

RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CON EL ENTORNO¹

Ángela Martín Gutiérrez
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.

Palabras clave: colaboración, participación, comunidades de aprendizaje y competencias.

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).

RESPONSIBILITY AND COMMITMENT OF SCHOOLS WITH THE ENVIRONMENT

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 ². 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.

Keywords: collaboration, participation, learning communities and skills.

² This work is part of the research project "Continuing Education, Networking and Educational Process" approved and financed by "Fundación Pública Centro de Estudios Andaluces" (PRY 131/10).

1. - Origen y justificación del estudio

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 & Estebanz (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. 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.

3. - Definición del problema de investigación

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.

4. - Marco teórico y revisión de la literatura

4.1.- Participación y colaboración educativa: colaboración externa

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 ROF (2010) donde 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 (2009:46) cuando nos afirma que “*la participación es tanto un derecho como un deber*”, por un lado podemos contribuir en los procesos educativos dentro de nuestras posibilidades, pero por otro (LOE, 2006) estamos obligados a hacerle frente ya que se constituye como un principio básico.

En cuanto a la colaboración, existen diversos autores que nos proporcionan distintas visiones del concepto: Pérez (1998), nos hacía una distinción entre “*colaboración burocrática*” entendida ésta como aquella que se mantiene por obligado cumplimiento, y la “*colaboración espontánea*” en la que los miembros que la establecen lo hacen de forma voluntaria por tener intereses comunes. Katz & Earl (2010), nos hablan de la colaboración como un proceso de “*transformación social*” cuando implica el trabajo conjunto. De esta manera, se convierte en uno de los principios más importantes por los que deben regirse las organizaciones educativas (Kutsyuruba, 2011). Como hemos visto colaborar o participar significa algo más que intervenir eventualmente. Es necesario que cuando se establezca, ésta sea voluntaria y requiera de una responsabilidad compartida, pudiéndose 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, 2000:58). Gairín & Martín (2004) nos hablan del concepto de corresponsabilidad que se hace más sólido en la LOE (2006).

Tras hablar del concepto de colaboración definimos su tipología, es decir, por un lado contamos con la colaboración interna y por otro con la externa. Como nos dice Gairín (2000:33) “*Avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige de cambios internos y externos*”. 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, es por ello por lo que se hace necesaria la colaboración de los centros educativos con su entorno.

En esta línea Shaeffer (1992) abordaba en sus estudios tres perspectivas vinculadas con 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. Para establecer estas relaciones de colaboración, los equipos directivos resultan ser piezas claves en el establecimiento de las relaciones, ya que desde ellos pueden articularse prácticas colaborativas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa (Gairín & Martín, 2004). Pero para que esto se produzca, el equipo directivo debe proponer dinámicas participativas externas para que los individuos que conforman la comunidad o pueden influir en ella, colaboren de forma voluntaria en el centro (Katz & Earl, 2010). Existen beneficios que pueden derivarse de este tipo 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 nos dice Bolívar (2006:120) *“la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible”*. En cuanto a esta relación, Sánchez, López & Ridaó (2004) nos 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 et al., 2004:157). Jeynes (2007) en su estudio nos hace hincapié en la influencia de la participación familiar, como una herramienta acertada para el alumnado de la escuela secundaria, 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, 2009:24). Este idea es compartida con Antonopoulou, Koutrouba & Babalis (2010), que considera que la colaboración ayuda a insertar al alumnado adolescente en el mercado laboral constituido dentro de una sociedad competitiva, que requiere de profesionales bien formados en todos los ámbitos. En este sentido, podríamos destacar 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 madres consideran que su participación en las actividades del centro educativo son insignificantes, por ello Shaeffer (1992) distingue entre

“participación pasiva” y en “participación activa”.

Otro tipo de colaboración, es la establecida entre la escuela y la empresa. Sukarieh & Tannock (2009), nos hablan de 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 juegan un gran papel en las relaciones entre empresa-escuela para promover nuevas oportunidades en su alumnado (Murray, 2010). Como nos dice Hann (2008) la misión de la escuela debe ser, ante todo la formación de individuos y en consecuencia las empresas deben actuar como socios de la escuela en el logro de esa misión. De esta manera, algunas se ofrecen para trabajar con los educadores en el aula e incluso 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 mejorando sus capacidades profesionales (Murray, 2010).

Pero las empresas no son las únicas que llevan a cabo este tipo de actuaciones. Puente & Rodríguez (2004) nos hablan de “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, mostrándoles donde impartirán sus nuevas clases, quienes serán sus nuevos profesores... Para llevar a cabo 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, es por ello, por lo que se incita a los profesionales de distintas escuelas secundarias a colaborar entre sí. Estas personas tienen como características el compromiso, entusiasmo, vocación, innovación...y en consecuencia sus acciones repercuten positivamente en los resultados académicos de los alumnos. Levine & Marcus (2010) llaman a este proceso “Responsabilidad colectiva”, ya que las comunidades profesionales más eficaces se centran en el estudiante que aprende.

Hemos hablado de algunos de los agentes implicados en el proceso de colaboración externa. Shaeffer (1992) y Martín-Moreno (2004) nos destacaban a las asociaciones y a las ONGs. Estas últimas son consideradas organizaciones que tienen como finalidad incidir en todos aquellos

procesos educativos que tengan como objeto la mejora. Desde las ONGs se 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 ha evidenciado que tanto la participación como la colaboración educativa, son reclamadas como actuaciones deseadas por los centros, pero a pesar de ello, vemos 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, 2005:170). Vázquez (2008:67) comparte esta idea exponiéndonos que *“...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 nos explicita que las relaciones con el entorno en la práctica resultan tener más inconvenientes que beneficios. Pero a pesar de ellos, merece la pena plantearse su estudio, sobre todo porque hay investigaciones que avalan la eficacia de estas prácticas (De Gràcia & Elboj, 2005; Jeynes, 2007; Antonopoulou et al., 2010; Levine & Marcus, 2010). Éstas suponen 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 y recursos.

En este sentido la red *“facilita las actividades colaborativas sin amenazar la autonomía individual”* (Armengol & Rodríguez, 2006:88). La utilización de 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 y Vázquez 2008). 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, 2004:19), 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).

4.2.- Los centros educativos y su relación con el entorno

“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, 2001:69). 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, 2006:13). Éstas deben responder eficazmente 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 currículum 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 a la escuela “*como una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un entramado de roles que corresponde a su estructura*” (Santos, 1997:82). Aunque consideremos a la escuela como una organización formal, esto no significa que las relaciones interpersonales que se produzcan sólo sean formales, 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).

Encontramos distintos enfoques que la 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); “*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 concretas: “*La escuela como organización que aprende*” y “*La escuela como comunidad de aprendizaje*”.

Senge (1995:268) nos 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*”. Esta idea de la escuela como organización que aprende es compartida por otros autores como Gairín (2000) y Bolívar (2000). Ellos nos hablan de cómo esta concepción de la organización, implica a todos los miembros que la componen, ya que afecta al 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 nos 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”* (Ferreira, 2011:34). A medida que se fomentan estas comunidades, las interacciones entre los diferentes sectores profesionales y voluntarios se atenúan y se hacen más necesarias (Barrio de la Puente, 2005; Lieberman, 2000 y 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 claves para el éxito.

Las redes y las comunidades de aprendizaje son conceptos que van ligados hoy día (Gairín & Martín, 2004). Para Katz & 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 continuo contacto, las preocupaciones y las experiencias vividas, crean inevitablemente lazos personales entre los miembros (Lieberman, 2000).

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) nos comentan como esta iniciativa pudo ofrecerle a los alumnos apoyo educativo en las aulas y en su posterior salida al campo laboral. Ferrer (2005) nos habla de cómo el mismo proyecto consiguió 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”* 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 de reflexionar si *“es necesario pasar de la competencia de los centros educativos a la competencia de la red educativa”* (Gordó, 2010:140). Pero, ¿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 (E.S.O.), Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I), Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio (LOE, 2006). Todas ellas persiguen dos objetivos claves: la continuidad en estudios superiores y la posterior 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 los mismos (LEA, 2007).

La E.S.O. 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 pueden desarrollar competencias que nunca antes habían desarrollado 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 U.E, 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, 2006:89). Con 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 U.E, 2006:91). 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 de todo tipo de recursos ya sean materiales como humanos para contribuir a esta labor tan importante (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 nos habla del papel fundamental 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*; *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. 9). Por otro lado las familias “*tienen la obligación de colaborar con los institutos de educación secundaria y con el profesorado*” (ROF, 2010. Art. 13).

4.- Metodología

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 1C-1 y E 1C-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).

5.- Resultados

5.1.- 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) y Puente & Rodríguez (2004) 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 (Sukarieh & Tannock, 2009; 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.

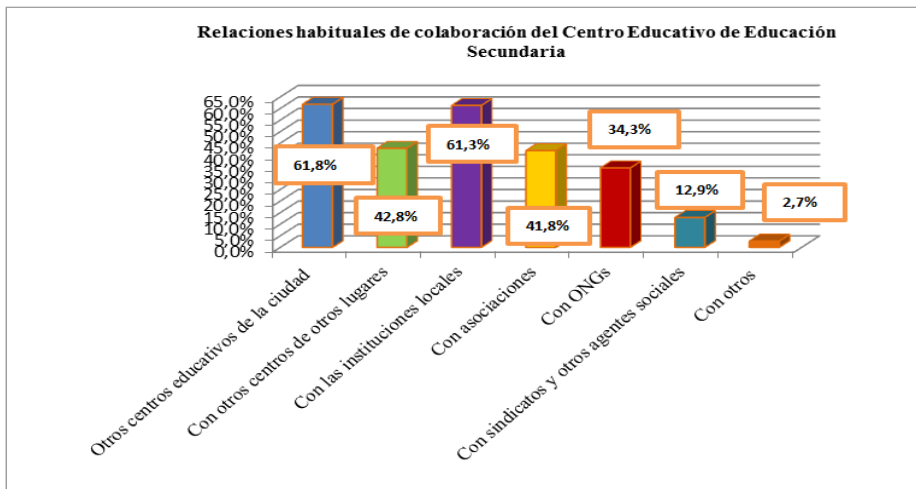


Gráfico 1: Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo de Educación

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); Vázquez (2008); 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.

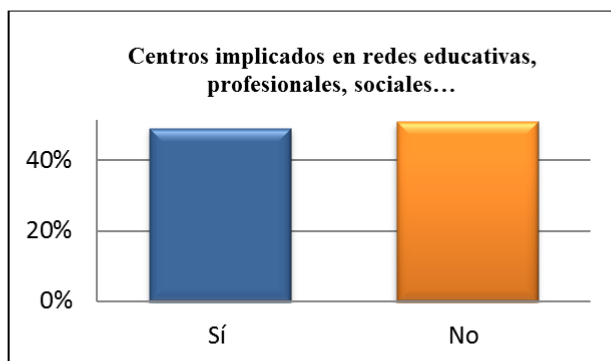


Gráfico 2: Centros implicados, con apoyo de las tecnologías, en redes (educativas, profesionales, sociales...)

¿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.

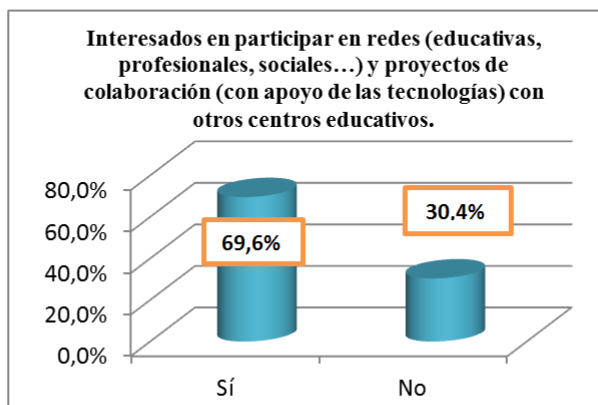


Gráfico 3: Interesados en participar en redes (educativas, profesionales, sociales...) y proyectos de colaboración (con apoyo de las tecnologías) con otros centros educativos

5.2.- 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; Sánchez et al., 2004; 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 los centros pueden participar en diferentes iniciativas o actividades promovidas por la misma. 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 promovidos por la universidad (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).

Como ya perfilábamos desde la literatura (Martín-Moreno, 2004; Caballero, 2008) los centros de secundaria también mantienen colaboración con las ONGs y las asociaciones. 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 (A.C.E.S.) (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 transnacional (*E 1B-2*) 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*). Y trabajar la sensibilización y orientar escolar y profesionalmente a los alumnos en diferentes ámbitos es otra 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 tanto a los alumnos como a los docentes (*E 1D-1; E 1A-1; E 1B-1; E 1E-2; E 1C-1*, los bomberos (*E 1E-2*) y 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 Personal Docente e Investigador y 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, vinculadas a sus páginas web de centro, 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 que pueden ayudar a impulsar las colaboraciones de los centros de secundaria con el entorno, no están siendo productivas ¿deberíamos plantearnos una forma diferente de gestionar los recursos?

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.

6. - Conclusiones

Las conclusiones que desvelan nuestro estudio, nos dan a conocer el detallado significado de la colaboración, o lo que es lo mismo, qué se requiere de los implicados cuando se establecen los procesos colaborativos. Como hemos venido viendo, colaborar significa atender a las mismas metas compartiendo valores, asunciones y compromisos (Kutsyuruba, 2011), es por este motivo por lo que debe ser voluntaria y no establecerse sólo en momentos puntuales, pues estaríamos perdiendo el verdadero significado de la colaboración, el avance hacia la mejora educativa.

Las conclusiones que podemos destacar de este trabajo son las siguientes: Colaborar implica poseer objetivos comunes, compromiso, responsabilidad compartida y trabajo en equipo. La colaboración aporta beneficios a todos los implicados en el proceso, entre otros la satisfacción personal y colectiva. Aun así, en ocasiones debido a la falta de compromiso o disponibilidad se vuelven difíciles de establecer. 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). Las colaboraciones que se establecen en muchas ocasiones suelen ser “*burocráticas o administrativas*”, por lo que se pierde el verdadero sentido de la “*colaboración espontánea*” como nos decía Pérez (1998). 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 aparentemente desde la literatura se nos evidencie que las redes refuerzan las relaciones de colaboración (Levine & Marcus, 2010), la opinión del resto de docentes, nos está demostrando que a pesar de contar con las nuevas tecnologías, no están capacitados para gestionarlas.

7. – Referencias bibliográficas

- 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.
- Atak, M. & Erturgut, R. (2010). An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment. *Procedia - social and behavioral sciences*, (2) 3472-3476.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría De La Educación*, (17), 129-156.
- Benedicto, J. & Morán, M^a. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades: Revisando la colegialidad. *Revista Española De Pedagogía*, 58 (216), 253-274.
- 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.
- Calvo, J. (2008). *Sharing Responsibilities and Networking through School Prrocess*. Granada: Universidad de Granada.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3^a 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.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: Participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, (35), 61-70.
- Ferreya, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 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*, (27), 31-85.
- 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.
- Gairín, J. & San Fabián, J. (2005). *La participación social en educación*. En Jiménez, B. (coord.). (2005). Formación profesional. Barcelona: Praxis. (90:157-188).
- García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, (18) 10.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico* (2000). (1st ed.) Ediciones Aljibe.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?* Barcelona: Grao.
- Hann, L. (2008). Profit and loss in school-business partnerships. *District Administration*, 44 (5), 26-30, 32, 34.
- 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.
- LEA (2007). Ley 17/2007 de Educación de Andalucía. BOJA nº 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*, 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.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 10 (2).
- 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. & 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.
- Muñoz, J. L. (2009). La participación de los municipios en la educación. *Participación Educativa*, (10), 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* (1st ed.) Morata.
- Puente, C. & Rodríguez, M. (2004). Vinculemos los ciclos. *Cuadernos De Pedagogía*, (335), 28-31.
- 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*.
- Sánchez, J., López, I., & Ridaó, P. (2004). Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista De Educación*, (334), 143-164.
- Sanders, M. & Sheldon, S. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage.
- Santos, M. A. (1997). *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas* (1st ed.) Archidona (Málaga): Aljibe
- 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.
- 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*, 12 (4), 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*, 24 (6), 769-786.

Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica* (1st ed.) 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*, (26), 59-79.