

La Cohesión del Colectivo, como Factor Clave para el Trabajo Colaborativo en Educación Básica

The Cohesion of the Group, as a Key Factor for Collaborative Work in Basic Education

Omar Iván Gavotto*¹, Leonardo David Glasserman Morales²,
Priscila María Monge¹ y Lidia Isabel Castellanos³

¹Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

²Tecnológico de Monterrey

³Universidad del Valle de México

El objetivo del estudio fue establecer la influencia del líder escolar para favorecer la cohesión del colectivo en cumplimiento del proyecto educativo en educación básica; al identificarse que regularmente el colectivo actúa de acuerdo con sus propios fines e intereses, muchas veces subordinando los propósitos establecidos por el sistema educativo, e incluso muchos docentes se desempeñan al margen de los intereses del colectivo. El estudio responde a un diseño descriptivo con enfoque cualitativo. Se entrevistó a 20 directoras de educación básica y se encuestó a 80 docentes de educación primaria por medio de un cuestionario abierto para realizar un diagnóstico sobre la cohesión del colectivo y el perfil de liderazgo de la directora de la escuela. La cohesión del colectivo, puede considerarse como una variable dinámica, que se encuentra en constante cambio, que depende de todos los actores mantener la unión y mantenerse adheridos al proyecto educativo. Es indispensable reconocer que cada acción que emprende el líder escolar, puede ocasionar la conexión o desvinculación de los integrantes de su equipo de trabajo. Se reconoce que la cohesión no puede lograrse de manera total, y que siempre se presenta como una variable que se debe estar regulando de manera permanente.

Palabras clave: Liderazgo, Cohesión, Escuela, Director, Influencia.

The aim of the study was to establish the influence of the school leader to encourage collective cohesion in compliance with educational project in basic education; when it is identified that the group regularly acts according to his own ends and interests, often subordinating the objectives established by the educational system, and even many teachers perform outside the interests of the collective. The study responds to a descriptive design with a qualitative approach. There were interviewed 20 principals of basic education and 80 teachers of primary education answered an open survey for a diagnosis on the cohesion of the group and the leadership profile of the school principal. The cohesion of the group, can be seen as a dynamic variable, which is constantly changing, depending on all the actors maintain unity and remain attached to the educational project. It is essential to recognize that every action that the school leader starts can cause the connection or disconnection of the members of his team. It is recognized that the cohesion cannot be achieved completely, and always appears as a variable that should be regulating permanently.

Keywords: Leadership, Cohesion, School, Principal, Influence.

*Contacto: ogavotto@gmail.com

1. Introducción

En las instituciones como en las familias es posible identificar relaciones entre las personas en distinto nivel de cohesión, los vínculos que se establecen son resultado de la interacción interpersonal con un grado aceptable de satisfacción. Sin embargo, estos vínculos no son permanentes, puesto que algunas relaciones tienden a debilitarse y desaparecer. Al existir contacto e interacción entre las personas permite identificar los elementos que se tienen en común, como intereses y preferencias, presentándose una relación inclusiva al grado de existir interdependencia en el logro de metas. Al ocurrir este fenómeno, es posible asegurar que se ha presentado una cohesión social.

La cohesión social puede definirse como “la disposición de los individuos a la construcción de patrones de convivencia con otro de condición social diferente y que contribuyen a asentar un sentimiento de cooperación cívica y pertenencia a un todo social” (Wormald, Flores, Sabatini, Trebilcock y Rasse, 2012, p. 121). Sin embargo, durante el contacto social, ya sea de manera inmediata o después de iniciada una relación, pueden presentarse situaciones repulsivas, antagónicas y discrepantes que provocan un estado de conflicto entre las personas, que refuerza una experiencia y valoración negativa del otro.

Es frecuente que las instituciones promuevan una cultura de grupo, con valores y principios del colectivo que se desea conformar, sin embargo los miembros de este grupo de cualquier manera buscarán intereses, creencias y valores comunes, por lo general, la cultura que se intenta establecer tiende a ser ignorada, y las personas finalmente terminan por desarrollar sus propias razones para permanecer juntos.

Los actores educativos están vinculados a modelos sociales y patrones humanos deseables; participan o generan los dinamos del sistema educativo que permiten a la sociedad en su conjunto, y a los grupos que la conforma, mantener o transformar las estructuras, las finalidades, los procesos y los sistemas de relación que regulan y guían su convivencia (Traver, Sales y Moliner, 2010).

De acuerdo con Bolívar (2010), la práctica docente en el aula es considerada como el principal factor del aprovechamiento escolar seguido del liderazgo escolar del directivo, al influir significativamente en los resultados de los alumnos.

En los sistemas educativos, puede resultar muy obvio recordar que el propósito de las escuelas es educar a los individuos, sin embargo, por los resultados nada favorables que se han tenido en las evaluaciones nacionales e internacionales en los últimos diez años en México, se puede afirmar que no todos los sistemas educativos están funcionando orientados a su principal propósito, cumpliendo con su finalidad; evidenciándose claramente que el colectivo actúa de acuerdo con sus propios fines e intereses, muchas veces subordinando los propósitos establecidos por el sistema educativo, e incluso muchos docentes se desempeñan al margen de los intereses del colectivo. Se pone en duda que en la mayoría de las escuelas se haya logrado una visión compartida sobre la calidad educativa y el compromiso ético que se requiere impulsar en cada escuela.

México es un país de una gran riqueza y extensión territorial, que por casi un siglo, ha intentado desarrollar un currículo educativo nacional, considerando muy poco las diferencias de sus Estados. Los planes y programas educativos en México, su teoría y práctica han estado dirigidos más por presiones socioculturales externas y políticas que por análisis sistemáticos internos que den cuenta de lo que realmente ocurre en el país.

Actualmente, en España y Latinoamérica existe un gran interés por abordar las actividades, competencias y dificultades del ejercicio de la función directiva, entre ellos, aspectos relacionados con la motivación del colectivo escolar, las resistencias al proyecto educativo, la controvertida profesionalización de los directivos, el síndrome de burnout en este colectivo y las habilidades sociales del líder escolar (Murillo, 2013). Por lo que han surgido diversas líneas de investigación que buscan establecer cómo generar la capacidad de mejora desde el interior de las escuelas y cómo hacer que sean sostenibles en el tiempo. Además de que los cambios deban generarse desde los propios contextos de trabajo de modo colectivo (Vega, 2015).

Entre los actores educativos como en las personas de las diversas organizaciones, se establecen vínculos en distinto nivel de cohesión, mientras se mantienen los intereses comunes, sin embargo, cuando las circunstancias cambian pueden presentarse rupturas que obstaculizan el trabajo colaborativo y cooperativo, la desconexión entre los actores impide la comunicación y el intercambio de información para el cumplimiento de los propósitos institucionales. En estos casos, el líder escolar, ya sea académico o administrativo, es quien debe actuar de manera inmediata para reestablecer los lazos entre el personal y retroalimentar oportunamente para reorientar la dirección del colectivo a los propósitos de la organización o institución.

Ante este panorama, se presentan las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas?, ¿qué acciones e iniciativas favorecen la cohesión grupal?, ¿qué influencia tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo? y ¿qué puede ocasionar una desconexión entre los actores educativos? En tanto, el objetivo general del estudio es establecer la influencia del líder escolar para favorecer la cohesión del colectivo en cumplimiento del proyecto educativo en educación básica.

El presente estudio proporciona un marco de referencia para estudios de liderazgo en contextos educativos, y permite establecer una base empírica de la percepción que tienen los directores participantes en el estudio de su influencia para propiciar la cohesión que se requiere para que el colectivo escolar logre los objetivos establecidos durante el ciclo académico. Por lo tanto, la aportación del estudio es de interés para todos los actores educativos e investigadores interesados en los problemas relacionadas con el liderazgo escolar, sobre todo a las líneas de acción para mejorar la capacidad organizativa, mediante un sentido de comunidad entre los actores educativos, como componente crítico actual de la eficacia escolar. El estudio tiene aplicaciones prácticas puesto que puede resultar didáctico para mejorar los modos de ejercer el liderazgo en las escuelas.

El estudio se realizó considerando como parte de la muestra a un grupo de directoras de educación básica, de manera no intencional, sino por la accesibilidad para la recolección de los datos, sin embargo, los resultados pueden ser de interés para investigadores que consideran la perspectiva de género en sus estudios.

El documento finalmente brinda elementos que pueden ser considerados para diseñar programas de capacitación orientados a directores en servicio y de igual forma a docentes que desean participar en las convocatorias para obtener una plaza de director o directora en educación básica en México.

2. Marco teórico

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, establece que a través de una educación de calidad se superarán las grandes desigualdades culturales, sociales y económicas que actualmente enfrentan millones de mexicanos (SEP, 2013a).

La Reforma Educativa en México, fue impulsada por el Gobierno de la República para transformar al sistema educativo, estableciendo un nuevo marco jurídico al modificar la Ley General de Educación, y decretar la Ley General para el Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Estas nuevas disposiciones jurídicas buscan garantizar que los agentes principales como son los docentes, directores y supervisores, alcancen las metas de cobertura, inclusión y calidad educativa, sin embargo, se enfatiza que la calidad educativa es responsabilidad de todos, autoridades, docentes, alumnos, padres de familia y sociedad en general (SEP, 2013a).

La Educación Básica en México, comprende la educación preescolar, primaria y secundaria y actualmente se está acercando a la cobertura universal prevista en el artículo 3° Constitucional, por lo que la calidad educativa en este subsistema educativo se ha convertido en una prioridad de Estado.

La visión proyectada de la Educación Básica en México es la siguiente:

Brindar una educación de calidad incluyente, plurilingüe y pluricultural, basada en competencias que respondan a las exigencias de nuestro tiempo; que cumpla con estándares de calidad que permitan la incorporación de los avances tecnológicos de los medios informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación permanente de los aprendizajes en el aula; y que además acredite, reconozca y promueva la certificación anticipada de las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; para que todos logren insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento. (SEP, 2013b)

La Secretaría de Educación Pública en México, confirmó que la educación básica podrá alcanzar la calidad educativa siguiendo seis principales premisas, que a continuación se mencionan (SEP, 2014a):

1. Currículum Nacional de mínimos comunes que pueda ser situado y enriquecido desde lo local, para que los niños se arraiguen en su contexto y se proyecten hacia lo universal.
2. Materiales Educativos Diversificados que permitan el estudio a través de retos intelectuales, que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores de las niñas y de los niños.
3. Centros educativos centrados en el infante, que dispongan de condiciones para desarrollar su delicada misión con autonomía de gestión y el soporte completo de las autoridades educativas.
4. Escuelas que constituyan la esencia de un sistema educativo volcado al aseguramiento de su quehacer esencial: el aprendizaje y la enseñanza.
5. Un cuerpo docente y de supervisores altamente calificado y comprometido con la educación del alumnado, que recupere el aprecio y el reconocimiento social y,
6. Planteles donde la convivencia sana y pacífica sea cultivada y practicada con esmero, para formar a los estudiantes en los valores de la democracia.

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica, ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que da continuidad al desarrollo de

competencias que los alumnos adquieren en la Educación Preescolar; además sienta las bases para estudiar el nivel de Educación Secundaria. La educación primaria es obligatoria y se imparte a niños de entre 6 y hasta 14 años de edad; la duración de los estudios es de seis años. La primaria se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios (SEP, 2013c).

El docente es el académico cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2008).

El director es la autoridad máxima de un centro escolar que tiene a su cargo organizar, dirigir y administrar los recursos del centro (SEP, 2008).

Los supervisores e inspectores, vigilan el cumplimiento de las funciones de carácter técnico-pedagógica y administrativa en las zonas escolares, siendo además el enlace entre las autoridades educativas y las escolares. Los supervisores deben conocer las necesidades educativas de la comunidad, organizar y promover el trabajo de la escuela en sus diferentes aspectos y vincular los lineamientos de la política educativa nacional con las realizaciones concretas de cada plantel (SEP, 2014b).

El director requiere liderar la dinámica operativa de la escuela, ésta no puede quedar a la voluntad de cada profesor, puesto que lo que ocurre en las aulas y en la escuela es su responsabilidad.

Por su parte, Ramírez-Cavassa (2008) asigna al director las funciones de planificación, negociación, toma de decisiones, control y previsión.

Actualmente existe una tendencia a dejar de considerar el liderazgo como algo que hace una persona para vincular a otras personas. Resulta indispensable tener presente que no sólo los líderes influyen sobre los seguidores, sino que éstos también influyen sobre los líderes (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013).

Para desarrollar un liderazgo transformador, el director tiene el compromiso de construir una visión colectiva, cohesión grupal y establecer metas comunes, crear culturas de colaboración, generar altas expectativas de niveles de concreción y proveer apoyo psicológico y material al personal (Bolívar, 2010).

Las teorías situacionales del liderazgo transformacional “parten del principio de que no existe un único estilo o característica de liderazgo válido para toda o cualquier situación” (Parra, 2011, p.61), puesto que cada tipo de situación requiere un tipo de liderazgo para lograr eficacia en el colectivo docente. El director transformador debe ser capaz de ajustarse a un grupo particular de personas respetando el contexto de la comunidad escolar.

Es primordial que el director promueva la cohesión del colectivo como un proceso dinámico que permite mantener a todos sus integrantes unidos para alcanzar los objetivos, pero además para la satisfacción de las necesidades de todos sus miembros. La cohesión colectiva es posible cuando el director logra establecer metas comunes, siendo respetuoso de las opiniones y valoraciones de los miembros del grupo, manteniendo buenas relaciones entre todos los integrantes, ya que esto permite mayores posibilidades para alcanzar las metas del programa y afrontar cualquier obstáculo que se presente durante el ciclo escolar (Losada, Carolina-Rocha y Castillo, 2012).

Los grupos no se crean con la intención de reducir el trabajo individual, sino para potenciarlo bajo determinadas condiciones. Los grupos se forman para cumplir

objetivos concretos que se logran con mayor facilidad al realizar trabajo conjunto y no sólo para aligerar el trabajo. “La conformación de un grupo de trabajo tiene sentido cuando existe una meta común y las tareas de los miembros del grupo son interdependientes, cuando se necesita la cooperación para completar un trabajo y para mejorar su calidad de forma sustancial” (Gómez y Acosta, 2003, p. 1).

La formación y desarrollo de un grupo de trabajo constituye un proceso dinámico. Ellos siempre se encuentran en constante cambio, no obstante, un grupo debe transitar por una secuencia de procesos para consolidarse como equipo de trabajo.

De acuerdo con Gómez y Acosta (2003) la consolidación de un equipo de trabajo, se requiere transitar por las siguientes etapas: a) Formación; b) Formación de subgrupos; c) Conflictos y confrontación; d) Diferenciación; y e) Realización y responsabilidad compartida.

Reiteradamente, Antúnez (1999) ha señalado que el trabajo en equipo no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados; se requiere de personas que lideren el proceso de una manera atractiva, creativa y dinámica. Los directivos escolares suelen tener más tiempo que los demás para visualizar los problemas y acostumbran a tener una visión más completa e integral de lo que acontece en la institución. Pueden, por tanto, mejor que nadie, integrar capacidades para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo.

Más allá de la formación de equipos de trabajo, se requiere de una política educativa que permita la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), las cuales representan una alternativa para el cambio escolar, con base en tres elementos fundamentales: a) El aprendizaje; b) La colaboración; y c) El apoyo mutuo entre todos los miembros de la escuela. Por lo que resulta un propósito fundamental de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje “favorecer el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión y la empatía entre todos los miembros de la comunidad escolar para lograr un trabajo en y para la Justicia Social” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 26).

3. Método

El estudio se realizó en el primer trimestre del año 2015 en Hermosillo, Sonora, México tomando como base un diseño no experimental, descriptivo y con enfoque cualitativo (Giroux y Tramblay, 2004). Se realizó en dos principales etapas: investigación documental e investigación de campo.

La investigación documental, consistió en revisar las principales revistas indexadas especializadas en liderazgo, considerando los reportes de investigación publicados en los últimos diez años, tanto en inglés como en español. Por su parte, la investigación de campo consistió en consultar a docentes y directoras del nivel de educación básica ubicadas en el estado de Sonora, en México.

Se entrevistó a 20 directoras con edades entre 39 y 52 años, pertenecientes al sistema educativo de educación básica, de las cuales cinco eran directoras de preescolar, 10 directoras de primaria y cinco directoras de secundaria. La información se recolectó a través de una entrevista semi-estructurada para poder recolectar información suficiente y garantizar el logro del objetivo de la investigación.

Además, se encuestó a 80 docentes de educación primaria que pertenecían a los centros escolares de las directoras participantes, por medio de un cuestionario abierto para realizar un diagnóstico sobre la cohesión del colectivo y el perfil de liderazgo de la directora de la escuela. El rango de edad de los docentes fue de 23 a 65 años, siendo un 37% hombres y un 63% mujeres.

Los sujetos participantes en el estudio, no representan estadísticamente a la población escolar del nivel básico, debido a que la muestra fue intencional, por la factibilidad de establecer contacto con los sujetos participantes y acceso a sus centros de trabajo.

La información recolectada se analizó en primera instancia para establecer las relaciones existentes entre las respuestas expresadas por los sujetos participantes, estableciéndose una configuración para las directoras y otra para la para los docentes. En una primera fase se realizó un análisis para filtrar la información y poder clasificarla de acuerdo con las preguntas de investigación, en la segunda fase se sintetizaron las aportaciones para construir esquemas que simplificaran las prácticas de liderazgo, considerando las estrategias que emplean los líderes escolares, los procesos de toma de decisiones y modos en que implementan esas estrategias en respuesta al contexto único en que tiene lugar su trabajo (Bolívar, 2010).

Finalmente, la información se contrastó para encontrar las semejanzas y diferencias en la percepción de los docentes y las directoras. La configuración resultante de la triangulación permitió establecer una descripción cualitativa de los rasgos de liderazgo que se requieren para favorecer la cohesión del colectivo escolar y orientarlo para el cumplimiento de los objetivos del proyecto escolar.

4. Resultados y discusión

A continuación se presenta de manera analítica las principales aportaciones realizadas por las directoras que contestaron los cuestionamientos centrales de la investigación. La información de agrupó considerando las respuestas de los directores, los cuales se identifican con la letra D, acompañado de un número correspondiente al director entrevistado.

Con respecto a las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas se encontró que:

- a) Las situaciones que unen a los docentes son aquellas donde el líder escolar influye en el colectivo por su capacidad para involucrarlos en nuevos proyectos (D4, D10, D14).
- b) Los docentes trabajan colaborativamente cuando sus actividades se proyectarán hacia el exterior, involucrándose la comunidad o autoridades educativas, tal es el caso de eventos culturales (D1, D3, D7, D18), o aquellas colaboraciones donde se involucra la seguridad de los alumnos, por ejemplo cuando ocurre un accidente y un estudiante se lastima (D1, D5, D12).
- c) Intereses comunes, los cuales pueden ser variados, los docentes se involucran activamente en el trabajo colaborativo cuando las ideas principales parten de ellos y resuelven problemáticas sentidas por el grupo (D2, D6, D19). Cuando se enfrenta una situación problemática en alguno de los grupos, por ejemplo ante el desagrado de un padre de familia sobre una calificación, responden de manera colaborativa (D1, D8, D20).

- d) También se unen cuando la tarea es una aspiración o anhelo del imaginario colectivo y representa una superación (D2, D13, D17).
- e) Otras acciones son cuando tienen empatía por sus compañeros, cuando se conocen y se agradan entre ellos, es decir, cuando la relación va un poco más allá de lo laboral y se llevan bien, se unen para aplicar actividades similares, comparten materiales y se involucran más con los alumnos de sus compañeras (D1, D9, D11), mostrando una actitud favorable y disposición para trabajar en equipo (D4, D15, D16).
- f) Cuando cumplen promesas puede ser lo contrario cuando uno de ellos no cumple (D1, D18).
- g) Cuando van a realizar un examen para alumnos del mismo grado y grupo (D3, D16).
- h) Cuando les delegan una responsabilidad a través de una comisión (D3, D7).
- i) Cuando en una reunión se les invita a trabajar en la elaboración de un proyecto (D3, D10).
- j) Cuando se reúnen para compartir estrategias didácticas de aprendizaje que emplean en el aula con sus alumnos (D3, D12, D19). Motivación individual para lograr objetivos académicos y profesionales (D4, D5, D15).

Disponer de recursos y medios para llevar a cabo las actividades (D4, D17).

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas (Ver Figura 1).

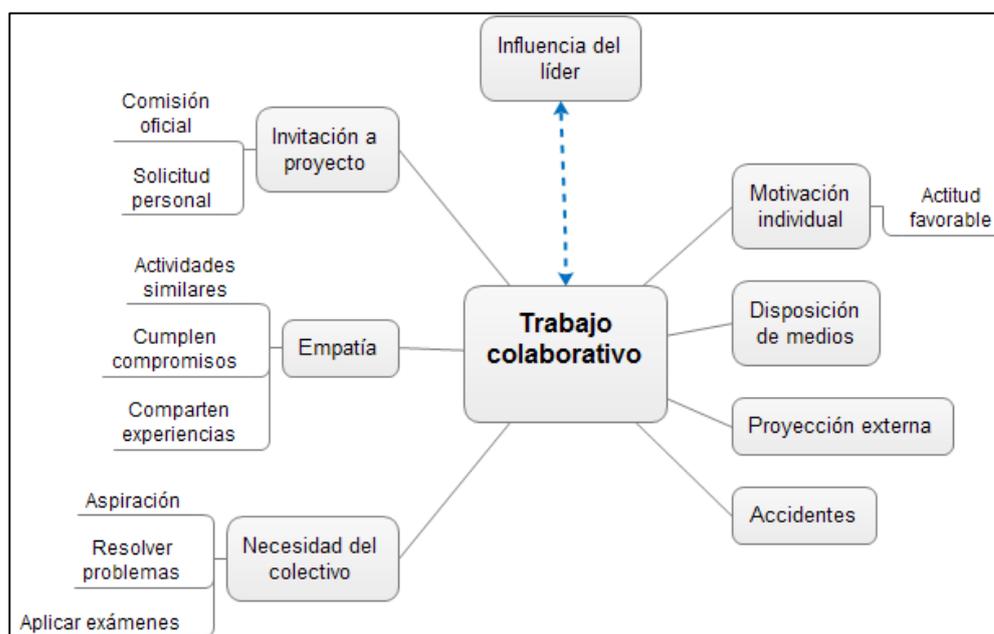


Figura 1. Situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las acciones e iniciativas que favorecen la cohesión grupal se encontró que:

- a) Propiciar momentos en los cuales el grupo coincida en el tiempo y en el espacio (D2, D20).
- b) La cohesión se logra a través de la práctica de actividades que resultan exitosas, eso da impulso al grupo y lo alienta a ser más comprometido (D2, D8, D13).
- c) Actividades donde se involucra el trabajo colaborativo (D1, D6, D11).
- d) Organización de festivales culturales (D1, D15, D17).
- e) Tener comisiones similares (D1, D5).
- f) Aquellas actividades que involucra el trabajo coordinado de una o varias personas (D1, D7, D10).
- g) Cuando se reconoce y se valora el trabajo realizado (D1, D12).
- h) Trabajar por metas a corto, mediano y largo plazo, que sean necesidades reales de las partes involucradas (D1, D18).
- i) La conciencia colectiva y la reflexión de la práctica a través del intercambio equitativo de acciones e impacto de estas (D3, D9).
- j) Cuando se les consulta para la toma de decisiones (D3, D9).
- k) Cuando tienen autonomía para decidir los procesos de intervención que llevan en el aula y lo socializan con los compañeros a partir de los logros educativos en los Consejos Técnicos Escolares (D3, D16).
- l) Cuando se propicia la generación de propuestas e iniciativas que en colegiado se mejoran, se discuten y son considerados como sucesos significativos, ya que son producto de sus necesidades e intereses. Por lo que prevalece la disposición a la mejora constante (D3, D14). Otro punto importante es que los recursos materiales, humanos y económicos, se operen de manera transparente y se informe al colectivo como se distribuye, además de que se den las herramientas necesarias para el trabajo (D3, D6, D9).
- m) Tener metas y propósitos bien definidos (D4, D7).
- n) Trabajar por un fin común (D4, D18).
- o) La comunicación asertiva entre los miembros del grupo (D4, D20).
- p) Ejercer un liderazgo compartido (D4, D6, D10, D15, D20).

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de las acciones e iniciativas que favorecen la cohesión grupal (Ver Figura 2).

Por su parte, con respecto a la influencia que tiene el líder en la cohesión del grupo se mencionó lo siguiente:

- a) El líder tiene mucha influencia, puede provocar la adecuada cohesión del colectivo cuando también conoce la personalidad y características de las personas involucradas y logra armar pequeños grupos de trabajo que den respuesta a las necesidades de la escuela (D1, D11, D14, D20).
- b) Es muy importante que el líder permita y genere espacios, oportunidades y autonomía para que se desarrollen estrategias de trabajo colaborativo (D2, D5, D10, D13, D18).

- c) Es fundamental promover un liderazgo compartido, centrado en la honestidad, la vocación de servicio, preparación profesional, tener capacidad de escucha, y capacidad para comunicar asertivamente, apertura, disposición, autoridad, capacidad para gestionar, delegar de acuerdo a lo que cada uno del colectivo sabe y puede hacer, ser justo y colaborador, conocer la normatividad institucional, entre otros aspectos (D3, D6, D8, D17, D19).
- d) El líder es quien debe generar el interés y motivar a sus colaboradores para realizar las actividades escolares, propiciar un buen ambiente de trabajo y generar confianza entre los integrantes del grupo (D4, D6, D7, D12, D15, D19).



Figura 2. Acciones e iniciativas que favorecen la cohesión grupal

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de la influencia que tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo (Ver Figura 3).

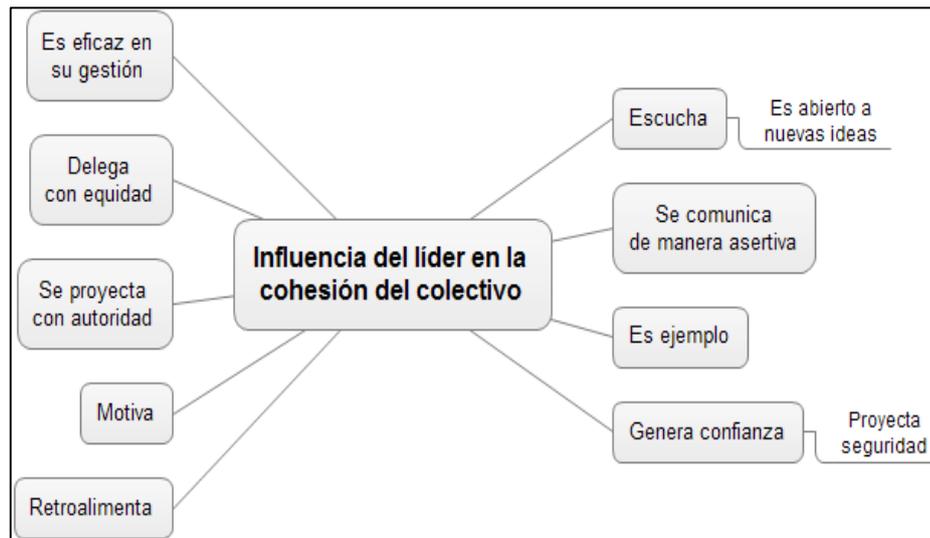


Figura 3. Influencia que tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en relación con lo que puede ocasionar una desconexión entre los actores educativos se mencionó que:

- a) El trabajo que no produce éxito, que no genera avances, cuando el equipo no tiene una distribución adecuada de las actividades, se forman subgrupos de personas que realizan únicamente su parte y no se involucran con las actividades de los otros integrantes del equipo (D2, D8, D9).
- b) Cuando alguno no está de acuerdo en lo que le corresponde realizar (D1, D12, D15).
- c) Cuando alguna de las partes no cumple con lo que le corresponde (D1, D13, D17, D20).
- d) Cuando no existe un llamado de atención si no se cumple con lo que le fue asignado (D1, D6, D16).
- e) Cuando lo que se solicita no es una demanda general, solo de unos cuantos, no hay compromiso para el cumplimiento de la actividad (D1, D5, D14).
- f) Cuando se siente un favoritismo en unos cuantos y su trabajo no es reconocido (D1, D19).
- g) Una figura importante es el director, si no ejerce un liderazgo compartido entonces se producen rupturas entre el colectivo escolar, e inician los juicios y las declaraciones, que no favorecen las relaciones humanas, ni mucho menos las formas de comunicación (D3, D4, D10, D18)., ya que estas se van deteriorando en la salud emocional de cada uno de sus agremiados y tiene un impacto nocivo en el trabajo académico, se empieza a trabajar de manera aislada y a confrontar situaciones innecesarias, del desarrollo personal y social de cada uno de los actores (D3, D4, D7).
- h) La falta de interés del líder (D4, D7, D11).
- i) Objetivos y metas sin definir (D4, D8, D13, D19, D20).
- j) La falta de disciplina para realizar las actividades (D4, D14).

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de las situaciones que pueden ocasionar una desconexión entre los actores educativos (Ver Figura 4).

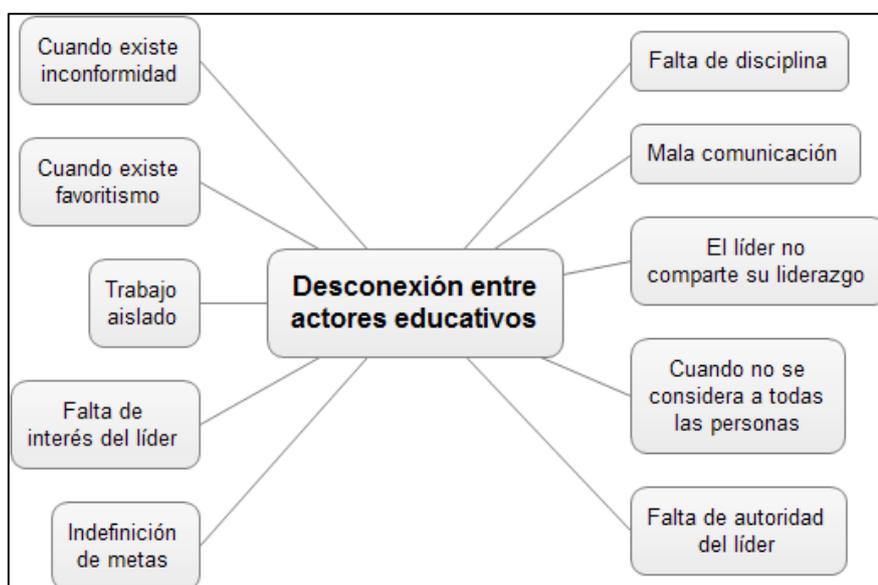


Figura 4. Situaciones que pueden ocasionar una desconexión entre los actores educativos

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta el análisis de las respuestas obtenidas a través de la encuesta administrada a los docentes:

- a) La mediana obtenida de las respuestas de los docentes fue que un 85% de los docentes demuestran estar realmente comprometidos con el proyecto escolar.
- b) Se identificó un liderazgo humanista en los directores de educación primaria que paralelamente desarrollan un liderazgo compartido.
- c) Las principales propuestas para mejorar la cohesión del colectivo, fueron las siguientes: establecer los objetivos desde el inicio del ciclo escolar, mover más al personal, apoyar más a los docentes, contar con más recursos, mayor trabajo colaborativo, innovar, emplear mayor tecnología, mayor convivencia, realizar actividades extra escolares, mejorar la comunicación, formar equipos funcionales y demostrar mayor compromiso.
- d) En el mayor reto que enfrentan como colectivo escolar se destacaron las siguientes respuestas: la calidad educativa, mejorar el aprovechamiento escolar, cumplir con las expectativas de las autoridades, que el trabajo sea más equitativo, mayor compromiso del personal, lograr la normalidad mínima, evitar el conflicto de intereses e involucrar más a los padres de familia.

Como una síntesis de la información analizada, en la Tabla 1 que muestra la contraposición entre las acciones y situaciones que son favorables o desfavorables en el contexto escolar para incidir en la cohesión en los docentes.

Tabla 1. Contraposición entre las acciones y situaciones favorables y desfavorables que el director enfrenta para incidir en la cohesión en los docentes

ACCIONES Y SITUACIONES QUE FAVORECEN LA COHESIÓN DEL COLECTIVO	ACCIONES Y SITUACIONES DESFAVORABLES PARA LA COHESIÓN DEL COLECTIVO
Comunicación asertiva	No informar o mala comunicación
Disciplina y compromiso	Indisciplina y falta de interés
Perseverancia	Postergación de las tareas
Liderazgo compartido	No delegar o asignar las tareas con equidad
Liderazgo incluyente	Liderazgo excluyente
Autoridad	Sin autoridad
Metas y objetivos definidos colectivamente	Indefinición de metas y objetivos
Imparcial y justo en la toma de decisiones	Parcial para beneficiar a una parte del colectivo
Concretar exitosamente las actividades	No tener éxito en las actividades

Fuente: Elaboración propia.

Se confirmó que los resultados obtenidos coinciden con las aportaciones de Bolívar (2010), que señala al director como el responsable de construir una visión colectiva y establecer los objetivos prácticos con su equipo de profesores, para fomentar una culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal.

5. Conclusiones

Con base en las preguntas de investigación, ¿Cuáles son las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas?, ¿qué acciones e iniciativas favorecen la cohesión grupal?, ¿qué influencia tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo? y ¿qué puede ocasionar una desconexión entre los actores educativos?, se encontró que:

La cohesión del colectivo, puede considerarse como una variable dinámica, que se encuentra en constante cambio, que depende de todos los actores mantener la unión y mantenerse adheridos al proyecto educativo. Es indispensable reconocer que el líder escolar, ya sea director o supervisor, cada uno en su ámbito de acción y autoridad, no es el único responsable de mantener la cohesión de su personal a cargo ya que se reconoce que son todos parte de un sistema que se afecta y son interdependientes, pero como líder resulta determinante su participación puesto que cada acción que emprende, situación que provoca puede ocasionar la conexión o desvinculación de los integrantes de su equipo de trabajo.

Se reconoce que la cohesión no puede lograrse de manera total, y que siempre se presenta como una variable que se debe estar regulando de manera permanente.

La comunicación del colectivo escolar, a través de una vía directa o indirecta, representa en primera instancia el medio para mantener a todos informados del propósito del proyecto, las metas por cumplir, las expectativas de logro, la evaluación del desempeño y el nivel de satisfacción de cada integrante. El personal que forma parte del colectivo escolar, espera que el líder escolar, ya sea el director a nivel escuela o el supervisor a nivel zona escolar, sea la persona encargada de mantener a todos informados sobre las políticas educativas e iniciativas que se deberán desarrollar durante el ciclo escolar.

Con el estudio se confirmaron las perspectivas sobre liderazgo directivo de Antúnez (1999) y Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2013), al señalar que los líderes no sólo influyen sobre los seguidores, sino que éstos también influyen sobre los líderes.

La retroalimentación al desempeño de los integrantes del colectivo resulta ser una acción indispensable del líder escolar, la cual debe realizarse con total imparcialidad, objetividad y cordialidad, a todos los miembros del equipo, sin excepción, para evitar la desconexión de algún miembro con el resto del colectivo y afecte su participación para el cumplimiento de los objetivos establecidos. De tal manera que el reconocimiento de las acciones y la manifestación de la no conformidad con el desempeño, son incentivos que generan motivación para mantener al colectivo trabajando en la dirección correcta, fortaleciendo la visión compartida al inicio del proyecto educativo.

Se identificó el impacto que tiene la inclusión de todos los miembros del colectivo en el proyecto educativo, iniciando por tomar en cuenta a todos los involucrados e informar oportunamente del estatus de avance y de las situaciones emergentes. El mantener el líder contacto directo con todos los miembros del colectivo, hace la función de atractor, las acciones se mantienen próximas al proyecto inicial, gracias a la presencia del líder, el cual permite relacionar su presencia con el cumplimiento de las tareas asignadas.

Sin embargo, existen situaciones donde miembros del colectivo escolar, manifiestan no estar interesados en colaborar con el proyecto escolar, por razones personales prefieren no participar o comprometerse. Esto evidencia una desconexión con el colectivo y una actitud desfavorable para el cumplimiento de los propósitos del programa educativo, a pesar de que dichas acciones formen parte de las tareas o funciones establecidas en el contrato colectivo.

Finalmente se concluye que depende de las directoras mantener la cohesión del colectivo, sus acciones generan reacciones que unen o desconectan a las personas del proyecto educativo, por lo tanto su intervención es determinante para alcanzar los objetivos y propósitos educativos.

Referencias

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?. Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, A. y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011
- Losada, E., Carolina-Rocha, D. y Castillo L. (2012). Relación entre cohesión y liderazgo en equipos deportivos del departamento de Boyacá – Colombia. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 12(1), 33-44.

- Murillo, F. J. (2013). La investigación sobre Liderazgo educativo: una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Parra, R. (2011). Liderazgo transformador del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 54-72.
- Ramírez-Cavassa, C. (2008). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: Editores Noriega.
- Vega, R. (2015). Academic Leadership: Concepts, ideas and insights for the development of new studies. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Wormald, G., Flores, C., Sabatini, F., Trebilcock, M., y Rasse, A. (2012). Cultura de cohesión e integración en las ciudades chilenas. *Revista INVI*, 27(76), 117-145.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. Recuperado de <http://cumplimientoef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Educación Básica. Filosofía. Visión*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/interiores/interiores_filosofia.html
- Secretaría de Educación Pública (2013c). *Educación Básica. Programas de estudio. Primaria*. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *La supervisión escolar, fundamental para la transformación educativa en México*. México, DF: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/supervisores2014.html>
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos*. Diplomado para supervisores de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/CUADERNO%20del%20Supervisor.pdf>
- Traver, J., Sales, M. y Moliner, O. (2010). Ampliando el Territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.