



**Compromiso y colaboración en educación a través de las
redes educativas en centros escolares**

*Commitment and collaboration in education using educational networks
at school centers*

Antonia López Martínez M^a José Navarro Montaña y

Elena Hernández de la Torre

Universidad de Sevilla

anlomar@us.es

RESUMEN

En este artículo presentamos, desde la perspectiva de trabajo colaborativo, el impacto de las redes educativas en la participación de centros y profesores. Para ello, aportamos los resultados del trabajo realizado en dichas redes, a través del análisis que realizan los asesores de los centros de profesores sobre su repercusión en los centros y en la comunidad educativa y, el impacto en aspectos relacionados

con el desarrollo de la educación y los resultados de su participación. La recogida de los datos se ha llevado a cabo a través de cuestionarios semiestructurados e individuales, partiendo de una metodología *descriptivo-narrativa* y fundamentándose en un *enfoque cuantitativo* de investigación. La muestra se ha constituido por el 20% de asesores de Centros de Profesores de la provincia de Sevilla y los principales resultados y conclusiones nos han permitido conocer aspectos como la participación de cada centro, relaciones de colaboración con otras redes, participación de las familias, impacto en la vida de cada centro, mejora de prácticas escolares, demanda de formación del profesorado, fase en que se encuentra el desarrollo de la red, plan de seguimiento y evaluación, cumplimiento de objetivos/compromisos de mejora, obstáculos y limitaciones encontrados para desarrollar el Proyecto y resultados de la experiencia.

PALABRAS CLAVE: asesores, redes educativas, comunidades de aprendizaje, mejora, participación, cooperación.

ABSTRACT

In this article we explain the impact of educational networks of schools from the perspective of collaborative work in the participation between teachers and schools. To do this, we provided the results obtained through teachers centers' advisors of schools have analyzed about the impact of educational networks in the community as well as aspects related to the development of the communication and the results of participation.

The data collection was carried out through semi-structured questionnaires and individual, from a narrative and descriptive methodology be based on a quantitative research approach. The sample was made up of 20% advisers teachers centers in the province of Seville (Spain) and the main results and conclusions allowed us to know

things like the share of each center, partnerships with other networks, family involvement, impact on the lives of each school, improving school practices, teacher training demand, phase found in network development, monitoring and evaluation plan, meeting objectives / commitments for improvement, obstacles and constraints encountered in developing the project and results of experience.

KEYWORDS: advisers teachers centers, educational networks, learning communities, improvement, participation, cooperation.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes educativas de centros escolares se conciben como organizaciones que aprenden a desarrollar y mejorar las relaciones de trabajo entre los profesores. En la actualidad, hay profesionales de la educación que se encuentran inmersos, desde la autonomía organizativa y pedagógica, en proyectos de trabajo conjunto. Éstos se caracterizan por la lógica de un sistema de comunicación, coordinación y compromiso para definir sus metas y pautas de funcionamiento entre los miembros de la comunidad educativa y no caer en posiciones subjetivas. Considerándose, por tanto, como punto de partida, fundamental y necesario en las relaciones de trabajo del profesorado para contribuir a la mejora de la escuela y de la cultura colaborativa. Se trata de un compromiso social por la educación, siendo éste el sentido que se otorga a los procesos de mejora en colaboración y, está estrechamente vinculado al trabajo en red y a los procesos de innovación, lo que supone, como afirma Longás (2008, p. 264), *la pretensión de construir verdaderos procesos de mejora y cambio cualitativo, transformadores de la población en su conjunto.*

Con el propósito de mejorar su funcionamiento, pretendemos conocer las valoraciones de los asesores acerca de los centros que participan en proyectos de redes.

La creación de redes educativas lleva a pensar que el proceso de cambio en las relaciones de trabajo se está dando a nivel de comunidad, con un profundo matiz de problemática social para abordar la respuesta a las necesidades que presentan los centros y, combatir los procesos de exclusión. Esto hace que la calidad vital del territorio sea una prioridad en lo que se refiere al desarrollo de la calidad en educación (Vilar, 2008). Además, el trabajo en red propicia estrategias colectivas que facilitan procesos de cambio que forman parte de la cultura de trabajo en los propios centros (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012). De esta forma, los proyectos de trabajo en las redes educativas de centros escolares están emergiendo como experiencias innovadoras y propiciadoras de cambios en las organizaciones educativas.

Los resultados que damos a conocer en este estudio tienen su origen en un proyecto sobre las Redes Educativas de Centros Escolares (RECES) en el que participan los Centros de Profesores de Sevilla, Alcalá de Guadaira, Osuna y Castilleja de la Cuesta en colaboración con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Se refieren, fundamentalmente, a las repercusiones, el impacto y los resultados alcanzados, con la finalidad de aumentar esfuerzos que contribuyan al cambio hacia el compromiso y colaboración en educación, para conseguir una escuela de calidad para todos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El trabajo en la red se define por una estructura de organización horizontal que promueve la comunicación reflexiva y el cambio entre todos los participantes. Esto es,

compromiso, cooperación, participación y colaboración entre los implicados y, se concreta en una serie de fases para su planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación y evaluación (Muñoz, 2005). Las relaciones de trabajo que se establecen entre sus miembros son recíprocas y personalmente significativas. Estas relaciones se basan en el respeto y la preocupación mutua y la comunidad genera contextos para el crecimiento de los individuos y del grupo, cimentados en el respeto por la independencia y el fomento de la interdependencia (López Yañez, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopedi, 2003).

En este sentido, Vilar (2008, p.270) recoge que la red se define como *las diferentes estructuras relacionales más o menos espontáneas que cada sujeto mantiene con el resto de las personas de su entorno y que contribuyen a crear una identidad y un rol*. Esta organización se propone superar experiencias de trabajo tradicional de carácter individual desarrollando estructuras de apertura al entorno de la escuela. Se trata de construir una red de intercambio, de relación y de cooperación, entendiendo estas redes como las que promueven procesos innovadores y participativos de los profesionales que comparten el proceso educativo. Se establece como objetivo un patrón de trabajo en equipo, reflexión crítica de las mejoras e innovaciones duraderas en los centros (Stoll y Louis, 2007).

Existe un sistema de relaciones colaborativas entre personas y este proceso de participación conlleva un trabajo de carácter práctico, genera conocimiento en grupo y lleva inexorablemente a la participación. Gil, Gil y Vera (2011, p.5) se refieren al *Plan Educativo Cultural Comunitario* que se articula vinculado al desarrollo de la vida comunitaria, en el que el quehacer educativo y formativo es entendido como uno de los hechos más característicos de la vida cotidiana y del desarrollo comunitario.

El trabajo en red propicia, fundamentalmente, la necesidad de impulsar estrategias colectivas de mejora, como han demostrado investigaciones recientes (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Ainscow, Muijs & West, 2006; Chapman, 2006; Chapman y Fullan, 2007; Doménech, 2003; Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Wohlstetter & Smith, 2000) ya que facilitan procesos de cambio que pueden consolidarse en buenas prácticas, pasando a formar parte de la cultura de trabajo colaborativo en los propios centros. Se conocen experiencias de centros docentes que aprenden a través de comunidades de aprendizaje (Elboj, et al., 2002), siendo la red la que impulsa y consolida la innovación, combatiendo con ello el trabajo de profesionales aislados y propiciando la idea de equipos de trabajo como clave para el cambio, implicando a todos los agentes educativos de los centros. En este sentido, en una investigación (Rué, et al., 2005) se ha encontrado que los procesos de cambio deben contar con los propios agentes y que son de naturaleza constructivista. Es por ello que una red educativa consiste en *el tejido social de una comunidad educativa en la que se dan interacciones y procesos de cambio positivos sobre la base de la reflexión y acción conjunta en torno a objetivos comunes* (Valladolid, 2006, p.1).

Estudios llevados a cabo sobre las escuelas como comunidades democráticas y deliberativas, enlazan directamente con el trabajo en red de los centros escolares (López Yañez et al., 2003; Smyth, 2001; Strike, 2000). A nivel internacional existen movimientos en países donde las redes tienen una gran dimensión y apoyo institucional como Inglaterra a partir de la creación de las Redes Educativas Locales y han dado lugar a investigaciones entre las que destacamos (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Ainscow y West, 2006; Day y Hadfield, 2004; Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary y Stoot, 2005; Hadfield, 2007; Hadfield y Chapman, 2009), en Holanda (Col. Network for Upper Secondary), Chile (Enlaces), México (Red Escolar), Brasil Programa Nacional de Tecnología educativa (Proinfo), Argentina (RedEs) y

Perú (Redes Educativas Rurales). En esta línea de investigación hay que destacar la llevada a cabo por Martín y Osorio (2012, p.193) referida a la *Comunidad de Educadores Iberoamericanos para la Cultura Científica (cecc)* que es una iniciativa impulsada por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en la que se integran docentes iberoamericanos que comparten el interés por promover la cultura científica en el ámbito educativo y el deseo de introducir nuevas estrategias didácticas. Se trata de un trabajo de colaboración en red enmarcado en el proyecto: *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, orientado al fortalecimiento de la cultura científica en Iberoamérica. En líneas generales, el objetivo de estos movimientos ha sido fundamentalmente intercambiar experiencias pedagógicas y planificar modelos de organización y gestión, así como el diseño de recursos renovados acordes con la realidad a la que deben responder.

Para consolidar esta forma de trabajo habría que iniciar procesos de cambio cultural a corto y largo plazo en la formación docente. Para Pérez (2013) es incuestionable que los procesos de cambio tengan precursores, la cuestión es predecir el momento de iniciar la preparación del profesorado para abordar con efectividad la gestión de tales procesos.

Además, la necesidad de que la educación responda adecuadamente ante los nuevos retos derivados de los recientes cambios que se están generando en los sistemas productivos, en el mercado laboral y fundamentalmente, derivados de la sociedad del conocimiento es un tema prioritario en la agenda de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) o la Unión Europea (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

En este sentido, las redes educativas de centros escolares son organizaciones locales que desarrollan un trabajo colaborativo entre los profesores para responder a los retos que demanda actualmente la sociedad. Las investigaciones realizadas ((Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Ainscow y West, 2006; Day y Hadfield, 2004; Hadfield et al., 2005; Hadfield, 2007; Hadfield y Chapman, 2009) aportan que las redes producen sentimientos de pertenencia al objetivo común y vinculan a los participantes para la formación continua, estableciendo relaciones de trabajo recíprocas y significativas entre ellos.

Esta concepción de la enseñanza centrada en las relaciones de trabajo del profesorado a través de las redes escolares, supone un impulso importante en la formación del profesorado mediante un proceso bien determinado en sus fines, tiempos y procedimientos de amplio recorrido, que impregnan el sentir del profesorado de las nuevas realidades culturales y modos de actuar en cada contexto educativo (Luís y Romero, 2009).

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada ha sido descriptiva-narrativa fundamentada en un enfoque cuantitativo de investigación en línea con la filosofía comunitaria y de pensamiento en el que se inserta el proyecto. El objetivo principal es indagar en las valoraciones de los asesores de la muestra fundamentada en estudios previos acerca de los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria que han participado en proyectos de redes, con el propósito de mejorar su funcionamiento. Los objetivos secundarios que se derivan del principal son los que a continuación se relacionan:

- Conocer la valoración de los asesores sobre la participación de los distintos agentes en las redes.
- Conocer la valoración de los asesores sobre el desarrollo del currículum, la atención a la diversidad y la formación del profesorado en los centros que participan en proyectos de redes..
- Conocer las valoración de los asesores acerca de la fase en la que se encuentra la red: plan de seguimiento, evaluación, cumplimiento de los objetivos y compromiso de mejora planteados.

Este estudio se ha desarrollado en la provincia de Sevilla en el curso 2013-2014 y la población elegida estuvo formada por 50 asesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de los Centros de Profesores de Sevilla capital y provincia (Castilleja de la Cuesta, Osuna-Écija, Alcalá de Guadaira, Lora del Río y Lebrija. Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo intencionado en base al criterio de participación voluntaria, directa y continuada como asesores de redes a más de 30 centros de Educación Infantil y Educación Primaria y 15 Institutos de Educación Secundaria. Finalmente, la muestra ha quedado constituida por los Centros de Profesores de Alcalá de Guadaira, Castilleja de la Cuesta, Osuna-Écija y Sevilla ascendiendo a diez el número de asesores correspondiente al 20% de la población, En el asesoramiento se ha considerado tanto a redes que comienzan su andadura, inicio, como aquéllas que están en fase de consolidación y/o aquéllas que se encuentran en fase de mejora.

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario semi-estructurado, como medio para obtener la información necesaria a través de los asesores, en los centros que han participado en proyectos de redes. Para su elaboración realizamos una revisión bibliográfica exhaustiva de los estudios realizados acerca de las redes educativas de centros escolares y, elaboramos un banco de datos

sobre el que hemos trabajado hasta conseguir darle una formulación apropiada a las preguntas redactadas y diseñadas en base a las siguientes categorías:

- Categoría 1. *Repercusiones de la participación en redes*. Esta categoría está constituida por cinco preguntas abiertas a través de las cuales tratamos de conocer la valoración de los asesores acerca de la participación de los distintos agentes en las redes con respecto a las relaciones de colaboración, participación de las familias, participación del representante municipal de la administración y participación del equipo de orientación educativa de la zona.
- Categoría 2. *Impacto de la red en los centros*. Esta categoría se compone de seis preguntas que recogen las valoraciones de los asesores sobre aspectos relacionados con los valores, desarrollo del currículum, atención a la diversidad, formación del profesorado y sectores de la comunidad educativa, que han tenido más impacto con la participación en red.
- Categoría 3. *Resultados de la participación en la red*. Esta categoría está relacionada con la fase en la que se encuentra la red, dando a conocer la valoración de los asesores sobre el plan de seguimiento y evaluación, cumplimiento de objetivos, compromisos de mejora planteados inicialmente, obstáculos, limitaciones, problemas encontrados para desarrollar el proyecto, factores facilitadores e inhibidores y resultados de la experiencia.

El cuestionario semiestructurado se compone de preguntas abiertas y cerradas que aportan un enfoque mixto y permite que la valoración se pueda dar con más detalle.

Para la validación del cuestionario se ha utilizado la metodología de juicio de expertos y para ello se elaboró un protocolo anexo al cuestionario en el que diferentes expertos, en una escala de valoración de 1 a 5, asignaban una puntuación

considerando si los ítems de cada categoría se adecuaban o no a los objetivos propuestos y en este sentido se han consultado los trabajos realizados por López y Díaz (2007); Outón y Suárez (2010). A través del análisis de los datos obtenidos en el juicio de expertos, se ha podido constatar que las categorías que configuran el cuestionario tienen un nivel elevado de validez, dado que los ítems han obtenido un nivel de puntuación alto para certificar su adecuación a los objetivos.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS 22.0 considerado por una parte el recuento a nivel de frecuencias y porcentajes de respuestas afirmativas y negativas (preguntas cerradas) y, por otra, con el programa MAXQDA 10 para realizar el análisis de la explicación dada a cada una de las opciones elegidas (preguntas abiertas).

Para el análisis cualitativo de las preguntas abiertas se ha utilizado este programa porque trabaja con códigos en los documentos y, analiza gráficos de comparación de los textos y ofrece herramientas visuales para la presentación de los datos (visualizador de matrices de código y visualizador de relaciones de código). A través del cual se ha realizado el análisis de la redacción de las respuestas de los asesores a las preguntas formulas y se han dividido en unidades de registro agrupadas por categorías y subcategorías..

Para las preguntas cerradas se realiza un análisis descriptivo desde un enfoque cuantitativo. Finalmente se cruzan los datos y se trabaja, por tanto, con una complementariedad metodológica que combina enfoques cuantitativos derivados del análisis descriptivo y enfoques cualitativos analizando en profundidad las preguntas abiertas.

4. RESULTADOS

En este apartado se dan a conocer los datos recogidos a través del cuestionario semiestructurado al que han respondido los asesores de los CEP. Dada la imposibilidad de presentar todos los datos obtenidos, por su elevado volumen, se realizan porcentajes de las respuestas de los asesores y se recogen las respuestas textuales más significativas que aclaran, completan e ilustran los datos cuantitativos.

Los resultados se presentan en cada una de las tres categorías de análisis, estrechamente vinculadas a los objetivos y relacionadas con las repercusiones, el impacto y los resultados de la participación en redes, de la forma siguiente:

4.1. REPERCUSIONES DE LA PARTICIPACIÓN EN REDES.

Las repercusiones de la participación en redes en general han sido positivas según se desprende de las respuestas de los asesores (90%), a través de las cuales destacan que el profesorado está implicado y motivado en el proceso y, hay una mayor relación con el equipo directivo.

Todo el profesorado está implicado y motivado en el proceso (Asesor 1). Asimismo existe una mayor relación con el equipo directivo de los centros a través de reuniones de coordinación frecuentes... el proceso mueve y dinamiza aspectos de la vida del centro (Asesor 10).

Respecto a las relaciones de colaboración con otras redes, el 70% de los asesores responden que no se han establecido frente al 30% que afirman que se ha iniciado el proceso para relacionarse con otras localidades.

Se han iniciado tímidos pasos para relacionarse a partir de la puesta en común de algún trabajo compartido mediante reuniones conjuntas interlocalidad, con el objeto de compartir las iniciativas que se están llevando a cabo entre los

distintos grupos de trabajo que forman la Red, profesorado de otros centros y otros profesionales o instituciones que trabajan o investigan la temática (Asesor 10).

Respecto a la familia, los resultados reflejan que participan poco pero en el 100% de los casos afirman que el nivel de participación está directamente relacionado con el interés del tema que se trabaje, como se desprende de las siguientes respuestas:

Las familias.... éstas participan pocas veces y dependiendo del tema (Asesor 4)

Se implican en alguna ocasión como colaboradores externos, realizando actividades solicitadas, comentando sus vivencias y experiencias, a través de actividades o eventos puntuales que el centro realiza (Asesor 7).

En relación a la participación de los representantes de la administración educativa, el 90% de los asesores afirman que no participan frente al 10% que destacan la participación de un representante de la inspección y algunos trabajadores sociales.

En la misma línea está la participación de los representantes de los equipos de orientación educativa. En 90% de los asesores afirman que éstos no participan, frente al 10% que mantienen que sí participan, como se desprende de la siguiente respuesta:

El representante del equipo de orientación educativa se encuentran participando en el grupo de trabajo que se constituye y mediante su intervención directa en el centro (Asesor 10).

4.2. IMPACTO DE LA RED EN LOS CENTROS

En el análisis de esta categoría nos referimos al impacto que la participación en la Red tiene lugar en la vida de los centros. De forma generalizada, los asesores consultados (100%) afirman que ha generado un trabajo colaborativo de estudio y reflexión entre gran parte del profesorado implicado, que se crean dinámicas de trabajo con la finalidad de recuperar el diálogo pedagógico, conducentes a llegar a acuerdos en relación con el desarrollo de metodologías y criterios comunes de funcionamiento en el centro. Algunos asesores creen que la participación en la red ha supuesto un *Totum Revolutum* (Asesor 5) en los centros que participan, afirmando que afloran las necesidades de formación del profesorado a nivel de contenidos educativos y metodologías. Estas tareas implican al profesorado en general.

En cuanto a hechos concretos destacamos que, entre los centros participantes, se está creando un banco de recursos cuyo propósito es mejorar las prácticas de aula, también se está trabajando el área de matemáticas en todos los ciclos, tanto en Primaria como en Secundaria. En algunos centros piloto se están desarrollando planes de mejora y proyectos lectores muy útiles que revierten en las prácticas de aula de estos proyectos y se realiza seguimiento.

Los asesores consultados creen que, aunque se están dando pasos importantes, el impacto en los centros es aún muy limitado, afirman que se han iniciado procesos de auto evaluación de profesorado, ideas que se ponen de manifiesto cuando dicen:

... Se han iniciado procesos de auto evaluación del profesorado sobre el desarrollo de las prácticas educativas para favorecer la competencia comunicativa en todos los centros (Asesor 3).

Además, consideran que la participación en la red es bastante positiva e incide en la mejora de la coordinación, en el trabajo en equipo, en la reflexión, en la práctica docente del profesorado, en el clima de convivencia y en la implicación de la familia. La participación del profesorado en la Red es desigual según cada caso, sin embargo, ha contribuido a mejorar la implicación del profesorado en el proceso educativo, como a continuación se pone de manifiesto.

La participación del profesorado ha dinamizado y ha contribuido a la toma de decisiones coordinadas (Asesor 8).

Totalmente integral, el profesorado y su implicación educativa con el alumnado ha cambiado totalmente (Asesor 9).

En relación a los aspectos relacionados con la educación en valores las respuestas difieren en cada caso. Así pues, el 20% de los asesores consultados entienden que aunque no es un objetivo prioritario de los centros que participan en la red, toda acción educativa lleva implícita la educación en valores. Otro 25% vinculan la educación en valores con el proyecto de convivencia y algunos afirman que *la educación en valores es un núcleo esencial para trabajar un marco de valores muy amplio (Asesor 10)*. En aquellos centros donde se encuentran escolarizados estudiantes con autismo, el 30% de los asesores afirman que la educación en valores ha mejorado, tanto en el profesorado como en el alumnado y, el 25 % restante manifiestan no tener datos sobre este aspecto.

En cuanto al currículum, los asesores consultados (100%) afirman que se aprecian mejoras significativas en los aspectos relacionados con la competencia lingüística y en algunos centros se están desarrollando estudios sobre competencias comunicativas. En general, las referencias curriculares son útiles para reflexionar sobre las prácticas de aula e introducir mejoras. En algunos centros donde se están

desarrollando proyectos para mejorar la convivencia, los asesores se refieren a la incidencia de estos proyectos en la organización del aula, la metodología, la selección de materiales curriculares, etc.... ideas que se ponen de manifiesto a continuación.

... Cuando tratas de mejorar la convivencia, no puedes minimizar la importancia que tiene la organización del aula, la metodología, la selección de materiales curriculares, etc. (Asesor 7).

En general, el profesorado presenta evidencias de algunas propuestas de cambio en la práctica de aula (Asesor 8).

En relación a la diversidad, los asesores han respondido de forma generalizada que se está desarrollando en todas las áreas curriculares y las mejoras más relevantes son las relativas a la toma de conciencia del profesorado en atención a la diversidad, sobre todo a nivel de consecución de objetivos y sistemas de evaluación.

Las mejoras más destacables son las relativas a la concienciación del profesorado sobre niveles de consecución de objetivos curriculares y el concepto y procedimiento de la evaluación formativa (Asesor 3).

Además, los asesores se refieren a una participación conjunta de los centros en *proyectos que incluyen* (Asesor 5), el desarrollo de estos proyectos implica responder a la diversidad en aspectos concretos según cada caso. En general los asesores consultados creen que han mejorado los aspectos relacionados con la diversidad a nivel de centro afirmando que *la respuesta es de centro* (Asesor 9). Asimismo, los centros que están desarrollando proyectos orientados a mejorar la convivencia, la relacionan con el desarrollo de estrategias para responder a las necesidades educativas diversas, en este sentido afirman que *mejorar la convivencia en un centro es plantear estrategias que den respuesta a la diversidad del alumnado* (Asesor 6).

En aspectos relacionados con la formación del profesorado, los asesores consultados han respondido que todas las estrategias contempladas en los proyectos para participar en la red están diseñadas para mejorar la formación del profesorado, se produce una incidencia directa en los procesos de autoformación, ya que se entiende que el profesorado es el protagonista de su propio proceso formativo. Estos procesos de autoformación se han completado con actividades formativas concretas organizadas desde los CEP, que han ofertado diferentes modalidades formativas como cursos presenciales, semipresenciales y on-line y han puesto a disposición del profesorado otros materiales como libros de consulta, CD, recursos, etc. En este sentido, algunos asesores afirman que:

Para dar continuidad a estos equipos de formación, desde el CEP se han puesto en marcha modalidades formativas (...) para dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado de la localidad (Asesor 3).

La formación del docente ha sido continua a través de materiales aportados por el propio CEP (...) (Asesor7).

En general, han sido muchas las actividades formativas desarrolladas en las que ha participado el profesorado implicado en la Red (Asesor 10).

En relación a aspectos de la comunidad educativa en los que ha tenido más impacto la red, el (60%) de los asesores consultados han destacado que los intereses comunes del profesorado han favorecido el trabajo colaborativo y lo han prolongado en el tiempo, aluden a la capacidad de *aunar a colectivos docentes trabajando por períodos sostenidos en torno a un tema* (Asesor 2) y a profesorado y alumnado trabajando en el desarrollo y programación de *tareas integradas* (Asesor 6). También se aprecian mejoras en relación con la coordinación, la resolución de

conflictos, la sistematización de los procesos de trabajo en los centros, la detección de necesidades, la participación y el trabajo en equipo. El resto de los asesores consultados (40%) se refieren a la formación del profesorado, a la *transformación de las actitudes del profesorado de otros centros y del alumnado* (Asesor 9). Todas estas mejoras hacen referencia al profesorado, no se alude al impacto que ha tenido la participación en la Red en otros sectores que constituyen la comunidad educativa.

4.3. RESULTADOS DE LA PARTICIPACIÓN EN LA RED

En este apartado se dan a conocer las respuestas dadas por los asesores consultados a cada uno de los ítems que componen esta categoría.

En relación al plan de seguimiento y evaluación de la red, de forma generalizada (100%) han respondido que prácticamente todas las redes constituidas tienen un plan de seguimiento y evaluación, encontrándose la mayoría de ellas (7 redes de un total de 10) en la fase de consolidación, dos de ellas en fase de Inicio y una de ellas en fase de mejora.

En cuanto a si se están cumpliendo los objetivos o compromisos de mejora planteados, la respuesta ha sido afirmativa en todos los encuestados como se recoge a continuación.

Se están cumpliendo por encima de lo previsible en cuanto a calidad y cantidad de participantes (Asesor 2).

Se sigue el plan de reuniones de coordinación establecido y los procesos de mejora (Asesor 3).

En este momento la red ya funciona con autonomía y la fase de grupos de trabajo concluyó el curso pasado (Asesor 10).

Al analizar los obstáculos, limitaciones y problemas para el desarrollo de la red, los asesores afirman que el profesorado ha manifestado la falta de *tiempo* para un mejor desarrollo del proyecto debido a las exigencias actuales de los centros educativos (exceso de trabajo de gestión, sobrecarga burocrática), ya que *siempre se ve inmerso en múltiples tareas que muchas veces distraen de sus obligaciones prioritarias y la mejora de la práctica y del alumnado* (Asesor 2). Los asesores también han destacado, de forma unánime, la escasa formación del profesorado en procesos de evaluación formativa y dificultades en la implementación de planes de mejora, manifestando en ocasiones reticencias al cambio. Uno de los obstáculos parece deberse a la necesidad de material y recursos para desarrollar el Proyecto. Otro núcleo de problemas puede venir de *que las personas implicadas no han sido siempre las mismas* (Asesor 8). Por otra parte, destacan la vinculación y compromiso con algunos profesionales del centro por parte de las familias, aunque a veces la apatía y la falta de compromiso con el centro de algunas familias, se hacen evidentes.

Entre los factores que han facilitado el desarrollo del proyecto en red, los asesores afirman que han sido fundamentalmente la coordinación y participación de las partes implicadas, sobre todo en la formación, las sesiones de trabajo y de seguimiento, la posibilidad de compartir, es decir, *la implicación y desarrollo profesional por parte de los implicados* (Asesor 7). Todo ello tiene que ver con *el interés de los participantes y el deseo de poner en común experiencias, actuaciones, materiales* (Asesor 9) y con *la implicación y dinamismo del grupo de profesionales más comprometidos* (Asesor 10). Asimismo, destacan la creación de un espacio virtual en la plataforma de tele formación del CEP, la cercanía de las asesorías, coordinación del CEP y la disponibilidad manifestada por el Servicio de Inspección. También la buena disposición de los equipos directivos y la colaboración de asesorías del CEP con la

inspección educativa y el *buen feeling* y *buena difusión de la convocatoria*, por parte de los centros (Asesor 5).

Por último, al ser preguntados por los resultados que destacarían de la experiencia en red, los asesores afirman de forma generalizada que existen buenas experiencias como la coordinación e implicación por parte del profesorado en la puesta en común de las tareas (trabajo colaborativo), su capacidad de reflexión (reflexión colectiva) y de llevar al aula las propuestas didácticas, tomar acuerdos (toma de decisiones), la creación por parte de todos de un banco de recursos y la coordinación de iniciativas intercentros.

Ha sido muy satisfactorio en todos los sentidos, los centros se han sentido valorados por el resto de centros de otras localidades y enriquecedor en líneas generales (Asesor 7).

La fundamentación a la hora de abordar una temática. El trabajo en grupo de los profesionales. El impacto en el centro. La conexión intercentros (Asesor 10).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de interés que se desprenden del análisis de las categorías establecidas y relacionadas con los objetivos del estudio se dan a conocer de la forma siguiente:

En primer lugar destacamos la valoración de los asesores sobre la participación de los distintos agentes. Podemos afirmar que los encuestados consideran que la participación de los centros en la red tiene una incidencia positiva en el funcionamiento de cada uno de ellos, sobre todo en temas relacionados con la educación en valores, desarrollo del currículum, atención a la diversidad, formación del profesorado, trabajo en equipo, coordinación a distintos niveles, procesos de reflexión sobre la propia

práctica, convivencia en el centro, proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de competencias concretas, metodología y selección de materiales curriculares, resolución de conflictos, detección de necesidades y sistematización de procesos de trabajo. Como señala Gairín y Sánchez (2011, p. 25), *el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer en las instituciones en las que trabajan*. Todo ello tiene una influencia directa en el funcionamiento general de los centros y además repercute en la intervención del profesorado en el aula, elaborando informaciones útiles y recursos disponibles.

Además, el hecho de formar parte de la red anima a la participación a gran parte del profesorado aunque no logra atraer a la totalidad del Claustro, si bien, los primeros que se interesan son los profesionales que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, los asesores consideran que el peso recae en el profesorado y el Equipo Directivo que son los más implicados y motivados en el proyecto. Por el contrario, las familias, los representantes de la administración y los Equipos de Orientación Educativa se implican pocas veces aunque han iniciado los primeros pasos para relacionarse a través de actividades y reuniones con grupos de trabajo.

Los sectores de la comunidad educativa que participan mayoritariamente en las redes son los constituidos por profesorado, alumnado y equipos directivos. Sin embargo, la participación de las familias así como otros sectores representantes de la administración local es escasa, aspecto relevante ya que las redes son de ámbito local. Sería conveniente promover la implicación del Consejo Escolar Municipal en la red, por ser un lugar de encuentro de los representantes de los centros educativos de la zona con la Administración local. Este concepto tiene que ver con la idea de "territorio" para propiciar que las personas trabajen de forma complementaria e

interactiva a través de las redes, *incorporando el máximo de agentes posibles ...*, así como *el territorio determina la naturaleza de las problemáticas y también las posibilidades de construir respuestas* (Vilar, 2008, p. 268).

En cuanto a la valoración de los asesores sobre el desarrollo del currículum, atención a la diversidad, formación del profesorado y aspectos que han tenido mayor impacto en la red. Los encuestados consideran que , a través de la participación en red existe un aumento del trabajo en colaboración, de estudio y de reflexión creando dinámicas de trabajo con la finalidad de recuperar el diálogo pedagógico para llegar a acuerdos en relación con el desarrollo de metodologías y criterios propios de funcionamiento. En general, el profesorado manifiesta preocupación por cuestiones relacionadas con la diversidad, lo que evidencia un aumento de la toma de conciencia del profesorado acerca de su asesoramiento pero *el asesoramiento, al ser una práctica contextualizada dialogada y controvertida, tiene mucho componente personal y cultural particular* (Domingo y Hernández, 2008, p. 1). Todo ello lleva a una relación que responde a la necesidad de trabajar en una estructura horizontal *impulsando un trabajo coordinado con la finalidad de dar respuesta a las diferentes necesidades planteadas* (Longás, Civís y Riera, 2008, p.306). También son destacables las mejoras en relación a la consecución de objetivos y los sistemas de evaluación. Todas estas dinámicas de trabajo entre el profesorado inciden en un nuevo planteamiento del funcionamiento horizontal de algunos centros implicados en la red.

Por tanto, los centros que trabajan en colaboración aumentan su capacidad de mejora, son capaces de llevar a cabo una evaluación de necesidades, se agrupan para participar y cooperar en innovaciones, la participación se establece en cada departamento y el consenso se produce con más facilidad. Estas relaciones se basan en el respeto y la preocupación mutua, así, *la comunidad genera contextos para el*

crecimiento de los individuos y del grupo, cimentados en el respeto por la independencia y el fomento de la interdependencia (López et al, 2003, p.89).

También podemos afirmar que a través de la participación en red el profesorado es el protagonista principal de su propio proceso de formación. En este sentido, son destacables los procesos de autoformación en los que está inmerso el profesorado participante en las redes. La formación del profesorado se inscribe en procesos de formación continua y específica, en función de las necesidades concretas que presenta cada centro y la comunidad. Como señala Gairín y Sánchez (2011, p.26) *la creación de conocimiento exige, por tanto, la interrelación de personas en relación a una temática y un proceso de gestión que fije el conocimiento generado. En el primer caso, precisamos de redes efectivas que faciliten y permitan la relación entre las personas; en el segundo caso, de gestores efectivos que garanticen un proceso adecuado.* En este sentido los profesores encuentran en la red actitudes favorables a los procesos de formación, garantizándola a través de las relaciones continuas que establecen dentro de las mismas. Pero aunque se están dando pasos importantes, el impacto en los centros es aún muy limitado. Esta reflexión nos lleva a pensar en lo que Imbernón (1994) denomina *profesionalidad ampliada* en la forma de ejercer su profesión.

En cuanto a las valoraciones sobre la fase en la que se encuentra la red, los asesores consultados consideran que las diez redes constituidas tienen un plan de seguimiento y evaluación, encontrándose siete en la fase de consolidación, dos en la fase de inicio y una en fase de mejora. Además, consideran como limitaciones, obstáculos y problemas para el desarrollo de la red, la falta de tiempo, la formación y movilidad del profesorado. Por el contrario, los factores que han facilitado el proyecto en red han sido la coordinación y participación de las partes implicadas, sobre todo en la formación, las sesiones de trabajo y seguimiento.

También, han destacado, de forma generalizada, como resultados de la experiencia en red: la coordinación e implicación por parte del profesorado en la puesta en común de las tareas, su capacidad de reflexión y de llevar al aula las propuestas didácticas, tomar acuerdos, la creación por parte de todos de un banco de recursos y la coordinación de iniciativa intercentros.

Finalmente, destacamos que se entiende este proceso de trabajo en red como un aprendizaje en “feedback”, ya que cada centro aporta conocimiento a la red en la que participa, trabaja en su desarrollo, y vuelve de nuevo a la red para su puesta en común a través de buenas prácticas consensuadas. Asimismo, como señala Gairín y Sánchez (2011, p. 26), *la actividad colectiva dinamizada adecuadamente permite compartir conocimientos en sentido amplio, de la relación con otros tomamos ideas, formas de comportarse, actitudes ante la vida o contenidos culturales; también compartimos ideas, sentimientos, ilusiones y un sinfín de propuestas que sedimentan y fortalecen nuestra relación personal y profesional. Podemos decir que las personas compartimos conocimiento en sentido amplio.*

En definitiva, a partir de estos resultados corroboramos la función imprescindible de los asesores en la dinamización de las redes y la función de mejora que realizan en el aprendizaje de los alumnos para que alcancen el desarrollo de sus capacidades básicas pues, *sin los umbrales mínimos de capacidades básicas, las personas no pueden alcanzar una situación de autonomía, viéndose gravemente restringida su libertad* (Bolívar, 2009, p.75).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Systems. London: Rutledge.

Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9 (3), 192-202.

Ainscow, M. & West, M. (Eds.). (2006). *Improving Urban School: Leadership and Collaboration*. Buckingham: Open University Press.

Bolívar, A. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 51-78. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>

Chapman, C. (2006). *School Improvement Through External intervention?*. London: Continuum.

Chapman, C. & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning systems? *School Leadership and Management*, 27 (3), 205-211.

Day, C. & Hadfield, M. (2004). Learning by trough networks: partershipsand the power of action research. *Educational Action Research: An International Journal*, 12, 575-586.

Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de la coordinación de escuelas en Catalunya. *Tabanque*, 17, 3-12.

Domingo, J. & Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 321-342. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6bres.pdf>

- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. & Valls, R. (Eds.). (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 10-19.
- Gairín, J. & Sánchez, S. (Eds.). (2011). *Municipio y educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: FIDCAP.
- Gil, C. J., Gil, C. A. & Vera, N. Y. (2011). ¿Por qué una escuela alternativa?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 1-7.
- Hadfield, M. (2007). Co-leaders and middle learners: the dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership and Management*, 27, 259-283.
- Hadfield, M. & Chapman, C. (Eds.). (2009). *Leading School-based Network*. Great Britain: Routledge.
- Hadfield, M., Joplin, M., Noden, C., O’Leary, D. & Stoot, A. (Eds.). (2005). *The Impact of Networking and Collaboration: The Existing Knowledge-base*. Nottingham: NCSL Innovation Unit.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Longas, J. (2008). Redes socioeducativas locales y desarrollo comunitario. *Cultura y Educación*, 20 (3), 263-265.

- Longás, J., Civís, M. & Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20 (3), 303-321.
- López, A. & Díaz, M.D. (2007). Validación de una escala observacional para el análisis de los documentos de planificación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 267-285.
- López Yañez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J.M. & Altopedi, M. (Eds.). (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
- Luengo, J.J., Luzón, A. & Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-10. Recuperado de: <http://www.ugr.es/-recfpro/rev123ed.pdf>
- Luis, A. & Romero, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 231-295. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131FIRINV.pdf>
- Martín, M. & Osorio, C. (2012). Comunidad de educadores iberoamericanos para la cultura científica. Una red para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 193-218.
- Outón, P. & Suárez, A. (2010). Adaptación y validación del test de dislexia Bangor. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 445-457.
- Pérez, M. (2013). La actitud indagadora del profesor. Un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y*

Formación de Profesorado, 17 (3), 57-72. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART2.pdf>

Rué, J., Balaguer, L., Forastiello, A.M., García, A., Moreno, F., Nuñez, C. & Valls, G. (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 403-411.

Smyth, J. (2001). *Critical politics of teacher's work: an Australian perspective*. New York: Peter Lang.

Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Strike, K. A. (2000). Schools as communities: four metaphors, three models and a dilemma or two". *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 617-642.

Valladolid, B. (2006). *Redes educativas rurales en el Perú*. CEPESER. Piura.

Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*. 20 (3), 267-277.

Wohlstetter, P. & Smith, A. (2000). A different approach to systemic reform: network structures in Los Angeles. *Phi Delta Kappan*, 87 (7), 508-515.