicados en ellas.

A nivel teórico, proporciona un modelo conceptual sobre el que pivota la participación y la colaboración externa, es decir, las teorías del capital social y humano como respuestas a los desafíos planteados por la sociedad del conocimiento y de la información. Además se facilita una conceptualización, evolución y tipología de la colaboración, así como la apertura de los centros educativos al entorno y el valor otorgado a las relaciones de participación y colaboración desde la legislación española y andaluza. Por otro lado, y debido a la enseñanza seleccionada objeto de estudio, se realiza una sistematización de la evolución de la FP a nivel internacional, nacional y autonómico.

Con respecto a la metodología, se aporta un cuestionario validado (validez de contenido y de constructo) y fiable para estudiar las relaciones de colaboración con el entorno que establecen los centros de FP reglada, bajo la perspectiva de los miembros de los equipos directivos. Derivado de las diferencias significativas encontradas en las respuestas de los encuestados, en función de las dimensiones del cuestionario, esta investigación ofrece una propuesta de modelos de centros de FP en cuanto a las características de dichas relaciones (modelo administrativo, iniciado, formalizado y entramado). Estos modelos complementan a las tipologías ya existentes en otras investigaciones (Martín-Moreno, 2010; Gordó, 2010) y pueden servir como referente para los centros que deseen conocer donde se posicionan en cuanto a sus relaciones de colaboración y a raíz de ello gestionar planes de actuación y/o mejora. Además al optar por un paradigma mixto, se presenta un estudio de caso basado en el modelo de centros de FP iniciados en la colaboración externa, con la finalidad de realizar una aproximación a la comprensión de la naturaleza de las relaciones y conocer prácticas colaborativas llevadas a cabo en los centros.

Por último, en cuanto a las implicaciones de esta investigación, se brindan pautas a considerar para potenciar la colaboración y la cooperación de los centros de formación profesional con sus comunidades y organizaciones de referencia formativa. Esto se realiza desde distintas visiones (gobierno, equipos directivos y agentes del entorno). Por otra parte, se ofrece el papel que pueden jugar las TIC a nivel general y las redes a nivel particular, como herramientas mediadoras y amplificadoras que facilitan la colaboración.

Más allá de las propuestas realizadas en el apartado de conclusiones, existen orientaciones sobre nuevas líneas futuras que parten de esta investigación y que se conforman como implicaciones para la práctica.

Hasta ahora la perspectiva tomada en este trabajo, ha estado basada en conocer cómo son y funcionan las relaciones colaborativas, desde la perspectiva de los miembros de los equipos directivos de los centros de FP. Como línea futura, a nivel de centro, sería interesante poder contar con el punto de vista del profesorado y del alumnado y conocer de primera mano cómo repercuten las relaciones en la formación continua y en el desarrollo personal y

profesional y la satisfacción de ambos, así como en la inserción sociolaboral del alumnado. De esta manera, para comprender las relaciones, pueden realizarse estudios de casos en las distintas provincias andaluzas (zonas rurales y urbanas) que permitan comprender las diferencias reales existentes, en función de las tipologías identificadas en esta investigación. Atendiendo además no sólo a centros públicos que ofertan FP, sino también instituciones de carácter privado y concertado, para poder realizar una comparativa, ya que como se ha mostrado en las conclusiones de esta investigación, la titularidad de los centros influye en las relaciones con el entorno que establecen.

Además, sería importante investigar desde el entorno y los agentes del mismo para conocer y comprender cómo potencian y dinamizan las relaciones con otras instituciones en general y con las instituciones educativas en particular, concretamente con los centros de FP. Dilucidar cómo perciben esas relaciones, qué dificultades encuentran, cómo se sienten, cómo lo hacen, qué objetivos persiguen, qué recursos utilizan, si necesitan formación complementaria, etc.

Dentro de las instituciones del entorno, se podría focalizar el estudio en la relación FP-Empresa, ya que a pesar de que en los resultados de esta investigación los centros educativos muestran su interés en colaborar con ellas, también revelan la falta de implicación de las empresas del entorno socioeconómico. En este sentido, se puede estudiar entre otros temas, cómo se gestiona en la FP Dual la Formación en Centros de Trabajo (FCT), y ¿qué le impide a estas entidades, ser copartícipes de la formación del alumnado de FP? ¿Qué importancia le otorgan a las relaciones y si desean impulsarlas? ¿Qué elementos dificultan el establecimiento de las relaciones colaborativas y qué necesitarían para que fuese posible? etc., con objeto de contribuir a su mejora y ver la viabilidad de su implantación total o parcial en nuestro país. Tras este análisis podrían proporcionarse elementos de valoración para tomar decisiones políticas al respecto, así como emprender acciones en las instituciones tanto educativas como empresariales.

Una vez se realice este acercamiento, sería relevante no sólo organizar grupos de discusión entre instituciones y agentes del entorno para conocer las percepciones de cada sector, sino con posterioridad crear escenarios de debate y reflexión entre todos los agentes sociales y educativos implicados en estas relaciones de colaboración, ya que a partir de ellos, pueden crearse encuentros de entendimiento y de buenas prácticas para seguir potenciando y amplificando estas relaciones que tantos beneficios originan en la formación permanente de los distintos individuos que conforman la sociedad.

En relación a la Formación Profesional, pueden realizarse investigaciones que analicen la viabilidad de cada uno de los ciclos formativos de grado medio y superior ofertados en la comunidad autónoma de Andalucía con objeto de evitar la duplicidad formativa y conocer si la formación que se imparte responden al entorno sociolaboral próximo del alumnado. Para ello podrá tenerse en cuenta el nivel de inserción laboral, el grado de adecuación del currículum en cuanto a las cualificaciones a adquirir por parte del alumnado, las relaciones

que establecen las instituciones del entorno con las instituciones que ofertan las enseñanzas de FP, así como la prospectiva para las entidades educativas, sociales, empresariales, etc. desde el punto de vista de la evolución del mercado laboral.

Por otra parte, se hace necesario abordar la posibilidad de integración real de los subsistemas FP del sistema educativo y FP para el empleo. En este sentido podría indagarse en qué medida las instituciones que ofertan estas enseñanzas están dispuestas y preparadas para establecer relaciones colaborativas, con la finalidad de proponer planes y acciones conjuntas por familias y/o áreas profesionales, que acerquen las realidades de la cultura educativa y la cultura sociolaboral. De esta manera, puede analizarse el inicio, el funcionamiento y los resultados de la implantación de los primeros siete Centros Integrados en Andalucía: Centro integrado de FP Hurtado de Mendoza (hostelería y turismo); Escuela de la madera de Encinas Reales (madera, mueble y corcho); Escuela del Mármol de Andalucía (industrias extractivas); Centro integrado de FP Marítimo Zaporito (marítimo-pesquera); y Centro integrado de FP Profesor Rodríguez Casado (química, administración y gestión, electricidad y electrónica, edificación y obra civil, instalación y mantenimiento).

Por último, en relación al valor que poseen las TIC como herramientas amplificadoras en el establecimiento de las relaciones colaborativas que muestra esta investigación, se hace imprescindible conocer cómo están funcionando las redes o comunidades en red, bajo la perspectiva de interacción de los implicados de los distintos sectores educativos y sociales. En este sentido, pueden surgir investigaciones que persigan conocer y comprender la finalidad, eficacia y calidad de dichas interacciones; el verdadero impacto y beneficio que tienen en la formación de los profesionales y estudiantes pertenecientes a las enseñanzas de Formación Profesional; así como se van generando y concibiendo los entornos colaborativos entre pares, los estilos contextuales y los flujos de trabajo en este tipo de estructuras.

7.3. LIMITACIONES

Con respecto a las limitaciones de esta investigación, resulta importante destacar en primer lugar que este trabajo no está enmarcado en un proyecto de investigación, lo que ha condicionado no contar con un respaldo investigativo, ni con antecedentes de los que partir. En este sentido, ha supuesto el inicio de una línea de trabajo para futuras propuestas e iniciativas de indagación.

Partiendo de esta premisa, se produce una ausencia de literatura especializada que vincule las relaciones de colaboración en FP con el desarrollo del contexto social, lo que ha supuesto una limitación. Sin embargo predominan estudios sobre la FP y su contribución al desarrollo económico, ligado a la Teoría del Capital Humano. A su vez, tampoco abundan los estudios que relacionan la FP y la Teoría del capital social, siendo éste un aspecto primordial en el establecimiento de las relaciones de colaboración entre las instituciones del entorno próximo (especialmente las empresas) y los centros educativos. Estas relaciones

repercuten en la mejora de la calidad de la formación, la inserción laboral del alumnado y el avance productivo y social de las entidades del entorno.

En el apartado de implicaciones se mencionaba como propuesta, contar con la perspectiva de otros agentes de la comunidad educativa, profesorado y alumnado, así como de las instituciones externas con las que los centros establecen sus relaciones. En este sentido, este trabajo limita sus resultados a la percepción del equipo directivo sobre las prácticas de colaboración externa desarrolladas en sus centros, sin considerar otros puntos de vista fundamentales para entender estos procesos.

En cuanto a la metodología, se ha comprobado que la colaboración está basada en la subjetividad de los agentes implicados, por lo que podría haberse orientado esta investigación bajo el prisma de un paradigma interpretativo o crítico, con la finalidad de comprender e interpretar la realidad educativa, sus significados, e intenciones de los actores educativos; además de reflexionar, cambiar y transformar, social y educativamente, las realidades actuales en cuanto a las relaciones colaborativas entre los centros de FP y el entorno. Por otra parte el estudio de caso seleccionado, produce un sesgo de información, es decir, no se han realizado estudios de caso suficientes que representen las tipologías generadas a raíz de los resultados del cuestionario. Este aspecto, limita la comprensión de los modelos administrativos, iniciados formalizados y entramados a nivel general, a la vez que coarta las potencialidades de análisis comparativo entre centros de la misma modalidad a nivel de la provincia de Sevilla y a nivel de la comunidad autónoma de Andalucía. En definitiva se hace necesario triangular desde distintas perspectivas, los resultados de la investigación, con nuevas herramientas y enfoques.

Atendiendo a las dificultades técnicas y de los procesos, propios del desarrollo de las investigaciones, se destaca en primer lugar que el ritmo de este trabajo y el tiempo en el que transcurre, ha dependido en gran medida de la disponibilidad de las personas a las que se le ha solicitado colaboración. Así la validación de contenido del cuestionario se vio prolongada en el tiempo, en espera de obtener el mayor número de respuestas posibles por parte de los expertos. Esto mismo ha ocurrido en la recepción de los cuestionarios de los centros de FP reglada de Andalucía y en la recogida de datos del estudio de caso, por lo que el estudio se ha adaptado al ritmo de vida de los centros, respetando sus tiempos y sus actividades para no convertirnos en un obstáculo para ellos. Esto hace que en algunas ocasiones la planificación se viera alterada.

Con respecto al diseño del cuestionario online, se realizó una búsqueda exhaustiva de plataformas online que permitieran diseñar el cuestionario en la red (Opina, Google Docs., SurveyMonkey, LimeSurvey, Survio, Typeform, Polar, etc.). A pesar de ello, la estructura del cuestionario diseñado en Word, no pudo trasvasarse fidedignamente a las plantillas que dichas plataformas proporcionaban. Esto fue debido a la existencia de multitaslas en una misma pregunta y las diversas opciones de respuestas contempladas que debían ser valoradas por los encuestados. Esta limitación técnica, conllevó optar por la creación y desarrollo del

cuestionario mediante la herramienta de libre distribución “Notepad++”, para realizar íntegramente el diseño del cuestionario, combinada con la aplicación “Wampserver”, que permitía realizar pruebas y testeos, antes de la distribución a la muestra objeto de estudio. La utilización de estos programas, supone todo un reto que presenta dificultades en el proceso, pero gracias a consultas con informáticos especializados se pudo distribuir un cuestionario atractivo, estructuralmente flexible y completo a los destinatarios.

Para finalizar, a nivel cualitativo, las grabaciones en video o audio de los datos se realizan con objeto de recoger el máximo de información posible, manteniendo el anonimato de los participantes y haciendo posible que el investigador participe más activamente en el proceso de interacción. La falta de un acuerdo unánime por parte de los colaboradores, ha causado que algunas de las entrevistas y el grupo de discusión no pudieran ser grabados. Este aspecto en los grupos de discusión, presenta como desventajas las siguientes: a) los participantes pueden influirse e interactuar entre sí, modificando o invirtiendo sus posiciones; b) el investigador tiene menos grado de control de la situación; c) el reparto de control puede dar lugar a algunas deficiencias, como desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes que requieren el esfuerzo del moderador para mantener la discusión centrada en el tema; d) el análisis de datos es más complejo (Ibáñez, 1986; Sandín, 2003; Llopis, 2004).



BIBLIOGRAFÍA

- Abdolhammadi, M. & Shanteau, J. (1992). Personal attributes of expert auditors. *Organizational behavior and human decision processes*, 53, (2), 158-172. doi:10.1016 /0749-5978(92)90060-k
- Acuerdo 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía (BOJA nº189, 27/09/2010).
- Adams, A.V. (2011). *The role of Skills Development in Overcoming Social Disadvantage*. Paper Comissioned for the EFA Global Monitoring Report 2012. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/hq/ed/pdf/gmr2012-ed-efa-mrt-pi-04.pdf>.
- Adler, P.S. & Kwon, S.W. (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. *The Academy of Management Review*, 27(1), 17. doi:10.2307/4134367.
- Afgan H., Carvallo G. (2010). The knowledge society: a sustainable paradigm. *Cadmus* 1(1), 34-35. Recuperado de <http://cadmusjournal.org/node/14>.
- Ainscow, M., & West, M. (2006). *Improving urban schools*. Buckingham, Londres: Open University Press.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Allison, J., Gorringer, S. & Lacey, J. (2006). *Building learning communities: Partnerships, social capital and VET performance*. Adelaide, Australia: NCVET. Recuperado de <http://www.ncver.edu.au/publications/1673.html>.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Martínez, P, Romero, S. & Rodríguez, J. (2002). *Diseño y Evaluación de Programas*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Andrews, D., Green, C. & Mangan, J. (2002). *Neighbourhood effects and community spillovers in the Australian youth labour market*, LSAY research report no. 24, Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED470859>.
- Anlezark, A. & Lim, P. (2011). *Does combining school and work affect school and post-school outcomes?* Adelaide, Australia: NCVET. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED523642>.
- Anteproyecto de ley de Formación Profesional de Andalucía (2014) del 26 de agosto de 2014.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344. doi:10.1080/03055698.2010.506332.
- Antúnez, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto! *Contextos educativos*, 1, 13-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201039>.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Morata.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid, España: La Muralla.
- Armengol, C. & Rodríguez, D. (2006). La moderación de redes: Algunos aspectos a considerar. *Educar*, 37, 85-100. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/58022/68090>.

- Atak, M. & Erturgut, R. (2010). An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2) 3472-3476. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.537.
- Atria, R. (2003). Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo. En R. Atria & M. Siles (Coord.). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (pp. 581-590). Santiago de Chile, Chile: CEPAL/Michigan State University. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Indice.pdf>.
- Avis, J. (2007). Engeström's version of activity theory: A conservative praxis? *Journal of Education and Work*, 20 (3), 161-177. doi:10.1080/13639080701464459.
- Azqueta, D., Gavaldón, G., & Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social? *Revista de educación*, 344, 265-283. Recuperado de http://www2.uah.es/fit/publicaciones/educacion_y_desarrollo.pdf.
- Baker, G. & Henson, D. (2010). Promoting employability skills development in a research-intensive university. *Journal of Education and Training*, 52 (1), 62-75. doi:10.1108/00400911011017681.
- Balatti, J., Black, S. & Falk, I. (2006). *Reframing Adult Literacy and Numeracy Course Outcomes: A Social Capital Perspective*. Adelaide, Australia: NCVER. Recuperado de <http://www.ncver.edu.au/publications/1683.html>.
- Ballerá, M., Lukandu, I.A. & Radwan, A. (2013). Collaborative Problem Solving Using Public Social Network Media: Analyzing Student Interaction and its Impact to Learning Process. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications*, 3, (1), 25-42. Recuperado de http://www.academia.edu/8228807/collaborative_problem_solving_using_public_social_network_media_analyzing_student_interaction_and_its_impact_to_learning_process.
- Banks, G. (2010). *Advancing Australia's human capital agenda*, lecture presented at the fourth Ian Little lecture, 13 April 2010, Melbourne. Recuperado de <http://www.apo.org.au/research/advancing-australiashuman-capital-agenda>.
- Barrigüete, L. M. (2005). Examen crítico de la relación entre empleo y educación en el contexto de la globalización. *Revista complutense de educación*, 16(2), 543-568. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432112>.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría De La Educación*, (17), 129-156. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3118>.
- Bell, S. (2015). Participating in the knowledge society. *Systemic Practice and Action Research*, 1-8. doi: 10.1007/s11213-015-9342-7.
- Beltrán, F. & San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid, España: Morata.
- Barroso, J. & Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid, España: Síntesis.
- Benedicto, J. & Morán, M^a. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid, España: Instituto de la Juventud (Injuve).
- Berry, S. & Bailey, T. (1992). *La doble hélice de la educación y la economía*. Nueva York, Nueva York: Columbia University, Instituto de Educación y la Economía.

- Bexley, E. (2007). Social capital in theory and practice. The contribution of Victorian tertiary education in the 'new economy' disciplines of business studies and IT. *Centre for the Study of HE*. The University of Melbourne. Recuperado de http://cshe.unimelb.edu.au/people/bexley_docs/SocialCapitalNov2007.pdf
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona, España: Promociones Publicaciones Universitarias (PPU).
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Blas, F. (2010). La Formación Profesional para la cohesión social. El caso de España. En Jacinto, C. (Coord.) (2010). *Formación Profesional y cohesión social*. Documento de Trabajo Núm. 41. Madrid, España: Fundación Carolina CeAlci. Recuperado de: http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/documentostrabajo/Documents/DT_41.pdf
- Bogdan, R y Biklen, S. (1982). *Investigación cualitativa para educación. Una introducción a teorías y métodos*. Boston, Massachusetts: Allyn Bacon.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades: Revisando la colegialidad. *Revista Española De Pedagogía*, 58 (216), 253-274. Recuperado de <http://revistadpedagogia.org/20070607189/vol.-lviii-2000/n%C2%BA-216-mayo-agosto-2000/los-centros-escolares-como-comunidades.-revisando-la-colegialidad.html>
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J. M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-120). Madrid, España: UNED.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista De Educación*, (339), 119-146. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (14), 15-40. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661078/liderazgo_bolivar_RF_2013.pdf?sequence=1
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10-12, 14-16. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ823060>
- Brill, J., Bishop, M., & Walker, A. (2006). An investigation into the competencies required of an effective project manager: A Web-based Delphi study. *Educational Technology Research & Development*, 54(2), 115-140. doi:10.1007/s11423-006-8251-y.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO.
- Brown, K., Lipsog-Mumme, C. & Zajdow, G. (2003). *Active citizenship and the secondary school experience: community participation rates of Australian youth*, LSAY research report no. 32,

- Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED480725>.
- Burt, R. S. (1997). The Contingent Value of Social Capital. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 339. doi:10.2307/2393923.
- Buys, L., & Miller, E. (2009). Enhancing social capital in children via school-based community cultural development projects: A pilot study. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (3), 1-15. Recuperado de <http://www.ijea.org/v10n3/v10n3.pdf>.
- Caballero, A. (2008). El papel de las ONG. *Cuadernos De Pedagogía*, (383), 59-61. Recuperado de http://www.imced.edu.mx/biblio/opac_css/doc_num.php?explnum_id=747
- Cabero, J. (2008). La formación en la sociedad del conocimiento. *Indivisa*, 13-48. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca23.pdf>
- Cabero, J., Gallego, M. J. & Pavón, F. (1998). *Usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*. Sevilla, España: Grupo de Investigación Didáctica (GID).
- Cabero, J; López, E & Llorente, M.C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla, España: Mergablum.
- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Calvo, J. (2006). *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Prague, República Checa: Charles University Press.
- Calvo, J. (2008). *Sharing Responsibilities and Networking through School Process*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Campillo, S. (2003). Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Educación*, 8, 25-28. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Evolucion-historica-de-la-FP.pdf>
- Cantón Mayo, I., Valle Flórez, R. E., Arias Gago, A. R., Baelo Álvarez, R., & Cañón Rodríguez, R. (2010). Retos educativos en la Sociedad del Conocimiento. *Congreso Internacional de Comunicación, Calidad, Interculturalidad y Prospectiva en Educación*. Universidad de León.
- Carreño, P. A. (1991). *Equipos*. Madrid, España: Alfa Centauro.
- Casquero, O. (2013). PLE: una perspectiva tecnológica. En L. Castañeda & J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en Red*. (pp. 71-84). Alcoy, España: Marfil.
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información* (Vol. I: *La sociedad red*; Vol. II: *El poder de la identidad*; Vol. III: *Fin de milenio*). Madrid, España: Alianza.
- Cea D' Ancona, M. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- CEDEFOP (2013). Centro Europeo para o Desarrollo de la Formación Profesional-CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>.
- Ceinos, M. C. (2008). *Diagnóstico de las Competencias de los Orientadores Laborales en el Uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Galicia.

- Chan, S. (2014). Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-19. doi:10.1007/s10775-014-9282-2.
- Chan, B., & Short, T. (2011). Communities of Practice in a Voluntary Youth Organisation: Reaching for the Sky and Building Social Capital. *Australian Journal of Adult Learning*, 51, 123-149. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ973636>.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50 (4), 403-420. doi:10.1080/00131880802499894
- Chapman, C., & Fullan, M (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: Towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27(3), 207–211. doi:10.1080/13632430701379354.
- Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Beyond web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 56-69. doi:10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x.
- Clarke, L. & Winch, C. (2007) *Vocational Education-International Approaches, Developments and Systems*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Cohen, L., Casanova, M. A., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Colás, M. P. (2009). Competencias y contextos para realizar un trabajo de investigación. En M. P. Colás, L. Buendía, & F. Hernández. *Competencias científicas para la realización de una Tesis Doctoral* (pp. 13-30). Barcelona, España: Davinci Continental.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En L. Buendía, M.P. Colás, y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 252-287). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla, España: Alfar.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (1), 95-120. doi:10.1086/228943.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard, Massachusetts: Harvard University Press.
- Collet, J. & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57–60. Recuperado de http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/36/3_Espacios_de_participaci%C3%B3n.pdf.
- Collier, P. (1998). Social Capital and Poverty. Social Capital Initiative, *Working Paper*, Núm. 4. The World Bank Development Family, Environmentally and Socially Sustainable Development Network. Washington, EE.UU: Banco Mundial. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTSOCIALCAPITAL/Resources/Social-Capital-Initiative-Working-Paper-Series/SCI-WPS-04.pdf>
- COM (2001). Comunicación de la comisión. Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. *Documentos COM*, (678), 1-45. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52001DC0678>
- COM (2003). Commission staff working paper building the knowledge society: social and human capital interactions. *Documentos COM*, (652), 1-59. Recuperado de <http://www.uni-mannheim.de/edz/pdf/sek/2003/sek-2003-0652-en.pdf>.

- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Comisión Educación & Formación 2010 (2003). *Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa* (Proyecto del Informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. COM (2003) 685 final- no publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_es.htm (Consultado 25/04/2014).
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Programa de trabajo Educación y Formación 2010*. Grupo de trabajo B Competencias clave. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf (Consultado 13/03/2015).
- Comisión Europea (2010). *Comunicado de la Comisión Europea 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf (Consulta: 14/05/2014).
- Comunicado de los Ministros europeos responsables de la Formación Profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 05 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades de las estrategias del proceso de Copenhague. Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de Formación Profesional. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/vocational/helsinki_es.pdf (Consultado 13/03/2015).
- Comunicado de los Ministros europeos responsables de la Formación Profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 07 de diciembre de 2010 en Brujas para revisar las prioridades y la formulación estratégica del Proceso de Copenhague para 2011-2020. Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesional para el período 2011-2020. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_es.pdf (Data de consulta 14/07/2015).
- Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación e formación profesional (EFP). 14 de diciembre de 2004. (Revisión de la Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002). Recuperado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/vocational/maastricht_es.pdf (Consultado 13/03/2015).
- Comunidad Económica Europea (CEE) (1990). *Tratado de Roma y Acta única Europea*. Madrid, España: Tecnos.
- Consejo de la Unión Europea (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Consejo de Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (Consultado 13/03/2015).
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Conclusiones de la presidencia*. Consejo Europeo de Estocolmo. 23 e 24 de marzo de 2001. Bruselas: Consejo de Educación, Juventud y

- Cultura (UE). Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html (Consultado 13/03/2015).
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Nota de transmisión de la Presidencia a las Delegaciones sobre el Consejo Europeo de Bruselas 13 y 14 de marzo de 2008. Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://eurored.ccoo.es/comunes/recursos/99999/doc6784_Consejo_Europeo_de_Bruselas_13_y_14_de_marzo_2008_Conclusiones_de_la_Presidencia.pdf (Consultado 13/03/2015).
- Córdoba, A., Llinares, L. & Zacarés, J.J. (2013). Employability assessment in vocational education and transition to the workplace. En J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in vocational education*, (pp. 185-204). Opladen, Alemania: Barbara Budrich.
- Corrie, L. (1995). The Structure and culture of staff collaboration: managing meaning and opening doors. *Educational Review* 47 (1), 89-99. doi:10.1080/0013191950470107.
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291. doi:10.1177/0013161x08330502.
- Costa, M. (2003). La relación familia - escuela: Una responsabilidad compartida. *Full d'assessorament de l'escola de pares de la FaPac*, 50. *6a Jornada del Maresme: Les relacions entre família i escola*. Barcelona, España.
- Crozier, G., Reay, D. & Vincent, C. (2005). *Activating participation: parents and teachers working towards partnership*. Londres, Inglaterra: Trentham Book.
- Cuadras, C.M. (2014). *Nuevos métodos de análisis multivariante*. Barcelona, España: CMC Editions.
- Cueto, B., & Patricia, S. (2014). A review of active and passive labour market policies in Spain. *Munich Personal RePEc Archive*. University Library of Munich, Germany. Recuperado de <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/60648/>.
- Dacre Pool, L. & Sewell, P. (2007). The Key to Employability. Developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49(4), 277-289. doi:10.1108/00400910710754435.
- Dalkey, N. & Helmer, O. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science*, 9, (3) 458-467. doi:10.1287/mnsc.9.3.458.
- Davies, S. & Fullan, M. (1995). Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 21(1), 124. doi:10.2307/3552051.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q, Brown, E & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº104, 06/11/1997).
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA nº25, 02/02/2007).
- Decreto 71/2009, de 31 de marzo, por el que se regula el Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza (BOJA nº73, 17/04/2009).

- Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº195, 05/10/2009).
- Decreto 111/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto 1/2003, de 7 de enero, por el que se crea el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (BOJA nº75, 20/04/2010).
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria - ROF (BOJA nº139, 16/07/2010).
- Decreto 382/2010 de 13 de octubre, por el que se modifica el Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan los centros integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para adecuarlo a la Directiva 2006/123/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, relativa a los servicios en el mercado interior (BOJA nº211, 28/10/2010).
- Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía (BOJA nº137, 14/07/2011).
- Decreto 359/2011, de 7 de diciembre, por el que se regulan las modalidades semipresencial y a distancia de las enseñanzas de FP Inicial, de Educación Permanente de Personas Adultas, especializadas de idiomas y deportivas, se crea el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía y se establece su estructura orgánica y funcional (BOJA nº251, 27/12/2011).
- De Gràcia, S. & Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje: El caso de Aragón. *Educator*, (35), 101-110. Recuperado de <http://educar.uab.cat/articloe/view/220/198>.
- Delgado, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica: Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere: Revista Venezolana De Educación*, 5 (16), 405-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601605.pdf>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: The treasure within*. París, Francia: UNESCO.
- De Miguel, F. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Gobierno vasco, Servicio Central de Publicaciones, 60-81. Congreso de educación en el marco del II congreso mundial vasco. Leioa (Bizkaia), España.
- Devine, M. A., & Parr, M. G. (2008). Come on in, but not too Far: Social Capital in an Inclusive Leisure Setting. *Leisure Sciences*, 30(5), 391–408. doi:10.1080/01490400802353083.
- Diario Oficial U.E. (2006). Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 22 de febrero de 2015 de la base de datos Eurlex.
- Diario Oficial U.E. (2010). Programa de Aprendizaje Permanente. Proyecto de movilidad Leonardo da Vinci "MOVITPRO" para profesorado de formación profesional

- específica responsable del módulo de formación en centros de trabajo en otros países de la Unión Europea. Recuperado el 24 de marzo de 2015.
- Díaz, H. (2014). Las ciencias sociales en la sociedad del conocimiento. *Diálogo andino*, (45), 3-4. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812014000300001&script=sci_arttext.
- Díaz, J., & Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429. doi:10.1174/113564011797330270.
- Dockery & Strathdee (2003). *The job finding methods of young people in Australia: an analysis of the Longitudinal Surveys of Australian Youth*, LSAY research report no.37, Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria. Recuperado de http://research.acer.edu.au/lsey_research/41/.
- Domene, S. & Morales, J.A. (2005). *El gobierno y la participación en los centros escolares. Organización del centro escolar*. Sevilla, España: Edición Digital @ Tres.
- Durston, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* Santiago de Chile, Chile: Cepal. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5969/S0007574_es.pdf?sequence=1.
- Echevarría, J. (2002). ¿Internet en la escuela o la escuela en Internet?, *Revista de Educación*, n° extraordinario, 199-206. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2002/re20021411012.pdf?documentId=0901e72b8125dd16>
- Edwards, W. (2010). *Seeking spatial justice*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Elboj, C. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning as work. Towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteistyöskentely työssä*. Tampere, Finlandia: Vastapaino.
- Epstein, S. (2014). Making interdisciplinary collaboration work. En S. Derry, C. Schunn & M. Gernsbacher (Eds.), *Interdisciplinary Collaboration: An Emerging Cognitive Science* (pp. 245-264). New York, New York: Psychology Press.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista De Educación*, (339), 19-42. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_03.pdf
- ETF (2011). Exchange-traded Funds. Social partnership in vocational education and training. Inform, April, Social Partnership Issue, 15. Recuperado de [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/ae767507ce50e643c12578af00336909/\\$file/social%20partners%20in%20vet_en.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/ae767507ce50e643c12578af00336909/$file/social%20partners%20in%20vet_en.pdf)
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh, Alemania: Bertelsmann Stiftung. Recuperado de http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2013_study_german_vet_system.pdf
- EUROSTAT (2013). Country profiles. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

- Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87–107. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216438>
- Felgueroso, F., & Jiménez-Martín, S. (2009). The new growth model. How and with whom? *Documentos De Trabajo (FEDEA)*, (39), 1-55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3240572>.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, España: Morata
- Fernández, M.J., Álvarez, M. & Herrero, E. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, España: Síntesis.
- Ferrández, A. (2000). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. En A. Monclús (Coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 27-59). Granada, España: Comares.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: Participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, (35), 61-70. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20815/20656>.
- Ferreya, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 33-50. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_05.pdf
- Field, J. (2003). *Social capital*. Londres: Routledge.
- Filardo, M., Vincent, J. M., Allen, M., & Franklin, J. (2010). Joint use of public schools: a framework for a new social contract. *Center for Cities and Schools*. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/44m449tp>.
- Foley, M. W., & Edwards, B. (1999). Is It Time to Disinvest in Social Capital? *Journal of Public Policy*, 19(2), 141-173. doi:10.1017/s0143814x99000215.
- Fortín, M.F. (1999). *El proceso de investigación: de la concepción a la realización*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Froman, L. (1999). The university as learning community. *Journal of Adult Development*, 6 (3), 185-191. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1021473102336>.
- Frutos, F. J. (2008). El análisis de contenido y la organización de repertorios culturales: El caso de las placas de linterna mágica. *Revista Latina De Comunicación Social*, (63). doi:10.4185/rlcs-63-2008-765-265-276.
- Fuchs, C. (2015). Use of the Wiki for Cross-Institutional Collaborations. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 5(1), 1-19. doi:10.4018/ijopcd.2015010101.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York, New York: Free Press.
- Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 22 (1), 7-20. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0713701144#.VTVHpiHtmko>.
- Fukuyama, F. (2003). Capital Social y Desarrollo: la agenda venidera. En R. Atria & M. Siles (Coords.). *Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y El Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (pp.33-48). Santiago de Chile, Chile: CEPAL/Michigan State University. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Indice.pdf>.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, España: Octaedro.

- Fullan, M. (2004). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal*, 89 (4), 10-15. Recuperado de <http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2010/MarchApril/M-Ap10.pdf>.
- Fullarton, S. (2002). *Student Engagement with School: Individual and School-Level Influences. Longitudinal Surveys of Australian Youth*. Research Report. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED470798>.
- Fullarton & Ainley (2000). *Subject choice by students in Year 12 in Australian secondary schools*, LSAY research report no.15, Australian Council for Educational Research, Camberwell, Inglaterra: Victoria.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 31-85. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/245>.
- Gairín, J. (2002). Estrategias colaborativas para la mejora organizativa de la escuela rural. En M. Lorenzo (Coord.), *Liderazgo educativo y escuela rural* (pp. 125-153). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. & Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias pedagógicas*, (9), 21-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142215>.
- Gairín, J. & Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, (47), 31-50. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/244621/327643>.
- Gairín, J. & San Fabián, J. (2005). La participación social en educación. En B. Jiménez (coord.), *Formación profesional* (pp. 157-188). Barcelona, España: Praxis.
- Gallo, M.T. & Garrido, R. (2009). *El capital social ¿Qué es y por qué importa? Serie Ensayos*. Madrid, España: Instituto Universitario de Análisis Económico y Social. Universidad de Alcalá.
- García, R. (2003). La Medida en Educación: Concepto e Implicaciones en las Actividades Diagnósticas. En R. García (Ed.), *Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico. Proyecto Docente del Dpto. MIDE de la Universidad de Sevilla* (pp. 131-211). Sevilla, España: Editorial IETE.
- García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, (18) 1-10. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>.
- García, L. & Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos, *Ingeniería Energética*, 29, (2), 46-50. Recuperado de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:rie.cujae.edu.cu:article/58&oai_iden=oai_revista898.
- García-Carrasco, J.; Gallardo, B.; García-Manzano, A.; Sánchez, F. (2012). Nuevos modos de aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento (pp. 305-346). *Sociedad del conocimiento y educación*. XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. UNED: Plasencia.
- García-Pérez, F. F. & de Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: El simulacro escolar y el compromiso social. En N. De Alba, F. García-

- Pérez & F. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 297-306). Sevilla, España: Diada Editora.
- Gareau, M. & Sawatzky, D. (2005). Parents and Schools working together: A Qualitative Study of Parent –School Collaboration. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(4), 462-473. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ518704>.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C.L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 117-132. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ819953>.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. . New York, New York: Basic Books.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona, España: Promociones Publicaciones Universitarias (PPU).
- Gil, J., Rodríguez, G. & García, E. (1995). *Estadística básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla, España: Kronos.
- Goetz, J.P. & Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- González, R. (2009). Capital Social: una revisión introductoria a sus principales conceptos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, (2), 1731-1747. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2009000300023&script=sci_abstract.
- González, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao, España: Desclee.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona, España: Graó.
- Gracia, E., & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(2), 327-342. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n2/v38n2a07.pdf>.
- Griffin, T. & Curtin, P. (2007). *Regional partnerships: At a glance*. Adelaide, Australia: NCVER. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED499735>.
- Grootaert, C. & Van Bastelaer, T. (2001). *Understanding and measuring social capital: a synthesis of findings and recommendations from social capital initiative*. Documento de trabajo Núm. 24. Social Capital Initiative. Washington: Banco Mundial. Recuperado de <http://sitresources.worldbank.org/intsocialcapital/resources/social-capital-initiative-working-paper-series/sci-wps-24.pdf>
- Grubb, W.N & Kraskoukas, E. (1993). Building Bridges. *Vocational Education Journal*, 68 (2), 24-25.
- Gunbayı, I. (2014). Increasing the quality and attractiveness of vocational and technical secondary education and youth employment rate in Turkey: The project for strengthening vocational education and training (SVET). En D. B. Napier (Ed.),

- Qualities of Education in a Globalised World* (pp. 101-117). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Gunbayi, I., & Ozel, M. (2013). The Problems in TVET for Apprenticeship from the Perspective of Different Groups of Actors: a Case Study. *Edukacja ustawiczna doroslych*, 2 (81), 7-28.
- Gutiérrez, L.M. & Spencer, M.S. (2008). *Excellence on stage and in life: The Mosaic model for youth development through the Arts*. Detroit, Michigan: Mosaic Youth Theatre of Detroit. Recuperado de <http://www.mosaicdetroit.org/mosaic-model.pdf>.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona, España: Paidós.
- Halpern, D. (2005). *Social capital*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Center. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130–138. doi:10.1177/000271621606700118.
- Harasim, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y aprendizajes en red*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hargreaves, D (1993). Whatever happened to symbolic interactionism? En M. Hammersley, *Controversies in Classroom Research* (pp. 135-152). Buckingham, London: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. *Choice Reviews Online*, 41(4), 41–2311–41–2311. doi:10.5860/choice.41-2311.
- Harpham, T. (2003). *Measuring the social capital of children, young lives*. Working Paper no. 4. Young Lives: An International Study of Childhood Poverty. London, Inglaterra: South Bank University. Recuperado de <http://r4d.dfid.gov.uk/pdf/outputs/younglives/r7874wp4.pdf>.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13. doi:10.1177/08920206020160010301.
- Hatch, T. (2009). The outside-inside connection. *Educational Leadership*, 67 (2), 16-21. Recuperado de http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct09/vol67/num02/The_Outside-Inside_Connection.aspx.
- Heeringa, S. G., West, B. T., & Berglund, P. A. (2010). *Applied survey data analysis*. New York, New York: CRC Press. Taylor and Francis Group.
- Henderson, J.A. & Smith, J.J. (2002). Academia, industry, and the Bayh-Dole Act: An implied duty to commercialise. *Centre for Integration of Medicine and Innovative Technology*. Recuperado de http://www.cimit.org/news/regulatory/coi_part3.pdf.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39–51. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82332>.
- Hernández-Sampieri, R; Fernández-Collado, C & Baptista-Lucio, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R; Fernández-Collado, C & Baptista-Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México, D.F., México: McGraw-Hill.
- Hernando, S. & Roquero, E. (2004). La conformación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en España: un proceso inacabado. *Cuadernos de relaciones*

- laborales, 22, (1), 113-146. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/viewFile/CRLA0404120113A/32375>.
- Hill, A. (2004). Secondary school, university, and Business/Industry cooperation yields benefits to technological education students. *Journal of Technology Studies*, 30 (3), 19-26. Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v30/v30n3/pdf/hill.pdf>
- Homs, O. (2008). *La formación Profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Fundación “La Caixa”.
- Holland, J. (2009). Young people and social capital: Uses and abuses? *Young*, 17(4), 331–350. doi:10.1177/110330880901700401.
- Holt, L. (2010). Young people’s embodied social capital and performing disability. *Children’s Geographies*, 8(1), 9-21. doi.org/10.1080/14733280903500158.
- Horn, D. (2014). The Effectiveness of Apprenticeship Training-a within track comparison of workplace-based and school-based vocational training in Hungary. *Budapest working papers on the labour market*, 1405, 1-32. Recuperado de <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1405.pdf>
- Horvat, E. M., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351. doi:10.3102/00028312040002319
- Ibáñez, J. (1986). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid, España: Siglo XXI.
- Inger, M. (1993). Teacher collaboration in urban secondary schools. *ERIC Clearinghouse on Urban Education*, (93). Recuperado de http://iume.tc.columbia.edu/i/a/document/15445_Digest_93.pdf
- Iritzia, Z. (2005). El escenario actual de la formación profesional: la evolución del entorno socioeconómico y los retos para los procesos de formación. *Euskonews & Media* 317. Recuperado de <http://www.euskonews.com/0317zkb/gaia31704es.html>.
- Jackson, D. (2010). An international profile of industry-relevant competencies and skills gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8 (3), 29-58. doi:10.3794/ijme.83.288.
- Jacobs, J. (1961). *The Life and Death of Great American Cities*. New York, New York: Random House.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110. doi:10.1177/0042085906293818.
- Jonasson, C. (2014). Defining boundaries between school and work: teachers and students’ attribution of quality to school-based vocational training. *Journal of Education and Work*, 27(5), 544-563. doi:10.1080/13639080.2013.787483.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51. doi:10.1080/09243450903569718.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *El Desvalimiento en la clínica. Jornada IAEPICIS – Institutos de Altos Estudios en Psicología y Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://www.uces.edu.ar/institutos/iaepcis/>.

- Kearns, A. (2003). Social capital, regeneration and urban policy. *Urban renaissance*, 37-60. doi:10.1332/policypress/9781861343802.003.0002.
- Kerlinger (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías*. México D.F., México: Editorial Interamericana.
- Kerr, D. (2003). *Citizenship education. Longitudinal study. First, cross – sectional survey 2001 – 2002*. London, Inglaterra: DfES.
- Khoo, S. T. & Ainley, J. (2005). *Attitudes, intentions and participation*. LSAY research report no.41, Australian Council for Educational Research, Camberwell, Inglaterra: Victoria. Recuperado de http://research.acer.edu.au/lsay_research/45/.
- King, K. (2011). *Eight Proposals for a Strengthened Focus on Technical and Vocational Education and Training (TVET) in the Education For All (EFA) Agenda*. Paper Comissioned for the EFA Global Monitoring Report 2012. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-internationalagenda/efareport/reports/2012-skills/>.
- Klatt, M., Filip, P., & Grzebyk, M. (2015). Understanding youth transition system in Poland through the analysis of partnerships between vocational upper secondary schools and industry. *Journal of Youth Studies*, 1-18. doi:10.1080/13676261.2015.1020938.
- Knack, S. & Keefer, P. (1997). Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-Country Investigation. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(4), 1251–1288. doi:10.1162/003355300555475.
- Krichesky G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.html>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.
- Kugelmass, J. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for inclusion*. Nottingham, Inglaterra: National College for School Leadership (NCSL).
- Kutsyruba, B. (2011). Potential for teacher collaboration in post-soviet Ukraine. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 547-557. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.12.006.
- Kwon, S. W. & Adler, P. S. (2014). Social Capital: Maturation of a Field of Research. *Academy of Management Review*, 39(4), 412–422. doi:10.5465/amr.2014.0210.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona, España: Ariel.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Experiencia.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge - England: Cambridge University Press.
- Lawler, G. F. (2006). *Introduction to stochastic processes*. CRC Press.

- LEA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº252, 26/12/2007).
- Leana, C. R., & Van Buren, H. J. (1999). Organizational Social Capital and Employment Practices. *The Academy of Management Review*, 24(3), 538-555. doi:10.2307/259141
- Lechner, N. (2000). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. *Instituciones y desarrollo*, 7, 7-34. Recuperado de http://www.achm.cl/file_admin/archivos_munitel/social/social31.pdf
- Leithwood, K & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. En J. Murphy y K. S. Louis (eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 45-72). San Francisco, California: Jossey-Buss Publishers.
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Levin, I. & Rubin, D. (1996). *Estadística para Administradores*. México D.F., México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Levine, T. & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 389-398. doi:10.1016/j.tate.2009.03.001.
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE nº301, 17/12/2003).
- Ley 2/2011, do 04 de marzo, de Economía Sostenible (BOE nº55, 05/03/2011)
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 5-26. doi:10.1177/00131610121969226.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221-227. doi:10.1177/0022487100051003010.
- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Lingard, B. & Gale, T. (2010). Defining educational research: A perspective of/on presidential addresses and the Australian association for research in education. *Australian Educational Researcher*, 37 (1), 21-49. doi:10.1007/bf03216912.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid, España: ESIC Editorial.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación. (BOE nº307, 24/12/2002).
- LOCFP (2002). Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE nº147, 20/06/2002).
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº106, 04/05/2006).
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº238, 04/10/1990).
- Lois, M. (2011). Estructuración y espacio: la perspectiva de Lugar. *Geopolítica (s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 1(2), 207-231. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/36327>.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº225, 10/12/2013).

- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista De Educación*, (4), 167-180. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?seq>.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 10 (2), 1-28. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART5.pdf>
- López-Górriz, I. (2003). Investigación Educativa: Algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. En E.L. Lucio-Villegas (Coord.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 61-96). Valencia, España: Nau Llibres.
- López, I., Ridaó, P. & Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista De Educación*, (334), 143-164. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_10.pdf
- Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas
- Losada, J. L. & López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Thomsom, D.L.
- Male, T. & Palaiologou, I. (2012). Learning –Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15 (1), 107-118. doi:10.1080/13603124.2011.617839.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Marhuenda, F., Bernad, J. C., & Navas, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_06.pdf
- Marín, R. (1985). El muestreo. En R. Marín & G. Pérez-Serrano, *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3, tema 6* (pp. 161-186). Madrid, España: UNED.
- Martín-Gutiérrez, Á & Conde-Jiménez, J. (2014). Los proyectos colaborativos como herramientas mediadoras entre la escuela y el entorno: Un estudio de caso. En F. H. Veiga (Coord.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, (pp. 101-117), Lisboa, Portugal.
- Martín-Gutiérrez, Á. & Morales-Lozano, J. A. (2013a). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Revista Apertura*, 5 (1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/384/322>.
- Martín-Gutiérrez & Morales-Lozano (2013b). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Revista Perspectiva Educacional*, 52 (1), 68-96. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/119>.
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (22), 103-138. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1224122>

- Martín-Moreno, Q. (2010). *Contextualización de los Centros Educativos en su Entorno*. Madrid, España: Editorial Sanz y Torres.
- Martín, R., Rinaudo, M. C., & Ordoñez, G. (2012). Cognición situada en contextos de aprendizaje no formales. La experiencia de un curso de guardavidas. *En IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (1), 251-254. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, S. (2013). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Maruyama, H. (2009). Lifelong Learning for Sustainable Community Development in a Japanese Case. *Online Submission*, 4(1). Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED502814>.
- Maurer, I., Bartsch, V. & Ebers, M. (2011). The Value of Intra-organizational Social Capital: How it Fosters Knowledge Transfer, Innovation Performance, and Growth. *Organization Studies*, 32(2), 157-185. doi:10.1177/0170840610394301.
- Mclaughlin, T. (2000). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 541-570. doi:10.1111/1467-9752.00194.
- MEC (1997). Ministerio de Educación y Ciencia. *Catálogo de Títulos de Formación Profesional*. Madrid, España: Servicio de Orientación Profesional MEC.
- MECD (2013) Ministerio de Educación, Cultura e Deporta. *La Formación Profesional en cifras*. Recuperado de <http://todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistemaeducativo-fp/nueva-fp.html> (Consultado 13/03/2015).
- Medina, A. & Villar, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, España: Universitas.
- Meneses, J. & Mominó, J.M. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Revista de sociología, Papers*, 87, 47-75. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewArticle/90321/0>.
- Mfum-Mensah, O. (2011). Education collaboration to promote school participation in northern Ghana: A case study of a complementary education program. *International Journal of Educational Development*, 31 (5), 465-471. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.05.006.
- Millán, R. & Gordon, S. (2004). Capital Social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 4, 711-747. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3541414?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21106075236581>.
- Mitchell, J., Wood, S. & Young, S. (2001). *Communities of practice: reshaping professional practice and improving organizational productivity in the vocational education and training (VET) sector: Resources for practitioners*. Melbourne (Australia): Australian National Training Authority. Recuperado de http://pandora.nla.gov.au/pan/125081/201102110948/www.reframingthefuture.net/docs/2003/Publications/4CP_cop.pdf.
- Mitchell, J. & Young S. (2002). *Communities of practice and the National Training Framework: Core ideas*. Melbourne (Australia): Australian National Training Authority. Recuperado de <http://www.voced.edu.au/content/ngv42148>.

- Mora, D. & Luján, M. (2011). Comunidades de aprendizaje y organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, (2). doi:10.15517/aie.v9i2.9528.
- Morales, J. A. (2009). Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. En J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 355-374). Madrid, España: Tornapunta editores.
- Morales, J. A. (2010). Espacio europeo de Educación y Formación Profesional: Estrategias e instrumentos. *Revista de Formación y Empleo. Formación XXI*, 15, julio. Recuperado de <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2010/>
- Morales, P., Urosa, B. B., & Blanco, B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid, España: La Muralla.
- Morán, J. (2010). Capital social: las redes sociales y su impacto sobre el desarrollo socio-económico. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador: Citec. Recuperado de http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55750.pdf.
- Mingorance, P. & Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Fuentes: Revista De la Facultad De Ciencias De La Educación*, (9), 179-199. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art_9.pdf
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 1-3. doi:10.1080/09243450903569676.
- Muijs, D.; Ainscow, M. & Chapman, C. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Netherlands, Holland: Springer.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26. doi:10.1080/09243450903569692.
- Murillo, P. (2000). *La problemática de la participación en los centros educativos: Una experiencia de colaboración interprofesional*. VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Granada, España.
- Murray, M. (2010). The nature of the liaison in developing and sustaining successful business partnerships with high schools. *ProQuest LLC; Ed. D. Dissertation, University of Massachusetts Lowell*.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. doi:10.5465/amr.1998.533225.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Napier, D. B. (2014). Qualities of education: A diversity of perspectives and cases, worldwide. En D. B. Napier (Ed.), *Qualities of Education in a Globalised World*, (pp. 1-18). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Narayan, D. & Cassidy, M. F. (2001). A Dimensional Approach to Measuring Social Capital: Development and Validation of a Social Capital Inventory. *Current Sociology*, 49(2), 59-102. doi:10.1177/0011392101049002006.

- Nelson, A.J. (2005). The market economy and the scientific commons. *Research Policy*, 33 (3), 455-471. doi:10.4337/9781847201522.00007.
- Nicholls, G. (2013). *Collaborative Change in Education*. New York, New York: Routledge.
- Nielsen, S. (2011). *Introduction*. EFT Year Book, Social partners in Vocational education and training, 7-15, European Training Foundation.
- Nikitina, Y. (2015). Specificity of Social Systems Development Prognosis in Conditions of Transition to Knowledge Society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 434-440. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.549.
- Nkhangweleni, P. (2013). Investigation of the Collaborative Relationship between Industry and Academic Education in Open and Distance Learning: A South African Context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (13), 43-50. doi:10.5901/mjss.2013.v4n13p43.
- Noya, J., Rodríguez, M. & Romero, H. (2008). *Sociedad del conocimiento y capital social en España*. Madrid, España: Tecnos.
- Nunnally, J. C. (1987). *Teoría psicométrica*. México D.F., México: Trillas.
- Oakland, J.S. (2004). *Oakland on quality management*, Oxford, Inglaterra: Elsevier.
- OCDE (2001). *The wellbeing of nations. The role of human and social capital*. París, Francia: OCDE.
- OIT (2000). *Informe sobre el empleo en el mundo*. Montevideo, Uruguay: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional.
- Olazarán, M., Albizu, E., Lavía, C., & Otero, B. (2013). Vocational training, SMEs and innovation in Navarre. *Cuadernos de Gestión*, 13(1), 15-40. Recuperado de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista252:232&oai_iden=oai_revista252.
- Orden de 23 de abril de 2008, por la que se regulan las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional y el curso de preparación de las mismas. (BOJA nº90, 07/05/2008).
- Orden de 16 de mayo de 2011, por la que se regulan las estancias en otros países de la Unión Europea para el alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial y de artes plásticas y diseño en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, al amparo del programa «Formación en Empresas Europeas», y de las visitas de seguimiento para el profesorado responsable de ese alumnado (BOJA nº111, 08/06/2011).
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA nº132, 07/07/2011).
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje» (BOJA nº 126, 28/06/2012).
- Orden de 5 de julio de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación y Empleo, por la que se establecen las Bases Regulatorias de la Beca 6000, dirigida a facilitar la permanencia en el Sistema Educativo del alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Inicial (BOJA nº142, 21/07/2011).

- Orden de 11 de noviembre de 2011, conjunta de la Consejería de Educación y de la Consejería de Empleo, por la que se convoca, para el año 2011, procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación para determinadas unidades de competencia, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº233, 28/11/2011).
- Orden de 21 de junio de 2012, se regulariza la organización y el funcionamiento del Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía, el horario del profesorado y la admisión y matriculación del alumnado (BOJA nº132, 06/07/2012).
- Orden del 2 de junio de 2014, por la que se convocan proyectos de Formación Profesional en Alternancia del Sistema Educativo en Andalucía para el curso escolar 2014-2015 (BOJA nº127, 03/07/2014).
- Orden de 29 de agosto de 2014, por la que se concierta la formación profesional básica con determinados centros docentes privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a partir del curso académico 2014/15 (BOJA nº192, 01/10/2014).
- Orden de 15 de enero de 2015, por la que se convocan pruebas para la obtención de título de Técnico y Técnico Superior de ciclos formativos de formación profesional del sistema educativo en el año 2015 (BOJA nº26, 09/02/2015).
- Ortigosa, C. (2011). Una experiencia de FP Dual en el País Vasco. *Revista Trabajadores de la Enseñanza. T. E.*, 328, 12, diciembre. Recuperado de http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/1/pub52137_N_328.pdf
- Osman, S. A., Omar, M. Z., Kofli, N. T., Mat, K., Darus, Z. M., & Rahman, M. N. A. (2008). The importance of industrial training: students' perception in civil engineering sector. *Proceedings of the 7th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology (EDU'08)*, pp. 121-125. Recuperado de <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2008/venice/edu/edu21.pdf>.
- Parrilla, A. (1990). *La integración escolar como experiencia institucional: estudio cualitativo del programa de integración del C.E.P. Reina Sofía de Morón de la Frontera* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pedraza, B. (2000). ¿Hacia un modelo de cualificaciones profesionales? *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 317-343. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=193867>.
- Peña, D. (2005). *Análisis de series temporales*. Madrid, España Alianza.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España. Morata.
- Pérez-Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (17), 201-216. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95759>.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S. & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: uso del análisis factorial exploratorio-confirmatoria para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011417>.

- Pérez-Serrano, G. (2000). Nueva ciudadanía para el tercer milenio. *Revista de educación*, 325, (3), 341-364. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201069>.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21, 381-391. doi: 10.1086/209405.
- Píriz, R. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 51-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653691>.
- Portes, A. (2000). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Knowledge and Social Capital*, 43-67. doi:10.1016/b978-0-7506-7222-1.50006-4.
- Portes, A. & Landolt, P. (2000). Social Capital: Promise and Pitfalls of its Role in Development. *Journal of Latin American Studies*, 32(2), 529-547. doi:10.1017/s0022216x00005836.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41 (4), 376-382. doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x.
- Prew, M. (2009). Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 824-846. doi:10.1177/1741143209345562.
- Priest, S. (2009). *What is social capital and how can vocational education and training help develop it?* paper presented at the Australian Learning Communities Network, Hyatt Regency, Adelaide, Australia. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED507167>.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> (Consultado 22/03/2015).
- Proyecto Tuning Europa (2003). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (Consultado 22/03/2015).
- Puente, C. & Rodríguez, M. (2004). Vinculemos los ciclos. *Cuadernos De Pedagogía*, (335), 28-31.
- Putnam, R. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York, New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad americana*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg- Círculo de lectores.
- RAE (2015). Real Academia Española. Definición de Colaborar. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=colaborar> (Consultado 08/04/2015).
- Raihan, A. (2014). Collaboration between TVET Institutions and Industries in Bangladesh to Enhance Employability Skills. *International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR)*, 2 (10), 50-55. Recuperado de https://www.erpublication.org/admin/vol_issue1/upload%20Image/IJETR022632.pdf.
- Räisänen, A., & Rökköläinen, M. (2009). Social and communicational skills in upper secondary vocational education and training. *Online Submission; US-China Education Review*, 6 (12), 36-45. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511179.pdf>

- Ravn, B. (2003). Cultural and political divergences in approaches to cooperation between home, school and local society in Europe. En S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 9-18). Gdansk, Polonia: University of Gdansk.
- Reagan, R. & McEvily, B. (2003). Network Structure and Knowledge Transfer: The Effects of Cohesion and Range. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 240-267. doi:10.2307/3556658.
- Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE n°152, 26/06/1991).
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional (BOE n°122, 22/05/1993).
- Real Decreto 733/1995, de 5 de mayo, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo (BOE n°131, 02/06/1995).
- Real Decreto 777/1998, de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE n°110, 08/05/1998).
- Real Decreto 942/2003, de 18 de julio, por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior en la Formación Profesional específica. (BOE n°182, 31/07/03).
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. (BOE n°223, 17/09/03).
- Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo Modular de Formación Profesional (BOE n°59, 09/03/2004).
- Real Decreto 362/2004, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional específica. (BOE n°74, 26/03/04).
- Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecen nuevas cualificaciones profesionales, que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero. (BOE n°238, 05/10/2005).
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (BOE n°312, 30/12/2005).
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE n°3, 03/01/2007).
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE n°87, 11/04/2007)

- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial (BOE nº287, 28/11/08).
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral (BOE nº205, 25/08/2009).
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior (BOE nº185, 03/08/2011).
- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 08 de noviembre, y el RD 860/2010, de 02 de julio, afectados por estas modificaciones (BOE nº182, 30/07/2011).
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE nº182, 30/07/2011).
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual (BOE nº270, 09/11/2012).
- Reed, W. A. (2009). The Bridge Is Built: The Role of Local Teachers in an Urban Elementary School. *School Community Journal*, 19(1), 59-76. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847424.pdf>.
- Rego, L. (2014). *A ordenación da Formación Profesional inicial ea súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado de <https://minerva.usc.es/handle/10347/10623>.
- Rial, A. (2005). Transiciones educación/formación y trabajo. En MEC (Ed.), *La Formación Profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor* (pp. 13-19). Madrid, España: MEC.
- Riphahn, R. T., & Zibrowius, M. (2015). Apprenticeship, Vocational Training and Early Labor Market Outcomes-In East and West Germany. *Education Economics*, 1-25. doi:10.1080/09645292.2015.1027759.
- Ritchie, S. (2007). *Research collaboration: Relationships and praxis*. Bold visions in educational research, 19. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers. Recuperado de <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/bold-visions-in-educational-research/research-collaboration/>
- Robinson, V. (2011). *Student centered leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Rodríguez, J. M. (1991). La investigación en sociología hoy. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (56), 91, 167-196. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_056_09.pdf
- Rodríguez, M. L. (1998). *La Orientación Profesional*. Barcelona, España: Ariel.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

- Rodríguez, C. J. & Martín, M. P. (2014). Los discursos sobre la modernización de los Servicios Públicos de Empleo: ¿hacia una nueva forma de gobernanza? *Política y Sociedad*, 51(1), 177-200. doi:10.5209/rev_poso.2014.v51.n1.42054.
- Rodríguez, M. J. & Mora, R. (2001). Análisis de clúster o análisis de conglomerados. En M.J. Rodríguez & R. Mora, *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS* (pp. 145-155). Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Hong Kong, China: Kluwer Academic Publishers.
- Rogers, T. W. & Hannerz, U. (1970). Soulside: Inquiries into Ghetto Culture and Community. *The Journal of Negro History*, 55(3), 239. doi:10.2307/2716426.
- Rosenthal, D. M., & Sawyers, J. Y. (1996). Building successful home/school partnerships: Strategies for parent support and involvement. *Childhood Education*, 72(4), 194-200. doi:10.1080/00094056.1996.10522652.
- Rumsey, D. (2005). Implementing Employability Skills in Training in Assessment, PowerPoint.
- Salido, O. (2007). Estado del bienestar y política social. *Política y sociedad*, (44), 2, 7-208.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad: Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 19-31. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf
- Sánchez, E. & García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo, I. S. Gallart & J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona, España: Graó.
- Sanders, M. & Sheldon, S. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, California: Corwin Sage.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Santoro, M.D. & Betts, C. (2002). Making Industry-University Partnerships Work. *Research Technology Management*, 45(3), 42-46. Recuperado de <http://www.sciencebusiness.net/Assets/94fe6d15-5432-4cf9-a656-633248e63541.pdf>
- Santos, M. A. (1997). *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga, España: Aljibe
- Santos, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata.
- Santos, M. A. (ed.) (2009). Políticas educativas y compromiso social: El progreso de la equidad y la calidad. Madrid, España: Octaedro. Recuperado de <http://www.octaedro.com/pdf/16035.pdf>.
- Seddon, T., & Billett, S. (2004). Social Partnerships in Vocational Education: Building Community Capacity. Adelaide, Australia: NCVET. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED495187>.
- Semo, R. (2011). *Social Capital and Young People. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Briefing Paper 26*. Adelaide, Australia: NCVET. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED524652>.

- Semo, R. & Karmel, T. (2011). *Social capital and youth transitions: do the networks of young people improve their participation in education and training?* Adelaide, Australia: NCVER
- Senge, P. (1995). *La Quinta disciplina: las organizaciones que aprenden*. Barcelona, España: Granica.
- Shaeffer, S. (1992). Collaborating for educational change: The role of parents and the community in school improvement. *International Journal of Educational Development*, 12 (4), 277-295. doi:10.1016/0738-0593(92)90004-6.
- Shatkin, G. & Gershberg, A. (2007). Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42 (6), 582-615. doi:10.1177/0042085907305044.
- Siegel, S. (1991). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México D.F, México: Trillas.
- Siemens, G. & Weller, M. (2011). Monograph "The Impact of Social Networks on Teaching and Learning". Introduction: Higher Education and the Promises and Perils of Social Networks. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8, (1), 156. doi:10.7238/rusc.v8i1.1076.
- Slotte-Kock, S. & Coviello, N. (2010). Entrepreneurship Research on Network Processes: A Review and Ways Forward. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 34(1), 31–57. doi:10.1111/j.1540-6520.2009.00311.x.
- Smith, E. (2002). The relationship between organisational context and novice workers' learning. *International Journal of Training and Development*, 6, 254-262. doi:10.1111/1468-2419.00163.
- Smith, R. & Betts, M. (2000). Learning as Partners: Realising the Potential of work-based Learning. *Journal of Vocational education and Training*, 52(4), 589-604. doi:10.1080/13636820000200147.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Steiner, L. (1998). Organizational dilemmas as barriers to learning. *The Learning Organization*, 5(4), 193-201. doi:10.1108/09696479810228577.
- Stewart, T. A. & Zadunaisky, D. (1998). *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Stokes, H., Stacey, K. & Lake, M. (2006). *Schools, vocational education and training, and partnerships: Capacity-building in rural and regional communities*. Adelaide, Australia: NCVER. Recuperado de <http://www.ncver.edu.au/publications/1686.html>.
- Stone, W. (2001). *Measuring social capital: towards a theoretically informed measurement framework for researching social capital in family and community life*. Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies. Recuperado de <http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/RP24.html>
- Stone, W. & Hughes, J. (2002). *Social capital: empirical meaning and measurement validity*. Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies. Recuperado de <http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/rp27/index.html>.
- Strijbos, J. & Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17 (4), 389-393. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.03.004.
- Stringfellow, E. and Winterton, J. (2005). Social Dialogue over Vocational Education and Training in Europe. *Online Submission*, 1, 140-147. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/03090590610643888?journalCode=jeit>

- Suárez, C. (2009). Estructura didáctica virtual para Moodle. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-10. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/138930/189974>.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2009). Putting school commercialism in context: A global history of junior achievement worldwide. *Journal of Education Policy*, 24 (6), 769-786. doi:10.1080/02680930903294636.
- Tejada, J. (2005a). La formación profesional superior y el EEES. En IV Congreso de Formación para el Trabajo. *Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Zaragoza 9, 10 y 11 de noviembre de 2005.
- Tejada, J. (2005b). Formación Profesional y Universidad. *Revista de Formación y Empleo Formación XXI*, 1 Septiembre 2005. Recuperado de http://formacionxxi.com/porqMagazine/do/get/magazineArticle/2005/06/text/xml/FORMACION_PROFESIONAL_Y_UNIVERSIDAD_.xml.html.
- Tejada, J. (2008). Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. En Rial, A., Sanjuán, M.M., Sarceda, M.C. y Valcarce, M. (Coords.) (2008). *Actas del IX Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo. Desafíos y soluciones desde la Orientación Profesional para la certificación de la competencia profesional*. Santiago de Compostela.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. doi:10.1174/113564013807749669.
- Tett, L., Crowther, J. & O'Hara, P. (2003). Collaborative partnerships in community education. *Journal of Education Policy*, 18(1), 37-51. doi:10.1080/0268093032000042191
- Theodoraki, E. (2007). *Olympic event organization*. New York, New York: Routledge.
- Thomson, S. & Hillman, K. (2010). *Success despite the odds? Post-school pathways of low mathematics achievers in Australia*. Adelaide, Australia: NCVET. Recuperado de http://works.bepress.com/sue_thomson/29/.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5 y 6 de octubre.
- Torres, L. (2006). *Estudio de las necesidades que encuentran las personas mayores en el acceso al contenido de las páginas web* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Trewin, D. (2001). *Measuring Wellbeing: Frameworks for Australian Social Statistics*. Canberra, Australia: Australian Bureau of Statistics.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid, España: Morata.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Education For All Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequalities: Why Governance Matters*. París, Francia: UNESCO.
- Unión Europea. Tratado da Unión Europea (Tratado de Maastricht). *Diario Oficial da UE C* Núm. 191, 29/07/1992.

- Unión Europea. Resolución del Consejo Europeo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional. Declaración de Copenhague. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C Núm. 13/02, 18/01/2003.
- Unión Europea. Resolución del Consejo del 15 de noviembre de 2007, relativa a nuevas cualificaciones para nuevos empleos. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C Núm. 290, 04/12/2007.
- Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (texto pertinente a efectos de la EEES). *Diario Oficial da Unión Europea* C, Núm. 111/101, 06/05/2008.
- Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesional (ECVET). *Diario Oficial de la Unión Europea* 2009/C 155/02
- Unión Europea. Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros reunidos en el Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional (EFP). Comunicado de Burdeos. 05 de diciembre de 2008. *Diario Oficial de la Unión Europea* C Núm. 18/6, 24/01/2009.
- Uriel, E., & Manzano, J. A. (2002). *Análisis multivariante aplicado*. Madrid, España: Thomson-Paraninfo.
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 71-108. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-59962002000100004&script=sci_abstract.
- Vázquez, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 26, 59-79. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/organizar__y_dirigir_centros_educativos_vazqueze.pdf
- Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: Aljibe.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell & D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid, España: Narcea.
- Warr, P., Miles, A., & Platts, C. (2001). Age and personality in the British population between 16 and 64 years. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(2), 165–199. doi:10.1348/096317901167307.
- Wenger, E. (2007) *Communities of Practice Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Wenger, E.C., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*, Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Werstein, L. (2008). Profit and loss in school-business partnerships. *District Administration*, 44 (5), 26-30, 32, 34. Recuperado de <http://www.districtadministration.com/article/profit-and-loss-school-business-partnerships>

- White, M. J., & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 385-398. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/42864344?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21106076031111>.
- Whitney, J., Langley-Turnbaugh, S., Lovewell, L., & Moeller, B. (2012). Building Relationships, Sharing Resources, and Opening Opportunities: A STEM Learning Community Builds Social Capital for Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 131-144. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994282.pdf>
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competences*. Luxemburgo, Luxemburgo: CEDEFOP.
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27, 151-208. Recuperado de <http://social.cs.uiuc.edu/class/cs598kgk-04/papers/SocialCapital.pdf>.
- Woolcock, M. (2002). Social capital in theory and practice: where do we stand? En J. Isham, T. Kelly & S. Ramaswamy (2002). *Social Capital and Economic Development: Well-being in Developing Countries*. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar. doi:10.4337/9781781950388.00011.
- Woolcock, M. (2010). The Rise and Routinization of Social Capital, 1988–2008. *Annual Review of Political Science*, 13(1), 469–487. doi:10.1146/annurev.polisci.031108.094151.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225–249. doi:10.1093/wbro/15.2.225.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Yuni, J. C. y Urbano, C. A. (2009). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zunino, H. M. (2000). La teoría de la estructuración y los estudios urbanos: ¿Una aproximación innovadora para estudiar la transformación de ciudades? *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (4), 69. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-74.htm>.



ANEXOS

ANEXO 1
PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO



Estimado:

Me encuentro preparando el cuestionario para mi tesis “*Contextualización de los centros de Formación Profesional en su entorno: retos y oportunidades en la sociedad del conocimiento*”, dirigida por el Dr. Juan Antonio Morales Lozano.

La investigación planteada persigue los siguientes objetivos:

- ✓ Conocer, el entramado de relaciones de colaboración que mantienen los centros educativos desde la perspectiva del centro educativo.
- ✓ Definir la naturaleza de esas relaciones de colaboración.
- ✓ Proponer pautas para la colaboración y cooperación de los centros de Formación Profesional con sus comunidades y organizaciones de referencia formativa.

Le agradecería que pudiese, **en primer lugar, cumplimentar el cuestionario** que le presento a continuación y **en segundo lugar lo valorase** para conocer su opinión acerca de la construcción del instrumento en cuanto a distintas variables: facilidad a la hora de cumplimentar el cuestionario, correspondencia del instrumento con los objetivos planteados; elección de las preguntas y distintas opciones de respuesta; ordenación de las mismas en el cuestionario; sugerencias de inclusión, modificación o eliminación de alguna de las preguntas o aspectos que contienen las mismas, o cualquier apunte que consideres necesario.

Le solicito que responda a las cuestiones y realice su valoración a la mayor brevedad posible (aproximadamente en unos 15 días) desde el envío del correo, para poder seguir trabajando en la línea del cuestionario gracias a su aportación.

Quiero agradecerle de antemano su colaboración, esperando que sea también de su interés.

Saludos cordiales.

Ángela Martín Gutiérrez.

CUESTIONARIO VALIDACIÓN DE CONTENIDO: JUICIO DE EXPERTOS

Le pedimos a continuación que nos facilite algunos datos personales, para poder describir y caracterizar el perfil de los expertos. Queda entendido que la información proporcionada es de carácter confidencial y en consecuencia, no podrá ser suministrada o transferida a terceros

1. - Nombre y apellidos:
- 2.- Edad:
- 3.- Sexo:
- 4.- Nivel académico adquirido:
- 5.- Nombre de la Institución y/u organización laboral:
- 6.- Años de experiencia profesional:
- 7.- Años de experiencia docente:
- 8.- Categoría profesional:
- 9.- Su conocimiento sobre la Formación Profesional es: (*1 nulo – 5 profundo*):

Partiendo de la premisa de que los centros de Formación Profesional deberían contar con un entramado de relaciones de colaboración, conteste a las siguientes preguntas:

10.- Situándonos en los **Centros de Formación Profesional** ¿En qué grado las siguientes afirmaciones podrían reflejar algunos de los **inconvenientes** derivados del establecimiento de las relaciones de colaboración? (Completamente Desacuerdo: 1; Desacuerdo: 2; No sabe, no contesta: 3; De acuerdo: 4; Completamente de acuerdo: 5). Añada todo lo que considere necesario, aunque no aparezca como posible opción.

El equipo directivo ni apoya ni respalda las prácticas colaborativas	1	2	3	4	5
Falta de tiempo y dedicación	1	2	3	4	5
Falta de coordinación entre los distintos agentes	1	2	3	4	5
El compromiso y la responsabilidad de los agentes es variable	1	2	3	4	5
Los recursos con los que cuenta el centro no son suficientes	1	2	3	4	5
El profesorado no observa la utilidad de establecer relaciones de colaboración	1	2	3	4	5
Pérdida de autonomía en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
Falta de reconocimiento institucional y/o profesional	1	2	3	4	5
Poca accesibilidad a las políticas específicas que apoyen las iniciativas colaborativas.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

ANEXO 2
SEGUNDA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO O
DEFINITIVA

CUESTIONARIO: LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y SU COLABORACIÓN CON EL ENTORNO



Estimado/a profesor/a, miembro del equipo directivo:

Mi nombre es Ángela Martín Gutiérrez, becaria de investigación adscrita al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Actualmente me encuentro realizando la tesis doctoral titulada “*Contextualización de los centros de Formación Profesional en su entorno: retos y oportunidades en la sociedad del conocimiento*”, en la que se persigue explorar, desde una perspectiva educativa, las relaciones de colaboración que se establecen entre los centros educativos andaluces de Formación Profesional y el entorno, desde el punto de vista o desde la mirada del equipo directivo. A estos efectos, le presentamos el siguiente cuestionario, estructurado en torno a dos bloques: Datos descriptivos y Los Centros Educativos y las relaciones de colaboración. Éste último bloque organiza sus ítems para recabar información sobre: la importancia de establecer relaciones de colaboración entre los Centros de Formación Profesional (FP) y el entorno; la diversidad de colaboraciones; el momento en el que los Centros de FP se encuentran, en cuanto a esas colaboraciones y en el que desearían encontrarse; Los objetivos que se persiguen cuando colaboran con el entorno; los agentes dinamizadores; los aspectos que pueden potenciar u obstaculizar las relaciones de colaboración en los Centros de FP; las posibles consecuencias y valoración del establecimiento estas relaciones y las estrategias que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel interno y externo en los Centros de Formación Profesional.

Le solicito su colaboración cumplimentando este cuestionario. En la confianza de contar con su atención, le ofrezco mi disponibilidad para atender las clarificaciones que estime necesarias y mi gratitud por su colaboración en el desarrollo de este trabajo.

Si desea contactar, puede hacerlo a través de la siguiente dirección de correo electrónico: amartin9@us.es

Saludos cordiales.

Ángela Martín Gutiérrez.

Instrucciones para rellenar el cuestionario:

- Se recomienda que por cuestiones de visualización del cuestionario, utilice como navegador Google Chrome con una resolución mínima de 1024 x 768.
- El cuestionario no presenta límite de tiempo.
- Le solicitamos que rellene todos los campos que aparecen en el cuestionario. El apartado "otros" que figura en cada pregunta al final, es opcional, procure no rellenarlo si no es necesario ni marcar la valoración.
- Una vez enviado el cuestionario, un mensaje le avisará de que el cuestionario ha sido completado.
- Si alguna pregunta quedara en blanco, cuando intente enviar el cuestionario, el sistema le avisará de los campos que debe completar.

A.- DATOS DESCRIPTIVOS

Centro Educativo al que pertenece:

1.- Ubicación del centro educativo. Indique el código postal:

2.- Titularidad del centro: Elija un elemento.

3.- ¿Su Centro Educativo es integrado? Elija un elemento.

Datos del miembro del equipo directivo que responde al cuestionario:

4.- Edad: Elija un elemento. 5.- Sexo: Elija un elemento.

6.- Años de experiencia en la Formación Profesional: Elija un elemento.

7.- Años de experiencia en la función directiva: Elija un elemento.

8.- Cargo institucional: Elija un elemento.

B.- LAS RELACIONES DE COLABORACIÓN EN LOS CENTROS

9.- ¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?

Señale la casilla que mejor se adapte a su opinión, teniendo en cuenta que:
N (Nada); P (Poco); B (Bastante); T (Total)

N	P	B	T
---	---	---	---

10.- Valore **¿Con quién o quiénes tiene establecidas las relaciones de colaboración su Centro Educativo de FP?** Y **¿Con quién o quiénes desearía establecerlas?**

Valore el grado en el que se establecen y en el que debería establecerse, señalando las casillas que mejor se adapten en cada caso, sabiendo que:

N (Ninguna); P (Poca); B (Bastante); T (Total)

Si considera que hay alguna cuestión relacionada, no recogida en las distintas categorías de relación que se le ofrece, puede usar, a continuación, las filas que estime conveniente.

Su centro establece la colaboración con:					Desearía establecerla con:				
Centros de Infantil y Primaria	N	P	B	T	Centros de Infantil y Primaria	N	P	B	T
Centros de Secundaria Obligatoria	N	P	B	T	Centros de Secundaria Obligatoria	N	P	B	T
Centros de Bachillerato	N	P	B	T	Centros de Bachillerato	N	P	B	T
Centros de Formación Profesional	N	P	B	T	Centros de Formación Profesional	N	P	B	T
Universidades	N	P	B	T	Universidades	N	P	B	T
Sindicatos y agentes sociales	N	P	B	T	Sindicatos y agentes sociales	N	P	B	T
Empresas donde se realizan las prácticas FCT	N	P	B	T	Empresas donde se realizan las prácticas FCT	N	P	B	T
Empresas externas públicas	N	P	B	T	Empresas externas públicas	N	P	B	T
Empresas externas privadas	N	P	B	T	Empresas externas privadas	N	P	B	T
Administración pública	N	P	B	T	Administración pública	N	P	B	T
Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	N	P	B	T	Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	N	P	B	T
ONGs	N	P	B	T	ONGs	N	P	B	T
Servicios de Orientación Laboral	N	P	B	T	Servicios de Orientación Laboral	N	P	B	T
Servicio Público de Empleo Estatal	N	P	B	T	Servicio Público de Empleo Estatal	N	P	B	T
Servicio Público de Empleo Autónomo	N	P	B	T	Servicio Público de Empleo Autónomo	N	P	B	T
Servicio Público de Empleo Local	N	P	B	T	Servicio Público de Empleo Local	N	P	B	T
Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas...	N	P	B	T	Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas...	N	P	B	T
Familias	N	P	B	T	Familias	N	P	B	T
Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)	N	P	B	T	Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)	N	P	B	T
Otros (Especifique cuáles)					Otros (Especifique cuáles)				
	N	P	B	T		N	P	B	T
	N	P	B	T		N	P	B	T
	N	P	B	T		N	P	B	T
	N	P	B	T		N	P	B	T

11.- Cuando hablamos de una **relación de colaboración** estamos haciendo referencia a la **participación de al menos dos agentes**, en la que la **implicación** puede darse de forma diferente. Desde su Centro Educativo de Formación Profesional **como valoraría la disponibilidad e implicación de las siguientes entidades:**

Marque la opción de respuesta que mejor se adapte a la realidad de su Centro Educativo de FP, teniendo en cuenta:

Ninguna Disponibilidad (ND); Poca Disponibilidad (PD); Bastante Disponibilidad (BD); Total Disponibilidad (TD)

Si lo considera oportuno, añada todo lo que considere necesario, valorándolo igualmente.

Otros Centros Educativos	ND	PD	BD	TD
Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	ND	PD	BD	TD
Empresas del entorno socioeconómico	ND	PD	BD	TD
Sindicatos	ND	PD	BD	TD
Agentes sociales	ND	PD	BD	TD
Servicios Públicos de Empleo	ND	PD	BD	TD
Otros (Especifique cuáles)				
	ND	PD	BD	TD
	ND	PD	BD	TD
	ND	PD	BD	TD
	ND	PD	BD	TD

12.- ¿En qué momento considera que **se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno?** ¿En cuál le gustaría encontrarse?

Señale las casillas que mejor se adapten a la realidad de su centro educativo y a su opinión acerca de la situación que desearía, teniendo en cuenta:

La realidad de su centro educativo		Lo que desearía en su centro educativo:	
Ninguna colaboración	<input type="checkbox"/>	Ninguna colaboración	<input type="checkbox"/>
Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración	<input type="checkbox"/>	Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración	<input type="checkbox"/>
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC)	<input type="checkbox"/>	Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC)	<input type="checkbox"/>
Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	<input type="checkbox"/>	Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC.	<input type="checkbox"/>
El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	<input type="checkbox"/>	El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	<input type="checkbox"/>
Otros (Especifique cuáles)		Otros (Especifique cuáles)	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

13.- Valore los **objetivos** que persigue su **Centro Educativo de FP** en el establecimiento de las relaciones de colaboración, señalando la casilla que mejor se ajuste a su opinión, según la siguiente escala de valoración:

CD (Completamente desacuerdo); D (Desacuerdo); A (Acuerdo); CA (Completamente Acuerdo).

Si lo considera oportuno, añade todo lo que considere necesario, valorándolo igualmente.

Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales	CD	D	A	CA
Ampliar la proyección del centro en el entorno	CD	D	A	CA
Participar, colaborar y aprender comunitariamente (proyectos educativos conjuntos)	CD	D	A	CA
Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente	CD	D	A	CA
Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales	CD	D	A	CA
Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades	CD	D	A	CA
Participar en redes educativas y/o profesionales	CD	D	A	CA
Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado	CD	D	A	CA
Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC	CD	D	A	CA
Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	CD	D	A	CA
Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones	CD	D	A	CA
Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades	CD	D	A	CA
Fomentar la movilidad del profesorado	CD	D	A	CA
Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de F.P.	CD	D	A	CA
Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	CD	D	A	CA
Orientar la F.P. a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad	CD	D	A	CA
Diseñar nuevos yacimientos de empleo	CD	D	A	CA
Considerar y valorar la calidad de la formación	CD	D	A	CA
Integrar la F.P. inicial y la F.P. para el empleo	CD	D	A	CA
Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional	CD	D	A	CA
Implicar al tejido empresarial en la F.P.	CD	D	A	CA
Fomentar la movilidad del alumnado	CD	D	A	CA
Aumentar la participación de las familias en la vida del centro.	CD	D	A	CA
Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo	CD	D	A	CA
Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales	CD	D	A	CA
Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	CD	D	A	CA
Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado	CD	D	A	CA
Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	CD	D	A	CA
Otros (Especifique cuáles)				
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA

14.- Valore los siguientes **agentes como dinamizadores y potenciadores** en el establecimiento y la dinamización de las redes de colaboración en su **Centro de FP** e **indique la dinamización que le gustaría que tuvieran**

Señale la opción que mejor refleje su opinión, teniendo en cuenta la siguiente escala que se le presenta. Si lo considera oportuno, añada otros agentes que presenten un papel relevante en este proceso y el grado de dinamización que poseen, utilizando las filas que estime conveniente. **CD (Completamente desacuerdo); D (Desacuerdo); A (Acuerdo); CA (Completamente Acuerdo).**

En su Centro de FP					Le gustaría que tuvieran en su centro de FP				
Consejo Escolar	CD	D	A	CA	Consejo Escolar	CD	D	A	CA
Claustro de Profesores/as	CD	D	A	CA	Claustro de Profesores/as	CD	D	A	CA
Director/a	CD	D	A	CA	Director/a	CD	D	A	CA
Jefe/a de Estudios	CD	D	A	CA	Jefe/a de Estudios	CD	D	A	CA
Secretario/a	CD	D	A	CA	Secretario/a	CD	D	A	CA
Coordinadores/as de Ciclo/Etapa	CD	D	A	CA	Coordinadores/as de Ciclo/Etapa	CD	D	A	CA
Jefes/as de Departamento	CD	D	A	CA	Jefes/as de Departamento	CD	D	A	CA
Equipo Escuela-Empresa*	CD	D	A	CA	Equipo Escuela-Empresa*	CD	D	A	CA
Equipo de Orientación Académica y Profesional	CD	D	A	CA	Equipo de Orientación Académica y Profesional	CD	D	A	CA
Asociación de Madres y Padres de alumnos: (AMPA)	CD	D	A	CA	Asociación de Madres y Padres de alumnos: (AMPA)	CD	D	A	CA
Profesorado (individualmente)	CD	D	A	CA	Profesorado (individualmente)	CD	D	A	CA
Familias	CD	D	A	CA	Familias	CD	D	A	CA
Servicios educativos de apoyo a los centros educativos	CD	D	A	CA	Servicios educativos de apoyo a los centros educativos	CD	D	A	CA
Inspectores de zona	CD	D	A	CA	Inspectores de zona	CD	D	A	CA
Alumnado	CD	D	A	CA	Alumnado	CD	D	A	CA
Otros (Especifique cuáles)					Otros (Especifique cuáles)				
	CD	D	A	CA		CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA		CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA		CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA		CD	D	A	CA

*Son los encargados del seguimiento de la formación en centros de trabajo

15.- Valore en qué medida los siguientes aspectos **facilitan u obstaculizan** las relaciones de colaboración en su **Centro de FP**, siguiendo la siguiente escala que se presenta:

MO (Muy Obstaculizador); O (Obstaculizador); NI (No influye); F (Facilitador); MF (Muy Facilitador).

Añada todo lo que considere necesario, aunque no aparezca como posible opción, valorándolo igualmente.

Los Objetivos de la Organización Educativa	MO	O	NI	F	MF
La autonomía, la participación y la corresponsabilidad	MO	O	NI	F	MF
Las normas organizativas y funcionales	MO	O	NI	F	MF
El Proyecto Educativo de Centro y las actividades que recoge	MO	O	NI	F	MF
La coordinación, impulso y gestión del equipo directivo	MO	O	NI	F	MF
La infraestructura y los recursos materiales	MO	O	NI	F	MF
La formación de los miembros de la organización	MO	O	NI	F	MF
La dedicación que requieren estas relaciones	MO	O	NI	F	MF
Las relaciones internas (cultura, clima y comunicación)	MO	O	NI	F	MF
El reconocimiento institucional y/o profesional de los logros alcanzados	MO	O	NI	F	MF
Los procesos de evaluación a nivel de centro	MO	O	NI	F	MF
La difusión interna del centro sobre sus prácticas	MO	O	NI	F	MF
La imagen que el centro proyecta a su exterior	MO	O	NI	F	MF
La implicación del centro en redes educativas, profesional y/o sociales	MO	O	NI	F	MF
La sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	MO	O	NI	F	MF
La apertura del centro a su comunidad (comunidad de aprendizaje)	MO	O	NI	F	MF
El acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	MO	O	NI	F	MF
La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	MO	O	NI	F	MF
El marco laboral del profesorado	MO	O	NI	F	MF
Otros (Especifique cuáles)					
	MO	O	NI	F	MF
	MO	O	NI	F	MF
	MO	O	NI	F	MF
	MO	O	NI	F	MF

16.- ¿Considera que las siguientes afirmaciones **son consecuencias** del establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno en su centro de FP?

Indique su grado de acuerdo. Añada a la relación ofrecida todo lo que considere necesario, valorándolo igualmente. **CD (Completamente desacuerdo); D (Desacuerdo); A (Acuerdo); CA (Completamente Acuerdo).**

Trabajo en equipo y corresponsabilidad	CD	D	A	CA
Sensibilización a las demandas de los implicados	CD	D	A	CA
Iniciativa personal de los implicados	CD	D	A	CA
Planificación	CD	D	A	CA
Coordinación	CD	D	A	CA
Beneficio mutuo de los implicados	CD	D	A	CA
Actitud abierta de compartir e intercambiar	CD	D	A	CA
Compromiso	CD	D	A	CA
Actitud innovadora de los implicados	CD	D	A	CA
Motivación y entusiasmo de los implicados	CD	D	A	CA
Capacidad de aprendizaje – aprendizaje compartido y en red	CD	D	A	CA
Integración de la formación inicial y la formación permanente	CD	D	A	CA
Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales.	CD	D	A	CA
Mejora las competencias del alumnado en el mercado laboral	CD	D	A	CA
Mejora las competencias del profesorado	CD	D	A	CA
Las experiencias, los recursos y el conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	CD	D	A	CA
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	CD	D	A	CA
Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	CD	D	A	CA
Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento	CD	D	A	CA
Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	CD	D	A	CA
Fomento de la formación continua del profesorado	CD	D	A	CA
Reconocimiento institucional	CD	D	A	CA
Reconocimiento profesional	CD	D	A	CA
Otros (Especifique cuáles)				
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA

17.- Actualmente nos encontramos ante una **transformación estructural** (económica, social y tecnológica) que afecta a las organizaciones. ¿Cree que es necesario **dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?**

Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	----	--------------------------

18.- Si su respuesta ha sido afirmativa, ¿qué **estrategias** podrían ser efectivas **en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración** a nivel interno y externo en los **Centros de Formación Profesional**?

Utilice, para ello, la siguiente escala: **CD Completamente desacuerdo); D (Desacuerdo); A (Acuerdo); CA (Completamente Acuerdo).**Añada a las relaciones ofrecidas en ambos casos todo lo que considere necesario, valorándolo igualmente.

A NIVEL INTERNO				
Proponer planes de formación	CD	D	A	CA
Dotar de recursos	CD	D	A	CA
Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas	CD	D	A	CA
Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)	CD	D	A	CA
Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	CD	D	A	CA
Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	CD	D	A	CA
Fomentar la formación continua del profesorado	CD	D	A	CA
Disponer de conexión a Internet	CD	D	A	CA
Otros (Especifique cuáles)				
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
A NIVEL EXTERNO				
Crear grupos de trabajo interprofesionales	CD	D	A	CA
Organizar encuentros de buenas prácticas	CD	D	A	CA
Potenciar el uso de las TIC para la creación de redes	CD	D	A	CA
Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	CD	D	A	CA
Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	CD	D	A	CA
Contar con programas de movilidad	CD	D	A	CA
Establecer convenios de colaboración	CD	D	A	CA
Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	CD	D	A	CA
Otros (Especifique cuáles)				
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA
	CD	D	A	CA

19.- Para finalizar, le invitamos a responder si le gustaría **conocer los resultados extraídos de la recogida de datos del cuestionario** y si desearía **participar en fases posteriores del estudio**.

En el caso de que alguna de sus respuestas sea afirmativa, **le agradeceríamos** que nos **facilitara su nombre, e-mail y/o teléfono de contacto** en las casillas que aparecen más abajo. En todo caso **le garantizamos el anonimato**.

Me gustaría conocer los resultados extraídos del cuestionario	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Muestro mi disponibilidad para participar en fases posteriores del estudio	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

Datos de contacto		
Nombre: <input type="text"/>	Correo electrónico: <input type="text"/>	Teléfono: <input type="text"/>

OBSERVACIONES

Utilice este espacio para hacer las observaciones que estime oportunas para completar la información pertinente, en función de los objetivos definidos al principio

Muchas gracias por su colaboración y aportaciones en este estudio

ANEXO 3
LISTADO COMPLETO DE LAS VARIABLES
USADAS PARA LA CODIFICACIÓN

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores
1	Ubicación del centro educativo. Indique el código postal	codpost	Campo texto libre
2	Titularidad del centro	Titul	1 = Público 2 = Concertado 3 = Privado 4 = Privado Concertado 5 = Otros
3	¿Su centro educativo es integrado (FP Inicial y FP Para el empleo)?	integrado	1 = Sí 2 = No
4	Edad	edad	1 = de 25 a 30 años 2 = de 31 a 35 años 3 = de 36 a 40 años 4 = de 41 a 45 años 5 = de 46 a 50 años 6 = de 51 a 55 años 7 = de 56 a 60 años 8 = Más de 60 años
5	Sexo	sexo	1 = Hombre 2 = Mujer
6	Años de experiencia en la Formación Profesional	expfp	1 = 1 año 2 = 2 años 3 = 3 años 4 = 4 años 5 = 5 años 6 = 6 años 7 = 0 años
7	Años de experiencia en la función directiva	exp	1 = 1 año 2 = 2 años 3 = 3 años 4 = 4 años 5 = 5 años 6 = Más de 5 años
8	Cargo institucional	cargo	1 = Director/a 2 = Jefe/a de estudios 3 = Secretario/a 4 = Coordinador/a 5 = Vicedirector/a
9	¿Considera importante que los Centros Educativos de Formación Profesional (FP) mantengan relaciones de colaboración con la comunidad y/o el entorno?	9	1 = Nada (N) 2 = Poco (P) 3 = Bastante (B) 4 = Total (T)

Epígrafe	Variabes	Código de pregunta	Valores
10. Valore ¿Con quién o quiénes tiene establecidas las relaciones de colaboración su Centro Educativo de FP? Y ¿Con quién o quiénes desearía establecerlas? (a = SU CENTRO ESTABLECE LA COLABORACIÓN CON y b = SU CENTRO DESEARÍA ESTABLECERLA CON)	Centros de Infantil y Primaria	101a	1 = Nada (N) 2 = Poco (P) 3 = Bastante (B) 4 = Total (T)
		101b	
	Centros de Secundaria Obligatoria	102a	
		102b	
	Centros de Bachillerato	103a	
		103b	
	Centros de Formación Profesional	104a	
		104b	
	Universidades	105a	
		105b	
	Sindicatos y Agentes sociales	106a	
		106b	
	Empresas donde se realizan las prácticas FCT	107a	
		107b	
	Empresas externas públicas	108a	
		108b	
	Empresas externas privadas	109a	
		109b	
	Administración Pública	1010a	
		1010b	
	Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	1011a	
		1011b	
	ONGs	1012a	
		1012b	
	Servicios de Orientación Laboral	1013a	
		1013b	
	Servicio Público de Empleo Estatal	1014a	
		1014b	
	Servicio Público de Empleo Autónomo	1015a	
		1015b	
	Servicio Público de Empleo Local	1016a	
		1016b	
Organismos comunitarios: asociaciones de vecinos, culturales, deportivas	1017a		
	1017b		
Familias	1018a		
	1018b		
Entidades y asociaciones locales (deportivas, de ocio, centros de adultos...)	1019a		
	1019b		
Otros (especifique cuáles) 1	p10texto1a	Campo texto libre	
	p10texto1b		
Otros (especifique cuáles) 2	p10texto2a		
	p10texto2b		
Otros (especifique cuáles) 3	p10texto3a		
	p10texto3b		
Otros (especifique cuáles) 4	p10texto4a		
	p10texto4b		

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores	
10	Valoración campo otros 1	1020a1	1 = Nada (N) 2 = Poco (P) 3 = Bastante (B) 4 = Total (T)	
		1020b1		
	Valoración campo otros 2	1021a1		
		1021b1		
	Valoración campo otros 3	1022a1		
		1022b1		
	Valoración campo otros 4	1023a1		
		1023b1		
11.- Cuando hablamos de una relación de colaboración estamos haciendo referencia a la participación de al menos dos agentes, en la que la implicación puede darse de forma diferente. Desde su Centro Educativo de Formación Profesional cómo valoraría la disponibilidad e implicación de las siguientes entidades.	Otros Centros Educativos	111a	1 = Ninguna disponibilidad (ND) 2 = Poca Disponibilidad (PD) 3 = Bastante disponibilidad (BD) 4 = Total Disponibilidad (TD)	
	Instituciones locales (Ej.: Ayuntamiento)	112a		
	Empresas del entorno socioeconómico	113a		
	Sindicatos	114a		
	Agentes Sociales	115a		
	Servicios Públicos de empleo	116a	Campo texto libre	
	Otros (especifique cuáles) 1	p11texto1a		
	Otros (especifique cuáles) 2	p11texto2a		
	Otros (especifique cuáles) 3	p11texto3a		
	Valoración campo otros 4	Otros (especifique cuáles) 4	p11texto4a	
		Valoración campo otros 1	117a	1 = Ninguna disponibilidad (ND) 2 = Poca Disponibilidad (PD) 3 = Bastante disponibilidad (BD) 4 = Total Disponibilidad (TD)
		Valoración campo otros 2	118a	
		Valoración campo otros 3	119a	
Valoración campo otros 4	1110a			
12	¿En qué momento considera que se encuentra su Centro de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno? ¿En cuál le gustaría encontrarse? (a = la realidad de su centro educativo y b = lo que desearía en su centro educativo)	121a	1 = Ninguna colaboración 2 = Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración 3 = Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC) 4 = Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC 5 = El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.	
		121b		

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores
12	Otros (especifique cuáles) 1	p12texto1a	Campo texto libre
	Otros (especifique cuáles) 2	p12texto1b	
	Valoración campo otros 1	121a	1 = Ninguna colaboración 2 = Existen relaciones de colaboración puntuales y principalmente determinadas por la Administración 3 = Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el Plan de Centro (PC) 4 = Se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos recogidos en el PC 5 = El centro se encuentra inmerso en redes educativas, profesionales, sociales, etc. a través de las acciones y proyectos recogidos en el PC.
	Valoración campo otros 2	121b	
13.- Valore los objetivos que persigue su Centro Educativo de FP en el establecimiento de las relaciones de colaboración, señalando la casilla que mejor se ajuste a su opinión, según la siguiente escala de valoración	Optimizar e incrementar la calidad de las infraestructuras y los recursos materiales	131	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)
	Ampliar la proyección del centro en el entorno	132	
	Participar, colaborar y aprender comunitariamente (proyectos educativos conjuntos)	133	
	Establecer la coordinación con otros miembros del equipo docente	134	
	Compartir recursos y experiencias con otros profesionales y agentes sociales	135	
	Crear grupos de trabajo con miembros de distintos centros y especialidades	136	
	Participar en redes educativas y/o profesionales	137	
	Contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas del alumnado	138	
	Desarrollar contenidos y prácticas de aprendizajes basados en las TIC	139	
	Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado	1310	
	Transmitir valores desprendidos de las colaboraciones	1311	
	Fomentar la socialización y el trabajo en grupo a través de actividades	1312	
	Fomentar la movilidad del profesorado	1313	

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores	
13	Favorecer la innovación y el desarrollo de la formación avanzada en los Centros de FP	1314		
	Impulsar un sistema integrado de información y orientación profesional y laboral	1315		
	Orientar la FP a las necesidades de la economía y demandas de la sociedad	1316		
	Diseñar nuevos yacimientos de empleo	1317		
	Considerar y valorar la calidad de la formación	1318		
	Integrar la FP inicial y la FP para el empleo	1319		
	Evitar duplicidades y sobreoferta en la Formación Profesional	1320		
	Implicar al tejido empresarial en la FP	1321		
	Fomentar la movilidad del alumnado	1322		
	Aumentar la participación de las familias en la vida del centro	1323		
	Adaptar el aprendizaje a lo largo de la vida a la oferta de empleo	1324		
	Realizar proyectos empresariales relacionados con las salidas profesionales	1325		
	Aumentar el conocimiento del entorno social y laboral del alumnado	1326		
	Mejorar las posibilidades de inserción laboral del alumnado	1327		
	Mejorar la reinserción del alumnado que abandona los estudios postobligatorios	1328		
	Otros (especifique cuáles) 1	P13texto1a		Campo texto libre
	Otros (especifique cuáles) 2	P13texto2a		
	Otros (especifique cuáles) 3	P13texto3a		
	Otros (especifique cuáles) 4	P13texto4a		
	Valoración campo otros 1	1329a	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)	
Valoración campo otros 2	1330b			
Valoración campo otros 3	1331a			
Valoración campo otros 4	1332a			
14.- Valore los siguientes agentes como dinamizadores y potenciadores en el establecimiento y la dinamización de las redes de colaboración en su Centro de FP e indique la dinamización que le gustaría que tuvieran. (a = En su centro de FP y b = Le gustaría que tuvieran en su centro de FP)	Consejo Escolar	141a	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)	
		141b		
	Claustro de Profesores/as	142a		
		142b		
	Director/a	143a		
		143b		
	Jefe/a de Estudios	144a		
		144b		
	Secretario/a	145a		
		145b		
	Coordinadores/as de Ciclo/Etapa	146a		
146b				
Jefes/as de Departamento	147a			

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores	
14		147b		
	Equipo Escuela-Empresa*	148a 148b		
	Equipo de Orientación Académica y Profesional	149a 149b		
	Asociación de Madres y Padres de alumnos:(AMPA)	1410a 1410b		
	Profesorado (individualmente)	1411a 1411b		
	Familias	1412a 1412b		
	Servicios educativos de apoyo a los centros educativos	1413a 1413b		
	Inspectores de zona	1414a 1414b		
	Alumnado	1415a 1415b		
	Otros (especifique cuáles) 1	P14texto1a P14texto1b		Campo texto libre
	Otros (especifique cuáles) 2	P14texto2a P14texto2b		
	Otros (especifique cuáles) 3	P14texto3a P14texto3b		
	Otros (especifique cuáles) 4	P14texto4a P14texto4b		
	Valoración campo otros 1	1416a 1416b		1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)
	Valoración campo otros 2	1417a 1417b		
	Valoración campo otros 3	1418a 1418b		
	Valoración campo otros 4	1419a 1419b		
	15.- Valore en qué medida los siguientes aspectos facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración en su Centro de FP, siguiendo la siguiente escala que se presenta:	Los Objetivos de la Organización Educativa	151	1 = Muy obstaculizador (MO) 2 = Obstaculizador (O) 3 = No influye (NI) 4 = Facilitador (F) 5 = Muy facilitador (MF)
		La autonomía, la participación y la corresponsabilidad	152	
		Las normas organizativas y funcionales	153	
El Proyecto Educativo de Centro y las actividades que recoge		154		
La coordinación, impulso y gestión del equipo directivo		155		
La infraestructura y los recursos materiales		156		
La formación de los miembros de la organización		157		
La dedicación que requieren estas relaciones		158		
Las relaciones internas (cultura, clima y comunicación)		159		
El reconocimiento institucional y/o profesional de los logros alcanzados		1510		

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores
15	Los procesos de evaluación a nivel de centro	1511	
	La difusión interna del centro sobre sus prácticas	1512	
	La imagen que el centro proyecta a su exterior	1513	
	La implicación del centro en redes educativas, profesional y/o sociales	1514	
	La sensibilidad de la comunidad educativa en general hacia la colaboración	1515	
	La apertura del centro a su comunidad (comunidad de aprendizaje)	1516	
	El acceso a políticas específicas que apoyan las iniciativas colaborativas	1517	
	La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	1518	
	El marco laboral del profesorado	1519	
	Otros (especifique cuáles) 1	P15texto1a	Campo texto libre
	Otros (especifique cuáles) 2	P15texto2a	
	Otros (especifique cuáles) 3	P15texto3a	
	Otros (especifique cuáles) 4	P15texto4a	
	Valoración campo otros 1	1520	1 = Muy obstaculizador (MO) 2 = Obstaculizador (O) 3 = No influye (NI) 4 = Facilitador (F) 5 = Muy facilitador (MF)
	Valoración campo otros 2	1521	
Valoración campo otros 3	1522		
Valoración campo otros 4	1523		
16.- ¿Considera que las siguientes afirmaciones son consecuencias del establecimiento de las relaciones de colaboración con el entorno en su centro de FP?	Trabajo en equipo y corresponsabilidad	161	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)
	Sensibilización a las demandas de los implicados	162	
	Iniciativa personal de los implicados	163	
	Planificación	164	
	Coordinación	165	
	Beneficio mutuo de los implicados	166	
	Actitud abierta de compartir e intercambiar	167	
	Compromiso	168	
	Actitud innovadora de los implicados	169	
	Motivación y entusiasmo de los implicados	1610	
	Capacidad de aprendizaje – aprendizaje compartido y en red	1611	
	Integración de la formación inicial y la formación permanente	1612	
	Creación de puentes entre la formación del alumnado y las realidades profesionales	1613	
	Mejora las competencias del alumnado en el mercado laboral	1614	
	Mejora las competencias del profesorado	1615	
Las experiencias, los recursos y el conocimiento compartidos como fuentes de aprendizaje	1616		
Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades específicas de las empresas	1617		

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores	
16	Creación de proyectos más sostenibles con el desarrollo de profesionales futuros	1618	Campo texto libre	
	Desarrollo en el alumnado de la autonomía y el emprendimiento	1619		
	Incremento de las relaciones interpersonales a nivel del profesorado, alumnado...	1620		
	Fomento de la formación continua del profesorado	1621		
	Reconocimiento institucional	1622		
	Reconocimiento profesional	1623		
	Otros (especifique cuáles) 1	P16texto1a		
	Otros (especifique cuáles) 2	P16texto2a		
	Otros (especifique cuáles) 3	P16texto3a		
	Otros (especifique cuáles) 4	P16texto4a		
	Valoración campo otros 1	1624		1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)
	Valoración campo otros 2	1625		
	Valoración campo otros 3	1626		
	Valoración campo otros 4	1627		
17	Actualmente nos encontramos ante una transformación estructural (económica, social y tecnológica) que afecta a las organizaciones. ¿Cree que es necesario dinamizar las relaciones de colaboración Centros Educativos de FP y entorno?	17	1 = Sí 2 = No	
18.- Si su respuesta ha sido afirmativa en la pregunta anterior, ¿qué estrategias podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración a nivel interno y externo en los Centros de Formación Profesional?	Proponer planes de formación	181	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)	
	Dotar de recursos	182		
	Recoger en el plan de centro iniciativas colaborativas	183		
	Participar en proyectos interdisciplinares (transversalidad)	184		
	Potenciar el rol coordinador y gestor de decisiones conjuntas del equipo directivo	185		
	Crear tiempos y espacios que favorezcan la participación y la colaboración	186		
	Fomentar la formación continua del profesorado	187		
	Disponer de conexión a Internet	188		
	Otros (especifique cuáles) 1	P18texto1a	Campo texto libre	
	Otros (especifique cuáles) 2	P18texto2a		
	Otros (especifique cuáles) 3	P18texto3a		
	Otros (especifique cuáles) 4	P18texto4a		
	Valoración campo otros 1	189	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)	
	Valoración campo otros 2	1810		
	Valoración campo otros 3	1811		
	Valoración campo otros 4	1812		
Crear grupos de trabajo interprofesionales	1813			
Organizar encuentros de buenas prácticas	1814			

Epígrafe	Variables	Código de pregunta	Valores
18	Potenciar el uso de las TIC para la creación de redes	1815	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)
	Iniciar y potenciar un modelo de FP Dual, FP- Empresa (aprender trabajando)	1816	
	Potenciar la Red de Centros Integrados de Formación Profesional	1817	
	Contar con programas de movilidad	1818	
	Establecer convenios de colaboración	1819	
	Promover una estructura organizativa de ámbito comunitario impulsada por la Administración	1820	
	Otros (especifique cuáles) 1	P18texto5a	Campo texto libre
	Otros (especifique cuáles) 2	P18texto6a	
	Otros (especifique cuáles) 3	P18texto7a	
	Otros (especifique cuáles) 4	P18texto8a	
	Valoración campo otros 1	1821	1 = Completamente desacuerdo (CD) 2 = Desacuerdo (D) 3 = Acuerdo (A) 4 = Completamente de acuerdo (CA)
	Valoración campo otros 2	1822	
	Valoración campo otros 3	1823	
Valoración campo otros 4	1824		
19.- Para finalizar, le invitamos a contestar si le gustaría conocer los resultados extraídos de la recogida de datos del cuestionario y si desearía participar en fases posteriores del estudio.	Me gustaría conocer los resultados extraídos del cuestionario	191a	1 = Sí 2 = No
	Muestro mi disponibilidad para participar en fases posteriores del estudio	192a	
Nombre	datosnombre		Campo texto libre
Email	datosmail		
Teléfono	datostelef		
Observaciones	observaciones		

Anexo 3: listado completo de las variables usadas para la codificación

ANEXO 4
SISTEMA CATEGORIAL DE LAS ENTREVISTAS,
DOCUMENTOS Y GRUPO DE DISCUSIÓN

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Importancia hacia la colaboración	IMC	Esta categoría engloba la relevancia que los centros de FP le otorgan al establecimiento de las relaciones de colaboración con la comunidad y/o entorno. Además de su consideración para dinamizarlas, atendiendo a la transformación estructural actual (económica, sociales y tecnológica).	<p>- “creo que no te hablo desde una opinión personal, sino desde una visión conjunta del centro cuando digo que cada vez es más necesario colaborar y por supuesto no sólo en el centro, sino con la sociedad en general, ya que se entiende la vida, el trabajo, desde una perspectiva muy diferente y abierta al cambio” (ECF2).</p> <p>- “es necesario crear pasarelas que nos acerquen a los distintos ámbitos sobre todo en los tiempos que vivimos y que corren, por ejemplo si se tuviera conciencia de la importancia no se duplicarían las ofertas de los estudios a nivel general y de la FP a nivel particular, lo que pretendo decir es que el sistema crearía formación específica que respondiera a las necesidades del entorno próximo y a las vacantes que pudieran cubrirse, eliminando mucho del paro que nos encontramos hoy día” (GD).</p>
Estado actual de los centros	EAC	Esta categoría se refiere al momento actual en el que se encuentran los centros de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno.	<p>- “se han empezado a desarrollar acciones y proyectos colaborativos pero aún no están recogidos en el plan de centro y en algunos casos se han empezado a formalizar algunas iniciativas en documentos de planificación y convenios de colaboración” (GJ).</p> <p>- “comparto que nos situamos en un proceso, estamos desarrollando muchas iniciativas pero todavía nos queda mucho por trabajar” (GJA).</p> <p>- “evidentemente no todo está planificado desde el inicio, es imposible prever en algunos casos lo que puede llegar a necesitarse, pero nos adaptamos, es decir, si surge alguna cosa que nos lleva a buscar ayuda o a complementar algo que los mismos profesores o alumnos demandan (GD).</p> <p>- “hay relaciones que perduran en el tiempo como por ejemplo con la empresa Glasurit, con la que venimos colaborando en multitud de actividades desde hace años, gracias al convenio de colaboración que firmamos...” (GJ).</p>
Documentos y convenios de colaboración	DCC	Esta categoría engloba todo lo referente a los documentos de planificación y convenios de colaboración en los que se recogen las iniciativas colaborativas con el entorno.	<p>- “en algunos casos se han empezado a formalizar algunas iniciativas en documentos de planificación y convenios de colaboración” (GJ).</p> <p>- “el propio desarrollo influye en que no todo queda recogido, la mayoría de las evidencias están en la web del centro o en los blogs personales del profesorado” (GJE).</p> <p>- “normalmente se realiza un convenio y se incorpora en las actividades académicas... como por ejemplo alguna tecnología que salga y sea pionera, algunas pinturas nuevas, algunos modelos de carrocería...” (GJF).</p> <p>- “prácticamente el 70-80% de las actividades que desarrollamos con otras instituciones tienen convenio o figuran en nuestro proyecto, y el porcentaje restante no se “formaliza” en ocasiones sobre todo por falta de tiempo y muchas otras veces porque se pierde la noción real de todo lo que se está trabajando y por ello no se registra” (EJE2).</p> <p>- “tenemos siempre presente que todas las relaciones que se establecen son por el interés o necesidad de ambas partes y que por lo tanto el “beneficio” de la relación es compartido y así queda reflejado en el convenio...” (EJF1).</p> <p>- “formalizar la documentación derivada de los convenios de colaboración entre el Centro docente y el centro de trabajo”(CCo).</p>

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Estado deseado de los centros	EDC	Esta categoría recoge al momento en el que desearían encontrarse los centros de FP en cuanto a las relaciones de colaboración con el entorno.	<p>-“sería súper interesante ampliar nuestras miras y poder amplificar las relaciones que tenemos y con ello las consecuencias del establecimiento de las colaboraciones, a mayor visión global, mayores resultados e incidencias de mayor calibre en la FP y en la educación en general” (EJ2).</p> <p>-“lo ideal sería avanzar al siguiente nivel, porque en mi opinión y creo que la de todos los presentes es que necesitamos potenciar las relaciones, no sólo llevándolas al entorno próximo del centro sino más allá” (GJE).</p> <p>-“encontrarnos en una situación que nos permita interrelacionarnos con más empresas y donde las relaciones sean más fuertes y duraderas en el tiempo, contando con personas implicadas como nosotras al otro lado” (GJ).</p> <p>-“es necesario contactar con otras realidades de otros lugares, países, comunidades... es nuestro deseo ampliar fronteras e institucionalizarlas de tal manera que queden integradas en nuestro PC y quehaceres diarios” (GJF).</p> <p>-“deseamos mejorar, ampliando colaboraciones y mejorando las estrategias, tanto internas como externas, porque gracias a las internas se logran las externas” (GD).</p> <p>-“desearíamos avanzar al siguiente, para contar con una mayor implicación de los agentes de la comunidad escolar, aumentar las colaboraciones y su desarrollo” (ED2).</p>
Entidades colaboradoras Actuales	ECA	Esta categoría comprende las entidades del entorno, con las que actualmente los centros de FP mantienen relaciones colaborativas. Como por ejemplo: empresas, instituciones locales, otros centros educativos, sindicatos, servicios públicos de empleo, etc.	<p>-“debido a la localización del centro y a nivel socio-económico de las familias, contamos con la colaboración no sólo de empresas para insertar al alumnado en el mercado, sino de asociaciones, ayuntamiento... que permitan un desarrollo en el alumnado que le ofrezcan posibilidades” (EJ1).</p> <p>- “es difícil contar con un banco de empresas fijo y con las actividades concretas que se desarrollan, ya que constantemente la demanda tanto del alumnado como de las empresas se va modificando y al ponerlas en el PC podría llevar a confusiones y malos entendidos a todo aquel que se basara en dicho documento para entablar relaciones con el Centro” (ECF2).</p> <p>-“el Centro colabora mediante un convenio firmado con la Consejería de educación y la empresa BASF Coating para impartir formación a los talleres de la zona y a su vez insertar en dicha formación sobre los productos que comercializa esta empresa en el ramo de la reparación de carrocerías en el aspecto del embellecimiento de superficies (GD).</p> <p>-“asesoramiento y la colaboración del departamento de orientación, así como con aquellos profesionales y/o instituciones del entorno que puedan intervenir asesorando o incluso actuando directamente en la consecución de los objetivos planteados” (PE).</p> <p>-“La colaboración con las familias es fundamental en ambos sentidos del proceso de comunicación, es decir, tanto a la hora de recabar información acerca de sus hijos e hijas como a la hora de informarlas y asesorarlas sobre tratamientos educativos, estrategias, materiales y todo tipo de recursos” (ROF).</p> <p>-“En el desarrollo de estas actividades y como viene siendo habitual en este Centro se estrechan las relaciones con organizaciones no gubernamentales, Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas, Hermandades, Asociaciones de Vecinos, otros Centros de Educación, Empresas, etc.” (PC).</p> <p>-“debido a la estrecha vinculación que la FP tiene con el mundo laboral, habría que activar mecanismos de relación con los servicios de empleo y orientación laboral, sindicatos y agentes sociales, ya que no existe apenas contacto con ellos” (EJA1).</p>

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
<p align="center">Entidades colaboradoras Deseadas</p>	<p align="center">ECD</p>	<p>Esta categoría hace referencia a las entidades del entorno, con las que los centros de FP desearían mantener relaciones colaborativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “en la formación del alumnado de FP toda institución e implicados son muy necesarios, pero sobre todo creo que dada la etapa, las empresas jugamos un papel muy importante para la inserción laboral real” (ECE1). - “en mi opinión resultan esenciales que los servicios de orientación laboral y los distintos servicios públicos de empleo trabajaran mano a mano con nosotros, pues dan una visión del exterior que en ocasiones por mucho que intentemos los profesores, no conseguimos trasladar fielmente al alumnado” (EJF2). - “por el tipo de centro en el que nos encontramos se hace necesario que las familias estén más implicadas, pues cuando lo están hacen mucho por facilitar ciertas relaciones, convenios y en definitiva el desarrollo de sus hijos” (GJ). - “Mejorar la convivencia en el grupo y las relaciones con profesorado y familias” (MA). - “Establecer y potenciar las relaciones de colaboración y coordinación con las universidades, empresas e instituciones públicas y privadas del entorno local y comarcal” (PE). - “Establecer colaboraciones con el Equipo de Orientación Educativa de la zona, para la coordinación y cooperación” (MA). - “en ocasiones hay actividades que no buscan una verdadera colaboración, bajo mi punto de vista no están bien orientadas, sobre todo algunas que vienen propuestas desde la universidad y de las asociaciones locales, tienes la sensación que sólo vienen para conseguir su resultado en una investigación o cumplir con estándares, pero la perspectiva de desarrollo del centro y del propio alumnado queda en un segundo plano de tal manera que los propios compañeros y alumnos ven estas iniciativas como una pérdida de tiempo...”(GJC).
<p align="center">Implicación Entidades colaboradoras</p>	<p align="center">IEC</p>	<p>Esta categoría recoge la implicación y disponibilidad que los agentes y/o entidades del entorno poseen frente a las relaciones colaborativas externas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “cuando el establecimiento de las relaciones de colaboración, se inicia desde el instituto en un primer contacto nos podemos encontrar reticencias por parte de las instituciones, esto obliga a contactar con otras que nos ofrezcan la posibilidad de trabajar mano a mano” (EJA1). - “normalmente las empresas suelen mostrar una excelente implicación y disponibilidad, pues aportan a sus monitores y todo el material necesario y del que disponen, poniéndolo al servicio del alumnado, de nosotros y del centro y por supuesto cuentan con todo lo que podamos ofrecerles” (EJE1). - “las empresas donan material o recursos para que los alumnos realicen sus prácticas o actividades en los laboratorios del centro” (GJC). - “En colaboración con las empresas se realizan en el centro y en las propias empresas, talleres de formación para el alumnado sobre aspectos complementarios y actuales de su sector” (EJE1). - “se realizan visitas guiadas a las distintas empresas de prácticas y de la zona con objeto de que el alumnado conozca el tejido empresarial de su entorno, las finalidades que persiguen las distintas empresas y las actividades que realizan, los distintos departamentos de trabajo, los productos resultantes” (ED1). - “algunos agentes implicados que no han mostrado el necesario interés en el desarrollo de la colaboración para conseguir un beneficio general del alumno, aunque por suerte ha sido una minoría” (GJA).

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Objetivos de la colaboración	OBC	Esta categoría comprende información en cuanto a los objetivos que persiguen los centros de FP en el establecimiento de sus relaciones de colaboración con el entorno.	<p>- “mejorar la formación del alumnado de Formación Profesional, capacitándolos para la sociedad cambiante y el mercado laboral inestable con el que se encontrarán cuando salgan del centro educativo” (ECF1).</p> <p>- “también es cierto que las pretensiones giran en torno a la mejora de la formación que el alumnado recibe, haciendo posible el acercamiento entre el instituto y la sociedad, el mercado... a través de las relaciones que entre el profesorado, los centros, las instituciones... se fragüen para comentar nuestras prácticas, la forma de mejorarlas” (EJF1).</p> <p>- “favorecer tanto la inserción de nuestro alumnado, el intercambio de relaciones y conocimientos en los ámbitos formativos, socioeconómico y laboral, la actualización tecnológica, la formación en prácticas de nuestro alumnado y un espacio formativo compartido con las empresas del entorno” (PC).</p> <p>- “establecer colaboraciones con otras instituciones para crear empleo, porque se necesita urgentemente al igual que ofrecer determinada formación que el mercado ya no puede absorber” (ECE2).</p> <p>- “ofrecerles el amplio abanico del empleo en contextos autonómico, nacionales, pero sobre todo internacionales y ayudarlos para facilitar su incorporación en ellos, nosotros a través de las redes profesionales conseguimos ver el espectro laboral y no necesitamos esa movilidad pero ellos sí” (GJA).</p>
Agentes del centro implicados	ACI	Esta categoría hace referencia a los agentes de los centros de FP implicados como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración con el entorno.	<p>- “ningún compañero está obligado ni a iniciar ni a participar en las actividades, así que sólo los que quieren o se interesan lo hacen... en la mayoría de las veces una vez que se inician las relaciones se mantienen porque siempre se busca qué podemos aportar, qué nos pueden aportar ellos, porque sólo así nos iremos acercando al mercado laboral y el mercado laboral a nosotros” (EJE2).</p> <p>- “se inician las relaciones y convenios desde el grupo de profesores que trabaja directamente con el alumnado, ya que se encuentran más cercanos, implicados y sensibilizados quizás con sus necesidades... aunque también hay algunas actividades que surgen desde el departamento de actividades complementarias y extraescolar, pues se encargan de gestionar actividades o sesiones ligadas sobre todo a la sensibilización, por ejemplo con asociaciones para trabajar el maltrato, la drogadicción...” (EJF2).</p> <p>- “partiendo de que a nivel de centro no sólo se trabaja la formación profesional, tanto el profesorado como los distintos órganos del instituto están inmersos en diferentes iniciativas, lo que hace que se haga manifiesta la diversificación... pero todos apoyamos las distintas actividades que se hagan con instituciones del entorno en todos los niveles educativos... dirección, jefatura, servicio de orientación... y puedan ayudar a la formación del alumnado” (EJC1).</p> <p>- “las relaciones y convenios también surgen muchas veces desde el director del centro y vinculadas normalmente al ciclo de carrocería, porque el director al ser profesor del ciclo de carrocería, está en continuo contacto con el alumnado y con lo que necesita” (ECE2).</p> <p>- “apoyo al profesorado que ha tomado la iniciativa en la gestión del convenio de colaboración” (GD).</p> <p>- “se ha propuesto tanto al claustro como al ETCP para contar con la voluntad del profesorado como elemento motor de la colaboración” (GJ).</p> <p>- “colaboración de todo el profesorado que imparte docencia en el centro y con agentes del entorno” (PFP).</p>

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Agentes del centro deseados	ACD	Esta categoría congrega a los agentes de los centros de FP implicados como dinamizadores y potenciadores de las relaciones de colaboración con el entorno.	<p>- “<i>todos jugamos un papel muy importante en cada iniciativa, actividad... pero sí es cierto que el rol dinamizador y potenciador en primer lugar debe surgir desde la dirección, ya que de alguna manera debe ser el órgano que impulsa al cambio y posteriormente surgen iniciativas concretas por parte del profesorado que son respaldadas por los coordinadores o jefes de dpto. Y resto de la comunidad educativa</i>” (EJE2).</p> <p>- “<i>principalmente los órganos colegiados o de representación en el centro, claustro, consejo escolar...</i>” (EJA2).</p> <p>- “<i>Colaboración de las familias y agentes del entorno para la realización de las tareas propuestas por el profesorado</i>” (CCo).</p> <p>- “<i>Fomentar la colaboración y cooperación del centro con las instituciones sociales y el mundo laboral del entorno, a fin de preparar a los/as alumnos/as para la vida activa</i>” (POAT).</p> <p>- “<i>establecer vínculos con el profesorado pidiendo y ofreciendo colaboración para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los componentes del grupo-clase</i>” (PFP).</p>
Elementos Facilitadores/ Obstaculizadores	EFO	Esta categoría aglutina los elementos o aspectos que facilitan u obstaculizan las relaciones de colaboración con el entorno en los centros de FP.	<p>- “<i>todo es mucho más fácil cuando se cuenta en primer lugar con las ganas, el ímpetu y entusiasmo de todos, ya no sólo del profesorado, sino también del equipo directivo, de las empresas y las organizaciones con las que se inicia o se pretende iniciar un proyecto conjunto y evidentemente cuando se cuenta con recursos para ello</i>” (EJA2).</p> <p>- “<i>que te gustaría hacer tantas cosas...pero te ves frenado, porque desde arriba te dicen que el centro debe impartir un currículo establecido por normativa, y eso puede llegar a interferir si existiera un excesivo número de actividades</i>” (EJE1).</p> <p>- “<i>es cierto que a veces te encuentras atado de pies y manos, pero tenemos como referente acogernos a la “autonomía” que caracteriza a cada uno de los centros educativos, y de esta manera vamos desarrollando poco a poco más iniciativas tanto dentro del horario escolar, como fuera de él, aunque hay que reconocer que estas prácticas deberían formar parte de ese currículum tan encorsetado que tenemos</i>” (GJF).</p> <p>- “<i>La tramitación burocrática que se sufre desde la solicitud hasta la resolución por parte de las instituciones públicas, así como los plazos tan dilatados en la resolución de cada proceso</i>” (GJC).</p> <p>- “<i>pasividad de algunos agentes implicados que no han mostrado el necesario interés en el desarrollo de la colaboración para conseguir un beneficio general del alumno, aunque por suerte ha sido un minoría</i>” (GJA).</p> <p>- “<i>hay que contar con disponibilidad temporal y espacial y eso en muchas ocasiones no permiten que se desarrollen ciertas iniciativas importantes para el alumnado, si pudiéramos contar con una flexibilidad horaria o con algún incentivo se podrían establecer más colaboraciones y dedicarles el tiempo que requieren</i>” (ECF2).</p>

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Consecuencias de la colaboración externa	CCE	Esta categoría reúne las consecuencias y/o resultados del establecimiento de las relaciones con el entorno en los centros de FP.	<ul style="list-style-type: none"> - “la información que se aporta al alumnado y al profesorado del centro, es útil para su currículo y a veces para cambiar actitudes frente a la vida en aspectos decisivos” (EJC2). - “se ofrece una ampliación de conocimientos y experiencias a todos los implicados y además ayuda a reducir la diferencia entre escuela y el mundo laboral” (EJ2). - “un cambio de actitud o visión de la realidad que favorece la preparación académica y profesional del alumnado que se materializa en la adquisición de competencias, sobre todo se ven fomentadas las relacionadas con el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa; conciencia y la expresión culturales” (ED1). - “estamos encantados en iniciar un camino que beneficia al alumnado y que contribuye a su desarrollo, si nosotros somos parte contribuyente en ese proceso, lo que también estamos promoviendo en el alumnado es que sea más adaptable a los cambios y necesidades que se le presentarán en su profesión, además en la mayoría de los casos, al seguir de cerca su formación y como decía contribuir a ella, podemos ofrecerles la oportunidad de formar parte de nosotros cuando acaben su periodo formativo” (ECE1). - “debido al tiempo que se lleva realizando esta iniciativa, algunas empresas solicitan directamente alumnado del centro para realizarle las entrevistas y seleccionar aquellos que se ajusten más al perfil demandado” (ED2). - “El centro educativo sirve de conexión entre el alumnado y las empresas para la incorporación de los profesionales al mercado laboral, de tal manera que el centro en colaboración con las empresas del sector y bajo el conocimiento del alumnado, concierta citas de entrevistas de trabajo para facilitar el tránsito del alumnado de los ciclos de Chapa y Pintura del automóvil, Electrónica y Administración, al mundo laboral” (ECF1).
Redes educativas y profesionales	REP	Esta categoría hace referencia a las relaciones de colaboración establecidas con el apoyo de las TIC.	<ul style="list-style-type: none"> - “concretamente en Colabor@ se utilizan los foros de debate, de intercambio de recursos, archivos, enlaces e imágenes, noticias, espacios de intercambio personal y formación” (EJC1). - “Lo importante de esta página es que los trabajos presentados en los distintos concursos se abren al exterior y sobre todo, y más importante, están elaborados por el alumnado y para el alumnado, además, es un magnífico escaparate que motiva al nuevo alumnado a realizar mejores trabajos” (EJC2). - “con Symbaloo, compartimos entre todos enlaces de interés, tutoriales visuales de algunas herramientas necesarias para nuestro diario, noticias sobre nuevos productos en los que nos tenemos que actualizar...” (GJA) - “dropbox es muy útil pues de manera instantánea y actualizada tanto nosotros como el alumnado, podemos compartir materiales y recursos de interés para la formación conjunta” (GJE). - “los espacios de los blogs, creo que son muy importantes, no sólo para que el resto de personas conozca lo que hacemos y cómo lo hacemos, sino también para incentivar al alumnado y al profesorado a que siga desarrollando estas iniciativas, ya que todos, incluidos padres, otros compañeros de otros centros, representantes de las empresas y otras entidades, pueden comentar, opinar, sugerir...” (EJF2) - “el Dpto. de Carrocería se encuentra inmerso en varias redes profesionales relacionadas tanto con la formación del profesorado (FORTECO) como con la participación del alumnado en competiciones profesionales con Centros educativos de otras comunidades autónomas COMFORP, SPAINSKILLS” (GJC).

CATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Estrategias a nivel Interno	ENI	Esta categoría recoge las estrategias a nivel interno que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración en los centros de FP.	<ul style="list-style-type: none"> -“impulsar el reconocimiento de la labor desarrollada e incentivar premios a aquellos profesionales que se implican de forma destacada en la realización de nuevos proyectos e iniciativas, puesto que ayudará a mantener los niveles motivacionales de los implicados y reforzará las iniciativas y el aprendizaje a lo largo de la vida” (ED1). -“sin duda la formación continua del profesorado y con carácter gratuito, nosotros desde la empresa lo intentamos llevar a cabo desde hace años” (ECE2). -“tras los análisis de las necesidades y las propuestas de mejora realizadas cada final de curso, se ha gestionado la participación en diversos proyectos ofertados por diferentes instituciones públicas como ONGs para encontrar puntos comunes y poder llevar a cabo los fines de ambas instituciones” (GD). -“sobre todo hay que incidir en implementar medidas que premien a los agentes del centro que se impliquen en nuevas colaboraciones” (GJC). -“analizar la oferta de las instituciones e intentar compaginarlas con los intereses que se plantean en las propuestas de mejora” (GJA). -“establecer premios por incrementar las colaboraciones” (GD). -“realizar, en colaboración con los otros Jefes de Departamentos, la búsqueda de empresas, fomentando entre el alumnado las iniciativas necesarias para que ellos mismos localicen empresas, puesto que esta actividad será uno de los principales retos al finalizar sus estudios” (MA).
Estrategias a nivel Externo	ENE	Esta categoría recoge las estrategias a nivel externo que podrían ser efectivas en los próximos años para dinamizar las relaciones de colaboración entre los centros de FP y el entorno.	<ul style="list-style-type: none"> -“favorecer la intercomunicación de experiencias innovadoras en los diferentes sectores, favorecer el desarrollo de ideas innovadoras mediante concursos y premios laborales, con un reconocimiento social importante” (ED2). -“uno siempre hace las cosas por motivación intrínseca, ilusión, vocación, pero de alguna manera cuando no se reconoce tu trabajo y sigues teniendo la misma carga docente y ningún tipo de incentivo que te haga destinar más tiempo a este tipo de iniciativas... te desmoronas, por lo que creo necesario proponer una estructura de ámbito comunitario impulsada por instituciones públicas como la Administración” (EJ1). -“ha de cambiarse la concepción de que las empresas eliminamos contratos de trabajo para sustituirlos por alumnos en prácticas que no cobran un sueldo, el cambio de mentalidad parte no sólo de la sociedad sino de las propias empresas contratantes. Esa mentalidad solo lleva a la explotación del alumno que se está formando y no nos damos cuenta de que si formamos a un alumno, será un potencial trabajador en nuestra empresa formado por nosotros en consonancia con su centro educativo de pertenencia. Formar en competencias para el trabajo no es sólo responsabilidad de los centros, sino también de las instituciones donde podrían trabajar en un futuro próximo” (ECE1).

Anexo 4: Sistema categorial de las entrevistas, documentos y grupo de discusión

