

El trabajo cooperativo: una competencia básica para la transformación de los centros educativos de secundaria

PERE BLANCO I FELIP
Universidad de Lérida, España

Introducción

Los cambios que se están produciendo en la sociedad influyen notablemente en la educación. La tradicional misión que la sociedad había depositado en la escuela se ve afectada por cambios importantes. A pesar de que algunos consideran que a duras penas hay cambio y que todo continúa sucediendo como siempre, hay un hecho cierto: la sociedad es diferente, la escuela es diferente, los alumnos son diferentes, las familias actúan diferente, todo aquello que nos rodea va cambiando los criterios, alterando las formas y modificando los comportamientos. Nada queda igual, los cambios se van produciendo sin pausa, de forma gradual y con extrema celeridad. Mejorar los centros educativos no debe ser sólo una intención, sino que ha de responder a una necesidad real e inexcusable generando competencias de cambio que faciliten la transformación.

Una de estas competencias, que cuesta estabilizar en nuestras instituciones, es el trabajo cooperativo. Es una competencia que facilitará la incorporación de los docentes en los compromisos del cambio renovando de sus aspiraciones. Con dicha competencia adquirida, si no fraguara el espíritu de la transformación el proceso se resentiría pero seguiría adelante ya que su necesidad de cambio no dependería de un solo individuo sino de un equipo de trabajo.

Así pues, estabilizar la competencia de trabajo cooperativo en nuestros centros puede catalizar esta transformación. Genera oportunidades para que los docentes puedan diseñar, impulsar e implementar, primero en grupos reducidos, y más tarde sumándose al resto de la comunidad. Con procedimientos cooperativos se pueden definir los grupos de trabajo, los objetivos que se pretenden alcanzar, se puede experimentar con nuevos proyectos e iniciativas, aprender de los propios éxitos y fracasos e intercambiar opiniones, clara y abiertamente, sobre los resultados.

Para Smith y Kelly (1997) los llamados *Llaneros Solitarios* disponen cada vez de menos oportunidades.

Marco científico-conceptual

Resulta evidente que para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo es necesaria una tarea colectiva más que una labor individual. La necesidad de participar de una manera cooperativa en escuelas

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/4 – 10 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



preocupadas por la transmisión de conocimientos depende del interés que manifiesten los docentes por la innovación y la actitud de cambios. Es necesario estimular la implicación y la toma de decisión en diferentes aspectos: en el currículo y su desarrollo, en la evaluación y sus propuestas de mejora, en la organización de tiempos y espacios que rigen los programas, en las conductas y comportamientos que manifiestan los integrantes de la comunidad y también en la metodología.

Las tareas individuales raramente rebasan las de un equipo debidamente organizado y más si se admite que cada vez hay más situaciones en las que no se puede incidir a causa de nuevas y extrañas limitaciones. Kagan y Kagan (1994), dicen que la suma de las partes interactuando resulta mucho mejor que la suma de las partes solas.

Del trabajo en grupo al trabajo en equipo

El ser humano necesita unirse a otros para alcanzar determinadas finalidades que por sí solo alguna vez podría conseguir. Este hecho hace del grupo una necesidad si quieren conseguirse hitos, cuyas exigencias difícilmente podrán ser satisfechas individualmente.

A partir de aquí surgen dos conceptos: el de grupo y el de equipo. Kagan y Kagan (1994), para distinguirlos, consideran que el grupo, en oposición al equipo, no tiene una fuerte identidad, no adapta la intencionalidad a los objetivos específicos a corto o a largo plazo, ni dispone de larga duración.

Robbins (1996), considera al grupo como una formación de dos o más individuos que interactúan y que son interdependientes, que se reúnen para conseguir unos objetivos específicos. En cambio, se considera equipo cuando este conjunto de individuos con destrezas complementarias se compromete, de manera organizada, en la búsqueda de una finalidad común realizando acciones específicas y asumiendo, armoniosamente, la mutua responsabilidad. El mismo Robbins (1996), considerando la anterior aportación de Kagan y Kagan (1994), afirmando que un equipo mediante sus esfuerzos individuales puede llegar a cumplir resultados mucho más importantes que la suma de todas las aportaciones individuales.

La diferencia entre el grupo y el equipo dentro de una organización educativa reside en que, mientras el grupo actúa individualmente para compartir información y tomar decisiones sin necesidad del esfuerzo conjunto, el equipo disfruta de una sinergia positiva mediante el esfuerzo coordinado y la interacción para conseguir los fines propuestos de manera conjunta y eficiente. Autores como Álvarez Fernández y Santos (1996), Ander-Egg (1997) y Bonals (1996), consideran que el trabajo en equipo también se caracteriza por:

- LA CONDUCCIÓN, LA COORDINACIÓN Y EL LIDERATO. En todo lo que se ha expuesto anteriormente se pone de manifiesto que un trabajo en equipo no puede darse desde direcciones autocráticas. Pero es difícil que un trabajo en equipo tenga lugar si no dispone de alguien que atienda las responsabilidades.
- LA COMPLEMENTACIÓN HUMANA E INTERPERSONAL. La palabra que designa la esencia de un equipo es complementariedad. El trabajo en equipo, exige que cada miembro cumpla con su razón de ser cuando cada miembro se realice gracias a los demás.

- LA TOMA DE DECISIÓN PARTICIPATIVA. Para disponer de un ambiente participativo, es necesario crear una dinámica personal de cada participante que contribuya a alcanzar los objetivos propuestos y aceptados por el resto del equipo.
- LA COMUNICACIÓN FLUIDA Y TRANSPARENTE. El nivel de diálogo que los docentes mantienen para transmitir, cuestionar y reflexionar aspectos de sus tareas diarias, repercute en el modo de comunicación que pueda establecerse. Es importante que exista una buena y positiva comunicación, y eso sólo es posible si hay suficiente información y, que además, ésta sea la adecuada.
- LA DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y ACEPTACIÓN DE RESPONSABILIDADES. Para el éxito de los objetivos, cada uno de los componentes tiene adscritas una serie de funciones, actividades y/o tareas que no son iguales para todos. En la asignación de compromisos es necesario que cada uno acepte la responsabilidad procurando que el cometido confluya con los objetivos generales.
- LA CAPACIDAD DE APROVECHAR LOS CONFLICTOS Y LAS OPOSICIONES. No siempre se tiene en cuenta que el trabajo en equipo necesita de cierto nivel para soportar y superar los conflictos y las tensiones dentro de los límites que demarcan la tarea del trabajo conjunto. Todo eso tiene que llevarse a término con un talante y una forma de hacer que se ajuste a la mejor convivencia del grupo y a las particularidades de sus miembros.
- LA ATENCIÓN PERSONAL Y BÚSQUEDA DEL ESPÍRITU DE EQUIPO. En lo personal hay que lograr que cada uno se sienta "alguien", que sea aceptado y apreciado dentro del grupo. Las personas tienen que ser reconocidas generando un sentimiento de pertenencia.
- EL TIEMPO Y ESPACIO PROPIO. Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere su tiempo ya que tienen que ir adquiriendo ciertas habilidades y destrezas, necesarias para el cumplimiento cohesionado de las tareas. Arbitrar un tiempo, compartir un espacio físico y disponer de proyectos o programas educativos más o menos aceptados por el resto de compañeros no significa trabajar en equipo o en grupo, pero hace necesaria la conciencia de relaciones y de fuerza dinámica que estas infunden al grupo.

La cooperación dentro del trabajo en equipo

Onrubia (1997), nos ofrece indicaciones bastante aproximadas para diferenciar el estilo utilizado por los que trabajan en equipo y el de los que trabajan en grupo. Veamos, como más significativas, las que identifican el trabajo en equipo como una tarea cooperativa:

- Establece una meta específica que hace falta alcanzar como grupo y que implica el aprendizaje de todos los sujetos que forman parte.
- Busca la aceptación y aprobación desde la opinión y el consenso de todos los componentes.
- Utiliza los recursos suficientes para mantener y hacer progresar la actividad, tanto en el ámbito de las relaciones interpersonales como en todo aquello relacionado con la realización de la tarea.

Podemos considerar que la aportación de propuestas en común para resolver y establecer pautas de actuación depende de las características que, según el tipo de interdependencia y según las formas que

se utilizan, puedan o no facilitar la consecución de los objetivos. Incluso pueden generar una serie de conflictos entre los miembros que les lleven más a competir que a cooperar. El exceso de cultura egocéntrica desarrolla sentimientos competitivos incluso dentro del grupo, llegando a rivalizar con los compañeros o contra otros para una cosa que se desea o que interesa conseguir. En este contexto aparecen los grupos cooperativos y también los grupos competitivos. Los docentes han de proclamarse afines a los cooperativos en contra de los competitivos.

Según el modo de interdependencia de Coll (1984), citado por Vinuesa (2002), se determina que con respecto a la consecución de los objetivos, la organización puede ser: cooperativa, competitiva o individualista. Esta última no se da en el trabajo de los equipos, por lo que nos centraremos exclusivamente en la cooperativa y la competitiva.

La cooperación es un esfuerzo estructurado, continuo y recíproco para alcanzar un objetivo común que se manifiesta a través de diversas formas como la adaptación, la asimilación, la integración y la identificación. Las metas de los implicados han de estar muy vinculadas, de tal manera que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si los demás alcanzan los suyos. De todo esto se destaca a Deming (2000), cuando anuncia que un sistema es una red de componentes interdependientes que trabajan juntos para alcanzar la finalidad del sistema y considerando que se debe contribuir de la mejor manera posible al sistema, evitando la intención de optimizar su propia producción.

Contrariamente a la cooperación aparece la competencia, un proceso de enfrentamiento que separa a las personas entre sí para conseguir una meta en particular. Los miembros no sienten deseo por el trabajo cooperativo como objetivo en sí mismo, ya que las presiones de la situación competitiva les lleva a favorecer otros objetivos: ser el mejor, liderar el grupo, no quedar mal, etc.

Ventajas del trabajo cooperativo

Ciertamente, el trabajo cooperativo constituye un enfoque y una forma de proceder que supone todo un desafío a los cambios en nuestros centros. Si no hay trabajo en equipo nos arriesgamos a que en lugar de una transformación nos encontremos con un proyecto de incoherencias, descoordinaciones y, en consecuencia, de desconexión con las tareas educativas. Organizar el equipo para que sea cooperativo es un requisito imprescindible para conseguir instituciones de calidad. No es posible tener éxito sin la ayuda de los compañeros. La introducción del estilo cooperativo tiene que planificarse de forma sistemática si deseamos efectos positivos tanto en el desarrollo y satisfacción personal como en las relaciones sociales. Según Coll y Colomina (1990) la participación se presenta como una propuesta correctiva de las actuaciones individuales, garantizando la mejora de la calidad educativa y desarrollando hábitos y habilidades de relación social.

Coll y Solé (1989) y posteriormente Puigdellivol (2000) nos comentan diferentes ventajas que aporta el trabajo cooperativo. Destacamos las más significativas:

- Mejora la integración.
- Aumenta el compromiso.
- Mejora la coordinación entre los equipos.

- Mejora el clima laboral.
- Aumenta el nivel de calidad educativa.
- Mejora la satisfacción.

Componentes esenciales del trabajo cooperativo

A las comunidades educativas, al dejar de ser corporaciones que instruyen conocimientos y que median entre la sociedad y las familias, se les pide que descubran y vayan desarrollando, de manera formativa y efectiva, los conocimientos y las competencias necesarias de futuro. Eso nos obliga a revisar todas las creencias tradicionales como la instrucción de los contenidos, la exigencia en los rendimientos, la formación homogénea, etc., para difundir nuevas maneras de actuar que respondan a realidades más expectantes.

Andamos hacia un modelo educativo cada vez más flexible, con una mayor capacidad de adaptación a una sociedad cambiante, una mayor versatilidad y mayor implicación de los docentes, también de las familias y los alumnos (Ball, 1997). Se tiende a un sistema de relaciones con la sociedad, cada vez más compleja y de gustos diferentes, donde una de las claves es la connivencia de los centros con la comunidad, manteniendo cierta autonomía. Si la capacidad colectiva es más fuerte que la del individuo y aprovecha este potencial, el equipo puede ir mucho más allá de unas simples mejoras y lograr un gran avance en sus nuevos cometidos, incrementando la moral y la satisfacción (San Fabián, 1997).

Los componentes esenciales que determinan el acomodo del trabajo cooperativo en una institución educativa y que van a presuponer los dominios de nuestra investigación son: el liderazgo para dinamizar los equipos, el equilibrio de la participación, la comunicación para asegurar la comprensión.

- LIDERAR PARA DINAMIZAR LOS EQUIPOS

Bennis (1990), dice que el liderazgo es como la belleza: difícil de definir pero fácil de reconocer si uno se encuentra con él. Si hay una característica común a los verdaderos equipos es el liderazgo: personas con energía para el servicio, la implicación, la motivación y la comunicación personal; capaz de armonizar los intereses de unos con las expectativas de los otros y los objetivos de las propias instituciones.

Los líderes dan ánimo, aumentan el optimismo y el entusiasmo (Bass y Abolio, 1985). Son personas como cualquiera de nosotros, pero con gran apasionamiento. El simple hecho de ser educadores no significa que la participación, la implicación, la cooperación, la actitud positiva, etc., se produzca automáticamente. Es necesario crear las condiciones que permitan el desarrollo de las mencionadas actitudes. En la psicología cognitiva se conceptualiza este proceso asegurando que se trata de una cesión progresiva en el control desde la participación guiada en la ejecución autónoma (Rogoff, 1993).

Destacando las características con las que algunos autores como Covey (1997), Hesselbein (1997) y Goldsmith (1997), entre otros, definen al líder, podemos afirmar que un buen líder desarrolla equipos utilizando la mezcla adecuada de lealtad, motivación y confianza para crear y perseguir los objetivos grupales según diferentes comportamientos:

Un aspecto que merece consideración e importancia es el que un líder busca avanzar y transformar la realidad, por lo tanto, resulta comprensible que aparezcan ciertas tensiones en la organización. Tanto el conflicto como cierto grado de tensión son indicadores de que algo se mueve y, si se mueve, puede cambiar.

- EQUILIBRAR LA PARTICIPACIÓN

En los equipos, la concordancia de criterios es difícil y, por lo tanto, las contrariedades suelen ser muy frecuentes. No tiene que entenderse como una circunstancia negativa; sin embargo sí tienen que identificarse las causas que, en un momento determinado, provocan manifestaciones de pasividad, individualismo o distanciamiento entre los miembros. Para Kouzes y Posner (1990), existen momentos en que es necesario ceder y compartir el poder a diferentes niveles y así conseguir involucrar a la comunidad. Los problemas en los equipos se manifiestan con la falta de participación y las causas que generan este efecto pueden ser tantas y tan variadas que, en la mayoría de los casos, no podemos incidir con los recursos limitados de que disponemos. Según Bolívar (2000), está en manos del líder redistribuir las competencias del grupo, incluidas las suyas propias.

Los miembros de un equipo no soportan sólo los problemas, también los crean y los resuelven. Para equilibrar la participación es importante incrementar la motivación del equipo para que todas las dificultades, ya sean personales, laborales o de procedimiento, se aborden antes de que se individualicen y minen la razón de ser del grupo. Solamente aprende a participar quien participa (Sarasúa y Estefanía, 1997). Las diferentes habilidades que posee cada uno de los miembros, cuando se complementan, facilitarán el diálogo reflexivo, la distribución de las tareas docentes, el desarrollo de un conocimiento para la mejora de la calidad educativa y la colaboración en el diseño de los nuevos materiales, currículos o proyectos que se necesiten para mejorar la institución.

- COMUNICAR PARA COMPRENDER

La tarea de la comunicación dentro del equipo se centra en proporcionar medios para superar actitudes y para comprometerse con la realidad.

Las personas nos hacemos con la palabra, con la reflexión. El diálogo da paso a la comunicación y ésta a la comprensión. Sin ella no hay educación. Freire (1989) proclamaba la auténtica educación cuando ésta se daba de un sujeto a otro, no de uno sobre el otro. Es a partir de una situación presente, existencial y concreta cuando podrá organizarse la acción, el movimiento de cambio o de transformación.

Hay formas de comprensión errónea que se originan con la falta de comunicación y una característica básica en todo equipo es mejorar los canales de comunicación existentes y crear nuevos medios; las diferencias de estilo, de maneras de comunicar, de habilidades y de enfoques no tendrían que interpretarse como una amenaza para las personas, sino como una oportunidad para enriquecer el trabajo cooperativo.

Muchas de las dificultades en los centros educativos se atribuyen a la falta de comunicación, los equipos directivos reciben advertencias para que transmitan la información con más prontitud y regularidad.

Diseño y metodología

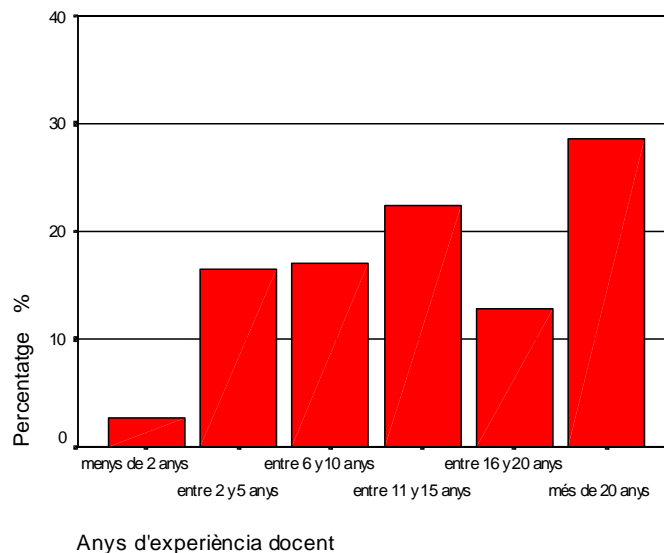
Se realizó un muestreo probabilístico de docentes de enseñanzas secundarias de la provincia de Lleida. El tamaño de la muestra de estudio lo formaron 304 profesores, seleccionados aleatoriamente y pertenecientes a etapas de secundaria, bachilleratos, ciclos formativos y otras titulaciones. En total fueron 31 centros de los que 16 representan a los de la capital y el resto a las diferentes comarcas de la provincia.

Los datos de identificación profesional de la población se distribuyeron de la siguiente forma:

- Años de experiencia docente.
- Nivel donde se realiza la docencia.
- Titulación que se dispone.

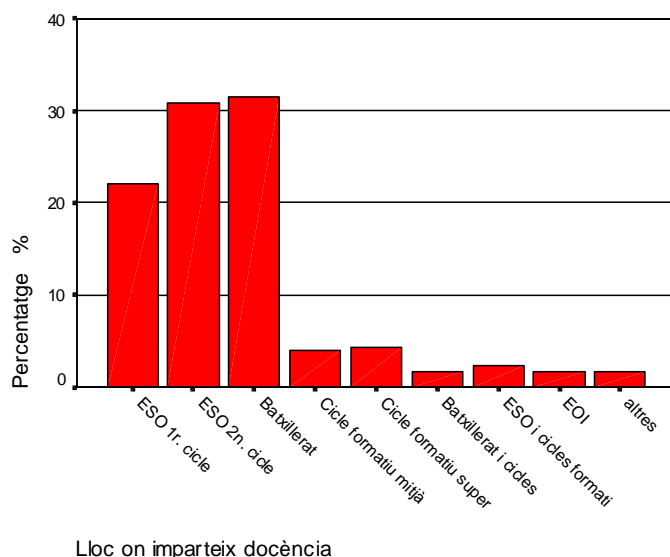
Veamos a continuación los diferentes gráficos que se corresponden a las características de la muestra que participó directamente:

TABLA 1
Años de experiencia docente



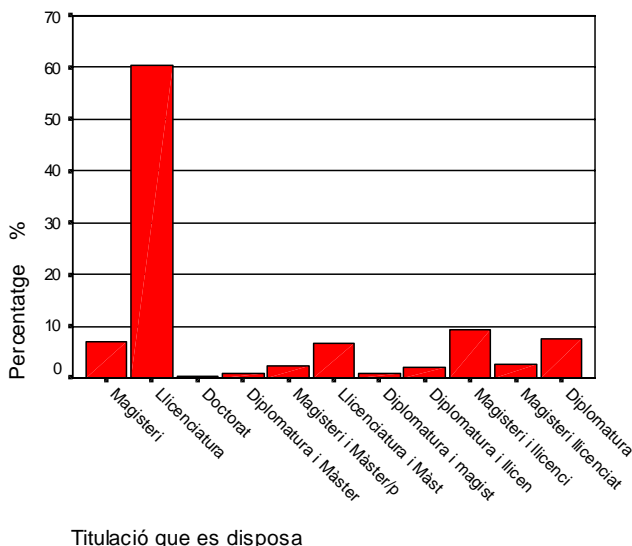
Se observa que la experiencia docente de los participantes es más representativa en el colectivo de más de 20 años de antigüedad y que representa el 28,6% de la población. En cambio, la menos representativa son los profesionales de menos de 2 años de profesión, el 2.6%.

TABLA 2
Lugar donde se imparte la docencia



Vemos un profesorado bastante representativo de todos los niveles. Los más significativos son los que trabajan en los bachilleratos, representan el 31.6%, siguen los de segundo ciclo de la ESO que ocupan el 30.9 % de la muestra y finalmente los que están en el primer ciclo de la ESO, el 20% de la muestra.

TABLA 3
Titulación que se posee



La titulación más representada es la que corresponde a los licenciados sin ningún otro tipo de formación, representan el 60.5% de la muestra. Si a éstos se les añaden los que han cursado una diplomatura específica, el 7.6%, y los que han estudiado magisterio, el 6.9%, el resto, solamente un 25% de

la muestra, declaran haber cursado otro tipo de formación reglada. Destacamos que entre todos los encuestados solamente apareció un doctor.

El cuestionario, tipo escala de actitudes Likert, se confeccionó con la intención de recabar información muy concreta y clara sobre la situación actual de nuestros centros educativos a partir de las opiniones, actitudes, deseos, preferencias y satisfacciones de los profesores. Los ítems contemplaban sentencias positivas y negativas equilibradas donde se identificaba el grado de acuerdo o desacuerdo. Si bien es posible configurar escalas de estimación de más o de menos opciones de respuesta, se consideró la cifra de cinco como la más idónea ya que eludía posibles dispersiones de los resultados (1: nada de acuerdo; 2: poco de acuerdo; 3: indiferente; 4: bastante de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo). Una vez recogidos se revisó la codificación de las respuestas y posteriormente se procedió a la explotación estadística, utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows 10.0, de distintos dominios considerados a partir del marco teórico. Estos dominios no observables estaban determinados por variables latentes no cognitivas vinculadas según el número de pregunta a:

- Componentes de liderazgo.
- Componentes de participación y de implicación de los docentes.
- Componentes de comunicación y diálogo.

Objetivos de la investigación

Desde este contexto se plantearon los siguientes interrogantes:

- 1) Analizar y valorar las actitudes manifestadas por lo docentes que trabajan en enseñanzas secundarias, nivel de competencia asumida con relación al trabajo cooperativo para facilitar la transformación de los centros educativos, prestando atención tanto en los aspectos positivos como en aquellos que todavía no nos satisfacen.
- 2) Destacar las variables que puedan condicionar el comportamiento de los docentes. Es decir, conocer y analizar variables de proceso, y contexto referidas a criterios de liderazgo, participación e implicación, comunicación y diálogo, metodología y recursos y comprobar si son factores que condicionan.
- 3) Realizar una valoración global de las respuestas que aportan los docentes y a través de las cuales puede iniciarse un camino hacia la transformación de nuestros centros.

Resultados

Estos resultados se contrastaron con los objetivos previstos procurando dar coherencia a la investigación y así alimentar nuevos procesos de reflexión para considerar la situación en que se encuentran nuestros centros educativos.

Veamos a continuación los datos más significativos de los ítems:

- Un análisis estadístico ajustado al cálculo de la frecuencia absoluta, el porcentaje que le correspondió y el porcentaje acumulado en función de los cinco valores descritos anteriormente (1: nada de acuerdo; 2: poco de acuerdo; 3: indiferente; 4: bastante de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).
- La mediana para determinar el valor que ocupa el ítem entre el valor más alto y el más bajo.
- El percentil como gama de valores que contiene la mitad central de los valores, es decir, la gama comprendida entre el percentil 25 y el percentil 75, definido como intervalo intercuartil.

En la siguiente tabla se aprecian los estadísticos correspondientes a cada uno de los ítems evaluados.

TABLA 4
Estadísticos descriptivos de cada ítem

	ITEMS	VÁLIDOS Nº	MEDIANA Nº	PERCENTIL %		FRECUENCIA Nº				
				25	75	1	2	3	4	5
1	En mi centro procuro demostrar a los miembros de mi equipo que confío en ellos plenamente.	303	4.00	4.00	5.00	2	5	51	146	99
2	Soy receptivo a recibir críticas sobre mi actuación educativa por parte de mis compañeros.	304	4.00	4.00	4.00	4	9	43	174	74
3	Me responsabilizo de mis compañeros con la misma intensidad que me responsabilizo de los problemas.	303	4.00	3.00	4.00	8	37	82	124	52
4	Confío suficientemente en mis compañeros como para admitir que pueden corregir mi forma de actuar.	304	4.00	3.00	4.00	1	29	56	161	63
5	Intento que mi trabajo de educador sirva de inspiración para el resto de compañeros.	301	4.00	3.00	4.00	11	31	104	108	47
6	Me resultan necesarias las ideas de mis compañeros para resolver los problemas.	304	4.00	3.00	4.00	3	30	64	144	63
7	Me siento satisfecho compartiendo la toma de decisiones con mis compañeros.	304	4.00	4.00	5.00	0	4	33	136	132
8	Creo que en el centro se informa convenientemente a todos de las decisiones que se toman.	304	4.00	3.00	4.00	6	47	47	142	62
9	Procuro manifestar mis ideas a las personas adecuadas y en los momentos oportunos.	303	4.00	4.00	5.00	0	7	34	153	109
10	Para juzgar la tarea de mis compañeros, intento excluir cualquier tipo de prejuicio personal.	301	4.00	4.00	5.00	3	16	54	139	89
11	Asisto a las reuniones de mi equipo de trabajo con los temas previstos preparados.	304	4.00	4.00	5.00	4	21	44	158	77
12	Me gusta utilizar nuevos métodos de trabajo en equipo para mejorar el ritmo y los resultados.	303	4.00	3.00	5.00	0	24	66	131	82

13	Tengo la impresión de que la mayor parte de las reuniones que realizamos sirven para algo.	304	4.00	3.00	4.00	13	44	78	120	49
14	Dispongo de tiempo suficiente para tratar en grupo todos los temas importantes del centro.	303	2.00	2.00	4.00	43	114	64	61	21
15	De los compañeros del centro consigo más cooperando que no compitiendo.	304	5.00	4.00	5.00	1	2	27	117	157
16	Dedicando más tiempo al trabajo en equipo es como se desarrolla mejor nuestras tareas docentes.	304	4.00	4.00	5.00	5	17	43	128	111
17	Acostumbro a no aportar mi opinión en las reuniones, no sirve de nada.	302	2.00	1.00	3.00	96	126	51	21	9
18	Dispongo de cierta habilidad para utilizar técnicas, incentivos y dinámicas de grupo que mejoran el interés y la curiosidad.	300	4.00	3.00	4.00	1	27	85	145	42

Conclusiones

Objetivo 1

Gracias a las opiniones y las actitudes que los docentes nos manifestaron sobre el tema, la investigación evidenció necesidad de acrecentar mucho más la aptitud de trabajo cooperativo. Se advirtió que la actitud que disponen los docentes respecto al trabajo cooperativo no llega a alcanzar el grado de competencia necesaria para adaptar los centros educativos a los cambios que profesa la sociedad del siglo XXI.

Objetivo 2

Los resultados nos muestran que:

La figura del líder como dinamizador de un equipo cooperativo no satisface plenamente. A pesar de ello las actitudes iniciales de confianza plena, la aceptación de las críticas y la franqueza para corregir las actuaciones son optimistas ya que son estimadas favorablemente por las dos terceras partes de los encuestados.

Al analizar el nivel de participación e implicación por parte de los docentes en equipos participativos, un tercio de los docentes evidencian cierto desinterés. Esta postura, contraria a la participación e implicación efectiva, pone de manifiesto la existencia de una actitud indolente que podría mejorar si en las reuniones de trabajo se utilizaran más los criterios emocionales que los intelectuales. Se puede pensar también que, para evitar que las actitudes individuales persistan se debería dotar de recursos de espacio y de tiempo que puedan facilitar la implicación.

En cuanto a la comunicación y al diálogo se mantiene una constante de satisfacción altamente positiva que representa las tres cuartas partes de los docentes. Todos ellos se manifiestan positivos por garantizar que, dentro de los equipos participativos, exista una comunicación efectiva a todos los niveles. La

visión más pesimista queda reducida a una cuarta parte del colectivo que denota cierto desinterés evidenciando que se deberían trabajar aspectos de colaboración y de confianza.

Cabe destacar casi por unanimidad la valoración que se da entre compañeros al trabajo cooperativo por encima de un trabajo más competitivo.

Objetivo 3

Con todos los datos obtenidos creemos que las capacidades que se disponen aún no han dado lugar a la competencia de trabajo cooperativo, simplemente está ahí, se valora y se aprecia pero no es considerado como indispensable. Urge dar un paso más y, seguir con un trabajo de concienciación. Resultaría un gran logro tanto para la escuela como para la sociedad.

La conclusión general plantea un modelo de intervención que dé lugar a un cambio integral en donde se pueda decidir, implicar y complicarse libremente. Proponemos la Investigación-Acción como respuesta a la mejora educativa de la práctica y desde la práctica. Al mismo tiempo de otorgar un orden coherente, dará flexibilidad a los cambios internos que puedan ir aconteciendo durante la investigación.

Bibliografía

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., y SANTOS, M. (1996): *La dirección eficaz de los equipos docentes*. Madrid: ITE de la CECE.
- ANDER-EGG, E. (1997): *El trabajo en equipo*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- BALL, S. (1997): *Foucault y la educación*. Madrid: Morata, S.L.
- BASS, B. M., y ABOLIO, B. L. (1985): *The Multifactor Leadership Profile*. Binghamton: School of Management.
- BENNIS, W. (1990): *Cómo llegar a ser líder*. Bogotá: Norma.
- BOLIVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BONALS, J. (1996): *El profesorado*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en: *Infancia y aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- COLL, C., y SOLÉ, I. (1989): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en: *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 16-20.
- COLL, C., y COLOMINA, R. (1990): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en: COLL, C.; PALACIOS, J., y MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 549-572. Madrid: Alianza.
- COVEY, S. (1997): *7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- DEMING, W. E. (2000): *Ont the Crisis*. London: MIT Press.
- FREIRE, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M., y BECKARD, R. (1997): *La organización del futuro*. Bilbao: Deusto, S.A.
- KAGAN, S., y KAGAN, M. (1994): *The Structural Approach*. Westport, CT: Greenwood Press.
- KOUZES, J. M., y POSNER, B. Z. (1990): *El reto para el liderazgo*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ONRUBIA, J. (1997): *Enseñar. Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLIVOL, J. (2000): *La educación especial en la escuela integral*. Barcelona: Graó.

- ROBBINS, S. P. (1996): *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. México D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SAN FABIÁN, J. L. (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: CIDE.
- SARASÚA, A., y ESTEFANÍA, F. (1997): "Proyecto educativo de centro y participación", en: GARAGORRI, Xabier, y MUNICIO, Pedro: *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- SMITH, A., y KELLY, T. (1997): "El capital humano en la economía digital", en: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall, y BECKHARD, Richard (Eds.): *La organización del futuro*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- VINUESA, M. P. (2002): *Construir valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Descleé De Brouwer.