

LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL ENTORNO: POSIBILIDADES DE LAS REDES DE COLABORACIÓN

SCHOOLS AND THE ENVIRONMENT: POSSIBILITIES OF COLLABORATION NETWORKS

Ángela Martín Gutiérrez
GID (Grupo de Investigación Didáctica)
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
amartin9@us.es

Resumen

Vivimos en un mundo globalizado que plantea retos y exigencias a los centros educativos. La participación y la colaboración, surgen como retos cada vez más acuciantes en la sociedad actual, y el futuro de la educación pública está orientado a la implicación de los centros educativos en sus comunidades socioculturales. No sólo porque "la unión hace la fuerza" y con el aporte de todos se obtiene más fácilmente el objetivo común, sino porque se da a cada uno la oportunidad de ejercitar sus competencias e iniciativas y de asumir activamente sus responsabilidades. Desde el sistema educativo español se ha abogado por la participación y colaboración (LODE, 1985; LOPEG, 1995 y LOE, 2006). En la LOE (2006) se nos habla de la participación como principio constitucional y de la necesidad de colaborar y trabajar en equipo de manera interna y externa al centro. Ante estos supuestos teóricos nos planteamos la necesidad de conocer las implicaciones de los centros educativos andaluces en redes así como sus compromisos de colaboración con el entorno. Y profundizar en casos concretos para conocer las experiencias, estrategias y recursos utilizados cuando establecen las relaciones de colaboración con el entorno, así como las oportunidades o ventajas que le aportan.

Abstract

We live in a globalized world that raises challenges and demands on schools. The participation and collaboration are emerging as increasingly pressing challenges in today's society, and the future of public education is oriented to the involvement of schools in their "sociocultural" communities. Not only because "Union is strength" and the contribution of all is more easily obtained common goal, but because it gives each one the opportunity to exercise their skills and initiatives, and actively assume their responsibilities. From the Spanish education system has been advocated by the participation and collaboration (LODE, 1985; LOPEG, LOE 1995 and 2006). The LOE (2006) speaks of participation as a constitutional principle and the need for collaboration and teamwork internally and externally to center. Given these theoretical assumptions we consider the need to understand the implications of the Andalusian schools in networks as well as its collaboration with the environment. And deep in specific cases to know the experiences, strategies and resources used when establishing collaborative relationships with the environment as well as the opportunities and benefits that brings.

Palabras claves: colaboración, participación y competencias

Key words: collaboration, participation and skills.

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación "Educación Permanente, Redes y Procesos Educativos" aprobado y financiado por la Fundación Pública Centro de Estudios Andaluces (PRY 131/10).

1.-INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevas exigencias al ámbito educativo, por este motivo Ferrández (2000:3) nos habla de la educación como *“un todo mágico y siempre inacabado”*. Realmente estas exigencias también recaen en todos los individuos que conforman la sociedad. Por este motivo las demandas apuntan al 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).

Como nos dicen Mingorance & Estebaranz (2009:180) *“el aprendizaje continuo es holístico, no está fragmentado en lo referente a las actividades o al contenido”*, es decir, todo lo que aprendemos somos capaces de interrelacionarlo entre sí. Por ello, los centros educativos deberán atender a las demandas de la sociedad para que el individuo pueda desarrollarse. Éstas exigencias pueden ir desde la adquisición de *“...capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias”* (LOE, 2006), pasando por 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) o la de *“aprender a ser; aprender a conocer; aprender a hacer; y aprender a vivir juntos”* (Informe Delors, 1996).

Otra idea a destacar en el discurso, es la contribución de la escolarización obligatoria a la formación del capital social; es decir, la calidad de la cohesión, coordinación, proyectos comunes e intereses compartidos (Armengol, 2001). La construcción del conocimiento práctico se sustenta en los procesos de colaboración y cooperación en la sociedad de la información y el conocimiento: propuesta por autores como Levine & Marcus (2010). El compromiso social debe constituir la base de las políticas educativas, ya que contribuye a la mejora y al progreso de la sociedad *“equidad y la calidad”* (Santos, 2009).

Al hablar de compromiso social establecemos relación entre institución educativa y comunidad o como nos dice Luján & Mora (2009) de comunidad de aprendizaje. Para Longwoth (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 mejorar la realidad que les rodea. Como nos apuntan Domene & Morales (2005), la participación es relevante por dos motivos. Por un lado se la considera un principio fundamental de la sociedad en la que vivimos y por otro se muestra como una necesidad educativa. Intentar conocer la realidad participativa de los centros educativos, no traslada a un largo proceso de búsqueda que variará con el paso de los años.

La función principal que tienen los centros educativos es preparar a futuros profesionales para una sociedad que se presenta cada vez más cambiante y complicada, por este motivo se crea la necesidad de conocer el contexto en el que el alumno se encuentra inmerso. Actualmente en la LOE (2006) se nos expone: *“La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución”*, además de hacernos hincapié en la necesaria existencia de la *“corresponsabilidad”* entre todos los miembros de la comunidad educativa y el medio que le rodea.

Las demandas de la sociedad globalizada en la que nos encontramos, requiere de individuos cada vez más formados y capacitados, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y colaborar juntamente, porque como nos dice Muñoz (2009:46) *“la participación es tanto un derecho como un deber”*. En este sentido, consideramos interesante iniciar una línea de trabajo que nos permita descubrir el complejo entramado de relaciones de colaboración que se establecen entre los centros educativos que imparten enseñanzas secundarias y su entorno (Prew, 2009). Ya desde el ROF (2010) se nos habla de cómo desde la dirección debe impulsarse. Estas relaciones pueden ser analizadas desde la perspectiva de la escuela participativa y abierta 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.

2.-OBJETIVOS

Como hemos venido desarrollando, nuestro estudio se centra en conocer cuáles son las relaciones de colaboración que mantienen los centros que ofertan enseñanzas secundarias de Andalucía con su entorno. De una forma más operativa declaramos los siguientes objetivos o metas concretas.

- Conocer qué relaciones de colaboración con el entorno, desde una perspectiva educativa, mantienen los centros andaluces de educación secundaria.
- Comprender la naturaleza de esas relaciones de colaboración desde la perspectiva de los docentes implicados en experiencias y prácticas en sus centros.

3.-DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

En nuestro estudio, optaremos por la perspectiva interpretativa que nos ayudará a estudiar el entorno como un proceso dinámico y diverso para entender los distintos significados ocurridos en la sociedad y las actuaciones de sus individuos. El proceso de investigación educativa organizado para construir indicadores y pautas de gestión y organización de escuelas secundarias, nos aconseja una combinación metodológica bajo un prisma cuantitativo-cualitativo (Rodríguez, Gil & García, 1996). En este sentido utilizaremos, técnicas tanto cuantitativas (cuestionario), como cualitativas (entrevistas y análisis de documentos).

Para responder al primero objetivo planteado, utilizaremos como técnica de recogida de datos el cuestionario, contando con una muestra de 411 profesores que imparten enseñanzas secundarias en Andalucía, definida por el proyecto de investigación de excelencia de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, “Los Centros educativos y la educación para la Ciudadanía” (P07-SEJ-02545). La intencionalidad de la muestra es teórica, ya que no se tiene como finalidad generalizar los resultados (Colás & Buendía, 1998), 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. Nos basaremos en el cuestionario elaborado en el marco del proyecto de investigación de excelencia mencionado, estructurado en torno a tres grandes bloques (datos sociodemográficos, el centro educativo y la formación social y cívica). Dentro del bloque “el centro educativo” nos apoyaremos en los ítems siguientes: En el Centro se mantienen, desde una perspectiva educativa, relaciones habituales de colaboración con: (otros centros educativos de la ciudad, con centros educativos de otros lugares, con las instituciones locales, con asociaciones, con ONG, con sindicatos y otros agentes sociales, otros, Especifique); ¿El Centro, con apoyo de las tecnologías, está implicado en redes (educativas, profesionales, sociales...) de colaboración? Especifique su respuesta; y su Centro ¿estaría interesado en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos? Especifique su respuesta. Para analizar los datos obtenidos del cuestionario, utilizaremos desde la estadística descriptiva y no paramétrica (Siegel, 1991), el análisis descriptivo y contraste de hipótesis, mediante el programa estadístico SPSS.

Para responder al segundo objetivo planteado, es decir, comprender la naturaleza de las relaciones de colaboración detectadas, seleccionaremos una muestra intencional (Colás & Buendía, 1998) de casos seleccionados a partir de la muestra del cuestionario, en base a su adecuación al objetivo, disponibilidad y accesibilidad. La muestra estará integrada por 5 profesores que imparten enseñanzas secundarias en distintos centros educativos de la provincia de Sevilla (utilizaremos una denominación ficticia para conservar el anonimato solicitado por algunos de ellos), para profundizar en los aspectos obtenidos en el cuestionario. A partir de ahora nos referiremos a los profesores como 1A, 1B, 1C, 1D y 1E y a los centros como A, B, C, D y E.

Para comprender las relaciones de colaboración externas, utilizaremos dos técnicas, la entrevista y el análisis de documentos (González, 2000). La entrevista semiestructurada no directiva elaborada para el estudio, consta de los siguientes ejes temáticos: Experiencias de colaboración externa o con el entorno que mantiene el centro; Propósitos u objetivos que el centro se plantea cuando las lleva a cabo; Breve descripción del contexto del centro y agentes intervinientes; Competencias que se desarrollan cuando se establecen este tipo de colaboración; Descripción o desarrollo de la experiencia;

Materiales y recursos vinculados; Valoración de dificultades; Valoración de aportaciones o consecuencias a la hora de establecer esas relaciones de colaboración. En concreto, a cada uno de los docentes se les realizarán dos entrevistas que quedan identificadas de la siguiente manera: para el profesor 1A, las entrevistas E 1A-1 y E 1A-2; para el profesor 1B, las entrevistas E 1B-1 y E 1B-2; para el 1C, las E 1C-1 y E 1C-2; para el 1D, las E 1D-1 y E 1D-2 y por último para el profesor 1E, las entrevistas E 1E-1 y E 1E-2. En cuanto al análisis de documentos, analizaremos los siguientes: Centro A (Proyecto de Acción tutorial – DA1 y Programa Anual de Formación – DA2); Centro B (Proyecto Escuela, Espacio de Paz – DB1, ROF – DB2 y Plan de Convivencia – DB3); Centro C (Plan de Convivencia – DC1); Centro D (A.M.P.A. – DD1, Proyecto Escuela, Espacio de Paz – DD2 y Proyecto TIC – DD3) y Centro E (Formación en Centros de Trabajo: grado medio – DE1).

Las entrevistas y los documentos serán analizados mediante el análisis de contenido, con la ayuda del programa informático Atlas-ti, mediante el cual pasaremos por 3 fases en el proceso de análisis de los datos: En la primera categorizaremos y codificaremos la información; en la segunda organizaremos y presentaremos los datos; y en la última extraeremos las conclusiones pertinentes derivadas de la interpretación de la información categorizada y presentada (Álvarez, et al., 2008).

4.- RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

4.1.- Colaboraciones habituales con el entorno

En este apartado intentaremos dar respuesta al primero de los objetivos que nos planteamos en nuestro estudio, es decir, conocer qué relaciones de colaboración con el entorno, desde una perspectiva educativa, mantienen los centros andaluces de educación secundaria. El gráfico 1, resume las relaciones de colaboración de la etapa de educación secundaria desde las aportaciones ofrecidas por sus docentes (411 sujetos correspondientes a la muestra real), es decir, las relaciones habituales se establecen con otros centros educativos de la ciudad (61,8%) y con las instituciones locales (61,3%). Como nos dice Murray (2010) la colaboración intercentros resulta ser significativa para aliviar el tránsito entre la educación secundaria y la educación superior, pero para que se produzca necesitamos del trabajo de distintos profesionales (Lieberman, 2000). También es destacada la colaboración establecida con otros centros educativos de otros lugares con un 42,8%. En cuanto a las relaciones de los centros de educación secundaria con las asociaciones (41,8%) y con las ONGs (34,3%), podemos ver que es significativa. Ya Shaeffer (1992); Martín-Moreno (2004) y Caballero (2008) nos hablaban de las actuaciones o programas que les ofrecían a los centros para desarrollar determinadas capacidades en sus alumnos.

Es de destacar que muchos autores (Bolívar, 2006; Sanders & Sheldon, 2009; Antonopoulou, et al., 2010) nos resaltaban el papel tan importante que jugaban las familias cuando hablábamos de la colaboración externa de los centros de secundaria. Sin embargo no ha sido un dato que salga a relucir. Lo mismo ocurre con las relaciones establecidas con las empresas (Murray, 2010). Además, no podemos obviar el bajo porcentaje en la relación establecida con los sindicatos y otros agentes sociales desde los centros de secundaria, ya que sólo se produce en un 12,9% de los casos (gráfico 1), y sin embargo resulta ser un elemento característico teniendo en cuenta la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral, al igual ocurre con las empresas.

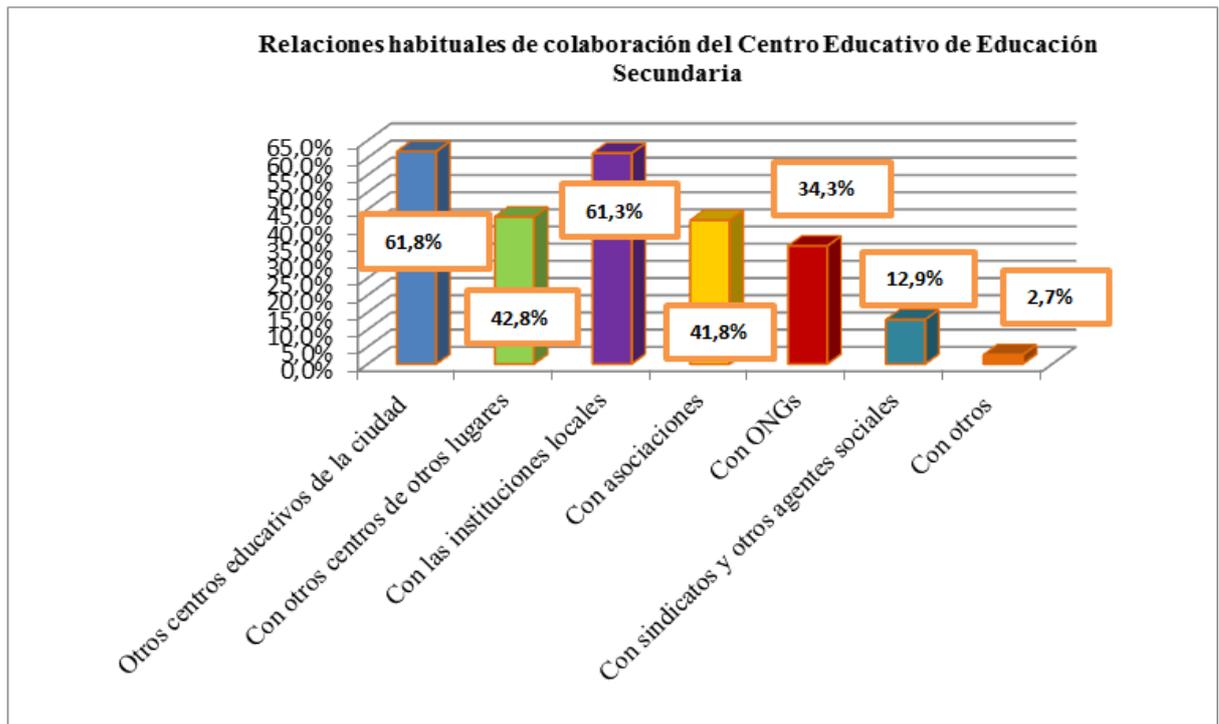


Gráfico 1: Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo de Educación Secundaria

Hemos podido observar algunas de las colaboraciones o relaciones externas habituales establecidas desde los centros de educación secundaria. Pero sería interesante conocer si éstos, están inmersos en redes (educativas, profesionales o sociales) que le ayuden a establecer dichas relaciones con el entorno. En este sentido, observamos en el gráfico 2 cómo el 49,1% afirman encontrarse implicados en redes con el apoyo de las tecnologías. Autores como Gairín & Martín (2004); Armengol & Rodríguez (2006); Katz & Earl, 2010, entre otros, afirmaban que la red facilitaba el desarrollo de las actividades colaborativas. Sin embargo, aún más significativo es el hecho, de que más de la mitad de los sujetos (50,9%) nieguen este hecho, quizás esto pueda deberse a lo que Fullan (2004) denominaba “atestamiento”, es decir, el colapso de las tecnologías podría ocasionar la pérdida del intento de crear verdaderas relaciones de colaboración.



Gráfico 2: Centros implicados, con apoyo de las tecnologías, en redes (educativas, profesionales, sociales...)

¿Pero si existiera un verdadero colapso, estarían interesados en participar? A pesar de no estar implicados en su mayoría, vemos (gráfico 3) como sí se muestran interesados en participar en redes educativas, profesionales, sociales... y en proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos, con un 69,6% frente al 30,4%. Este interés puede ser debido como dice Katz & Earl (2010), a que las redes promueven la calidad del aprendizaje profesional y refuerzan la capacidad para la mejora continua, compartiendo conocimientos y experiencias.

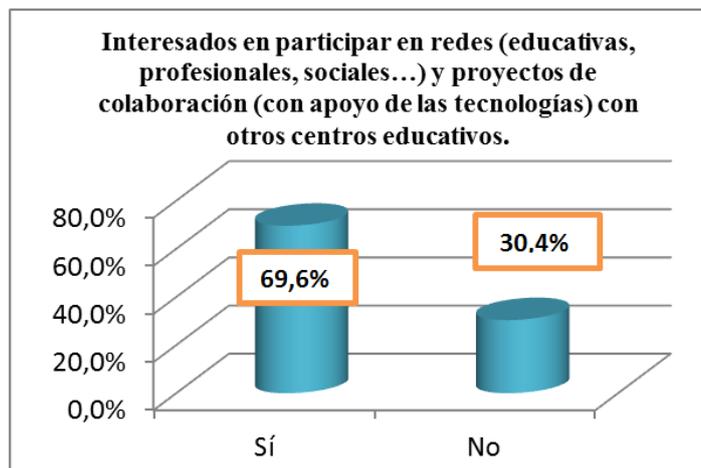


Gráfico 3: Interesados en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos

4.2.- Características de las colaboraciones externas

Respondiendo a nuestro segundo objetivo, caracterizaremos las relaciones de colaboración para ir perfilando las actuaciones de los centros y comprender la naturaleza de esas relaciones, desde la perspectiva de los docentes implicados en experiencias y prácticas en sus centros. Para ello haremos un recorrido por cada uno de los casos analizados.

En un primer momento quisimos conocer el tipo de colaboración que mantenían los centros de educación secundaria con su entorno. En concreto matizamos las llevadas a cabo con otros centros educativos de la ciudad u otros lugares (*E 1B-1; E 1A-1; E 1D-1; E 1E-1*), con las instituciones locales, destacando el Ayuntamiento como principal entidad local que oferta a los centros de secundaria diversos programas que pueden implantar para contribuir a la formación de los alumnos y del equipo multidisciplinar “*Dos Hermanas camina a través de su historia*” (*E 1B-1; DB1*); cursos de formación vital básico y primeros auxilios y de educación afectivo-sexual para docentes; talleres como el de alimentación (*E 1C-2*), prevención de accidentes de tráfico, sustancias estupefacientes y violencia: “*Déjame que te cuente algo sobre los porros*”, “*adolescencia y tabaco*”, “*Adolescencia y Alcohol*” y “*La rebelión de las muñecas*” entre otros (*E 1A-1; DA1*) y las actividades escolares y extraescolares algunas de ellas vinculadas con otras entidades como la casa de la cultura (*E 1E-1*). Otro tipo de colaboración se establece con las familias (*DC1*), que resulta ser imprescindible (Bolívar, 2006; Jeynes, 2007). Aunque no todas las relaciones son voluntarias, en algunos casos se establecen porque vienen marcadas desde la normativa (*E 1D-2; E 1E-1*). Pero ¿las familias están vinculadas de una manera u otra siempre en el centro? Hemos comprobado que no, ya que existen centros donde incluso el A.M.P.A ha desaparecido como entidad influyente en las dinámicas diarias (*E 1A-2; E 1D-1; DD1*).

Los centros de secundaria también se relacionan con la Universidad estableciendo desde relaciones administrativas hasta relaciones en las que actúan como agentes activos. Las primeras se establecen cuando los centros piden alumnos en prácticas de distintas titulaciones (*E 1E-2; E 1D-2; E 1C-1*). La segunda puede entrar en dos alternativas, la colaboración en distintos proyectos (*E 1A-2; E 1B-2; DB1; DB3; DD2*); y la participación de los alumnos en programas ofertados desde las

universidades como son las Olimpiadas Thales y la Olimpiada nacional de Química (E 1B-2; E 1C-2; DB1).

Los centros de secundaria también mantienen colaboración con las ONGs y las asociaciones (Martín-Moreno, 2004; Caballero, 2008). En este sentido podemos encontrar relaciones establecidas con el asilo de las Hermanas de los Pobres (DA2; DD2) con la Asociación de Centros de Economía social (E 1B-1) la O.N.C.E. (E 1A-2; E 1E-2), A.E.S.L.E.M.E (E 1C-1; E 1A-2), “Movimiento contra la Intolerancia” y “Alcohol y Sociedad”(E 1C-1) y “Don Bosco” (E 1A-2; DA1). De Gràcia & Elboj (2005) exponían algunas de las ventajas de esta relación. Por este motivo encontramos centros que crean sus propias asociaciones como es el caso de ANTS (E 1D-2) que colaboran con niños de Guatemala.

Por último se destacan desde los centros de educación secundaria, las relaciones con las empresas (DE1). Esta relación se produce sobre todo desde la formación profesional y en las prácticas FCT (E 1A-1; E 1B-1; E 1C-2; E 1D-2; E 1E-1; DE1). “Las relaciones no sólo se mantienen con empresas nacionales y provinciales como es el caso del Grupo Corte inglés, sino también internacionales como energy sense... (E 1A-1). Para que puedan establecerse estas prácticas en el extranjero, los alumnos cuentan con proyectos europeos ofertados desde la Junta de Andalucía (Leonardo Da Vinci). Entidades como INCOMA, International Consulting and Mobility Agency (E 1D-2) o AMT transnational (E 1B-2) que se encargan de gestionar estas prácticas.

Hemos comentado cuáles suelen ser las relaciones que los centros de secundaria establecen, pero ¿cuáles son los objetivos que se persiguen con ellas? Los casos estudiados coinciden en “intentar dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos” (E 1B-1; DD2) ofreciéndoles la posibilidad de contactar con otras realidades. Se destaca la importancia del trabajo cooperativo “queremos que todos los padres estén informados de lo que ocurre en el centro, por ello la página web cuenta con ese espacio de interacción, información y consulta” (E 1B-2). Trabajar la sensibilización y orientar escolar y profesionalmente a los alumnos son otras de las finalidades que se persiguen. Todo ello desde distintos programas como el de transición nivelar “tener un primer contacto con los siguientes niveles educativos a los que tienen que enfrentarse los/as alumnos/as” (E 1C-1; E 1D-1; E 1E-1) o el educación en valores “logrando un ambiente de respeto, tolerancia, aceptación y cooperación en clase, potenciando valores positivos” (E 1B-1; DC1; DB3; DB1; DD2). En cuanto a las relaciones establecidas con las empresas se persigue fundamentalmente “facilitar la inserción laboral de jóvenes” (E 1A-1) además de “propiciar la socialización de los alumnos en diferentes espacios” (E 1B-1). Pero con la colaboración, también se pretende favorecer los procesos que se llevan a cabo en el centro y la creación de redes de apoyo, mediante “actividades extraescolares en el centro, que impliquen a toda la comunidad educativa” (E 1A-1).

Evidentemente toda colaboración cuenta con una serie de implicados. Los agentes que intervienen en las colaboraciones: son los representantes del ayuntamiento, que suelen acudir al centro para proporcionar charlas sobre temas de interés social y educativo (E 1D-1; E 1A-1; E 1B-1; E 1E-2; E 1C-1, los bomberos (E 1E-2) la policía local (E 1E-2; E 1D-1), los miembros de asociaciones como ACES (E 1B-1), ONG Don Bosco (E 1A-2), O.N.C.E (E 1A-2; E 1E-2), monitores de la ONG “Movimiento contra la Intolerancia” (E 1C-1), representantes, profesionales y voluntarios de “Alcohol y Sociedad” (E 1C-1) y los directores de centros como el “Asilo de Dos Hermanas” (E 1B-2), el Vicedecanato de prácticas de la Universidad y los respectivos tutores tanto profesionales como académicos (E 1C-1; E 1D-2; E 1E-2), el P.D.I., los profesores, directores y miembros de la comunidad educativa de los centros de secundaria (E 1B-2; E 1A-2). Como nos dice el docente 1C, “los tutores profesionales de las empresas tienen un rol importante, al fin y al cabo son ellos los encargados de gestionar con nosotros el proceso de aprendizaje del alumno” (E 1C-2). Pero no son los únicos implicados. Los tutores de los centros educativos y el equipo directivo, también juegan un papel importante (E 1D-2), al igual que los directores de las empresas que gestionan la FCT (E 1A-1).

Todos ellos desempeñan un papel fundamental en los procesos de colaboración y en consecuencia ayudan a que los alumnos puedan adquirir determinadas competencias para insertarse en la sociedad que les rodea (DB3; DC1). Concretamente en los casos analizados, los docentes, nos resaltan tres competencias principales que se desarrollan cuando se establecen las relaciones de colaboración en la

secundaria: competencia de aprender a aprender, de autonomía e iniciativa personal y competencia social y cívica. La primera de ellas, la vemos reflejada en esta frase *“consideramos de vital importancia que los alumnos aprendan a aprender para que puedan desarrollar competencias que el mercado laboral cada vez más le demanda”* (E 1A-1). Por este motivo comienza a desarrollarse la competencia de autonomía e iniciativa personal a la que hacen referencia los docentes *“Son los alumnos los que organizan, promocionan y realizan la actividad, reservándose al profesorado el papel de guía”* (E 1D-1). Por último, la competencia que más resalta en estos procesos, es la social y cívica. Ya desde los centros y desde los diferentes implicados se mantienen continuas relaciones a nivel personal y profesional que requieren de la puesta en juego de muchos valores necesarios en la convivencia diaria. *“Las empresas cuando te piden a los alumnos quieren que sean buenos pero sobre todo que tengan importantes cualidades personales”* (E 1A-2).

Otro de los puntos de interés que pretendíamos conocer eran los materiales o recursos que servían de ayuda para establecer la colaboración. Existen centros, que cuentan con la ayuda de plataformas o blogs, mediante los cuales mantienen contacto tanto a nivel profesional como personal con los alumnos en prácticas en el extranjero *“A través del blog los alumnos dan a conocer experiencias a nivel profesional y personal en el país donde están cursando sus prácticas”* (E 1A-1). Otros centros de secundaria han incorporado, redes sociales como *“un punto de encuentro”* (E 1C-2). Existen también plataformas promovidas por la Junta de Andalucía, como por ejemplo *“Pasen”* (plataforma de comunicación con los padres y madres), *“pues ellos en vez de llamar por teléfono o decírselo al niño, pues escribirlo, como una comunicación online, como si enviara un correo electrónico”* (E 1C-2). Otra plataforma es *“Colabora”* considerada como una comunidad virtual *“...nos sirve a los profesores para intercambiar experiencias”* (E 1C-2).

Pero ¿realmente las tecnologías se incorporan como herramientas de ayuda a la colaboración o son un instrumento más a utilizar, derivado de las exigencias de la sociedad? (DD3) *“es cierto que tenemos páginas web, blogs... pero realmente no los utilizamos para establecer ningún tipo de relación, están más enfocadas a informar que a compartir”* (E 1B-1). Estas afirmaciones se repiten a lo largo de las aportaciones realizadas por los docentes entrevistados, incluso uno de ellos nos comentaba *“La página web es estática, nadie participa, nadie cuelga documentos debería dársele algún sentido”* (E 1C-1). Podríamos decir, que a pesar de que se cuenta con diversas herramientas, éstas no producen resultados.

Las dificultades que normalmente plantean las relaciones de colaboración establecidas con o sin el apoyo de las tecnologías son fundamentalmente dos. Por un lado resulta difícil coordinar a todos los agentes implicados en estos procesos porque no compartan los mismos objetivos, en la mayoría de los casos por falta de compromiso (E 1A-1; E 1B-2; E 1E-1; DE1) *“si los padres no se implican, el profesor deja de lado el uso de la plataforma, se desmotiva”* (E 1C-2). Por otro lado, nos encontramos que existen muchos recursos para impulsar los procesos colaborativos, pero para algunos, resulta un exceso de trabajo fuera de la jornada laboral, difícil de compaginar con la misma *“las clases son como eran antes, los horarios como era antes...y sin embargo tenemos estos añadidos que acaban agotando la paciencia de muchos”* (E 1C-1).

En cuanto a las aportaciones, para los alumnos supone la posibilidad de abrirles nuevos horizontes o perspectivas tanto educativas como profesionales. Teniendo en cuenta por ejemplo las relaciones que se establecen entre los centros de secundaria y las empresas extranjeras (prácticas FCT), para los primeros supone un claro *“beneficio publicitario en el extranjero”* (E 1A-1), pero además una buena oportunidad de retroalimentación entre agentes que pueden ofrecer un aporte de experiencias al resto *“...videoconferencias en el auditorio, donde los alumnos que próximamente realizarán sus prácticas vean y conozcan las experiencias de sus compañeros en el extranjero y se animen a realizarlas ellos también”* (E 1B-1). Los alumnos que se acogen a este tipo de prácticas desarrollan competencias lingüísticas, adquieren experiencia laboral en contextos diferentes, se incrementa su autonomía e iniciativa personal y se les ofrece la oportunidad de conocer nuevos senderos laborales en los que empezar a caminar.

Las conclusiones que desvelan nuestro estudio, nos dan a conocer el perfil de la colaboración educativa entendida desde los implicados que la establecen. Como hemos visto, colaborar implica

poseer objetivos comunes, compromiso, responsabilidad compartida y trabajo en equipo (Kutsyuruba, 2011), es por este motivo por lo que debe ser “espontánea” (Pérez, 1998) y no “burocrática o administrativa” (Pérez, 1998). La colaboración aporta beneficios a todos los implicados en el proceso, sobre todo satisfacción personal y colectiva. Las colaboraciones entre centros de educación secundaria y el entorno que más destacan son, las establecidas con otros centros educativos y las instituciones locales. Dependiendo de la enseñanza secundaria en la que nos centremos, destacan dos relaciones más, la mantenida con las familias (E.S.O.) y las creadas con las empresas (Ciclos formativos de grado medio). Aunque aparentemente desde la literatura se nos evidencie que las redes refuerzan las relaciones de colaboración (Levine & Marcus, 2010), la opinión de los docentes, nos demuestra que a pesar de contar con las nuevas tecnologías para establecer la colaboración, no están capacitados para gestionarlas.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, V.; García, E.; Gil, J.; Martínez, P; Romero, S. & Rodríguez, J. (2002). *Diseño y Evaluación de Programas*. Madrid: Editorial EOS.
- 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.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad* (1st ed.) La Muralla.
- Armengol, C. & Rodríguez, D. (2006). La moderación de redes: Algunos aspectos a considerar. *Educar*, (37), 85-100.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista De Educación*, (339), 119-146.
- Caballero, A. (2008). El papel de las ONG. *Cuadernos De Pedagogía*, (383), 59-61.
- Calvo, J. (2006). *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Prague: Charles University Press.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- De Gràcia, S. & Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje: El caso de Aragón. *Educar*, (35), 101-110.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: The treasure within*. París: Unesco 2005.
- Domene, S. & Morales, J.A. (2005). *El gobierno y la participación en los centros escolares. Organización del centro escolar*. Sevilla: Edición Digital @ Tres.
- Ferrández, A. (2000). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. In *Formación y empleo: Enseñanza y competencias* (1st ed., 27-59) Comares.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico* (2000). (1st ed.) Ediciones Aljibe.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.

- Kutsyuruba, B. (2011). Potential for teacher collaboration in post-soviet ukraine. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 541-551.
- 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.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221-227.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 De Educación. BOE nº 106, 4 de Mayo de 2006.
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje* (1st ed.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Luján, M. & Mora, D. (2009). Comunidades de aprendizaje y organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, (9), 2.
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (22), 103-138.
- Mingorance, P. & Estebanz, 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.
- Muñoz, J. L. (2009). La participación de los municipios en la educación. *Participación Educativa*, (10), 41-58.
- 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*.
- OIT (2000). *Informe sobre el empleo en el mundo*. Montevideo: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1st ed.) Morata.
- 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.
- Rodríguez, G., Gil, J & García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROF (2010). ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *BOJA 169*.
- Sanders, M. & Sheldon, S. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage.
- Santos, M. A. (ed.) (2009). Políticas educativas y compromiso social: El progreso de la equidad y la calidad. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 14 (1), 296-297.
- 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.
- Siegel, S. (1991). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. 2ª Ed. México: Editorial Trillas.