

## Revista Apertura

[Inicio](#)[Acerca de ...](#)[Registro](#)[Enviar artículo](#)[Buscar](#)[Números anteriores](#)[Anuncios](#)[Inicio](#) > [Vol 5, No 1 \(2013\)](#) > [Martín Gutiérrez](#)

# Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento

Ángela Martín Gutiérrez  
Juan Antonio Morales Lozano  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO: COLABORACIÓN EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

DISEÑO DEL ESTUDIO: APROXIMACIÓN A LAS REDES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: LA COLABORACIÓN DE LOS CENTROS DE SECUNDARIA EN ANDALUCÍA

## CONCLUSIONES

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## RESUMEN ↑

El mundo globalizado en el que estamos inmersos plantea retos y exigencias a los centros educativos. La participación y la colaboración surgen como desafíos 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. En la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se habla de la participación como principio constitucional y la necesidad de colaborar y trabajar en equipo de manera interna y externa al centro. Ante estos supuestos teóricos, planteamos la necesidad de conocer las relaciones de colaboración que los centros educativos de secundaria mantienen con el entorno y si para ello cuentan con el apoyo de las tecnologías. Entre los resultados y conclusiones de este estudio, podemos destacar que las relaciones más habituales son las efectuadas con otros centros educativos y con las instituciones locales. Para establecerlas, más de la mitad de los docentes andaluces de secundaria no cuentan con las tecnologías, aunque más de 60% estarían interesados en encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales y sociales. Los resultados reflejan que debemos potenciar las redes y comunidades virtuales como puentes para crear relaciones de colaboración, estables y fuertes, que promuevan mejoras y cambios significativos en los centros educativos.

### Palabras clave:

Colaboración educativa, Centros de secundaria y Comunidades de aprendizaje.

## FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO: COLABORACIÓN EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ↑

La sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevas exigencias al ámbito educativo y, en este sentido, Ferrández nos habla de la educación como "un todo mágico y siempre inacabado" (2000, p. 3). En realidad, estas exigencias recaen en todos los individuos que integran la sociedad y justifican la demanda de un aprendizaje permanente como proceso necesario para que las personas puedan aprender a lo largo de la vida, y atender los ámbitos y matices que conforman su desarrollo (OT, 2000).

### REVISTAS

- [Apertura Nueva Época](#)
  - [Electrónica](#)
  - [Digital](#)
- [Apertura Primera Época](#)
- [Apertura Segunda Época](#)

### GOOGLE TRANSLATE

Select Language ▼

### VISITANTES

### HERRAMIENTAS DEL ARTÍCULO

- [Resumen](#)
- [Imprimir este artículo](#)
- [Información de indexación](#)
- [Información bibliográfica](#)
- [Buscar referencias](#)
- [Política de Revisión](#)
- [Envía por correo este artículo \(Se requiere entrar\)](#)
- [Mandar correo-e a autor/a \(Se requiere entrar\)](#)
- [Enviar un comentario \(Se requiere entrar\)](#)

### IDIOMA

[Español \(España\)](#)

### USUARIO/A

Nombre usuario/a

Contraseña

Recordar mis datos

[Login](#)

[¿Aún no se ha registrado? Hágalo ahora](#)

### CONTENIDO DE LA REVISTA

Buscar

[Todos](#)

[Buscar](#)

está fragmentado en lo referente a las actividades o al contenido" (2009, p. 180), es decir, todo lo que aprendemos somos capaces de interrelacionarlo entre sí. Por ello, los centros educativos deberán atender las demandas de la sociedad para que el individuo pueda desarrollarse. Estas 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 (Calvo, 2006), es decir, "aprender a ser; aprender a conocer; aprender a hacer; y aprender a vivir juntos" (Informe Delors, 1996).

También es importante destacar la contribución de la escolarización obligatoria a la formación del capital social; esto es, 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 y 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, la "equidad y la calidad" (Santos, 2009).

Al hablar de compromiso social, establecemos relación entre institución educativa y comunidad o de comunidad de aprendizaje (Luján y Mora, 2009). Para Longworth (2003), esta última 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 apuntan Domene y Morales (2005), la participación es relevante por dos motivos: porque se le considera un principio fundamental de la sociedad en la que vivimos (democracia) y porque se muestra como una necesidad educativa (objetivos/metas trasladas). Intentar conocer la realidad participativa de los centros educativos nos 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 ciudadanos para una sociedad que se presenta cada vez más cambiante y complicada; por este motivo, surge la necesidad de conocer el contexto en el que el alumno se encuentra inmerso. Actualmente, en la LOE (2006) se 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 hacer hincapié en la necesaria existencia de la "corresponsabilidad" entre todos los miembros de la comunidad educativa y el medio que los rodea.

La sociedad globalizada en la que nos encontramos demanda individuos cada vez más formados y capacitados, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y en conjunto. En este sentido, consideramos interesante descubrir el complejo entramado de relaciones de colaboración que se establecen entre los centros educativos y su entorno (Prew, 2009), las cuales pueden ser analizadas desde la perspectiva de la escuela participativa y abierta a la comunidad y tratar de identificar cuál es en verdad el valor que desde la práctica cobra la participación y la colaboración en los centros educativos y cómo repercute en el alumnado.

En respuesta a las demandas de la sociedad surgen las nociones de participación y colaboración educativa. Cuando hablamos de participación, hay dos términos que no podemos obviar; uno de ellos es el de la "responsabilidad" y el otro el del "trabajo en equipo" (Murillo, 2000). Ambos se destacan a nivel normativo en la LOE (2006) y más concretamente en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF, 2010), en el cual se reclaman entre las funciones del profesorado y los órganos de gobierno las obligaciones de los alumnos y las del propio centro docente. En este sentido, apuntamos la idea de Muñoz, de que "la participación es tanto un derecho como un deber" (2009, p. 46); por un lado, podemos contribuir en los procesos educativos dentro de nuestras posibilidades, pero por otro estamos obligados a hacerle frente, ya que se constituye como un principio básico (LOE, 2006).

En cuanto a la colaboración, diversos autores nos proporcionan distintas visiones del concepto; Pérez (1998) hace una distinción entre "colaboración burocrática", entendida ésta como aquella que se mantiene por obligado cumplimiento, y "colaboración espontánea", en la que los miembros que la establecen lo hacen de forma voluntaria por tener intereses comunes. Por su parte, Katz y Earl (2010) hablan de la colaboración como un proceso de "transformación social" cuando implica el trabajo conjunto. De este modo, se convierte en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011). Colaborar o participar significa algo más que intervenir de manera eventual. Es necesario que cuando se establezca, ésta sea voluntaria y requiera una responsabilidad compartida, al poder intercambiar experiencias e incluso herramientas para emprender proyectos en los que se compartan las mismas metas, además de incidir en cambios dirigidos a la mejora. "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 y Martín (2004) abordan el concepto de corresponsabilidad, que se hace más sólido en la LOE (2006).

De acuerdo con su tipología, "avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige de cambios internos y externos" (Gairín, 2000, p. 33). En el caso que nos ocupa nos centraremos en la colaboración externa, porque cuando un individuo se desarrolla y forma, entra en contacto con diferentes contextos; por ello, se hace necesaria la colaboración de los centros educativos con su entorno.

En esta línea, Shaeffer (1992) aborda en sus estudios tres perspectivas vinculadas a la colaboración: la establecida en el seno y en los alrededores de las escuelas; la

#### Navegar

- Por número
- Por autor
- Por título

#### TAMAÑO DE FUENTE

#### PALABRAS CLAVE

Escenarios educativos, pedagogía en la virtualidad, narrativas educativas, patrones educativos. Estrategia Instruccional, Comprensión de Textos, Entornos Virtuales de Aprendizaje Facebook Ingeniería, Obstáculos didácticos. Realidad virtual aplicación educativa competencias en TIC consideraciones educación presencial educación virtual integración de tecnología modelo pedagógico, asesoramiento académico, entornos virtuales de enseñanza - aprendizaje. recomendaciones uso educativo del teléfono celular

#### INFORMACIÓN

- Para lectoras/es
- Para autoras/es
- Para bibliotecarias/os

#### SOBRE LOS AUTORES

*Ángela Martín Gutiérrez*  
Universidad de Sevilla  
España

Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación, Ciencias de la Educación Becaria de Investigación en Formación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

*Juan Antonio Morales Lozano*  
Universidad de Sevilla  
España

interacción entre la escuela y su comunidad; y la mantenida entre una serie de organismos gubernamentales, ONG, organizaciones locales y empresas privadas. Para establecer este tipo de relaciones, los equipos directivos resultan ser piezas clave en su establecimiento, ya que desde ellos pueden articularse prácticas colaborativas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa (Gairín y Martín, 2004). Para que esto se produzca, el equipo directivo debe proponer dinámicas participativas externas a fin de que los individuos que componen la comunidad o pueden influir en ella colaboren de forma voluntaria en el centro (Katz & Earl, 2010). Existen beneficios que pueden derivarse de esta clase de colaboración; sin embargo, la tendencia natural es mantener al entorno alejado (Martín-Moreno, 2004).

Dentro de las colaboraciones externas, las relaciones que más destacan son las establecidas entre escuela y familia. Como señala Bolívar, "la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible" (2006, p. 120). En cuanto a esta relación, Sánchez, López y Ridao (2004) hacen hincapié en que debe ser cercana, porque ambos han de trabajar conjuntamente "influencias superpuestas" para facilitar el desarrollo de alumnos e hijos. Desde los centros educativos deben crearse escenarios donde las familias puedan realizar sus aportaciones; "las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son 'bidireccionales' y complementarias" (Sánchez, López y Ridao, 2004, p. 157).

Jeynes (2007), en su estudio, destaca la influencia de la participación familiar como una herramienta acertada para el alumnado de la escuela secundaria; indistintamente del nivel socioeconómico 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). Esta idea es compartida con Antonopoulou, Koutrouba y Babalis (2010), quienes consideran que la colaboración ayuda a insertar al alumnado adolescente en el mercado laboral constituido dentro de una sociedad competitiva, que requiere profesionales bien formados en todos los ámbitos. En este sentido, podríamos subrayar como ventajas derivadas de esta colaboración: el incremento del rendimiento académico de los alumnos y sus expectativas de futuro para seguir estudiando. Por norma general, los padres y las madres consideran que su participación en las actividades del centro educativo es insignificante; por ello, Shaeffer (1992) distingue entre "participación pasiva" y "participación activa".

Otro tipo de colaboración es la efectuada entre la escuela y la empresa. Sukarieh y Tannock (2009) analizan la comercialización y mercantilización como un proceso negativo 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 capacitación del alumnado para que alcancen sus objetivos. En este sentido los directores de las escuelas tienen un gran papel en las relaciones entre empresa-escuela para promover nuevas oportunidades en su alumnado (Murray, 2010).

Como dice Hann (2008), la misión de la escuela debe ser, ante todo, la formación de individuos y, en consecuencia, las empresas han de actuar como socios de la escuela en el logro de esa misión. Así, algunas se ofrecen para trabajar con los educadores en el aula y dotan de recursos a las familias y a la escuela para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluso se constituyen en sociedades para ayudar al alumnado de secundaria a transitar a la educación superior o al mundo del trabajo al mejorar sus capacidades profesionales (Murray, 2010).

No obstante, las empresas no son las únicas que llevan a cabo este tipo de actuaciones. De acuerdo con Puente y Rodríguez (2004), "vincular los ciclos" mediante la colaboración de los distintos centros de primaria, secundaria y bachillerato para evitar o, al menos, aliviar la inseguridad que estos cambios de contexto producen. Estaríamos hablando de facilitarles la transición de un centro a otro y mostrarles dónde impartirán sus nuevas clases, quiénes serán sus nuevos profesores, entre otros aspectos.

Para emprender este tipo de iniciativas, es necesario que el centro cuente con "profesores sin fronteras" (Lieberman, 2000) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas; por ello, se incita a los profesionales de distintas escuelas secundarias 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 de los alumnos. Levine y Marcus (2010) llaman a este proceso "responsabilidad colectiva", ya que las comunidades profesionales más eficaces se centran en el estudiante que aprende.

En relación con los agentes implicados en el proceso de colaboración externa, Shaeffer (1992) y Martín-Moreno (2004) destacan las asociaciones y ONG. Estas últimas tienen como finalidad incidir en todos los procesos educativos que tengan como objeto la mejora; ofrecen a los centros educativos todo tipo de iniciativas dirigidas al alumnado, profesorado e incluso las familias que normalmente son llevadas a cabo a través de distintos programas (Caballero, 2008).

La literatura nos evidencia que tanto la participación como la colaboración educativa son reclamadas como actuaciones deseadas por los centros, pero a pesar de ello vemos cómo 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 comparte esta idea: "...es un objetivo necesario pero difícil de conseguir si no somos capaces de integrar y canalizar de forma efectiva esa participación" (2008, p. 67).

Martín-Moreno (2004) también explica que las relaciones con el entorno en la práctica

resultan tener más inconvenientes que beneficios. No obstante, merece la pena plantearse su estudio, sobre todo porque hay investigaciones que avalan la eficacia de estas prácticas (De Gràcia y Elboj, 2005; Jeynes, 2007; Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011; Levine & Marcus, 2010); éstas suponen que los miembros tengan claras las metas para que el cambio fluya, sin olvidar que para que esto se produzca, se necesita tiempo, compromiso y recursos.

En este sentido, la red "facilita las actividades colaborativas sin amenazar la autonomía individual" (Armengol y Rodríguez, 2006, p. 88). Las tecnologías en la creación de redes educativas, profesionales y sociales pueden servirnos de puente para crear relaciones de colaboración estables y fuertes que promuevan mejoras y cambios significativos en los centros educativos (Gairín & Martín, 2004; Vázquez, 2008; Morales y Barroso, 2012). No podemos caer en el error de considerarlas como la panacea; "las redes pueden llevar al atestamiento del sistema y a una pérdida del foco" (Fullan, 2004, p.19), es decir, si sobrecargamos con plataformas, blogs, foros y webs en general a los agentes educativos, se desmotivarán, por lo que estaremos cayendo en una pérdida de tiempo y esfuerzo innecesario. A pesar de ello, muchas investigaciones nos 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 (Katz & Earl, 2010; Gordó, 2010); por ejemplo, Gordó aborda la acción educativa de la red, que considera como "la única estructura capaz de dar continuidad y coherencia educativa a los diferentes espacios educativos; la red permite mayor eficiencia en los procesos de innovación y la red proporciona espacios de convivencia y de cohesión social" (2010, pp. 15-16).

"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). Por este motivo, las organizaciones educativas 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). Éstas deben responder con eficacia a los retos con programas y equipos interdisciplinarios que aborden las necesidades que presentan las comunidades.

En este sentido, el centro educativo como organización constituye un contexto para el desarrollo del currículo y de los aprendizajes de los alumnos 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, podemos definir la escuela "como una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un entramado de roles que corresponde a su estructura" (Santos, 1997, p. 82). Aunque consideremos la escuela como una organización formal, esto no significa que las relaciones interpersonales que se produzcan sólo sean formales; de hecho, los procesos dentro de la organización tienen mejores resultados cuando las relaciones entre los miembros son cercanas y amistosas y, por lo tanto, comprometidas (Atak & Erturgut, 2010).

Encontramos distintos enfoques que definen a la escuela: "La Escuela como organismo vivo" y "La escuela como fábrica o empresa" (Tyler, 1991); "Escuelas democráticas" (Gairín, 2000); "La escuela como organización que aprende" (Bolívar, 2000; Gairín, 2000); y "La escuela como comunidad crítica de aprendizaje" (Longworth, 2003; Ferreyra, 2011). Como podemos observar, existe variedad en los enfoques aportados. En nuestro caso, nos centraremos en destacar dos perspectivas: "La escuela como organización que aprende" y "La escuela como comunidad de aprendizaje".

Senge describía las organizaciones que aprenden 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 [...] la gente continuamente está aprendiendo cómo aprender en conjunto" (1995, p. 268). Esta idea de la escuela como organización que aprende es compartida por otros autores como Gairín (2000) y Bolívar (2000), quienes señalan cómo esta concepción de la organización abarca a todos los miembros que la componen, ya que afecta el desarrollo de nuevas competencias profesionales y personales e incorpora nuevas experiencias de aprendizajes que contribuyen al avance de la organización educativa. Todo esto se hace posible gracias a que sus miembros comparten los mismos objetivos y colaboran con otras organizaciones externas.

Desde la literatura, también se hace hincapié en el potencial que las escuelas 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). A medida que se fomentan estas comunidades, las interacciones entre los sectores profesionales y voluntarios se atenúan y se hacen más necesarias (Barrio de la Puente, 2005; Lieberman, 2000; García, 2005). 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 clave para el éxito (Morales y Barroso, 2012).

Las redes y comunidades de aprendizaje son conceptos que van ligados hoy día (Gairín y Martín, 2004). Para Katz y Earl (2010), las redes como sistemas de colaboración intercentros son grupos de escuelas que trabajan juntos para realzar la calidad del aprendizaje profesional y reforzar la capacidad para la mejora continua, pero no sólo se crean relaciones profesionales; el contacto permanente, las

preocupaciones y las experiencias vividas crean, inevitablemente, lazos personales entre los miembros (Lieberman, 2000).

Existen experiencias que evidencian este concepto; en la mayoría de los casos se vertebran con un proyecto que lleva el mismo nombre: "Comunidades de aprendizaje"; por ejemplo, De Gràcia y Elboj (2005) comentan cómo esta iniciativa pudo ofrecerle a los alumnos apoyo educativo en las aulas y en su posterior salida al campo laboral. Ferrer (2005) refiere cómo el mismo proyecto consiguió que la escuela se mostrara abierta a las oportunidades que la comunidad podía ofrecerle. Contaban con la ayuda de los "grupos interactivos", que es una manera de aprovechar los recursos humanos que ofrece la comunidad en beneficio de las necesidades que presentan los alumnos de los centros educativos.

Como hemos visto, estudiar a los centros educativos, conocer las relaciones que establecen con su entorno y las herramientas que utilizan para ello resultan ser temas relevantes, sobre todo teniendo en cuenta la sociedad en la que nos encontramos inmersos hoy día. Por este motivo, deberíamos reflexionar si "es necesario pasar de la competencia de los centros educativos a la competencia de la red educativa" (Gordó, 2010, p. 140). ¿Qué importancia plantea conocer la relación de los centros educativos de educación secundaria con su entorno? Desde estos centros se ofrecen las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), programas de cualificación profesional inicial (PCPI), bachillerato y ciclos formativos de grado medio (LOE, 2006). Todas ellas persiguen dos objetivos clave: la continuidad en estudios superiores y la inserción laboral del alumnado. Por este motivo, resulta importante conocer qué instituciones y agentes, junto con los centros educativos de educación secundaria, contribuirían al logro de aquéllos (LEA, 2007).

La ESO resulta ser la última etapa obligatoria de la educación española que le da paso al alumnado a un nuevo enfoque del aprendizaje en el que puede desarrollar competencias que nunca antes había adquirido y que le serán necesarias para desenvolverse en un ámbito laboral inminente. Desde este punto de vista, podemos destacar dos competencias fundamentales dentro del aprendizaje permanente: aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (*Diario Oficial de la UE*, 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 UE*, 2006, p. 89). Respecto a la segunda, se concibe como la "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 UE*, 2006, p. 91). La sociedad está reclamando personas bien formadas y cualificadas para los puestos de trabajo que han de desempeñar. Por ello, hemos de facilitar la transición del alumnado a un mundo laboral que cada vez es más inestable y exigente en sus demandas. Desde este punto de vista, se requiere todo tipo de recursos, ya sean materiales o humanos, para contribuir a esta labor (LEA, 2007).

Las relaciones establecidas con el entorno desde los centros de secundaria quedan definidas a nivel normativo en el ROF (2010). En este documento se considera fundamental el papel que el equipo directivo desempeña en esta labor: "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 (administración educativa); impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del instituto con el entorno" (ROF, 2010, art. 70).

Dos agentes son los destacados en este proceso de colaboración externa: el equipo docente y las familias. El primero de ellos debe colaborar con las familias y con los equipos multidisciplinares, además de participar en las actividades que se organizan tanto dentro como fuera del centro educativo: "El profesorado realizará sus funciones incorporando los principios de colaboración, de trabajo en equipo y de coordinación entre el personal docente y el de atención educativa complementaria" (ROF, 2010, art. 9º). Por otro lado, las familias "tienen la obligación de colaborar con los institutos de educación secundaria y con el profesorado" (ROF, 2010, art. 13).

## DISEÑO DEL ESTUDIO: APROXIMACIÓN A LAS REDES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ↑

Nuestro estudio se centra en conocer cuáles son las relaciones de colaboración con el entorno que mantienen los centros que ofrecen enseñanzas secundarias en Andalucía. 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.
- Conocer si estos centros cuentan con el apoyo de las tecnologías cuando establecen las relaciones de colaboración.

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. Para responder a los dos objetivos planteados (en el marco del 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), utilizamos como técnica de recolección de datos el cuestionario, herramienta de obtención de la información, que resulta ser una estrategia extensiva y descriptiva: "Con el 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 y Buendía, 1998, p. 207).

A pesar de los potenciales inconvenientes que presenta el empleo del cuestionario como estrategia de recolección 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 objetivo), puede ser de gran utilidad para realizar una exploración general, pues, de acuerdo con Cohen, Casanova y Manion (1990), se le considera una técnica de investigación respetable y válida, que bien construida y aplicada llega a ser una estrategia muy apropiada para la obtención de datos.

Contamos con una muestra de 411 profesores que imparten enseñanzas secundarias en Andalucía. La muestra seleccionada (con un nivel de confianza de 95% y un error de muestreo de 5%) nos permitirá (Colás y Buendía, 1998) ampliar el espectro de datos tanto como sea posible, a fin de poder alcanzar 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:

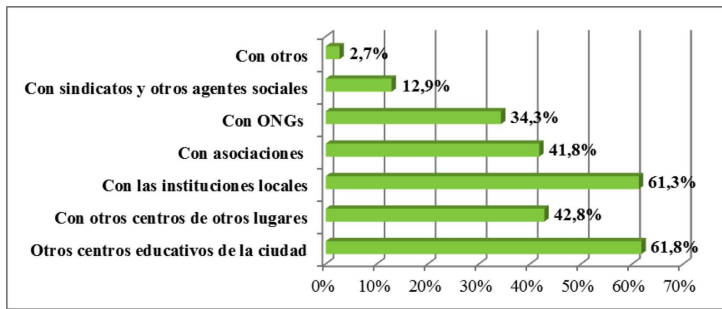
- En el centro se mantienen, desde una perspectiva educativa, relaciones habituales de colaboración con: otros centros educativos de la ciudad, centros educativos de otros lugares, instituciones locales, asociaciones, ONG, sindicatos y otros agentes sociales, otros, especifique).
- ¿El centro, con apoyo de las tecnologías, está implicado en redes (educativas, profesionales, sociales...) de colaboración? Especifique su respuesta.
- 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 la estadística descriptiva y no paramétrica (Siegel, 1991), el análisis descriptivo y contraste de hipótesis, mediante el programa estadístico SPSS.

## PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: LA COLABORACIÓN DE LOS CENTROS DE SECUNDARIA EN ANDALUCÍA ↑

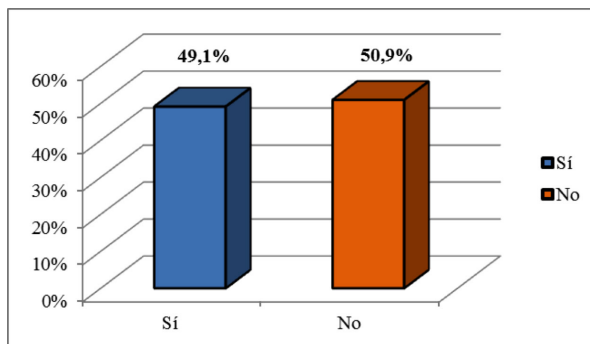
En este apartado damos respuesta a los objetivos que nos planteamos en nuestro estudio: por un lado, conocer qué relaciones de colaboración con el entorno, desde una perspectiva educativa, mantienen los centros andaluces de educación secundaria. La gráfica 1 resume las relaciones de colaboración de la 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 dice Murray (2010) y Puente y Rodríguez (2004), la colaboración intercentros resulta ser significativa para aliviar el tránsito entre la educación secundaria y la superior, pero para que se produzca necesitamos el trabajo de distintos profesionales (Lieberman, 2000). También es destacada la colaboración con otros centros educativos de otros lugares, con 42.8%. En cuanto a las relaciones de los centros de educación secundaria con las asociaciones (41.8%) y ONG (34.3%), es significativa. Shaeffer (1992), Martín-Moreno (2004) y Caballero (2008) refieren las actuaciones o programas que este tipo de entidades le ofrecen a los centros para desarrollar determinadas capacidades en sus alumnos.

Es de destacar que varios autores (Bolívar, 2006; Sanders & Sheldon, 2009; Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2010) resaltan el papel tan importante de las familias cuando hablamos de la colaboración externa de los centros de secundaria, pero no ha sido un dato que salga a relucir. Lo mismo ocurre con las relaciones con las empresas (Sukarieh & Tannock, 2009; Murray, 2010). Además, no podemos obviar el bajo porcentaje en el vínculo con los sindicatos y otros agentes sociales desde los centros de secundaria, ya que sólo se produce en 12.9% de los casos (gráfica 1); sin embargo, resulta ser un elemento característico teniendo en cuenta el nexo de estas enseñanzas con el mundo laboral, al igual ocurre con las empresas.



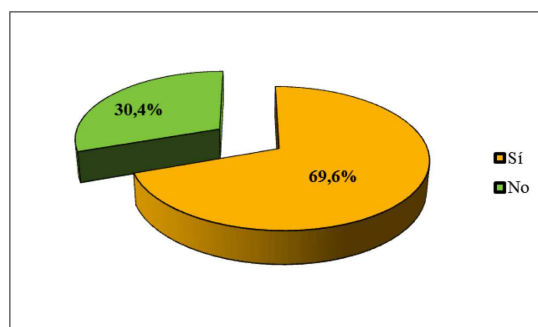
**Figura 1.** Relaciones habituales de colaboración del centro educativo de educación secundaria.

Hemos podido observar algunas colaboraciones habituales entre los centros de educación secundaria y el entorno, pero sería interesante conocer si éstos se encuentran inmersos en redes (educativas, profesionales o sociales) que les ayuden a establecer dichas relaciones con el entorno. En este sentido, observamos en la gráfica 2 cómo 49.1% afirman encontrarse implicados en redes con el apoyo de las tecnologías. Autores como Gairín y Martín (2004), Armengol y Rodríguez (2006), Vázquez (2008), Katz y Earl, 2010, entre otros, afirman que la red facilita el desarrollo de las actividades colaborativas. No obstante, aún más significativo es que más de la mitad de los sujetos (50.9%) nieguen este hecho, quizás esto pueda deberse a lo que Fullan (2004) denomina "atestamiento", es decir, el colapso de las tecnologías podría ocasionar la pérdida del intento de crear verdaderas relaciones de colaboración.



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

¿Si existiera un verdadero colapso, estarían interesados en participar? A pesar de no estar implicados en su mayoría, vemos en la gráfica 3 que sí se muestran interesados en participar en redes educativas, profesionales, sociales..., así como en proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos, con 69.6% frente a 30.4%. Este interés puede deberse a que las redes promueven la calidad del aprendizaje profesional y refuerzan la capacidad para la mejora continua, al compartir conocimientos y experiencias (Katz & Earl, 2010).



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

## CONCLUSIONES ↑

Colaborar significa atender las mismas metas compartiendo valores, asunciones y compromisos (Kutsyuruba, 2011); por este motivo, debe ser voluntaria y no

establecerse sólo en momentos puntuales, pues estaríamos perdiendo su verdadero significado: el avance hacia la mejora educativa.

Entre las conclusiones de este estudio, podemos destacar que las relaciones de colaboración entre centros de educación secundaria y el entorno más habituales son las celebradas con otros centros educativos y con las instituciones locales. Sin embargo, las que se tienen con los sindicatos y otros agentes sociales quedan en un segundo plano, y son las menos frecuentes. Este dato resulta significativo si consideramos la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral.

Por otro lado, hemos podido ver cómo más de la mitad de los docentes andaluces de secundaria no cuentan con las tecnologías como apoyo en el establecimiento de las relaciones de colaboración, aunque más de 60% estarían interesados en encontrarse inmersos en redes educativas, profesionales y sociales. En este sentido, hemos de recurrir a la literatura que nos evidencia cómo el uso de las redes refuerza las relaciones de colaboración (Levine & Marcus, 2010).

En cuanto a las implicaciones relacionadas con este trabajo, sería recomendable que en actuaciones futuras pudiéramos abordar dentro de las enseñanzas secundarias un nivel educativo concreto e intentar conocer y comprender un tipo de colaboración que se establezca desde él, mediante la utilización de entrevistas en profundidad a todos los implicados en el proceso. Sería oportuno estudiar las relaciones de colaboración con las empresas mantenidas desde la formación profesional. Así, podríamos darle respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué implicaciones conlleva mantener este tipo de colaboración? ¿Cuáles son sus inconvenientes? ¿La formación que los alumnos reciben está dirigida a sus necesidades? ¿Formamos para las demandas de la sociedad o para el emprendimiento?

Las relaciones de colaboración entre los centros de educación secundaria y el entorno no son fáciles de establecer debido a la falta de compromiso y de tiempo, así como al exceso de obligaciones laborales..., aun sabiendo y comprobando los beneficios reales que el establecimiento de ellas genera en los implicados y en los propios centros educativos. En relación con la mejora de estos procesos que tienen lugar entre los centros de educación secundaria y su entorno, podrían proponerse planes de formación que atiendan las necesidades de los implicados y formen, a su vez, grupos de trabajo entre diferentes profesionales en los que puedan aprender en conjunto y responder a las demandas de la sociedad, y en los que el trabajo profesional trascienda las relaciones sociales y, en consecuencia, el compromiso compartido.

La dotación de recursos a los centros podría ser una propuesta, pero tendría más importancia que los implicados en los procesos colaborativos supieran cómo gestionarlos. Hoy casi todos los centros cuentan con una página web, blog, red social..., pero ¿cómo la gestionan? ¿Toda la comunidad está implicada? ¿Pueden las familias, alumnos, otros profesionales, interactuar con el centro de alguna forma? Por este motivo, sería interesante proporcionarles a los centros encuentros de buenas prácticas, en los que distintos profesionales, entidades locales, asociaciones, ONG, agentes sociales y empresas compartieran sus experiencias e inquietudes. Además, estaríamos planteando una buena oportunidad para que se ofrecieran ayuda entre ellos para seguir avanzando en la sociedad en la que, al fin y al cabo, todos se encuentran inmersos.

Las redes intercentros y las comunidades en red están funcionando; por este motivo, se han de potenciar y reforzar las redes y comunidades virtuales, ya que, como hemos visto desde la literatura, la utilización de las tecnologías puede servirnos de puente para crear relaciones de colaboración estables y fuertes que promuevan mejoras y cambios significativos en los centros educativos (Gairín y Martín, 2004; Armengol y Rodríguez, 2006; Vázquez, 2008; Morales y Barroso, 2012).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ↑

Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in greece. *Educational Studies*, vol. 37, núm. 3, pp. 333-344.

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. La Muralla.

Armengol, C. y Rodríguez, D. (2006). La moderación de redes: algunos aspectos a considerar. *Educar*, núm. 37, pp. 85-100.

Atak, M. & Erturgut, R. (2010). An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment. *Procedia-social and behavioral sciences*, núm. 2, pp. 3472-3476.



- Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, núm. 17, pp. 129-156.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades: revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 58, núm.216, pp. 253-274.
- \_\_\_\_\_ (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146.
- Caballero, A. (2008). El papel de las ONG. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 383, pp. 59-61.
- Calvo, J. (2006). *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Prague: Charles University Press.
- Cohen, L., Casanova, M. y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- De Gràcia, S. y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje: el caso de Aragón. *Educar*, núm. 35, pp. 101-110.
- Delors, J. (ed.). (1996). *Learning: The treasure within*. París: UNESCO.
- Domene, S. y Morales, J. (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. En *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 27-59). Comares.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, núm. 35, pp. 61-70.
- Ferreyra, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 7, pp. 33-50.
- Fullan, M. (2004). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, núm. 7, pp. 31-85.
- Gairín, J. y Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 9, pp. 21-44.
- Gairín, J. y San Fabián, J. (2005). La participación social en educación. En B. Jiménez (coord.). *Formación profesional* (pp.157-188). Barcelona: Praxis.
- García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, núm. 18, vol. 10.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Grao.
- Hann, L. (2008). Profit and loss in school-business partnerships. *District Administration*, vol. 44,

núm. 5, pp. 26-30, 32, 34.

Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 82-110.

Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 1, pp. 27-51.

Kutsyuruba, B. (2011). Potential for teacher collaboration in post-soviet Ukraine. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, núm. 5, pp. 541-551.

LEA (2007). Ley 17/2007 de Educación de Andalucía. BOJA 252, 26 de diciembre de 2007.

Levine, T. & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 3, p. 389.

Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, vol. 51, núm.3, pp. 221-227.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. BOE 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*. Barcelona: Paidós Ibérica.

López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 10, núm. 2.

Luján, M. y Mora, D. (2009). Comunidades de aprendizaje y organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 9, p. 2.

Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, núm. 22, pp. 103-138.

Mingorance, P. y 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*, núm. 9, pp. 179-199.

Morales, J. y Barroso, J. (coords.) (2012). *Redes educativas: la educación en la sociedad del conocimiento*. Sevilla: GID.

Muñoz, J. (2009). La participación de los municipios en la educación. *Participación Educativa*, núm. 10, pp. 41-58.

Murillo, P. (2000). *La problemática de la participación en los centros educativos: una experiencia de colaboración interprofesional*. Granada: VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.

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*. 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*, vol. 37, núm. 6, pp. 824-846.
- Puente, C. y Rodríguez, M. (2004). Vinculemos los ciclos. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 335, pp. 28-31.
- 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.
- Sánchez, J., López, I. y Ridaó, P. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 143-164.
- Sanders, M. & Sheldon, S. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Archidona, Málaga: Aljibe
- \_\_\_\_\_(ed.) (2009). Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 14, núm. 1, pp. 296-297.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina: las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Granica.
- Shaeffer, S. (1992). Collaborating for educational change: The role of parents and the community in school improvement. *International Journal of Educational Development*, vol. 12, núm. 4, p. 277.
- Siegel, S. (1991). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (2ª ed.). México: Editorial Trillas.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2009). Putting school commercialism in context: A global history of junior achievement worldwide. *Journal of Education Policy*, vol. 24, núm. 6, pp. 769-786.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Morata.
- 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*, núm. 26, pp. 59-79.

---

## Refbacs

No hay Refbacs actualmente.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).