

## COLABORACIÓN EN RED Y FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO ANDALUZ

*Collaboration and citizenship education  
from the perspective of Andalusian teachers*

*Collaboration et éducation civique du point de vue  
des enseignants andalous*

Juan Antonio MORALES LOZANO, Julio BARROSO OSUNA y María PUIG GUTIÉRREZ

\* *Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Correo-e: jamorales@us.es*

\*\* *Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Correo-e: jbarroso@us.es*

\*\*\* *Profesora Interina del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. Correo-e: mpuig@us.es*

Recibido: 29-11-2012; Aceptado: 29-04-2013; Publicado: 30-11-2013

BIBLID [0212-5374 (2013) 31, 2; 109-124

Ref. Bibl. JUAN ANTONIO MORALES LOZANO, JULIO BARROSO OSUNA y MARÍA PUIG GUTIÉRREZ. Colaboración en red y formación ciudadana desde la perspectiva del profesorado andaluz. *Enseñanza & Teaching*, 31, 2-2013, 109-124.

RESUMEN: Desde los enfoques de la educación a lo largo de la vida y de competencias básicas, pretendemos aproximarnos a las valoraciones que los docentes andaluces realizan sobre los procesos de colaboración educativa y su influencia en la formación social y cívica. Para ello hemos distribuido un cuestionario en red a todos los centros educativos no universitarios de Andalucía, a través de la red institucional, siendo 766 el número de profesores que han constituido la muestra. Los resultados muestran que si bien el profesorado valora de una forma favorable la colaboración y está dispuesto a implicarse en proyectos educativos y abrirse a la comunidad,

cuando concretamos las relaciones habituales de colaboración se observa una moderada red de contactos e intensidad de los mismos. Casi la mitad lo están, y más de dos tercios estarían dispuestos a participar en redes y proyectos de colaboración, con apoyo de las tecnologías de la información. En cuanto a sus necesidades para el desarrollo de procesos de desarrollo social y cívico destacan en primer y segundo lugar la necesidad de una formación especializada en la competencia y disponer de materiales y recursos; será en tercer lugar cuando señalen las necesidades de colaboración entre miembros de la comunidad educativa y con organizaciones cívicas. En definitiva, se justifica la importancia de ofrecer recursos, materiales y estrategias para promover y facilitar el desarrollo de redes de colaboración educativa.

*Palabras clave:* colaboración, cooperación, educación de la ciudadanía, educación cívica, competencias básicas, comunidades de aprendizaje, redes.

**SUMMARY:** From approaches to lifelong learning and core competencies, our aim is to determine how teachers from Andalusia assess the educational collaboration process and its influence on social and civic training. To accomplish this, we distributed an online questionnaire to all non-university schools of Andalusia through the institutional network, the number of teachers forming the sample being 766. The results show that although teachers value collaboration favourably and are willing to engage in educational projects and open up to the community, when the usual relations of collaboration are particularized a only moderate network of contacts emerges and such relations are of low intensity. About half of the participants are involved in networking and collaborative projects, with the support of information technology, and more than two thirds would be willing to participate in these initiatives focused on collaborative work. Regarding their needs for the development of social and civic processes, in first and second place respectively are the need for specialized training in competence and the availability of materials and resources. In third place their identification of the need for collaboration among members of the educational community and with civic organizations. In short, the importance of providing resources, materials and strategies to promote and facilitate the development of educational collaborative networks is paramount.

*Key words:* collaboration, cooperation, citizenship education, civic education, core competencies, learning communities, network.

**RÉSUMÉ:** Prenant comme point de départ les approches de l'éducation tout au long de la vie et celles des compétences de base, nous allons étudier les évaluations faites par les enseignants andalous sur les processus de collaboration éducative et leur influence sur la formation sociale et civique. Nous avons, dans ce but, distribué un questionnaire en ligne à tous les centres éducatifs non universitaires de l'Andalousie, à travers le réseau institutionnel. L'échantillon a été constitué par 766 professeurs. Les résultats montrent que les enseignants sont en faveur de la collaboration et sont disposés à s'impliquer dans les projets éducatifs et à s'engager dans la communauté. Par contre, lorsque nous nous penchons sur les relations régulières

de collaboration, nous remarquons un faible réseau de contacts et d'intensité en réseau. Près de la moitié sont, et plus des deux tiers seraient, prêts à participer à des réseaux et à des projets collaboratifs avec l'appui des technologies de l'information. Quand on se penche sur leurs besoins concernant le développement des procédés de développement social et civique, on observe qu'ils demandent tout d'abord à avoir une formation spécialisée dans leur compétence et aussi de disposer de matériaux et de ressources. Ce n'est qu'en dernier lieu qu'ils indiquent la nécessité d'une collaboration entre les membres de la communauté éducative et les organisations civiques. On peut donc conclure, d'après ce questionnaire, qu'il est très important de fournir des recours, des matériaux et des stratégies pour promouvoir et faciliter le développement de réseaux de collaboration éducative.

*Mots clés:* collaboration, coopération, éducation à la citoyenneté, éducation civique, compétences de base, communautés d'apprentissage, réseaux.

## 1. FUNDAMENTO

Vivimos en un mundo complejo (sociedad del conocimiento) y en un tiempo de incertidumbre, de acelerado y continuo proceso de cambio. Unos cambios impulsados por modelos político-económicos hacia la liberalización (de mercancías, servicios, capitales, trabajo, etc.) y otros propulsados por el desarrollo de las tecnologías (y en especial de las de la información y comunicación); que se encuentran inmersas en todos los ámbitos de nuestra vida. Ante esta situación se pone de manifiesto la consideración y análisis de los procesos educativos, siendo necesario pensar en la formación como una exigencia creciente en el campo de los recursos humanos. En este sentido, hemos de preguntarnos por las características del modelo formativo que habría de responder a esta demanda y su gestión. Un modelo que, contando con la profesionalidad de sus agentes, debería tener en cuenta el valor de la participación (comunidad educativa) y la autonomía (pedagógica, de organización y de gestión) de los centros educativos para contextualizar y desarrollar su proyecto educativo.

El aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en una prioridad y ha sido reconocido como una necesidad que permite a los ciudadanos hacer frente a los avatares de su vida diaria; no solo en el terreno profesional, sino también en el ámbito personal. Aprender a lo largo de la vida es uno de los grandes logros de nuestro tiempo; y la Unión Europea ha sido una de las impulsoras de esta concepción del aprendizaje (Decisión, 1996; Consejo Europeo, 2000; OIE, 2001), entendido como factor clave para la socialización y el desarrollo personal (Puig, Domene y Morales, 2010). Serán cuatro los objetivos esenciales que se le atribuyen al aprendizaje permanente: realización personal, ciudadanía activa, integración social, empleabilidad y adaptabilidad.

Otro referente significativo que debemos tener en consideración de cara a analizar los retos educativos en la sociedad del conocimiento podemos situarlo en torno a las Metas Educativas 2021, tomando como referencia el debate promovido

por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE) sobre la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Entre estas metas quisiéramos destacar las siguientes: a) Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora; b) Incrementar las oportunidades y atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado; c) Aumentar/universalizar la educación; d) Ofrecer un currículum significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas; e) Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de la vida.

En la línea de la importancia y significación de una formación a lo largo de la vida, y particularmente en el objetivo estratégico de la Europa del Conocimiento, hemos de tener en consideración la «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente» (Diario, 2006) (Figura 1); que surge como respuesta a la necesidad de establecer unas competencias que fueran consideradas básicas (combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto) para el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de la vida y garantizaran la igualdad de oportunidades, así como la dotación de las estrategias precisas para hacer frente a un mundo en continuo cambio (Puig y Domene, 2009).

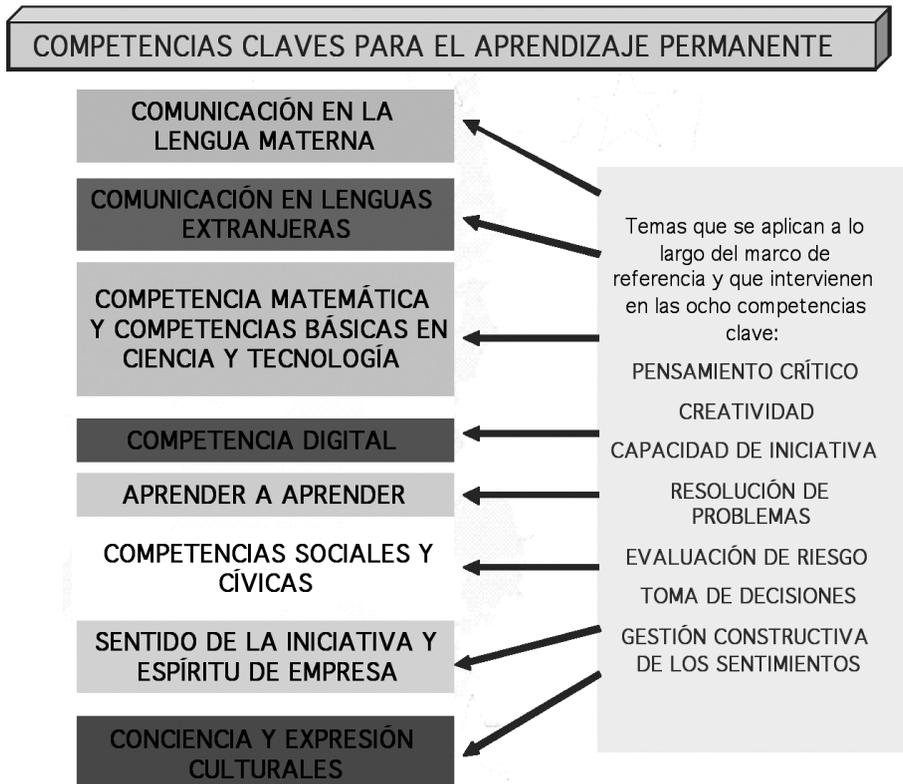
El desarrollo de todas y cada una de las competencias claves es esencial para lograr la formación de ciudadanos activos, capaces de hacer frente a la realidad social en la que se ven inmersos. Resulta de gran interés destacar el importante papel atribuido a la educación como elemento de socialización, que contribuye a la integración y cohesión social, al tiempo que es considerada fuente de progreso y motor de cambio.

La educación permanente y la participación de la ciudadanía surgen como preocupaciones cada vez más acuciantes en la sociedad actual. El futuro de la educación pública está orientado a la implicación en sus comunidades socioculturales, como requisito para la adquisición de competencias de aprendizaje permanente. Podemos apuntar un elevado consenso en cuanto a la prioridad de adquisición de competencias en los procesos de escolarización: competencias de comunicación y habilidades tecnológicas; competencias de mentalidad emprendedora e innovadora; competencias de conciencia cívica...; y en esta línea podemos valorar las propuestas de la UNESCO hacia las sociedades del conocimiento, en las que el trabajo en red se presenta como una oportunidad para garantizar la igualdad de oportunidades, garantizar el acceso a múltiples oportunidades de aprendizaje, y la colaboración como aprovechamiento compartido del conocimiento y favorecedora del desarrollo sostenible.

Nos encontramos en un momento social en el que los cambios y el nivel de acceso a la información se han multiplicado exponencialmente, comparándolo con el que se ha venido produciendo anteriormente en otros momentos temporales. De acuerdo con González Soto y Cabero (2001), podemos decir que vivimos en un dinamismo de cambio de tal magnitud que necesitamos adecuaciones constantes y crecientes ante el riesgo, siempre presente, de no lograrlo del todo y de perder

los referentes necesarios para comprender la realidad e instalarnos en ella. En este sentido, se justifica el uso que en la actualidad estamos haciendo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, sobre todo del medio informático y las redes de comunicación.

FIGURA 1  
Competencias claves para el aprendizaje permanente



Podemos decir que los actores principales implicados en el proceso educativo han cambiado o deben cambiar si queremos que estos procesos tengan éxito. Los docentes, además de aprender a usar tecnologías, aunque creemos que este no es un elemento esencial, necesitan empezar a pensar en las metodologías a implementar con el uso de las tecnologías y a saber cómo estas pueden y deben ser usadas por el estudiante para mejorar su propio aprendizaje (Cardona, 2011; Fandos, 2009; Gisbert, Cabero y Llorente, 2007; Martínez Martín, 2008; Maroto Sánchez, 2007). Por su parte, el alumno tiene que pasar a ser cada vez más activo y participativo, entendiendo que tiene mucho que hacer en el proceso de su

aprendizaje (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003; Horton, 2000). El cambio más sustancial con respecto al uso de las TIC en la enseñanza, de acuerdo con lo comentado por Salinas (2004), es que no se trata de que traigamos tal o cual medio a nuestra clase y lo usemos en una determinada situación, más bien sucede lo contrario, que nos llevamos la clase, parcial o totalmente, al medio y por lo mismo muchos elementos que antes eran del todo conocidos, y en principio controlados, pasan ser nuevos focos de reflexión y por lo tanto de preocupación para el docente. En la sociedad del conocimiento, sociedad de la era digital y de la era de la información, el acceso a los contenidos de la cultura se realiza a través de múltiples fuentes de información que están permanentemente a disposición de los miembros de la sociedad, independientemente de la edad o situación de estos.

Pero tal vez el proceso de socialización de la Red sea el cambio más significativo al que estamos asistiendo. Los cambios sociales que se van produciendo traen consigo que el uso de las tecnologías deje de ser un elemento tangencial y puntual en el día a día de los usuarios, podemos decir que la emergencia de la Web 2.0 representa una revolución social más que una revolución tecnológica. «La red se transforma, y pasa de ser un gran medio en el que la información es transmitida y consumida, a ser una plataforma en la que se crea contenido, se comparte, se remezcla, se reutiliza, etcétera. Pero el vocabulario de esta conversación no es solamente las palabras, sino también las imágenes, el vídeo, multimedia y lo que necesitamos» (Castaño, 2006: 49).

Procesos paralelos se han de producir en el ámbito educativo, para dar respuesta a esta nueva revolución social a la que nos enfrentamos (Gómez, Roses y Farias, 2012). Cada vez más en la educación adquieren mayor presencia el uso de tecnologías relacionadas con la Web 2.0 (O'Reilly, 2005), también conocidas como software social. Esto permite potenciar diferentes estilos de formación a través de los cuales los alumnos adoptan un papel más activo y de vanguardia en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento (Roberts, 2005).

El conjunto de recursos que proceden del auge de la Web 2.0 (navegadores, buscadores, servicios de compartición de documentos, agregadores y lectores, sistemas de comunicación, comunidades on-line, blogs, calendarios compartidos, repositorios de información...) son consumidos a diario por estudiantes, permitiéndoles gestionar sus propios servicios de obtención de información y definiendo una red personal con conexiones y enlaces entre distintos recursos en función de sus necesidades e intereses. Del mismo modo, los profesores se valen de estas herramientas para generar contenidos de calidad que se reflejan en cursos más dinámicos, les facilitan la comunicación con otros profesionales compartiendo, debatiendo y reflexionando sobre sus líneas de investigación y, lo que es más importante, les permiten seguir avanzando en el conocimiento. Un camino hacia el desarrollo de lo que se viene conociendo con el nombre de PLE (Personal Learning Environment), que según Cabero y otros (2011) pueden ser consideradas

desde una doble perspectiva, la tecnológica/instrumental (un conjunto de herramientas de aprendizaje, servicios y artefactos, recogidos de diversos contextos y entornos para que sean utilizados por los estudiantes) (Fiedler y Pata, 2009; Amine, 2009; Reig, 2009; Henri y otros, 2008) y pedagógica/educativa (se pone el acento en el componente de aplicación educativa y su contemplación como una nueva metodología educativa; como sistemas que ayudan a los profesores y a los estudiantes para que establezcan sus metas de aprendizaje y los mecanismos por los cuales quieren llegar a él) (Dabbagh y Kitsantas, 2012; Casquero, Portillo, Ovelar, Benito y Romo, 2010; Attwell, 2007).

En definitiva, los nuevos desarrollos tecnológicos nos están permitiendo pasar de una Web de lectura lineal, además de estática, a una Web más de escritura-compartida, dinámica e hipermedia. Se trata de pasar de la producción individual de contenidos a promover roles de creadores activos de conocimiento, y de desarrollar estrategias para aprender con y de otras personas interesadas en las mismas temáticas. En definitiva, de la creación de comunidades de aprendizaje, que aportan una visión amplia en todos sus componentes pedagógicos, didácticos, psicológicos y sociales. El aprendizaje dialógico no depende solo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que se realizan aprendizajes (Elboj y otros, 2005). Por ello, en estos tiempos se hace más patente la necesidad de romper los muros de las instituciones educativas, fomentando la realización de proyectos, el desarrollo de redes sociales, educativas... (Sloep y Berlanga, 2011; Catañeda, 2010).

En esta línea, podemos decir que hacer uso de actividades con aplicaciones relacionadas con la tecnología Web 2.0 puede fomentar el espíritu de innovación e investigación curricular y favorecer la construcción de la inteligencia social colectiva. En definitiva, puede favorecer y orientar la evolución tecnológica y social del rol del profesor (Cabero, López Meneses y Llorente, 2009). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y especialmente las metodologías en red orientadas bajo el enfoque socioconstructivista e investigador (Cabero y López Meneses, 2009), jugarán un papel muy significativo por las posibilidades que pueden ofrecer: establecer comunicaciones sincrónicas y asincrónicas entre los diferentes miembros de la comunidad, potenciar la construcción de agrupaciones colectivas de conocimientos, ofrecer experiencias contextualizadas y significativas para el alumno, favorecer la toma de decisiones y la resolución de problemas sociales por los estudiantes, potenciar proyectos de investigación en equipo, etc. (Cabero, Valverde y López Meneses, 2009). Las actividades más adecuadas son aquellas que invitan a la construcción del conocimiento, la experimentación y la resolución de problemas, a escala individual y grupal, que van dirigidas a relacionar los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos, favorecen el aprendizaje autónomo e invitan a la negociación, a la búsqueda de diferentes alternativas sobre una problemática formativa y a la utilización de herramientas relacionadas con el software social para el desarrollo de comunidades de conocimientos globales.

## 2. META Y MÉTODOS

Conscientes de la importancia de la formación y colaboración en el marco de la formación a lo largo de la vida (Morales, 2009), y especialmente para la formación ciudadana en el contexto en que nos desenvolvemos (sociedad del conocimiento), nos hemos interesado por aproximarnos a las opiniones y valoraciones de los docentes andaluces al respecto. Con este propósito hemos distribuido un cuestionario en red a todos los centros educativos no universitarios, de Andalucía, a través de la red institucional, para recabar información sobre aspectos de los centros educativos y sus proyectos educativos. Nos centraremos en las valoraciones realizadas por el profesorado en cuanto a la implicación en el centro, la colaboración (interna y externa), la participación en redes y en sus necesidades o perspectivas respecto a la formación social y cívica. El cuestionario, que se diseña de forma específica para el estudio a partir de la revisión de la literatura y la normativa (autonómica, nacional y europea) sobre la temática central, tiene una fiabilidad de 0,908 (alfa de Cronbach). La modalidad de los ítems se alterna entre las escalas tipo Likert con cinco valores (que nos permiten obtener promedios y desviaciones), preguntas con respuestas múltiples y de tipo categórico. Los datos obtenidos a través de la encuesta nos permitieron elaborar una base de datos, que tras un proceso de revisión y refinamiento permitió su tratamiento (estadística descriptiva) a través del software SPSS.18.

De acuerdo a los datos institucionales de la Consejería de Educación estamos ante una población de profesorado no universitario superior a los 94.000 profesores, distribuidos entre los distintos niveles del sistema educativo de la siguiente forma: Educación Infantil y Primaria, 39,88%; Educación Secundaria Obligatoria, 37,06%; Bachillerato, 10,64%; y Enseñanzas Profesionales, 12,41%. Así pues, la muestra (con un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo del 5%) debería fijarse en 383 sujetos, con representación de las diferentes etapas educativas. La distribución del cuestionario en línea, y de acceso a toda la población, nos permite trabajar con una muestra causal (Sabarriego, 2004) real de 766 encuestas, correspondientes a las diferentes etapas educativas: Educación Infantil y Primaria, 43,21%; Educación Secundaria Obligatoria, 28,85%; Bachillerato, 14,75%; y Enseñanzas Profesionales, 13,18%.

En cuanto a las características de esta muestra, con una representación significativa (en relación al tamaño de la población) de los diferentes niveles educativos, mantiene un cierto equilibrio en cuanto a la participación algo mayor de los profesores (52,30%) que de las profesoras (47,70%). La mayoría del profesorado trabaja en centros públicos (77,4%) o centros concertados (12,9%). La edad se sitúa mayoritariamente en los intervalos de 40-49 (37,1%) y 30-39 años (30,2%). Estamos ante un colectivo con bastante experiencia docente, en cuanto que el 36,6% tienen más de 20 años, un 26,7% entre 11 y 20 y un 21,7% entre 6 y 11 años de experiencia docente. Aproximadamente un tercio del profesorado ha ocupado algún cargo directivo (35,2%) y ha tenido alguna responsabilidad de coordinación en

su centro (37,5%). Casi la mitad del profesorado (43,21%) ha impartido en algún momento una materia vinculada al área de ciudadanía. En cuanto a su formación en competencias, el 67,7% declara haber participado en los últimos cursos en acciones formativas relacionadas con la formación en competencias, pero tan sólo un 23,5% ha participado en acciones formativas relacionadas específicamente con la competencia social y cívica.

### 3. RESULTADOS

Comenzaremos la presentación de resultados prestando atención a las valoraciones realizadas sobre la dimensión del clima del centro. Así, como podemos observar en la Tabla 1, los cuatros aspectos considerados, cordialidad, práctica del diálogo, toma de decisiones consensuadas y cooperación, obtienen una alta puntuación media (escala de 1, nada de acuerdo; a 5, totalmente de acuerdo).

TABLA 1  
 Valoración de la implicación del profesorado del centro

|  | MEDIA | DESV. TÍPICA |
|--|-------|--------------|
| Cooperación y trabajo en equipo        | 3,83  | 0,83         |
| Cordialidad y cohesión                 | 4,01  | 0,88         |
| Práctica del diálogo y la comunicación | 3,99  | 0,89         |
| Toma de decisiones consensuadas        | 3,88  | 0,98         |

Si dirigimos ahora la atención hacia el exterior, y le pedimos al profesorado que nos valore la imagen de su centro educativo como un centro abierto a la comunidad, nos plantean unas valoraciones mayoritariamente positivas, destacando el 33,40% que manifiesta un total acuerdo, seguido por un 32,30% (bastante) y un 19,40% que también lo valoran positivamente. Por el contrario un 10,20% y un 4,70% manifiestan un bajo o ningún acuerdo, respectivamente. El valor medio se sitúa en un 3,80 (DT = 1,15).

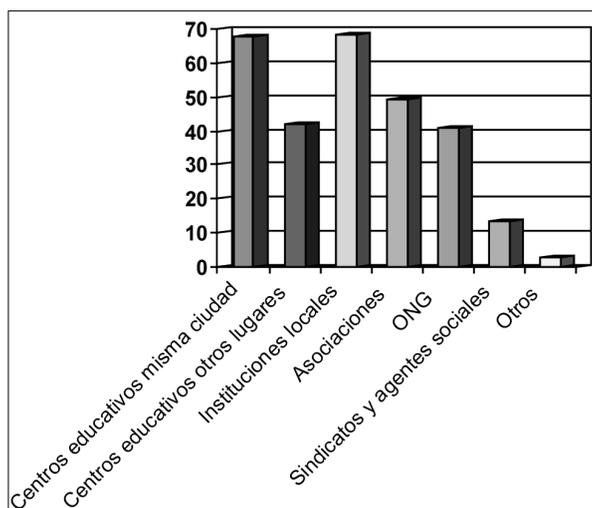
Pero cuando hablamos de la implicación del profesorado en proyectos, si bien podríamos decir que predomina una valoración positiva (media superior a 3,0 sobre una escala de cinco), habría que hacer algunas matizaciones en función de la dimensión/orientación del proyecto en cuestión. El profesorado valora bastante más la implicación en proyectos a nivel de centro (M = 3,87; DT = 0,92), que la implicación en proyectos coordinados con otros centros educativos (M = 3,00; DT = 1,31); siendo intermedia, como podemos ver en la Tabla 2, la valoración hacia los proyectos interdisciplinares.

TABLA 2  
Valoración de la implicación en proyectos

|                                  | MEDIA | DESV. TÍPICA |
|----------------------------------|-------|--------------|
| P. Interdisciplinares            | 3,59  | 1,06         |
| P. a nivel de centro             | 3,87  | 0,92         |
| P. coordinados con otros centros | 3,00  | 1,31         |

Y, ¿cuáles son las relaciones habituales de colaboración que, desde una perspectiva educativa, mantienen los centros educativos andaluces? Como podemos observar en la Figura 2, una amplia mayoría manifiesta mantener relaciones con las instituciones locales (68,2%) y con otros centros educativos de la localidad (67,8%). Algo menos de la mitad de los encuestados apuntan a relaciones habituales con asociaciones (49,1%), con centros educativos de otros lugares (42,2%) o con organizaciones no gubernamentales (40,7%). Pero, por el contrario, son muy poco frecuentes las relaciones de colaboración con los sindicatos y agentes sociales (13,8%) y con otros agentes potenciales (3,0%).

FIGURA 2  
Relaciones habituales de colaboración de los centros educativos



Entre las relaciones de colaboración que, desde una perspectiva educativa, dicen mantener los centros, podemos señalar (ver Tabla 3) cuatro grandes bloques, dos primeros (columna de la izquierda) con un carácter más educativo, tanto con otros centros educativos, como con otros servicios educativos generales; y otros dos bloques (columna de la derecha) con un carácter más de tipo administrativo

(celda superior) o con una proyección variable (celda inferior). En esta línea sería interesante profundizar en el análisis de su cualidad.

TABLA 3  
 Implicación del profesorado en redes

|  |  |
|--|--|
| <p>AMPA<br/>                     Institutos de la zona<br/>                     Centros de la misma titularidad<br/>                     Centros de práctica para el alumnado<br/>                     Centros de otros países</p> | <p>Ayuntamiento<br/>                     Centro cívico<br/>                     Biblioteca Municipal<br/>                     Grupo municipal de teatro<br/>                     Polideportivo municipal<br/>                     Instituciones comarcales<br/>                     Asociaciones de vecinos<br/>                     Parroquia</p> |
| <p>Centro de profesores<br/>                     EOE<br/>                     Inspección<br/>                     Universidad</p>  | <p>Asociación de Centros de Economía Social<br/>                     Centro de Salud<br/>                     Cruz Roja<br/>                     Empresas<br/>                     Instituciones autonómicas<br/>                     Instituciones nacionales<br/>                     Salud mental<br/>                     ONG</p>              |

En cuanto a la implicación de los centros educativos en redes (educativas, profesionales, sociales...), podemos señalar que el 49,1% del profesorado manifiesta estar implicado; pero también el 50,9% no lo está (desde nuestra perspectiva la implicación en redes debería constituirse en un eje clave del planteamiento educativo y formativo de los centros). A este respecto debemos destacar que un 69,9% de los encuestados estarían interesados en participar en redes educativas y en proyectos de colaboración, con apoyo de las tecnologías de la información, con otros centros educativos.

En último lugar, cuando preguntamos al profesorado sobre qué necesitaría su centro educativo, desde su punto de vista, para desarrollar con calidad la competencia social y cívica, en primer lugar (como podemos observar en la Tabla 4) destacan la necesidad de contar con Materiales y recursos (37,4%) y disponer de una formación específica en la competencia (23,80%).

En segundo lugar, nos destacarían la necesidad de contar con a) Una formación especializada en la competencia (31,1%) y b) Materiales y recursos (13,0%). Y será en tercer lugar, cuando consideren opciones vinculadas a dinámicas de colaboración, siendo las más valoradas a) Relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa (profesores/alumnos/familia) (17,1%), b) Más cooperación de la escuela con organizaciones cívicas (13,1%) y c) Más cooperación entre los profesores de las distintas áreas (12,8%).

TABLA 4

Necesidades del centro para desarrollar la competencia social y cívica con calidad

|  | PRIMER LUGAR |       | SEGUNDO LUGAR |       | TERCER LUGAR |       |
|--|--------------|-------|---------------|-------|--------------|-------|
|  | F            | %     | F             | %     | F            | %     |
| Materiales y recursos  | 264          | 37,4  | 90            | 13,0  | 65           | 9,6   |
| Libros de texto  | 11           | 1,6   | 20            | 2,9   | 25           | 3,7   |
| Formación específica en la competencia   | 168          | 23,8  | 216           | 31,1  | 53           | 7,8   |
| Más cooperación entre los profesores de las distintas áreas                    | 64           | 9,1   | 76            | 11,0  | 87           | 12,8  |
| Más tiempo dedicado a su desarrollo  | 52           | 7,4   | 81            | 11,7  | 77           | 11,3  |
| Más cooperación de la escuela con organizaciones cívicas                       | 23           | 3,3   | 58            | 8,4   | 89           | 13,1  |
| Más oportunidades para proyectos innovadores                                   | 26           | 3,7   | 44            | 6,3   | 71           | 10,5  |
| Más recursos para actividades extraescolares                                   | 37           | 5,2   | 46            | 6,6   | 86           | 12,7  |
| Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (profs./alum./familia) | 59           | 8,4   | 58            | 8,4   | 116          | 17,1  |
| Otras  | 2            | 0,3   | 5             | 0,7   | 10           | 1,5   |
| Total  | 706          | 100,0 | 694           | 100,0 | 679          | 100,0 |

#### 4. CONCLUSIONES

Desde los enfoques de la educación a lo largo de la vida y de las competencias básicas nos planteábamos la importancia o significación que adquieren los procesos de colaboración. En este sentido, los datos obtenidos nos presentan unos contextos internos en los centros educativos bastante aceptables para estos requerimientos (cordialidad, cohesión, cooperación, trabajo en equipo, decisiones consensuadas...); y constituirán una valiosa base para su proyección e intensificación; e incluso para su transferencia. Pero la colaboración hacia el exterior (otros centros y agentes educativos) y hacia agentes/instituciones más alejados (teóricamente) del ámbito educativo disminuye de forma significativa (recordemos, por ejemplo, la diferencia entre la implicación en proyectos de centro: 3,87; y proyectos con otros centros: 3,00); y precisamente este es uno de los retos que los centros tienen en el contexto actual: implicarse en sus comunidades de referencia.

Consideramos que la implicación en redes cobra una especial relevancia en los procesos educativos, y especialmente cuando nos planteamos estos ligados al desarrollo social y cívico (Calvo de Mora y Morales, 2008); pero los datos obtenidos no van en esta dirección. Casi la mitad del profesorado afirmaba que sus

centros están implicados en redes, y que más de la mitad estaría dispuesto a implicarse en redes con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, pero cuando detallamos las relaciones habituales de colaboración y la implicación en redes, nos encontramos con una reducida variedad, además muy centrada en una perspectiva educativa e incluso institucional. El desarrollo de los procesos formativos en la sociedad de conocimiento requiere de una mayor colaboración.

El profesorado afirma haber participado en los últimos cursos en acciones formativas sobre el tema de las competencias (67,7%), pero tan sólo un 23,5% lo han hecho en relación a la competencia social y cívica. En este sentido podemos entender que las principales necesidades de este colectivo (ver Tabla 4) apuntan hacia la necesidad de contar con materiales y recursos específicos así como a solicitar una formación específica al respecto. Junto a estas necesidades hemos de incluir la conveniencia de ofrecer recursos para promover la implicación de las comunidades educativas y, en definitiva, una mayor colaboración. Aspectos estos últimos también considerados por el profesorado, pero con intensidades inferiores (ver Tabla 4).

En base a estos resultados creemos conveniente avanzar en el diseño de recursos y materiales bajo la perspectiva de un repositorio abierto y flexible, que permita a los docentes contar con un banco de materiales (documentos, vídeos, imágenes...). Una propuesta envuelta en un entorno de colaboración y cooperación (redes educativas), en el intercambio de información y difusión de experiencias (buenas prácticas), recursos (Castaño, 2006). Sin duda un valioso medio para compartir conocimiento profesional y educativo.

Todos estos procesos pasan por cuestionar los modelos y estrategias transmisoras de enseñanza, el aprendizaje memorístico por parte del estudiante y su control a través de pruebas escritas. Por el contrario, se insiste que los métodos de enseñanza deben potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del estudiante, el desarrollo de competencias intelectuales, tecnológicas y sociales, el fomento de la reflexión colectiva y la evaluación formativa. Desde este prisma pedagógico, más que guiarse por un temario poco flexible y un calendario preestablecido, se promueve la investigación, interacción y metacomunicación destinada a negociar, consensuar y discutir los posibles contenidos, en función de las ideas e intereses de los estudiantes y, en la medida de lo posible, dirigida también a sugerir cambios posibles y propuestas de mejora (Naval y Herrero, 2006; López de Dicastillo, Iriarte y González Torres, 2006).

Pero tenemos que tener presente que no podemos quedarnos única y exclusivamente en el trabajo en clase con los alumnos (Salinas, 2004; Elboj y otros, 2005), sino que tenemos que incidir en la necesidad de plantear estrategias más institucionales. Potenciar estrategias de coordinación entre centros, apoyadas en estos momentos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Cada vez cobra más importancia la idea del uso de la Red como espacio de intercambio de experiencias en las que tenga lugar la participación de los centros para el aporte de experiencias y conocimientos, al mismo tiempo que se puedan

beneficiar de la experiencia de otros (Gómez, Roses y Fariás, 2012; Trujillo e Hinojosa, 2010).

De acuerdo con Echeverría (1999), se ha creado con las TIC un nuevo espacio social de interrelación humana, que él denomina «tercer entorno», en el cual se exige de la sociedad la realización de cambios para relacionarse en él, a la vez que se generen las herramientas y los espacios para generar nuevos cambios.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amine, M. (2009). PLE-PKN. Descargado el 13 de marzo de 2012. <http://mohamedaminechat-ti.blogspot.com/2009/04/ple-pkn.html>.
- Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments-the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2, 1. Descargado el 16 de febrero de 2012. <http://elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.
- Cabero, J. y López Meneses, E. (2009). Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Barcelona: DaVinci.
- Cabero, J.; López Meneses, E. y Llorente, M. C. (2009). La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo. Sevilla: Mergablum.
- Cabero, J. y otros (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38. Descargado el 20 de enero de 2013. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/>.
- Cabero, J.; Valverde, J. y López Meneses, E. (2009). Instrumento didáctico para la valoración de los cursos universitarios en red. En R. Roig (Dir.). Investigar desde un contexto educativo innovador (pp. 53-71). Alicante: Marfil.
- Calvo de Mora, J. y Morales, J. A. (2008). School organization paradigm based on an interactionist approach. En J. Calvo de Mora (Ed.). Sharing responsibilities and networking through school process (pp. 7-43). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Cardona, J. (2011). El proyecto INDITIC, una red social para la innovación metodológica en la UNED. *Enseñanza & Teaching*, 29, 1, 159-180.
- Casquero, O.; Portillo, J.; Ovelar, R.; Benito, M. y Romo, J. (2010). ¡PLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. *Interactive Learning Environment*, 18, 3, 293-308.
- Castañeda, L. (2010). Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: MAD.
- Castaño, C. (2006). Weblog: un concepto romántico de la formación. *Comunicación y Pedagogía. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 210, 45-49.
- COM (2001). Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas «Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente». Descargado el 12 de marzo de 2012 de la base de datos Eurlex. <http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>.
- Consejo Europeo (2000). Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. Descargado el 12 de abril de 2012 de la base de datos Eurlex: <http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>.
- Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*. Descargado el 12 de mayo de 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bbr.2011.03.031>.

- Decisión (1996). Decisión n.º 95/2493/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como «Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes». Recuperado el 12 de marzo de 2012 de la base de datos Eurlex: <http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>.
- Diario (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006: L394. Descargado el 10 de abril de 2012 de la base de datos Eurlex. <http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>.
- Echeverría, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Elboj, C. y otros (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fandos, M. (2009). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación: un proceso de cambio*. Tarragona: URV.
- Fiedler, S. y Pata, K. (2009). Distributed learning environments and social software: In search for a framework of design. En S. Hatzipanagos y S. Warburton (Eds.). *Social software & developing community ontologies* (pp. 145-158). Hershey, PA: IGI Global.
- Gisbert, M.; Cabero, J. y Llorente, M. (2007). El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación. En J. Cabero (Coord.). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Gómez, M.; Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Revista Comunicar*, XIX (38), 131-138.
- González Soto, A. y Cabero, J. (2001). Formación: nuevos escenarios y nuevas tecnologías. En *Formación, trabajo y certificación: nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. III Congreso de Formación Ocupacional (CIFO). Zaragoza.
- Henri, F. y otros (2008). Understanding PLE as an Essential Component of the Learning Process. En J. Luca y E. Weippl (Eds.). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008* (pp. 3766-3770). Chesapeake, VA: AACE.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training: how to teach anyone anything, anywhere, anytime*. New York: Wiley.
- López de Dicastillo, N.; Iriarte, C. y González Torres, M. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *ESE. Estudios sobre educación*, 11, 127-147.
- Maroto Sánchez, A. (2007). El uso de las nuevas tecnologías en el profesorado universitario. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 30, 61-72.
- Martínez Martín, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- Mir, J.; Reparaz, C. y Sobrino, A. (2003). *La Formación en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Morales, J. A. (2009). Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. En J. Tejada (Coord.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 355-374). Madrid: Tornapunta.
- Naval, C. y Herrero, M. (2006). *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: Ediciones Encuentro.

- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Descargado el 12 de octubre de 2012. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-isweb-20.html>.
- Puig, M. y Domene, S. (2009). Aprender a lo largo de la vida: Un recorrido por la política europea. En J. Tejada (Coord.). Estrategias de Innovación en la formación para el trabajo. Madrid: Tornapunta.
- Puig, M.; Domene, S. y Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 85-110.
- Reig, D. (2009). Entornos personales de aprendizaje. Extraído el 12 de enero de 2012. <http://www.slideshare.net/dreig/ple-1340811>.
- Roberts, G. (2005). Technology and learning expectations of the Net Generation. En D. Oblinger y J. Oblinger (Eds.). Educating the Net Generation. Descargado el 19 julio de 2012. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101c.pdf>.
- Sabarriego, M. (2004). El proceso de investigación. En R. Bisquerra (Coord.). Metodología de la investigación educativa (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). Descargado el 16 de abril de 2012. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.
- Sloep, P. y Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Revista Comunicar*, XIX (37), 55-64.
- Trujillo, J. M. e Hinojosa, F. J. (2010). Apropriación de recursos y estrategias 2.0 para la innovación educativa en la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2, 61-77.