

La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria

The opening of schools to your environment: secondary education
centres

Ángela Martín G. (*)
Juan Antonio Morales L.
Universidad de Sevilla
España.

RESUMEN:

La sociedad actual plantea nuevos retos a las organizaciones educativas, sus demandas reflejan la necesidad de capacitar al alumnado para el mundo laboral, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y colaborar juntamente. Así los Centros Educativos, sobre todo los que ofertan enseñanzas secundarias, se plantean la necesidad de establecer relaciones de colaboración con el entorno. Debido a esta realidad, nuestro estudio persigue como objetivo dar a conocer las relaciones de colaboración que los centros de educación secundaria de Andalucía mantienen con el entorno. Para ello, se ha utilizado una metodología cuantitativa, que mediante el uso del cuestionario nos ayudó a contextualizar el problema de investigación. Los resultados reflejan que las relaciones más destacadas son las establecidas con otros centros educativos de la ciudad y con las instituciones locales, y dentro de las menos destacadas, se encuentran las relaciones establecidas con los sindicatos y agentes sociales.

(*) Autor(a) para
correspondencia:

Ángela Martín Gutiérrez
Becaria de Investigación Dpto.
Didáctica y Organización
Educativa.
Facultad de Ciencias de la
Educación. Universidad de
Sevilla.
C/Pirotecnia s/n
Correo de contacto:
amartin9@us.es

Palabras clave: *Relaciones de colaboración, entorno, centros educativos de educación secundaria, instituciones locales y agentes sociales.*

ABSTRACT:

Current society poses new challenges to educational organizations, their demands reflect the need to train the students for the workplace, raising the importance of participation, teamwork and working together. So schools, especially those that offer secondary teaching, raises the need to establish collaborative relationships with the environment. Due to this fact, our study aims to present objective partnerships that secondary schools in Andalusia have with the environment. To do this, we used a quantitative methodology, that by using the questionnaire helped to contextualize the research problem. The results show that the most important relationships are established with other schools in the city and local institutions, and within less prominent, are established relationships with unions and social partners.

ACEPTADO:
18 de Enero de 2012

RECIBIDO:
09 de Octubre de 2012

Key words: *Collaborative relationships, environment, secondary education schools, local institutions and social agents.*

1. Introducción

“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).

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

El centro educativo considerado 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. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes (Santos, 1997, p.82).

Aunque consideremos a la escuela como una organización formal, esto no significa que las relaciones interpersonales que se produzcan sólo sean formales, “de la mera copresencia de diferentes actores surge otro tipo de relaciones que exceden siempre a las reguladas y previstas por las normas de funcionamiento” (Beltrán & San Martín, 2000, p.4), de hecho los procesos que se llevan a cabo dentro de la organización tienen mejores resultados cuando las relaciones entre los miembros son cercanas y amistosas y en consecuencia comprometidas (Atak & Erturgut 2010). Las relaciones

pueden darse a nivel interno o a nivel externo de la organización, es decir, no sólo se relacionan los profesionales y alumnos que componen la estructura organizacional del centro, sino que también existe contacto con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, los sindicatos y los sectores de bienes y servicios (Beltrán & San Martín, 2000; Fernández, 2001).

Si revisamos la literatura que trata de definir a la escuela como organización, encontramos distintos enfoques o metáforas que la definen: “La Escuela como organismo vivo” y “La escuela como fábrica o empresa” (Tyler, 1991); “La escuela como ecosistema” (Lorenzo, 1995); “Escuelas democráticas” (Apple & Beane, 1997); “La organización como marco,” la organización como contexto” (Gairín, 2000); “La escuela como organización que aprende” (Bolívar, 2000; Gairín, 2000; Santos, 2002); “La escuela como comunidad crítica de aprendizaje” (Santos, 2002; Longworth, 2003; Elboj, 2006; Ferreyra, 2011) y “La escuela como red de aprendizaje” (Harasim, 2000). Como podemos observar existe variedad en los enfoques aportados por distintos autores. En nuestro caso, nos centraremos en destacar dos perspectivas concretas: “La escuela como organización que aprende” y “La escuela como comunidad de aprendizaje”.

Ya Senge (1995, p.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, donde se deja libre la aspiración colectiva donde 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 se encargan de incorporar nuevos conocimientos y experiencias de aprendizajes que contribuyen al avance de la organización educativa y en consecuencia afecta significativamente al desarrollo de nuevas competencias profesionales y personales de los participantes.

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” (Ferreyra, 2011, p.34).

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

Las redes y las comunidades de aprendizaje son conceptos que van ligados hoy día (Gairín & Martín, 2004). En este sentido Chapman (2008) nos plantea el concepto de las “comunidades de aprendizaje en red” y las considera relaciones creadas entre docentes, escuelas de secundaria y otros profesionales de la educación con la ayuda de las nuevas tecnologías para conseguir fines educativos que velen por una enseñanza en contextos múltiples. Para Katz & Earl (2010) las redes como sistemas de colaboración intercentros son grupos de escuelas que trabajan juntos para realzar la calidad del aprendizaje profesional y reforzar la capacidad para la mejora continua, compartiendo conocimientos y experiencias. En este sentido, debemos decir, que las escuelas que colaboran entre sí tienen rasgos comunes y metas compartidas. Los participantes en estas redes son quienes la configuran y la mantienen en continuo cambio, las entienden como vehículos a través de los cuales las escuelas y las redes conducen a la mejora del trabajo. Pero no sólo se crean relaciones profesionales, ya que debido al continuo contacto, las preocupaciones y las experiencias vividas, se crean inevitablemente lazos personales entre los miembros (Lieberman, 2000).

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

Existen experiencias que evidencian éste concepto, en la mayoría de los casos se vertebran con un proyecto que lleva el mismo nombre “Comunidades de Aprendizaje”. Por ejemplo De Gràcia & Elboj (2005) 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, p.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 primordiales: la continuidad en estudios superiores y la posterior inserción laboral del alumnado. Por este motivo, resulta importante conocer qué entidades, organismos o instituciones y agentes de la comunidad pueden, junto con los centros educativos de educación secundaria, contribuir 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, p.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, p.91). La sociedad está reclamando personas bien formadas y cualificadas para los puestos de trabajo que han de desempeñar. Es aquí donde radica la importancia de establecer relaciones con el entorno desde los centros de secundaria, que faciliten la transición de este alumnado a un mundo laboral que cada vez es más inestable y exigente en sus demandas.

Las relaciones establecidas con el entorno desde los centros educativos de educación secundaria, quedan definidas a nivel normativo en el Reglamento de Organización y Funcionamiento [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).

2. A los centros educativos y su contextualización: referentes

Colaborar resulta imprescindible, si miramos a nuestro alrededor y vemos el panorama que la sociedad nos plantea, cargado de exigencias y demandas a las que la educación debe atender para formar individuos capaces de responder a ellas (Gairín & Martín, 2004), por este motivo surgen las nociones de participación y colaboración educativa, desde miradas diferentes (Carreño, 1991; Inger, 1993; Senge, 1995; Lieberman, 2000; Ritchie, 2007). Brown, Collins & Duguid (1989) nos habla de cómo el individuo puede avanzar en su aprendizaje gracias a la ayuda de la colaboración-participación y de la construcción social del conocimiento. Por este motivo la LOE (2006) destaca la participación como “un valor básico” en esa formación. Los centros educativos y el equipo directivo a la cabeza de ellos, son los responsables de diseñar, impulsar y guiar los procesos de colaboración (Katz & Earl, 2010; Cosner, 2009).

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). 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, p.46) cuando nos afirma que “la participación es tanto un derecho como un deber”, es decir, por un lado podemos contribuir en los procesos educativos, en la medida de nuestras posibilidades, pero por otro desde la legislación (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: Ya Pérez (1998), nos hacía una distinción entre “colaboración burocrática” entendida ésta como aquella que se mantiene por obligado cumplimiento, como son el caso de las relaciones formales que tienen que mantener los centros educativos con la Administración; y la “colaboración espontánea” en la que los miembros que la establecen lo hacen de forma voluntaria por tener intereses comunes. Podríamos entender a ésta como la “verdadera colaboración”. En este sentido se nos dice, que la colaboración espontánea “afecta tanto a las formas de entender la escuela y los procesos de enseñanza, como a los roles docentes y los procedimientos

de interacción entre profesorado, alumnado y el resto de la comunidad” (Pérez, 1998, p.172).

Además como nos dice Katz & Earl (2010), la colaboración puede ser un mecanismo potente para cambiar ideas y prácticas, en particular cuando implica el trabajo conjunto que incluye un equilibrio del apoyo personal. En esta misma línea, Mfum-Mensah (2011) nos habla de “La colaboración como un proceso de transformación”, en el que se destaca el papel que los miembros de una organización desempeñan para producir cambios significativos de mejora en los centros educativos.

Como características de esta colaboración se destacan las “rutinas de ayuda, apoyo, confianza y apertura en la vida diaria, en cada momento; no son formalmente organizadas, ni burocratizadas” (Mingorance & Estebaranz, 2009:189). Basándonos en Gairín & Martín (2004), podemos decir que colaborar exige conocer el contexto en el que actuamos, los valores que debemos asumir y las prioridades a las que debemos atender. La colaboración, al igual que la participación, 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, p.58). Gairín & Martín (2004) nos hablan del concepto de corresponsabilidad que se hace más sólido en la LOE (2006) “corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela” (Art. 118.4 LOE, 2006).

Hemos venido hablando en nuestro discurso del concepto de colaboración pero no de sus tipologías, es decir, por un lado contamos con la colaboración interna y por otro con la externa. Como nos dice Gairín (2000, p.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 y participación de los centros educativos con su entorno, como por ejemplo la relación establecida con los servicios comunitarios, entidades locales, ONGs, universidades, familias..., Según Licata & Harper (2001, p.6) “los centros educativos gozan de buena salud cuando los profesores pueden ver al director y a sus compañeros trabajando frecuentemente con padres, comunidad y Administración Educativa para desarrollar apoyos y recursos que permitan alcanzar mejor los objetivos educativos”.

En esta línea ya 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. Martín-Moreno (2004) propone también algunos ámbitos en los que las relaciones con el entorno fluyen: la participación y colaboración de las familias, las actividades realizadas fuera del horario escolar o las complementarias, la colaboración establecida por la comunidad en la que se encuentra inmerso el centro educativo, agentes sociales, instituciones locales, vecinos.

Para establecer estas relaciones de colaboración centro-entorno, 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; Katz & Earl, 2010). Pero para que esto se produzca, hace falta que los directores promuevan estrategias que incrementen la confianza de los miembros implicados en las dinámicas del centro educativo, para que desarrollen sus capacidades profesionales (Cosner, 2009) y se refuercen las relaciones que vayan estableciendo (Katz & Earl, 2010). Es por este motivo por el que 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. Existen beneficios que pueden derivarse de este tipo de colaboración, sin embargo la tendencia natural de los directivos es mantener al entorno lo más alejado posible, para que éste no influya en los quehaceres diarios del centro (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, p.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, sin embargo vemos como en la práctica no es así “influencias separadas”, ya que actualmente se han producido cambios sociales que afectan notablemente a esta relación, haciendo que familias y escuela se desconozcan. Desde los centros educativos deben crearse escenarios donde las familias puedan realizar sus aportaciones a la educación de sus hijos “las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son «bidireccionales» y complementarias” (Sánchez et al., 2004, p.157).

Shatkin & Gershberg (2007) en sus estudios nos hacen hincapié en la influencia de la participación familiar en general, como una herramienta significativa y acertada para el alumnado de la escuela secundaria, ya que afecta a todas las variables académicas del estudio de manera positiva, indistintamente del nivel socio-económico de las familias o la cultura de procedencia “las escuelas pueden desarrollar programas fuertes de escuela, familia, y parte de comunidad creando y sosteniendo culturas de logro académico y éxito” (Sanders & Sheldon, 2009, p.24). Este idea es compartida con Antonopoulou, Koutrouba & Babalis (2011), que considera la colaboración entre las familias y la escuela secundaria, necesaria para insertar al alumnado adolescente en el mercado laboral constituido hoy día dentro de una sociedad competitiva, que requiere de profesionales bien formados en todos los ámbitos. En este sentido, se destacan como ventajas derivadas de esta colaboración: el incremento del rendimiento académico de los alumnos (Salimbeni, 2011) y sus expectativas de futuro para seguir estudiando (Prew, 2009). Por norma general los padres y madres consideran que su participación en las actividades del centro educativo son insignificantes en comparación con el trabajo desempeñado por el equipo docente, y es por este motivo por el que no se implican en el centro. Para explicar este hecho Shaeffer (1992) distingue la participación en función del rol que desempeñan los padres, en “participación pasiva” y en “participación activa”.

Sin embargo, los padres y madres resultan ser nexos importantes entre los miembros de la escuela y los de la comunidad, es decir son agentes importantes en la mejora de los centros educativos y el desarrollo de la comunidad (Shatkin & Gershberg,

2007). Por este motivo, resulta necesario crear espacios para que profesores, grupos de presión, padres, representantes de la ciudad y de los negocios... etc. trabajen conjuntamente con la finalidad de mejorar la educación que se recibe en las escuelas. Podemos destacar tres impactos potenciales de la participación de los padres en los centros educativos: “resultados educativos, relaciones con la comunidad escolar, y desarrollo comunitario” (Shatkin & Gershberg, 2007, p.589).

Otro tipo de colaboración, es la establecida entre la escuela y la empresa. Sukarieh & Tannock (2009), nos hablan de la idea preconcebida que tenemos de esta relación, es decir, cuando oímos que la empresa está colaborando con la escuela, pensamos en los beneficios que ésta obtiene, porque concebimos la comercialización y mercantilización como un proceso negativo, establecido como el objetivo primordial que persiguen las empresas cuando intervienen en el ámbito educativo. Sin embargo, estas relaciones van mucho más allá, las empresas desean contribuir a eficacia de los procesos de dirección escolar y por supuesto a la formación y capacitación del alumnado para que “alcancen sus sueños” (Hill, 2004). 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).

En cierta medida, las empresas deben ser conscientes de que ayudando en la formación del alumnado en las escuelas secundarias, están mejorando o contribuyendo a la profesionalización de futuros empleados en sus empresas. 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, vemos como algunas empresas 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. Estos recursos van desde libros, programas para trabajar las asignaturas (actividades), portátiles, infraestructuras,... hasta recursos humanos como por ejemplo, técnicos que mantengan la red eléctrica, los servidores...pero también formadores que pongan en marcha cursos para el profesorado.

Murray (2010) destaca que en ocasiones las empresas se agrupan en sociedades para ayudar al alumnado de las escuelas secundarias a transitar desde la enseñanza secundaria a la educación superior o al mundo del trabajo mejorando sus capacidades profesionales, pero las empresas no son las únicas que llevan a cabo este tipo de

actuación. Los centros educativos de educación secundaria resultan claves también en este proceso. Puente & Rodríguez (2004) nos hablan de “vincular los ciclos” mediante la colaboración de los distintos centros que ofertan las enseñanzas de primaria, secundaria y bachillerato, para evitar o al menos aliviar en el alumnado la preocupación e inseguridad que estos cambios de contexto le producen. Estaríamos hablando de facilitarles la transición de un centro a otro, mostrándoles donde impartirán sus nuevas clases, quienes serán sus nuevos profesores e incluso que conozcan las dinámicas que se viven a diario de la mano de antiguos alumnos. Para llevar a cabo este tipo de iniciativas es necesario que el centro esté inmerso en metodologías colaborativas (Strijbos & Fischer, 2007) que tengan como finalidad un proceso de mejora compartido.

Este tipo de metodologías resultan ser la base de las colaboraciones establecidas entre los “profesores sin fronteras” (Lieberman, 2000) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las 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. En nuestro discurso hemos hablado de algunos de los agentes implicados en el proceso de colaboración externa. Shaeffer (1992) y Martín-Moreno (2004) nos destacaban como entidad externa que colaboraba con los centros educativos 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 conceptos reclamados como actuaciones deseadas por los centros, pero a pesar de la importancia y los beneficios que conllevan a los implicados, 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, p.170). Vázquez (2008, p.67) comparte esta idea exponiéndonos que “Desarrollar comunidades escolares más flexibles,

inclusivas y altamente participativas es un objetivo necesario pero difícil de conseguir si no somos capaces de integrar y canalizar de forma efectiva esa participación”. Martín-Moreno (2004) también nos explicita que las relaciones con el entorno en la práctica resultan tener más inconvenientes que beneficios, sobre todo, porque las reformas educativas que avalan el establecimiento de las relaciones como una necesidad de los centros educativos, no ponen en marcha mecanismos, recursos que ayuden a las familias, ONGs, empresas, asociaciones, entidades locales a colaborar con dichos centros.

Las dificultades en las relaciones de colaboración establecidas entre los educadores de la comunidad, escuelas y sus miembros, los agentes sanitarios y los profesionales del trabajo social, voluntarios y organizaciones de la comunidad son reales, pero a pesar de los inconvenientes merece la pena plantearse su estudio, sobre todo porque hay investigaciones que avalan la eficacia de estas prácticas (Chapman, 2008; Antonopoulou et al., 2011; Katz & Earl, 2010; Levine & Marcus, 2010) Las prácticas eficaces conllevan que los miembros tengan claras las metas a conseguir para que el cambio fluya, sin olvidar que para que esto se produzca, se necesita de tiempo, compromiso y recursos (Tett, Crowther & O'Hara, 2003).

En este sentido Hatch (2009) nos hace hincapié en los retos que se les plantea a los directivos de los centros educativos cuando tienen que enfrentarse a las demandas o influencias externas de la sociedad. Para atender a estas demandas y para que los centros puedan alcanzar las metas que se proponen, cobran especial relevancia las conexiones que se establecen con el entorno desde la organización. Crear redes de colaboración, trabajar en equipo y tomar conciencia son estrategias claves para gestionar el entorno que rodea al centro. La red “facilita las actividades colaborativas sin amenazar la autonomía individual, proporciona el desarrollo de actividades en grupos de carácter cooperativo y/o colaborativo, que enriquecen el trabajo individual y grupal” (Armengol & Rodríguez, 2006, p.88).

3. Metodología de la investigación

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, es decir conocer con qué agentes o entidades establecen relaciones colaborativas. Para poderle dar respuesta hemos de pasar por distintas fases. En un primer momento definimos nuestro problema de investigación y objetivos concretos con la ayuda de la revisión bibliográfica. Posteriormente elaboramos los instrumentos de recogida de datos que mejor se ajusten a nuestra problemática, guiados por Rodríguez, Gil & García (1996) y Albert (2007) se optan por técnicas cuantitativas (cuestionario).

Nos basaremos en un cuestionario elaborado 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), 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: Modelos relacionales y de colaboración, que nos permitirán obtener una descripción y mapa de los centros de enseñanzas secundarias (E.S.O, Bachillerato, Ciclos Formativos ya sean medios o superiores y P.C.P.I.) en cuanto a la variable de la colaboración.

Para analizar los datos obtenidos, utilizaremos desde la estadística descriptiva y no paramétrica (Siegel, 1991), el análisis descriptivo y contraste de hipótesis, mediante el programa estadístico SPSS.

A continuación pasaremos a presentar los resultados de la investigación atendiendo a los objetivos ya descritos con anterioridad con la ayuda de gráficas y tablas que ilustren las evidencias. Finalmente presentaremos las conclusiones del estudio.

El tamaño inicial de la población cuenta con un total de 94.936 profesores, según la web de la Consejería de Educación. Con un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo del 5% se obtuvo un tamaño de muestra teórica de 383 profesores, de los cuáles 230 debían impartir docencia en las enseñanzas secundarias (E.S.O y P.C.P.I., Bachillerato y Ciclos Formativos), en los Centros Educativos Andaluces. Debido a la forma en la que se suministró el cuestionario a los docentes de los distintos centros andaluces (vía Internet con ayuda de la Consejería), nos encontramos

que respondieron a éste más profesores de los requeridos como muestra teórica, quedando finalmente como muestra real 411 profesores que impartían clase en las enseñanzas secundarias (ver Tabla 1).

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

Tabla 1. Desglose de la muestra

Población total de profesores andaluces 94.936	Muestra teórica de profesores andaluces 383	Muestra teórica de profesores que imparten Enseñanzas Secundarias en Andalucía 230
	Muestra real de profesores andaluces 801	Muestra real de profesores que imparten Enseñanzas Secundarias en Andalucía 411

A continuación se nos presenta en la tabla 2, el porcentaje y frecuencia de los docentes que imparten Enseñanzas Secundarias (E.S.) y que finalmente contestaron al cuestionario (muestra real = 411).

Tabla 2. Nivel en el que imparten docencia los profesores de E.S. de la muestra real.

Nivel Educativo	Frecuencia	Porcentaje del total
E.S.O. y PCPI	204	26,6%
Bachillerato	113	14,8%
Ciclos Formativos	94	12,3%
TOTAL ENSEÑANZAS SECUNDARIAS	411	53,7%

4. Resultados

En este apartado intentaremos dar respuesta al objetivo 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. Para ello presentamos a continuación cuatro tablas que destacan las relaciones habituales desde la mirada de los docentes del centro que imparten alguna enseñanza secundaria (E.S.O., P.C.P.I., Bachillerato y Ciclos Formativos).

Como podemos ver en la Tabla 3 las relaciones de colaboración más habituales que establecen los profesores de la E.S.O., son con las instituciones locales (68,3%) y con otros centros educativos de la ciudad (61,7%). Sin embargo parece que mantenerlas con otros centros educativos de otros lugares resulta menos usual (42,1%). En cuanto a la relación establecida con las asociaciones (51,9%) y ONGs (44,3%) vemos como se produce sólo en la mitad de los casos. Por último resulta bastante significativo comentar que no es habitual que los centros educativos mantengan, desde esta perspectiva, relaciones de colaboración con sindicatos y otros agentes sociales (13,7%).

Tabla 3. Relaciones de colaboración del Centro Educativo (E.S.O.)

Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)	Frecuencia	Porcentaje
Otros centros educativos de la ciudad	113	61,7%
Con otros centros educativos de otros lugares	77	42,1%
Con las instituciones locales	125	68,3%
Con asociaciones	95	51,9%
Con ONGs	81	44,3%
Con sindicatos y otros agentes sociales	25	13,7%
Con otros	7	3,8%

Con respecto a los P.C.P.I. los profesores afirman mantener habitualmente relaciones con las instituciones locales (100%), y con otros centros educativos de la ciudad (83,3%) como en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Al igual que en el caso anterior, volvemos a encontrarnos que las opiniones de los docentes que imparten clases en los Programas de Cualificación Profesional Inicial, reflejan la poca relación existente entre los centros educativos y los sindicatos y otros agentes sociales con un 16,7%.

Tabla 4. Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo (P.C.P.I.)

Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.)	Frecuencia	Porcentaje
Otros centros educativos de la ciudad	5	83,3%
Con otros centros educativos de otros lugares	3	50%
Con las instituciones locales	6	100%
Con asociaciones	4	66,7%
Con ONGs	3	50%
Con sindicatos y otros agentes sociales	1	16,7%
Con otros	1	16,7%

Las opiniones y valoraciones de los docentes de Bachillerato nos dan a conocer que las colaboraciones habituales que se llevan a cabo se repiten, ya que vuelven a establecerse en su mayoría con otros centros educativos de la ciudad (68,7%) y con las instituciones locales (61,6%). Se mantienen en torno a la mitad de los casos, las relaciones establecidas con otros centros educativos de otros lugares (52,5%), con las asociaciones (51,5%) y con las ONGs (48,5%). Al igual que las opiniones de los docentes de la E.S.O. y P.C.P.I, los de bachillerato destacan la relación mantenida con los sindicatos y otros agentes sociales con un porcentaje bastante bajo (14,1%).

Tabla 5. Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo (Bachillerato)

Bachillerato	Frecuencia	Porcentaje
Otros centros educativos de la ciudad	68	68,7%
Con otros centros educativos de otros lugares	52	52,5%
Con las instituciones locales	61	61,6%
Con asociaciones	51	51,5%
Con ONGs	48	48,5%
Con sindicatos y otros agentes sociales	14	14,1%
Con otros	0	0%

Por último, en esta tabla 6 se nos presentan las relaciones habituales de colaboración que los Centros Educativos establecen con el entorno, según los profesores de los

Ciclos Formativos. En concreto pueden destacarse la establecida con otros centros educativos de la ciudad (77,3%) y la mantenida con las instituciones locales (68,2%). La relación con otros centros educativos de otros lugares sigue quedando en torno al 50% de los casos, pero es significativo destacar que las valoraciones o percepciones de los docentes de este nivel educativo en cuanto a la relación mantenida con las asociaciones (25%), los sindicatos y otros agentes sociales (14,8%) y las ONGs (10,2%) es bastante baja.

Tabla 6. Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo (Ciclos Formativos)

Ciclos Formativos	Frecuencia	Porcentaje
Otros centros educativos de la ciudad	68	77,3%
Con otros centros educativos de otros lugares	44	50%
Con las instituciones locales	60	68,2%
Con asociaciones	22	25%
Con ONGs	9	10,2%
Con sindicatos y otros agentes sociales	13	14,8%
Con otros	3	3,4%

A continuación en el gráfico (1) que se nos presenta, 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 establecidas desde estos centros, coinciden en todos los niveles educativos que ésta comprende.

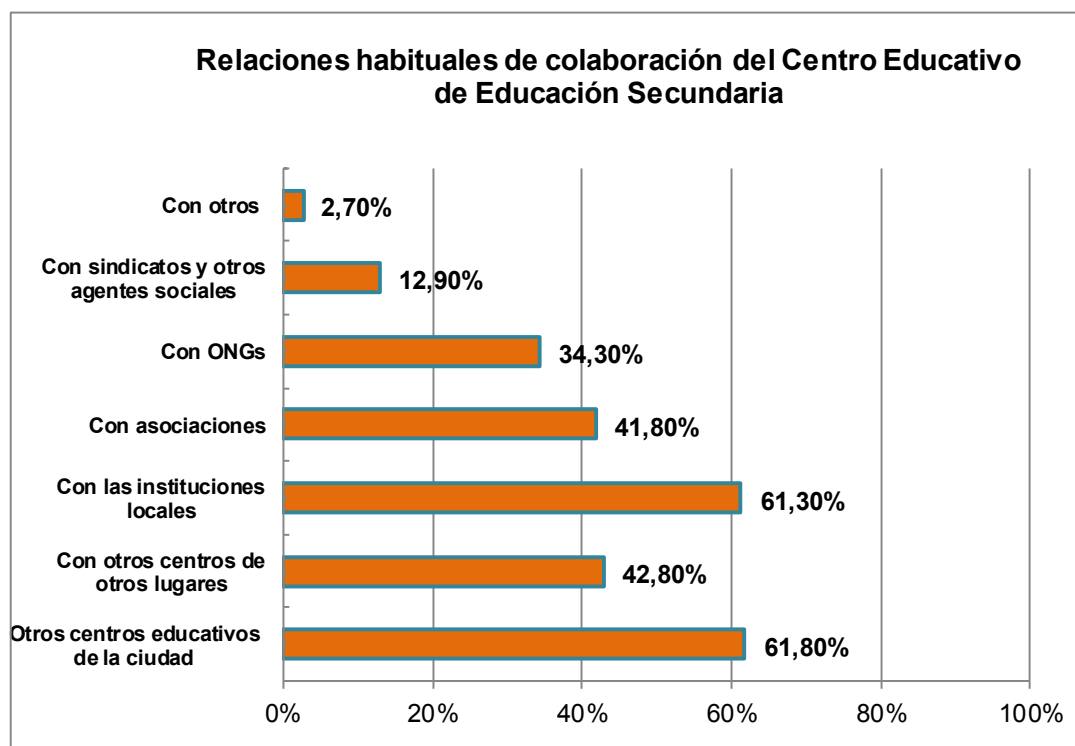


Gráfico 1. Relaciones habituales de colaboración del Centro Educativo de Educación Secundaria.

Se destacan las relaciones de colaboración establecidas con otros centros educativos de la ciudad (61,8%) y con las instituciones locales (61,3%). Como nos dice Murray (2010) y Puente y Rodríguez (2004) la colaboración intercentros resulta ser significativa para aliviar el tránsito entre los niveles educativos sobre todo de la educación secundaria a la educación superior, pero para que se produzca ésta se requiere del trabajo colaborativo entre distintos profesionales (Lieberman, 2000), como puede ser el caso entre profesores y representantes de instituciones locales. De todas formas, en un posterior análisis cualitativo nos convendría indagar si las relaciones mantenidas con las instituciones locales, son estrictamente burocráticas, o por el contrario se mantienen de manera voluntaria y persiguiendo objetivos de mejora tanto para la institución educativa y sus miembros, como para la entidad o agentes colaboradores.

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 el desarrollo de determinadas capacidades en sus alumnos.

Es de destacar que muchos autores (Sánchez et al., 2004; Bolívar, 2006; Shatkin & Gershberg, 2007; 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 ha ocurrido con las relaciones establecidas con las empresas (Hill, 2004; Hann, 2008; Sukarieh & Tannock, 2009; Murray, 2010). De todas formas hemos de seguir profundizando en este tema, ya que en el cuestionario aportado a los docentes una de las opciones eran “otras”, quizás dentro de esa categoría pueda englobarse alguna de estas dos relaciones y podamos conocer qué repercusión e implicaciones tienen en las enseñanzas secundarias y en consecuencia en su alumnado.

No podemos obviar el bajo porcentaje en la relación establecida con los sindicatos y otros agentes sociales desde los centros de enseñanzas secundarias, ya que sólo se produce en un 12,9% de los casos, y sin embargo resulta ser un elemento característico teniendo en cuenta la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral, al igual que ocurre con las empresas.

5. Conclusiones

Hemos podido ver en nuestro discurso, cómo la sociedad actual plantea nuevos retos a las organizaciones educativas y cómo sus demandas reflejan la necesidad de capacitar al alumnado para el mundo laboral, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y colaborar juntamente. 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 que entrama la colaboración, el avance hacia la mejora educativa. En esta línea Mfum-Mensah (2011) nos habla de “La colaboración como un proceso de transformación”, en el que se destaca el papel que los miembros de una organización desempeñan

para producir cambios significativos de mejora en los centros educativos. “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).

Como nos dice Gairín (2000, p.33) “Avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige de cambios internos y externos”. En el caso que nos ocupa nos hemos centrado 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 y participación de los centros educativos con su entorno (con los servicios comunitarios, entidades locales, ONGs, universidades, familias...). Licata & Harper (2001, p.6) nos hacen hincapié en como “los centros educativos gozan de buena salud cuando los profesores pueden ver al director y a sus compañeros trabajando frecuentemente con padres, comunidad y Administración Educativa para desarrollar apoyos y recursos que permitan alcanzar mejor los objetivos educativos”. Así los Centros Educativos, sobre todo los que ofertan enseñanzas secundarias, se plantean la necesidad de establecer relaciones de colaboración con el entorno. Debido a esta realidad, nuestro estudio ha perseguido como objetivo principal dar a conocer las relaciones de colaboración que los centros de educación secundaria de Andalucía mantienen con el entorno.

En este sentido, dentro de las relaciones de colaboración que se establecen entre los Centros Educativos de Educación Secundaria Andaluces (Educación Secundaria Obligatoria - E.S.O, Programas de Cualificación Profesional Inicial - P.C.P.I., Bachillerato y Ciclos Formativos) y el entorno, podemos destacar la colaboración con otros centros educativos de la ciudad, (61,8%), con las instituciones locales (61,3%) y con otros centros educativos de otros lugares (42,8%).

Como nos dice Murray (2010) y Puente & Rodríguez (2004) la colaboración intercentros resulta ser significativa para aliviar el tránsito entre los niveles educativos, sobre todo de la educación secundaria a la educación superior. Para llevar a cabo este tipo de iniciativas es necesario que el centro esté inmerso en metodologías colaborativas (Strijbos & Fischer, 2007) que tengan como finalidad un proceso de mejora compartido. Este tipo de metodologías resultan ser la base de las colaboraciones establecidas entre los “profesores sin fronteras” (Lieberman, 2000) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas, es por ello, por lo que se incita a los profesionales de

distintas escuelas secundarias y a las instituciones locales a colaborar entre sí.

Además de estas relaciones, se destacan las mantenidas con las asociaciones (41,8%) y con las ONGs (34,3%), que como podemos ver, 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 el desarrollo de determinadas capacidades en sus alumnos.

Por último en este estudio, se resalta la colaboración establecida con sindicatos y otros agentes sociales (12,9%). No podemos obviar este bajo porcentaje y más teniendo en cuenta que se tratan de centros educativos que ofertan enseñanzas secundarias, y por lo tanto tienen una vinculación con el mundo laboral.

Hemos podido ver desde la literatura, cómo aunque se establecen colaboraciones en los centros educativos, en muchas ocasiones éstas suelen ser “burocráticas o administrativas” (Pérez, 1998), por lo que se pierde el verdadero sentido de la “colaboración espontánea”. Por este motivo, es importante tener en cuenta que “la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador” (Gairín & San Fabián, 2005, p.170). Vázquez (2008, p.67) comparte esta idea exponiéndonos que “desarrollar comunidades escolares más flexibles, inclusivas y altamente participativas es un objetivo necesario pero difícil de conseguir si no somos capaces de integrar y canalizar de forma efectiva esa participación”.

A raíz de las conclusiones extraídas del estudio, podemos decir que en relación a la mejora de estos procesos establecidos entre los centros de educación secundaria y su entorno, podrían proponerse planes de formación que atendieran a las necesidades que presenten los implicados, creando a su vez grupos de trabajo entre diferentes profesionales donde puedan aprender conjuntamente y responder a las demandas de la sociedad, donde el trabajo profesional trascienda a las relaciones sociales y en consecuencia al 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 como gestionarlos. Hoy por 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? Las redes intercentros o las comunidades en red están funcionando. Por este motivo sería interesante proporcionarles a los

centros, encuentros de buenas prácticas, donde distintos profesionales, entidades locales, asociaciones, ONGs, agentes sociales, sindicatos empresas, pudieran compartir sus experiencias e inquietudes. Además estaríamos planteando una buena oportunidad para que pudieran ofrecerse ayuda entre ellos, para seguir avanzando en la sociedad en la que al fin y al cabo, todos se encuentran inmersos.

REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (septiembre, 2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad* (1a ed.). Madrid: La Muralla.
- Armengol, C. & Rodríguez, D. (sin fecha, 2006). La moderación de redes: Algunos aspectos a considerar. *Educar*, 37, 85-100.
- Atak, M. & Erturgut, R. (sin fecha, 2010). An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment. *Procedia - social and behavioral sciences*, 2(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.
- Beltrán, F. & San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (mayo-agosto, 2000). Los centros escolares como comunidades: Revisando la colegialidad. *Revista Española De Pedagogía*, 58(216), 253-274.
- Bolívar, A. (enero- abril, 2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista De Educación*, (339), 119-146. Recuperado el 11 de enero de 2013 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (febrero, 1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Caballero, A. (octubre, 2008). El papel de las ONG. *Cuadernos De Pedagogía*, 383, 59-61.
- Carreño, P. A. (1991). *Equipos* (1a ed.). Madrid: A.C.
- Chapman, C. (noviembre, 2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Consejería de Educación (2007). *Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA)*. BOJA nº 252, 26 de Diciembre de 2007. Andalucía. Recuperado el 11 de enero de 2013. Disponible: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA.
- Cosner, S. (abril, 2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- De Gràcia, S. & Elboj, C. (sin fecha, 2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje: El caso de Aragón. *Educar*, 35, 101-110.
- Elboj, C. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación* (5a ed.). Barcelona: Graó.
- Ferrer, G. (sin fecha, 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.
- Gairín, J. (sin fecha, 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.) *Formación profesional* (pp. 157-188). Barcelona: Praxis.
- García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 10.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?* Barcelona: Grao.
- Hann, L. (abril, 2008). Profit and loss in school-business partnerships. *District Administration*, 44 (5), 26-30, 32, 34.
- Harasim, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y aprendizajes en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hatch, T. (octubre, 2009). The outside-inside connection. *Educational Leadership*, 67(2), 16-21.
- Hill, A. (summer, 2004). Secondary school, university, and Business/Industry cooperation yields benefits to technological education students. *Journal of Technology Studies*, 30(3), 19-26.
- Inger, M. (1993). *Teacher collaboration in urban secondary schools*. ERIC/CUE digest, number 93 ERIC Clearinghouse on Urban Education, Box 40, Teachers College, Columbia University, New York.
- Katz, S. & Earl, L. (febrero, 2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Kutsyruba, B. (septiembre, 2011). Potential for teacher collaboration in post-soviet ukraine. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 541-551.
- Levine, T. & Marcus, A. (abril, 2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (febrero, 2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 5-26.

- Lieberman, A. (mayo, 2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje* (1a ed.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- López, J. (sin fecha, 2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 10(2), 1-28.
- Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema* (1a ed.) Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Martín-Moreno, Q. (sin fecha, 2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 22, 103-138.
- Mfum-Mensah, O. (septiembre, 2011). Education collaboration to promote school participation in northern ghana: A case study of a complementary education program. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 465-471.
- Mingorance, P. & Estebaranz, A. (sin fecha, 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.
- Ministerio de la Presidencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006 De Educación (LOE)*. BOE nº 106, 4 de Mayo de 2006. España. Recuperado el 11 de enero de 2013. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Muñoz, J. L. (sin fecha, 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*. VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Granada.
- 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*.

- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1a ed.) Madrid: Morata.
- Prew, M. (noviembre, 2009). Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of south african township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 824-846.
- Puente, C. & Rodríguez, M. (mayo, 2004). Vinculemos los ciclos. *Cuadernos De Pedagogía*, 335, 28-31.
- Reglamento de Organización y Funcionamiento – 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*. España. Recuperado el 11 de enero de 2013. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/169/1>
- Ritchie, S. (2007). *Research collaboration: Relationships and praxis*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Rodríguez, G., Gil, J & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad: Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 17. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf
- Sánchez, J., López, I., & Ridao, P. (sin fecha, 2004). Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista De Educación*, 334. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre334/re33410.pdf?documentId=0901e72b8124d309>
- Sanders, M. & Sheldon, S. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage.
- Santos, M. A. (2002). *La escuela que aprende* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Senge, P. (1995). *La Quinta disciplina: las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Granica.

- Shaeffer, S. (octubre, 1992). Collaborating for educational change: The role of parents and the community in school improvement. *International Journal of Educational Development*, 12(4), 277-295.
- Shatkin, G. & Gershberg, A. (noviembre, 2007). Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615.
- Siegel, S. (1991). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (2ª ed). México: Editorial Trillas.
- Srijbos, J. & Fischer, F. (sin fecha, 2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17(4), 389.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (noviembre, 2009). Putting school commercialism in context: A global history of junior achievement worldwide. *Journal of Education Policy*, 24(6), 769-786.
- Tett, L., Crowther, J. & O'Hara, P. (noviembre, 2003). Collaborative partnerships in community education. *Journal of Education Policy*, 18(1), 37-51.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica* (1a ed.). Madrid: Morata.
- Unión Europea. 2006. *European Consensus on Development*. Diario Oficial de la Unión Europea, 24 de febrero de 2006.
- Vázquez, E. (sin fecha, 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.