

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



**VOL.22, Nº2 (Abril- Junio, 2018)**

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

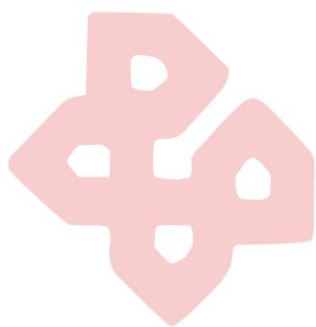
DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7845

Fecha de recepción 21/01/2018

Fecha de aceptación 23/04/2018

## REDES DE COLABORACIÓN EN EDUCACIÓN. EVIDENCIAS RECOGIDAS EN ESCUELAS DE SOUTHAMPTON

*Collaboration Networks in Education: Evidences from Schools in Southampton*



*Cecilia Azorín*

*Daniel Muijs*

*Universidad de Murcia*

*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*

*E-mail: [cmaria.azorin@um.es](mailto:cmaria.azorin@um.es),*

*[daniel.muijs@ofsted.gov.uk](mailto:daniel.muijs@ofsted.gov.uk)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0131-8921>*

### Resumen:

El objetivo de este artículo es conocer cómo opera una red de escuelas orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ciudad de Southampton (al sur de Inglaterra). Con esta finalidad, se presenta un estudio de caso que incluye la realización de entrevistas al personal directivo y docente de las cinco escuelas participantes, y la revisión de documentos de carácter institucional que comparte la alianza. Esto ha permitido al equipo investigador ahondar en: 1) las aspiraciones que tiene la red, 2) las áreas de interés mutuo que predominan, y 3) el tipo de organización estructural que sustenta la colaboración. Los resultados apuntan al intercambio de experiencias e información; la gestión eficaz de recursos; y la mejora escolar como las principales aspiraciones. Por otro lado, algunos de los intereses de trabajo común a este respecto son el liderazgo, la inclusión y el apoyo entre iguales. En relación con la estructura que adopta este entramado, la red dispone de grupos interconectados que abordan diversos aspectos. Las conclusiones destacan la necesidad de abrir fronteras para que cada vez sean más las escuelas que trabajen en red.

*Palabras clave:* *redes educativas, colaboración, mejora escolar, investigación educativa.*

### Abstract:

This paper seeks to ascertain how a network of schools aimed at enhancing the teaching-learning process in the city of Southampton (south England) operates. A case study is presented which includes interviews with leadership teams and teachers from the five schools participating along with a review of the institutional documents shared by the alliance in question. The research team was able to delve into: 1) the aspirations of the network; 2) the main areas of common interest; and 3) the type of structural organization underpinning the collaboration. The findings reveal that the main aspirations are sharing experiences and information, effective management of resources and school improvement. Other common issues of interest include leadership, inclusion and peer support. In terms of the structure of the network, there are interconnected groups that address a variety of aspects. The conclusions underline the need to open up so that more and more schools begin to network.

*Key Words:* educational networks, collaboration, school improvement, educational research.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

En la investigación educativa contemporánea se respiran vientos de cambio. Estos nuevos aires tienen que ver con el uso de las redes de colaboración como plataformas para la mejora de los sistemas escolares. Una innovadora corriente que se encuentra en plena efervescencia. Esto sucede en un contexto caracterizado por el auge de la “sociedad en red” a la que alude el sociólogo Castells (2010) y la expansión de la “modernidad líquida” sobre la que se asienta el discurso de Bauman (2013), uno de los pensadores más brillantes y provocadores de nuestro tiempo. Uniendo ambos conceptos y siguiendo el argumento de Bauman, dentro de la sociedad red existe la necesidad de crear un diálogo entre culturas, donde las comunidades se abran mutuamente e inicien procesos de intercambio que les permita enriquecerse en la búsqueda de una humanidad común.

Esta doble conceptualización (adaptada al ámbito de la educación) hace hincapié en la importancia de compartir conocimiento y evoca un llamamiento constante a aprender de los demás en un entorno que se presupone debe permanecer conectado. Precisamente, Burns y Koster (2016) consideran que las redes se ajustan con acierto a la dinámica de la modernidad líquida porque dejan atrás las tradicionales (y en la mayor parte de los casos obsoletas) formas de organización jerárquica. De ahí que las redes de acción socioeducativa sean tenidas en cuenta como una estrategia de éxito (Longás, De Querol, Ciraso, Riera y Úcar, 2018), cuya introducción en la teoría y práctica escolar está suponiendo toda una revolución en el campo de la educación.

En este apartado inicial, resulta necesario incorporar la noción de red que fundamenta este trabajo. En el influyente artículo “On Network Theory”, Borgatti y Halgin (2011) definen el concepto de red como un conjunto de actores o nodos que tienen una serie de vínculos entre sí. De este modo, el patrón de vínculos de una red

---

<sup>1</sup> El contenido de este trabajo forma parte de una estancia de investigación de tres meses disfrutada por la autoría del artículo durante el curso escolar 2016-2017 en la *Southampton Education School* (de la Universidad de Southampton) bajo la supervisión del profesor Daniel Muijs.

produce una estructura particular y los nodos ocupan posiciones dentro de esa estructura. Idealmente, las redes son concebidas como estructuras intermedias donde tienen lugar procesos interdependientes en los que se exploran nuevos caminos para el aprendizaje y la cooperación entre individuos e instituciones (Rauch, 2013). En esta dirección, Díaz-Gibson, Civiš, Daly, Longás y Riera (2017) utilizan el término “redes de colaboración educativa” para referirse a las asociaciones (con metas educativas) que tienen lugar entre las escuelas y los diversos agentes (familias, organizaciones comunitarias y vecindarios).

Desde esta percepción, la colaboración en red fomenta la generación de espacios, tiempos y compromisos para que distintas comunidades educativas y sociales puedan enriquecerse compartiendo materiales, experiencias e intercambios de información (Azorín, 2017). En consecuencia, de una manera simple, las redes son un conjunto de personas (a veces organizaciones) y las conexiones directas o indirectas que existen entre ellas (Chapman y Muijs, 2014). Si bien, una definición relativamente completa que recoge a modo de compendio todo lo anterior es la ofrecida por Kools y Stoll (2016), quienes concretan que el concepto de red se corresponde con un grupo de personas que tienen intereses similares y que interactúan e intercambian conocimiento con la intencionalidad de apoyarse mutuamente e incrementar su aprendizaje.

Por otro lado, Sliwka (2003) advirtió hace ya quince años que las redes podían representar motores vibrantes para el cambio en la educación. En la actualidad, las redes forman parte indiscutible de la agenda política internacional (OECD, 2016). Esta situación ha propiciado la creación de un modelo alternativo de organización que aporta una solución de futuro viable. Por consiguiente, debe admitirse que dentro de los principales desarrollos de la educación de los últimos tiempos se encuentran las redes de apoyo y colaboración entre escuelas que forman sus propias alianzas en una gran variedad de contextos (Muijs y Rummyantseva, 2014).

Desde este nuevo paradigma, se asume que la colaboración entre escuelas es una realidad que avanza hacia nuevas formas de participación y de transformación social (Sammons, Mujtaba, Earl y Gu, 2007). A este respecto, tal y como afirman Feys y Devos (2014), la colaboración ya no es solo una opción, sino que se trata de la nueva ortodoxia. Cada vez son más las políticas orientadas a la colaboración entre escuelas, dado que este tipo de organización aborda la fragmentación y resuelve problemas que serían difíciles de solventar desde la individualidad (Coleman, 2011). En este escenario, la colaboración desprivatiza al docente del conocimiento y hace que salga de su aula para participar en la creación conjunta de prácticas.

Mirando hacia el futuro, es perfectamente posible que la colaboración: (1) dentro, entre y más allá de las escuelas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012), (2) en forma de comunidades de aprendizaje (Flecha, 2015), o (3) con cualquier otra configuración asociativa, sea una estrategia poderosa para desarrollar y mejorar el capital profesional de las mismas (Hargreaves y Fullan, 2012; Harris y Jones, 2017). Por tanto, podríamos hablar de organizaciones de aprendizaje en red que: (1) desarrollan relaciones, (2) se adaptan a las necesidades de sus entornos, (3) crean

enlaces y puentes, y (4) construyen comunidad. Esto hace que el foco de atención se ponga no solo en lo que ocurre dentro de las escuelas sino también fuera de ellas. Esta incipiente panorámica, sobre la que se profundizará a continuación, se materializa en la línea de investigación “beyond school gates”, que ha sido abanderada por Cummings, Dyson y Todd (2011) con el propósito de indagar en lo que sucede más allá de las verjas de la institución escolar.

### **1.1. La colaboración entre las escuelas y sus comunidades: estado de la cuestión**

Los numerosos modelos de asociación externa que están implementándose en los sistemas educativos de todo el mundo constituyen un claro indicador de que la investigación en este sector ha ido más allá de los factores escolares. En este sentido, se presenta a las escuelas como centros comunitarios que interactúan con otros entornos y donde fruto de dichas interacciones se producen cambios significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Malone, 2017). A este respecto, existen evidencias empíricas que respaldan el efecto positivo que tienen las redes en las aulas cuando se da al profesorado la oportunidad de asociarse con otros agentes de la comunidad local (Malone y Jacobson, 2015). De hecho, diversos estudios inciden en los beneficios que aportan las redes en tanto plataformas para la mejora escolar (Brown y Poortman, 2018; López, Navarro y Hernández, 2016; Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011).

De igual forma, la literatura actual sugiere que los sistemas que se encuentran dentro y fuera de la escuela no presentan diferencias entre sí, sino que ofrecen por igual ocasiones de aprendizaje que fortalecen el establecimiento de vínculos entre los docentes y los socios de la comunidad (Blankstein y Noguera, 2016). En esta dirección, las escuelas deben permanecer abiertas a sus comunidades, pues ya no se espera de ellas que se limiten a ofrecer una función o servicio meramente educativo. Por el contrario, se les pide que den un paso al frente, que favorezcan la aproximación con su comunidad local, con el barrio, con los distintos agentes educativos y sociales, con las redes de voluntariado y con las asociaciones.

Desde este nuevo planteamiento se propone un modelo colaborativo en el que el profesorado ha de tener sintonía con las necesidades individuales de los estudiantes y capacidad para poner al alumnado y a su familia en contacto con los servicios que se encuentran a su disposición, tanto en la escuela como en la comunidad. En esta línea, Vesterinen, Kangas, Krokfors, Kopisto y Salo (2017) hacen referencia a la identificación de fronteras y al cruce de fronteras que se produce en lo que denominan “colaboración pedagógica interprofesional”, que surge cuando: (1) los docentes traspasan los límites, (2) colaboran con otros socios fuera de la escuela, (3) proporcionan experiencias de aprendizaje más auténticas al alumnado, (4) adquieren un conocimiento pedagógico compartido, (5) ejercen distintos roles y (6) producen un incremento de los recursos que evidentemente es fruto de dicha colaboración.

En consecuencia, el poder de esta nueva “capacidad colectiva” hace que gente común logre cosas extraordinarias, que la práctica se vuelva más accesible y que se genere un compromiso de trabajo conjunto (Fullan, 2010). Paralelamente, se acepta

la creencia de que, a través de acciones colectivas, los educadores pueden influir en los resultados de los estudiantes y aumentar sus logros utilizando estrategias y herramientas prácticas (Donohoo, 2017). Así pues, investigaciones recientes apuntan a la efectividad colectiva del profesorado como elemento esencial para contribuir a la mejora del aprendizaje (Voelkel y Chrispeels, 2017).

En búsqueda de un marco teórico sólido que aporte conocimiento, Rincón-Gallardo y Fullan (2016) han identificado ocho características esenciales de lo que ellos denominan “redes efectivas”: (1) la incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que evidentemente tienen que estar vinculados a una pedagogía eficaz, (2) el desarrollo de fuertes relaciones de confianza y responsabilidad interna, (3) la mejora continua de la práctica y del sistema educativo a través de ciclos de investigación colaborativa, (4) el uso de un liderazgo deliberado con estructuras de poder planas, (5) la interacción y el aprendizaje hacia dentro, (6) el saber conectarse hacia fuera para aprender de los demás, (7) la formación de asociaciones entre alumnado, profesorado, familias y comunidades, y (8) el mantenimiento de recursos adecuados para sostener el trabajo en red.

Con respecto a la última característica, es cierto que la sostenibilidad resulta a menudo una de las grandes preocupaciones derivadas de la colaboración entre las escuelas. En este sentido, existe el peligro de que la actividad de colaboración cese cuando termine la financiación o la iniciativa previa que la produjo (Stoll, 2015). No obstante, aunque el financiamiento es importante para que las escuelas incorporen actividades de colaboración, el verdadero desafío radica en establecer relaciones y sistemas sostenibles que perduren al margen de los proyectos que hicieron posible el comienzo de la colaboración.

En realidad, distintos gobiernos están liderando y gastando enormes cantidades de dinero para poner en marcha redes de colaboración entre las escuelas. En la última década, se han invertido notables recursos para el desarrollo de enfoques colaborativos tendentes a promover el mejoramiento escolar (Muijs, 2015). Esto ha hecho que aflore el término “colaboración incentivada”, consistente en escuelas que reciben incentivos (tales como fondos públicos o recursos adicionales) para unirse a esta práctica de *trabajo en red* que está adquiriendo popularidad especialmente en Europa y América del Norte (Feys y Devos, 2014).

Actualmente, la investigación sobre redes educativas en el escenario internacional está teniendo un importante calado en las políticas educativas que tratan de incorporar el trabajo en red y la colaboración como estrategia habitual de las escuelas. Ejemplos de ello pueden observarse en diferentes países como Australia (Ladwig, 2014), Austria (Rauch, 2016), Bélgica (Feys y Devos, 2014), Chile (González, Pino y Ahumada, 2017), España (Azorín y Muijs, 2017; Cívís y Longás, 2015), Estados Unidos (Spring, Frankson, McCallum y Proce, 2018) e Inglaterra (Muijs, Ainscow, Chapman and West, 2011). Sin embargo, reflexionando en voz alta sobre la eficacia de estas formas de colaboración, debe admitirse que la proliferación de las redes como estrategia de cambio ha viajado mucho más rápido que la evidencia de su efectividad (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

En suma, la literatura reconoce hoy, sin lugar a dudas, que la colaboración entre centros es una potente estrategia para el desarrollo escolar, tanto sea con un horizonte inclusivo como “excluyente” (pues los centros elitistas también la utilizan). Si bien, son necesarios más estudios que muestren los *microprocesos* que la hacen posible y las barreras que deben afrontarse para que se pueda sacar de estas contribuciones algo más que el hecho de que merece la pena intentarlo. En esta dirección, investigaciones como la desarrollada por Azorín y Muijs (2017) profundizan en las barreras existentes en el contexto español para la puesta en marcha de redes de colaboración en educación, entre ellas: (1) la escasa cultura de colaboración, (2) los débiles mecanismos gubernamentales que ligan el capital profesional y social, y (3) los escasos incentivos que se proporcionan para que este tipo de iniciativas sean viables.

En este caso, si lo que se pretende es avanzar en el campo de la investigación sobre redes en educación, deben obtenerse evidencias empíricas acerca de las formas de colaboración y trabajo en red que a este respecto se están desarrollando. Por tanto, el interés de este trabajo reside en el planteamiento de un debate sobre: (1) el rol que desempeñan las redes de colaboración en educación, (2) las nuevas formas de participación y transformación social que al amparo de estos modos de organización están apareciendo, y (3) la necesidad de difundir resultados que contribuyan a la creación de conocimiento dentro de esta fructífera línea de investigación actual y futura.

## 1.2. Las redes de colaboración en el sistema educativo inglés

Este artículo aborda el estudio de caso de una red formada por cinco escuelas localizadas al sur de Inglaterra en la ciudad de Southampton. A continuación, se estima conveniente esbozar unas pequeñas pinceladas sobre la aplicabilidad que tienen las redes de colaboración en la educación del Reino Unido. El gobierno inglés ha incentivado el desarrollo de políticas para la asociación entre escuelas a través de un modelo de “fideicomiso de múltiples academias”. El libro blanco del *Departamento de Educación* denominado “Educational Excellence Everywhere” incorpora la intención de cambiar todas las escuelas inglesas para convertirlas en academias autónomas en el año 2022 (Department for Education, 2016). Este empeño da cuenta de la relevancia que están adquiriendo las redes de colaboración en el ámbito de la educación inglesa.

Según Ehren y Perryman (en prensa), las academias (academies) son escuelas financiadas por el Estado, independientes del control de la autoridad local, gobernadas por fideicomisos caritativos sin fines de lucro que reciben apoyo de patrocinadores personales o corporativos y tienen una autonomía relativamente grande. Según estas autoras, la colaboración de las escuelas bajo la autoridad del fideicomiso: (1) mejora la calidad de la enseñanza, (2) hace que se responda con una mayor flexibilidad al contexto local, y (3) garantiza servicios más innovadores y asequibles que las escuelas que operan por su cuenta o bajo la autoridad del gobierno local/central.

Tras la visita a escuelas de esta índole en la ciudad de Mánchester, Azorín (2016) define las “academies” como centros independientes que han sido introducidos por el

sistema educativo inglés en respuesta a las dificultades experimentadas para paliar el fracaso escolar y los bajos resultados de contextos urbanos desfavorecidos. En este tipo de escuelas, la dirección gestiona el presupuesto de que dispone, el profesorado tiene más libertad para innovar en el currículo y, generalmente, son instituciones que participan en redes de colaboración con otros centros educativos del entorno local, lo que significa que comparten experiencias, recursos y buenas prácticas. Este hecho hace que se reconsidere la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención del alumnado.

Asimismo, otra variante surgida en el escenario inglés son las federaciones escolares con grupos de dos o más escuelas que operan bajo una sola estructura de gobierno. Chapman y Muijs (2013) hacen alusión a la creación de redes entre escuelas inglesas, así como al desarrollo de federaciones y cadenas de escuelas que suelen estar controladas por un ejecutivo de gestión estratégica. En síntesis, el ascenso meteórico de las llamadas *academies* está dando lugar a una revolución en la que las federaciones escolares se transforman en cadenas de escuelas a un ritmo de cambio sin precedentes.

## 2. Objetivos

El objetivo general que persigue este artículo es *conocer cómo opera una red de escuelas orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ciudad de Southampton*. Para dar respuesta a este propósito principal, se profundizará en los siguientes aspectos específicos:

- a) *Las aspiraciones que tiene la alianza*: aquello que pretende conseguir.
- b) *Las áreas de interés mutuo que predominan en las escuelas participantes*: lo que se corresponde con las conexiones que hay entre ellas.
- c) *La organización estructural que sustenta el trabajo en red*: con respecto a los grupos sobre los que se articula la colaboración.

## 3. Método

Atendiendo a la finalidad de este trabajo, se ha llevado a cabo un estudio de caso de naturaleza descriptiva (Yin, 2014) sobre una red compuesta por cinco escuelas que están ubicadas en la localidad de Southampton. Una alianza alternativa que desarrolla procesos de colaboración entre las instituciones educativas adheridas a la misma y los diferentes agentes sociales del entorno geográfico próximo.

Precisamente, el enfoque cualitativo adoptado es (a menudo) la opción elegida para la investigación empírica de un fenómeno dentro de su contexto real (Robson y McCartan, 2016). La visita *in situ* a las escuelas que forman parte de esta alianza permitió al equipo investigador observar la realidad educativa y social donde se desenvuelve y tiene lugar el trabajo en red. En este sentido, diversas evidencias

empíricas indican que el apoyo entre escuelas funciona mejor cuando los socios presentan similitudes en sus cohortes, disponen de valores e intereses comunes y mantienen una proximidad geográfica (Walker, Payne, Jarrett y Ley, 2012).

### 3.1. Participantes

Los participantes fueron los informantes de las cinco instituciones educativas que colaboraron en la investigación. La tabla que se presenta a continuación recoge los datos de la muestra por escuelas (Tabla 1):

Tabla 1

*Distribución de la muestra participante*

Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
4 Docentes	3 Docentes	5 Docentes	3 Docentes	5 Docentes
3 Directivos	3 Directivos	2 Directivos	1 Directivo	3 Directivos

\*Total: 32 participantes. Personal docente (20), Personal Directivo (12)

Seguidamente, se expone una breve descripción acerca del contexto de cada uno de los centros que forman parte de la red.

- a) *Escuela 1. Academia de Educación Infantil y Primaria* (en adelante AEIP, compuesta por alumnado de 4 a 11 años), con 210 estudiantes escolarizados. La puntuación obtenida en su última inspección de la OFSTED en 2017 fue “Outstanding” (la mayor calificación posible). El alumnado proviene de antecedentes sociales, culturales y religiosos muy diversos, el nivel socioeconómico de las familias es medio, más de la mitad de los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje, el alumnado británico constituye el grupo más numeroso, aunque también hay una proporción considerable de asiáticos y un 40% de los estudiantes hablan inglés además de otro idioma.
- b) *Escuela 2.* AEIP con 185 estudiantes. En su inspección más reciente recibió la puntuación de “Good”. El nivel socioeconómico predominante es medio-bajo, un 45% del alumnado tiene acceso a bonos de comedor gratuito, hay un 30% que proviene de Pakistán y el resto es de origen británico. La proporción de discentes con necesidades educativas especiales (NEE) está por encima de la media e incluye dificultades de habla y comunicación, dislexia y dificultades sociales, emocionales y de comportamiento.
- c) *Escuela 3.* AEIP de 3 líneas con 594 estudiantes. En el informe de la OFSTED de 2017 obtuvo la calificación de “Good”. Se trata de un centro preferente de discapacidad auditiva, en el que un 20% del alumnado tiene derecho a comedor escolar gratuito, un amplio porcentaje (70%) es de procedencia británica, mientras que el resto proviene de Pakistán y África, y el estatus socioeconómico de las familias se ubica en un nivel medio-bajo.



- d) *Escuela 4.* AEIP con 422 estudiantes matriculados. El 50% dispone de bonos de comedor, hay una gran mezcla de culturas y minorías étnicas, de ahí que se hablen hasta 24 lenguas (entre las que predominan: urdu, árabe y farsi, siendo esta última la más frecuente). El número de estudiantes con NEE es de 64 y la valoración de la OFSTED es de “Good”, aunque en su último informe se detectaron una serie de áreas que precisaban cambios en lo que se refiere a atención a la diversidad del alumnado y a la convivencia en el centro.
- e) *Escuela 5.* AEIP con 385 estudiantes (localizada en una zona deprimida de la ciudad). Los estándares de ingreso a esta escuela son muy bajos, la valoración de la OFSTED en su informe más actual fue “Requires improvement”, lo que significa que necesita mejorar y se encuentra bajo medidas especiales, por tanto, está bajo la atenta observación del organismo de inspección nacional. Solo un 10% del alumnado es británico, el 90% restante es de procedencia mixta (europeos y no europeos), esto hace que haya un gran abanico de lenguas que convergen en la escuela y fuera de ella, siendo una prioridad el aprendizaje del inglés para la alta tasa del alumnado proveniente de otros países que se incorpora al centro.

### 3.2. Procedimiento

Las fases de la investigación se organizaron en torno a tres momentos: (1) la selección de la red, (2) la visita a los centros y (3) la recogida y análisis de la información.

La selección de la red en cuestión se debe a la accesibilidad a la muestra y a que constituye para el *Centre for Research in Inclusion* (de la Southampton Education School) un ejemplo plausible (de buenas prácticas) en materia de redes y educación. Asimismo, diversos investigadores de esta facultad han trabajado en los últimos años con esta alianza adoptando un enfoque de colaboración universidad-escuela.

La visita a los centros se programó con la suficiente antelación durante el mes de septiembre. Para ello, se envió al personal administrativo de las escuelas un correo electrónico en el que se adjuntaba una “Covering letter” (Carta de presentación) sobre la investigación que se pretendía realizar. En este documento se incluyeron los objetivos que perseguía el trabajo, así como las personas destinatarias de las entrevistas.

Desde las *Secretarías de Administración* de los centros se facilitaron los trámites oportunos y se coordinaron los horarios y las salas de encuentro. Los profesionales que accedieron a colaborar actuaron como voces representativas de sus escuelas. La recogida de información tuvo lugar en los meses de octubre y noviembre. En todas las escuelas se repitió un patrón de bienvenida común, en un ambiente distendido que fue amenizado con té y pastas.

### 3.3. Recogida y análisis de la información

En este apartado se hace acopio de las técnicas y de los instrumentos de recogida de información que fueron utilizados durante la investigación.

Concretamente, *se realizaron 32 entrevistas de naturaleza mixta* alternando preguntas semiestructuradas en función del discurso y se creó una *planilla* para la recogida de respuestas. Paralelamente, se incorporó al proceso de investigación un *diario de campo* que favoreció la inclusión de reflexiones propias por parte del equipo investigador. Se revisaron también *documentos de carácter institucional* (planes, protocolos, programas e informes de la inspección), así como el *proyecto de red* (network project) diseñado conjuntamente por las escuelas que configuran la alianza. Por último, *se visitaron las páginas web oficiales de las escuelas*, donde se pudo comprobar la proyección hacia la comunidad que tienen estos espacios en línea.

Para el análisis de los datos cualitativos extraídos durante el proceso investigador se siguieron las pautas recomendadas por Álvarez-Gayou (2005) a este respecto: 1) transcripción de las entrevistas, 2) ordenación, codificación y triangulación de la información e 3) integración de los resultados con los referentes teóricos. La triangulación de los datos se realizó cotejando los distintos tipos de evidencia recogidos con los testimonios de los participantes durante las entrevistas, las anotaciones realizadas en el diario de campo y la revisión de documentos y páginas web consultadas.

## 4. Resultados

Con la finalidad de ahondar en el funcionamiento de la red, según el objetivo propuesto al inicio de este trabajo, se han considerado los siguientes aspectos: 1) *propósitos de la alianza*; 2) *áreas de interés mutuo que tienen las escuelas integrantes*, y 3) *organización estructural sobre la que se sustenta el trabajo en red*.

En primer lugar, los *propósitos* generales que aparecen formulados en el “Proyecto de Red” son: 1) compartir, transferir e intercambiar conocimiento, experiencias y recursos, 2) debatir con otros colegas sobre temas actuales en materia de investigación educativa, 3) manejar información acerca de los proyectos de innovación que desarrollan las escuelas vecinas, 4) ofrecer y recibir apoyo profesional por parte del personal directivo y docente de las instituciones participantes, 5) mejorar los estándares de aprendizaje, 6) resolver aspectos vinculados con la optimización de la respuesta a la diversidad del alumnado y de la inclusión socioeducativa, 7) estrechar lazos de colaboración con los agentes de la comunidad, y 8) realizar una gestión más eficaz de los recursos que se encuentran al alcance de la red en el entorno local.

Por otro lado, las *áreas de interés* que comparten las cinco escuelas (según el testimonio de los implicados) están incardinadas con: 1) el liderazgo escolar, 2) la atención temprana, 3) la inclusión, 4) la mejora del proceso educativo, 5) el apoyo y asesoramiento del profesorado a través del “coaching” (revisión por pares), 6) la

evaluación, 7) la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, 8) el estudio de estrategias de indagación docente que emanan de la práctica, 9) la eliminación de barreras para la colaboración y el trabajo conjunto, y 10) el desarrollo de planes y protocolos de actuación en red.

En última instancia, para el adecuado funcionamiento del trabajo en red, la *organización estructural* de esta alianza de escuelas está coordinada por una serie de grupos de referencia (Figura 1). Como puede comprobarse, el grupo de “liderazgo” (responsable de esa función) se sitúa en el centro de la figura con influencias que llegan desde él al resto de grupos.

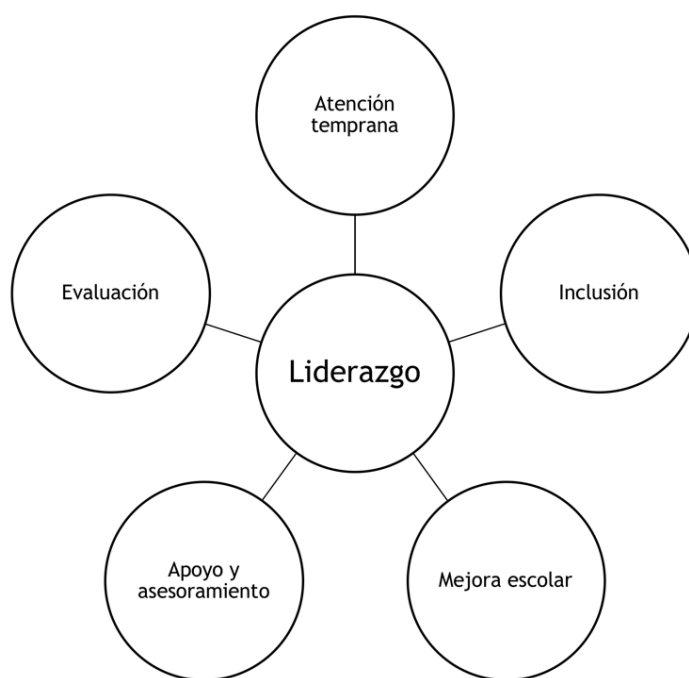


Figura 1. Grupos que conforman la estructura de la red

El *Grupo de Liderazgo* (Leadership Group) está formado por los distintos componentes de los equipos directivos de las escuelas: *Director o Directora* (Principal), *Vicedirector o Vicedirectora* (Vice Principal), *Asistente de la Vice Dirección* (Assistant Vice Principal), *Líder de Inclusión* (Inclusion Leader), y *Líder de Desarrollo Profesional Continuo* (CPD -Continuing Professional Development- Leader). Este grupo analiza las problemáticas a las que hace frente la red y pone a su disposición los medios necesarios para una coordinación pedagógica eficaz que fomente la transferencia de conocimiento entre las escuelas integrantes.

“El papel de las escuelas está cambiando, nuestro trabajo conjunto hace que podamos lidiar mejor con las dificultades a las que a menudo nos enfrentamos y que nos mantengamos informados de las diferentes experiencias, proyectos,

métodos y estrategias que las escuelas vecinas están utilizando” (Vice Principal, Escuela 1).

“Algunas de las barreras que experimentamos los equipos directivos a la hora de trabajar juntos incluyen factores asociados con la gestión del tiempo y los consecuentes problemas de logística como pueden ser los horarios, los costes humanos y materiales que tiene este proyecto, los desplazamientos de personal de una escuela a otra, etc.” (Principal, Escuela 4).

*El Grupo de Atención Temprana* (Early Years Group) está configurado por profesorado de Educación Infantil de las cinco escuelas que actúa como *Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica* de manera itinerante. Su finalidad es mantener al tanto de los últimos desarrollos, novedades, innovaciones e investigaciones que pueden resultar útiles en el campo de la educación y de la atención temprana.

“Las reuniones con otros colegas hacen que seamos más conscientes del estilo de enseñanza que adoptamos en clase y del impacto que puede tener una adecuada atención temprana en el futuro de los estudiantes” (Profesora Infantil, Escuela 1).

*El Grupo de Inclusión* (Inclusion Group) está capitaneado por los denominados “líderes de inclusión” de cada una de las escuelas y una muestra representante del profesorado. Este grupo se encarga de promover el desarrollo de la inclusión e identificar áreas comunes para la creación y mantenimiento de un banco de recursos conjunto. Su principal finalidad es favorecer el desarrollo de entornos de aprendizaje más inclusivos, tanto dentro como fuera de las escuelas.

“Nuestra escuela, en particular, se beneficia considerablemente del trabajo con el resto de escuelas que configuran la alianza. El profesorado visita las aulas de otros colegas, trae consigo el conocimiento pragmático adquirido, lo que a mi juicio es invaluable, y pone en práctica lo aprendido con su propio alumnado” (Inclusion Leader, Escuela 2).

*El Grupo de Mejora Escolar* (School Improvement Group) tiene la misión de fomentar una cultura de investigación conducente a la mejora de la práctica pedagógica y al aumento de los estándares educativos de todas las escuelas que componen la alianza. Desde la red, se procura difundir conocimiento a través de los “clubs de investigación escolar” que se dirigen al profesorado y al alumnado de los cinco centros.

“La red mantiene una amplia cobertura de incentivos y oferta temas de investigación relevantes que cuentan con apoyo económico. Esto hace que el profesorado se anime a tener ideas y a llevarlas a la práctica” (Profesor de Educación Primaria, Escuela 3).

“La ayuda que nos están ofreciendo los compañeros de las otras escuelas es vital. Tenemos esperanza de que esto pueda redundar en resultados positivos

para nuestra próxima inspección. Lo cierto es que el trabajo en red está abriendo puertas a la colaboración que, de otra manera, probablemente permanecerían cerradas” (Profesora de Educación Primaria, Escuela 5).

*El Grupo de Apoyo y Asesoramiento (Support & Coaching Group)*. La red trata de mejorar los estándares a través del trabajo y el apoyo entre escuelas de alto y bajo rendimiento. El objetivo es elevar los logros de todos los estudiantes y reducir las brechas entre las escuelas que pertenecen a una misma área geográfica, como es el caso que nos ocupa. Por tanto, en este contexto, el *coaching* directo en clase se utiliza como palanca clave para la mejora. Este grupo aporta un banco de docentes que se encuentran a disposición de la alianza para responder a sus necesidades. Esto es útil porque da la oportunidad al profesorado de aprender unos de otros a partir de un asesoramiento pedagógico que se produce a pie de aula.

“Sin duda, una iniciativa a destacar es el nombramiento de diferentes miembros del profesorado para ejercer de *coach* dentro de la alianza escolar local. Este hecho está aumentando la calidad del capital profesional que se pone al servicio de la educación” (Informe de la OFSTED, Escuela 1).

“La revisión entre pares permite que docentes de diferentes escuelas trabajemos juntos, recibamos y demos asesoramiento y, lo más importante, rompamos barreras y prejuicios para compartir nuestros materiales y conocimientos con otros colegas” (Docente de Educación Infantil, Escuela 1).

*El Grupo de Evaluación (Assessment Group)* está formado por personal docente de las escuelas y su función es realizar el seguimiento y la evaluación de las distintas actividades, proyectos y protocolos que tienen lugar en la red. Dentro de los protocolos consultados destacan los siguientes:

- a) *Protocolo sobre planes de acción y mejora*. Documento en el que se incluyen pautas acerca de la elaboración de los planes (por ejemplo: la formulación de objetivos mensurables, alcanzables y realistas) y se facilitan plantillas para la elaboración estandarizada de propuestas.
- b) *Protocolo para la organización de cursos, talleres y jornadas de encuentro entre las escuelas participantes en la red*. Texto a disposición de las escuelas para concretar los detalles del evento, lugares de celebración, agenda y posibles fechas, número mínimo de participantes, destinatarios, propósitos, transferencia de conocimiento e impacto que se prevé tendrá la actividad y cuestiones asociadas a los gastos del evento.
- c) *Protocolo para la gestión eficaz de los recursos educativos y comunitarios*. Este protocolo incorpora información sobre las personas de contacto con las que se colabora directamente en la comunidad. Incluye además los proyectos que están acometiendo las escuelas con diversos agentes, entre ellos: asociaciones e instituciones culturales y deportivas del entorno (biblioteca de barrio, conservatorio de música, equipo de fútbol local, teatro), universidades,

servicios sociales y sanitarios, redes de voluntariado, familias, ayuntamiento y medios de difusión/comunicación.

- d) *Protocolo para el seguimiento de la actividad de los coach*. Este material contiene instrucciones y formularios para las visitas iniciales al aula, informes de valoración sobre las actividades realizadas y fichas para la evaluación de la revisión por pares. El uso de estos documentos sistematiza la recogida de información sobre el trabajo que desempeña el personal de apoyo y asesoramiento escolar.

Los hallazgos expuestos en este apartado, en tanto evidencias empíricas, permiten al lector conocer cómo opera en la práctica la red de escuelas objeto de estudio a través de estos grupos. De la información analizada se deduce que este tipo de organización no solo aporta ventajas o bondades, sino que también afronta debilidades, problemas y barreras, por ejemplo: la gestión-coordinación logística y la presión por aumentar los estándares en un ambiente de colaboración *versus* competición. Para ampliar esta visión, se recomienda la consulta del artículo ‘Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment’ (Muijs y Rumyantseva, 2014), que aborda con detalle este último aspecto. Desde esta perspectiva, futuros estudios deberían focalizar su atención en cómo superar tales dificultades.

## 5. Discusión y conclusiones

En esta sección, se reflexiona sobre los aspectos específicos indicados al inicio del estudio para dar respuesta al propósito general del mismo.

Según las *aspiraciones* que tiene la alianza de escuelas visitada, una ventaja que ofrece este tipo de colaboración es *el intercambio de experiencias e información*. Precisamente, estudios realizados en esta línea de investigación corroboran el poder que tienen las redes como puentes y canales de comunicación para el intercambio directo de práctica y conocimiento (Rauch, 2016).

Asimismo, otro de los aspectos positivos que promueve esta coalición es *una gestión más eficaz de los recursos* que están al alcance de las escuelas en la comunidad. Esto coincide con el trabajo de Ainscow (2015), en el que se admite que la gran cantidad de recursos, experiencias y conocimientos que permanecen inactivos, sin explotar o infrautilizados en las aulas, los sistemas educativos y la sociedad en general son motivos de peso suficiente para apostar por las redes en la educación.

Por otra parte, la interacción y la colaboración entre escuelas de alto y bajo rendimiento (como sucede en el caso que aquí se presenta) da a los centros educativos participantes la oportunidad de mejorar a través de un enfoque de apoyo escuela-con-escuela (inter-centros).

Con respecto a las *áreas de interés* que predominan en las escuelas estudiadas destacan las siguientes: (1) *liderazgo escolar*, (2) *inclusión educativa y social*, y (3) *apoyo entre pares*.

En el caso que nos ocupa, puede afirmarse que el grupo de liderazgo (que gestiona el trabajo común de las escuelas) ejerce un rol crucial dentro de la actividad colaborativa. De los profesionales que forman parte de este grupo depende que la colaboración entre distintas instituciones educativas y sociales sea exitosa o no. De hecho, los líderes entrevistados manifestaron no estar exentos de dificultades para coordinar el trabajo de los distintos grupos que conforman la red. Al mismo tiempo, expresaron que sentían que algo estaba cambiando en el seno de sus instituciones, refiriéndose a una nueva forma de concebir la enseñanza.

La inclusión es otro foco de atención preferente, hecho que respaldan trabajos previos realizados en contextos urbanos desfavorecidos, en los que se profundiza sobre la utilidad que tienen las redes de colaboración entre escuelas inglesas, tanto para la inclusión socioeducativa (Azorín, 2017) como para la mejora de los resultados del alumnado (Chapman y Muijs, 2014; West, 2010). Recientemente, Azorín y Ainscow (2018) en su artículo *Guiding schools on their journey towards inclusion* exponen que la inclusión en educación debe ser contemplada como un viaje de mejora y subrayan la importancia de que todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad en un sentido más amplio), participen en este viaje.

Por último, en la red objeto de estudio, el uso del *coaching* como pieza clave para el apoyo y el asesoramiento ha obtenido una gran aceptación por parte de las escuelas que configuran la alianza, entre las que se encuentran diferentes niveles de logro y éxito escolar.

En síntesis, un elemento importante para entender el funcionamiento de la red analizada (junto con los propósitos que persigue y con las áreas de interés que vehiculan la colaboración) es su *organización estructural*. En este caso, el trabajo en red se desarrolla a partir de grupos de referencia que están compuestos por personal directivo y docente de las escuelas. Por consiguiente, nos referimos a una red de estructura transversal, cuyos grupos se encuentran interconectados entre sí.

Paralelamente, la red estudiada pone a disposición de sus integrantes un banco de recursos con fichas, planes, proyectos, protocolos y programas que favorecen la sistematización de la información para el conjunto de escuelas que constituyen la alianza. Este banco de recursos, desde el punto de vista de la equidad, permite reducir brechas y facilita que todos los participantes tengan acceso a los mismos materiales y propuestas. Según expresan Simón, Giné y Echeita (2016):

Para enfrentarse a las inequidades experimentadas por tantos niños y niñas, el desarrollo de nuestras instituciones educativas debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta. Esto requiere que seamos capaces de vincular el trabajo de las escuelas con los de otras agencias, organizaciones y

grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar económico y social de la localidad y que pueda concretarse en el desarrollo conjunto de proyectos (p.37).

Tras lo indicado anteriormente, somos conscientes de que llevar a la práctica procesos de colaboración en el ámbito educativo no es una tarea fácil. Que el personal directivo y docente de una escuela trabaje de manera conjunta es un esfuerzo que requiere de un cambio cultural. En este sentido, reunir a personas de diferentes escuelas y comunidades en un proyecto común resulta todo un desafío. No obstante, creemos que esta forma de organización escolar a través del trabajo en red es el futuro. Un paradigma que bien podría estar fundamentado en el *Modelo Ecológico de la Diversidad* propuesto por Mitchell (2017), cuyo epicentro envuelve a toda la comunidad educativa en el escenario que plantea la actual sociedad red (Figura 2).

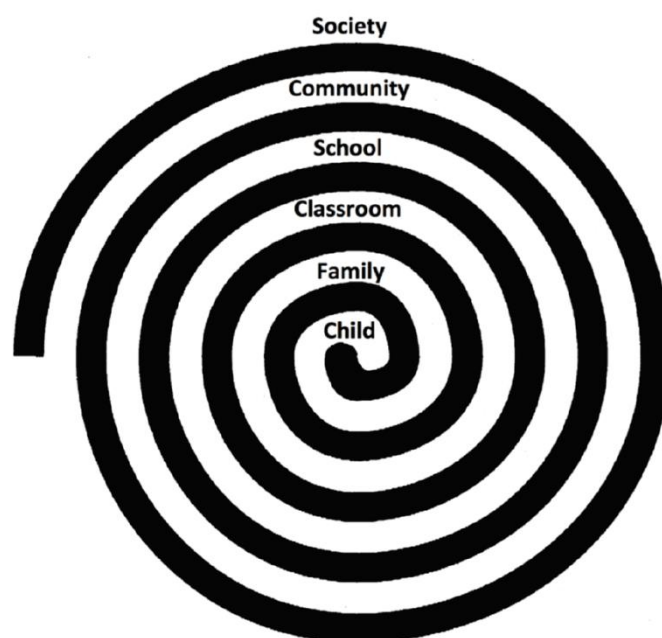


Figura 2. Espiral del Modelo Ecológico de la Diversidad (Fuente: Mitchell, 2017, p.16)

En efecto, pensamos que el ejemplo inglés puede ser de gran utilidad para su análisis y estudio por parte de otros países y realidades. Sin embargo, entendemos que no todos los gobiernos se encuentran en una etapa tan avanzada en lo que al fomento de redes educativas se refiere.

Finalmente, como es de esperar que este texto sea leído y analizado por una audiencia de habla hispana, parece oportuno indicar que existen diferencias importantes entre el contexto anglosajón y otros como, por ejemplo, el español. En este caso, los centros públicos españoles no tienen la autonomía pedagógica, de gestión, de recursos y de contratación del profesorado que existe en el Reino Unido. Si bien, aunque la experiencia inglesa no pueda ser extensible o generalizable, sí puede



provocar una reflexión en la comunidad científica acerca de que es posible (otros lo han hecho) y necesario abrir fronteras para que cada vez más escuelas trabajen en red.

Por tanto, puede concluirse que mediante este tipo de entramado se aspira a mejorar las escuelas haciendo un uso efectivo de los recursos y propiciando el desarrollo de entornos educativos y sociales más inclusivos. En definitiva, la escuela que queremos hoy no es una institución encapsulada en sus verjas, sino una organización que reflexiona sobre el contexto en el que se encuentra inmersa y que se dispone con paso firme a abrir sus fronteras para trabajar en red.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. London: Routledge.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Azorín, C.M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91.
- Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Número Extraordinario*, 29-48.
- Azorín, C. M. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Azorín, C. M. y Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blankstein, A.M. y Noguera, P. (2016). *Excellence Through Equity: Five Principles of Courageous Leadership to Guide Achievement for Every Student*. ASCD: Washington.
- Borgatti, S.P. y Halgin, D.S. (2011). On Network Theory. *Organization Science*, 22(5), 1168-1181.
- Brown, C. y Poortman, C.L. (2018). *Networks for Learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. London: Routledge.

- Burns, T. y Köster, F. (2016). *Governing Education in a Complex World. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: Economy, Society, and Culture*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Chapman, C. y Muijs, D. (2013). Collaborative School Turnaround: A Study of the Impact of School Federations on Student Outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 200-226.
- Chapman, C. y Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Coleman, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educational Management Administration & Leadership* 39(3), 296-316.
- Cummings, C., Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Abingdon: Routledge.
- Department for Education (2016). *Educational Excellence Everywhere*. London: Department for Education.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J. y Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
- Donohoo, J. (2017). *Collective Efficacy. How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Singapore: Corwin.
- Ehren, M. y Perryman, J. (en prensa). Accountability of school networks: Who is accountable to whom and for what? *Educational Management Administration & Leadership*.
- Feys, E. y Devos, G. (2014). What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish school Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- González, A., Pino, M. y Ahumada, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. y Jones, M.S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Wales Journal Education*, 19(1), 16-38.
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* Paris: OECD Publishing.
- Ladwig, J.G. (2014). Theoretical notes on the sociological analysis of school reform networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 371-388.
- Longás, J., De Querol, R., Ciraso, A., Riera, J. y Úcar, X. (2018). Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 109-126.
- López, A., Navarro, M.J. y Hernández, E. (2016). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 751-778.
- Malone, H.J. (2017). Broadening professional communities through collaborative partnerships. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(4), 190-199.
- Malone, H.J. y Jacobson, R. (2015). Empowering teachers: the role of school-community partnerships. En J. Evers y R. Kneyber (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Ground Up* (pp. 261-275). London: Routledge.
- Mitchell, D. (2017). *Diversity in Education. Effective ways to reach all learners*. New York: Routledge.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Networking and collaboration in education*. Dordrecht: Springer.
- OECD (2016). *Educational Research and Innovation. Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing.
- Rauch, F. (2013). Regional networks in education: a case study of an Austrian project. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 313-324.

- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Robson, C. y McCartan, K. (2016). *Real World Research*. London: Wiley.
- Sammons, P., Mujtaba, T., Earl, L. y Gu, Q. (2007). Participation in Network Learning Community Programs and Standards of Pupil Achievement: Does It Make a Difference? *School Leadership & Management*, 27(3), 213-238.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Sliwka, A. (2003). Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis. In D. Istance and M. Kobayashi (Eds.), *Schooling for Tomorrow: Networks of Innovation, towards New Models for Managing Schools and School Systems* (pp. 49-63). Paris: OECD Publishing.
- Spring, J., Frankson, J.E., McCallum, C.A. y Price, D. (2018). *The Business of Education. Networks of Power and Wealth in America*. New York: Routledge.
- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self-improving school system: pedagogy, professional development and leadership: executive summary (Teaching schools R&D network national themes project 2012-14)*. London: Department for Education.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K. y Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies*, 43(2), 231-242.
- Voelkel, R.H. y Chrispeels, J.H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526.
- Walker, J., Payne, S., Jarrett, N. y Ley, T. (2012). *Psychology for Nurses and the Caring Professions*. London: McGraw-Hill Education.
- West, M. (2010). School-to-School Cooperation as a Strategy for Improving Student Outcomes in Challenges Contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 93-112.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

**Cómo citar el artículo:**

Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 7-27. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7845