



UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA

Maestría en Administración de la Educación

Tesis

Liderazgo Pedagógico en las Instituciones de Educación Superior

El caso de cuatro Escuelas de Enfermería de la CABA

Tesista: Luz Marianela Gavilán

Directora: Claudia Romero

Mayo 2019

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	4
CAPÍTULO 1	5
1. Construcción del Objeto de Estudio	5
1.1. Planteamiento del Problema	5
1.2. Justificación del Problema	7
2. Contexto del Estudio	8
2.1. ¿Qué es la Enfermería?	8
2.2. Formación académica de los enfermeros en la República Argentina	8
2.3. Formación en el Nivel de Educación Superior	9
2.4. Situación de las Escuelas de Enfermería en la República Argentina	10
3. Antecedentes de la Investigación.	11
4. Formulación del Problema	17
5. Objetivos de la Investigación	17
5.1. Objetivo General	17
5.2. Objetivos Específicos	17
CAPÍTULO 2	18
2. Marco Teórico	18
2.1. Liderazgo: Conceptualización	18
2.2. Liderazgo Educativo	19
2.3. Estilos de dirección en la gestión educativa	21
2.4. El liderazgo académico en la Educación Superior	23
2.5. Gestión del Conocimiento en Educación Superior	25
2.6. Prácticas de liderazgo efectivas	27
2.7. Estándares de prácticas efectivas de la dirección educativa	29
CAPÍTULO 3	33
3. Diseño Metodológico	33
3.1. Tipo de Diseño	33
3.2. Población y Muestra	33
3.3. Procesamiento y Análisis de Datos	36
3.4. Resultados Esperados	36
3.5. Instrumento de recolección de datos	37

3.6 Justificación del Instrumento de Valorización: Encuesta con escala de Likert de 3 categorías	39
3.7 Etapas en la construcción del Instrumento con Escala de Likert de 3 categorías	41
3.8 Administración del instrumento en formato electrónico	42
CAPÍTULO 4	44
4.1. Presentación de resultados	44
4.2. Variables demográficas de la muestra	44
4.3. Dimensiones de prácticas de liderazgo	59
CAPITULO 5	79
5.1 Análisis de resultados y discusión	79
5.2. Análisis de variables demográficas	79
5.3. Prácticas de liderazgo desarrolladas por los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA.	81
5.4. Tipos de prácticas de liderazgo y comparación entre las distintas instituciones	91
5.5. Factores que facilitan y factores que obstaculizan la implementación de prácticas de liderazgo que contribuyen a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior.	97
CAPITULO 6	104
6. 1 Conclusiones finales	104
6.2 Desafíos /Recomendaciones	108
Bibliografía	111

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi hermosa y querida familia que me ha dado su apoyo en estos últimos años para que pueda concretar este desafío.

A mi querido esposo, Edgardo.

A mis amadas hijas, Magui y Jazmín.

A mi incondicional tía Elsa.

Mi profundo agradecimiento y respeto a:

Mi Directora de tesis, Dra. Claudia Romero, por el apoyo intelectual y humano que me proporcionó a lo largo de la asesoría de la tesis.

A la coordinadora académica Daniela Debes, por la amabilidad, paciencia y por estar siempre presente.

A todas las personas, e instituciones que me permitieron con su colaboración hacer posible el desarrollo de esta tesis.

Gracias a todos.

Resumen

La gestión de establecimientos educativos y la situación de quienes la ejercen pueden hacer una diferencia a favor de la mejora, para ello tomaremos en cuenta el liderazgo del Director. La relevancia que adquiere el liderazgo directivo se fundamenta en la presencia de ciertas prácticas que tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de los establecimientos que dirige.

En las instituciones de Educación Superior la representatividad e involucramiento del personal directivo en la dinámica organizacional es un aspecto relevante que va más allá del cumplimiento de su rol en las funciones administrativas. El objetivo de esta tesis se orienta a comprender y analizar las prácticas de la dirección escolar que promueven un liderazgo pedagógico en las escuelas de Enfermería de la CABA y su contribución a la mejora de las instituciones de Educación Superior.

Se realizó un estudio descriptivo, exploratorio, cuali – cuantitativo de corte transversal. La población estuvo compuesta por el personal directivo de cuatro escuelas de Enfermería a quienes se le realizó una encuesta semi- estructurada a través de un instrumento construido sobre los estándares del ISLLC y NAESP fundamentado en cuatro dimensiones (mostrar dirección, desarrollar a las personas, rediseñar a la organización y gestionar la instrucción) basado en el modelo conceptual de Kennet Leithwood. A este modelo se le agrego una quinta dimension (gestión del conocimiento) para valorar la existencia de prácticas relacionadas a la generación, transmisión y promoción del saber.

Los resultados del estudio demostraron que en las escuelas de Enfermería existen dos estilos de liderazgo: instructivo o pedagógico y liderazgo transformacional. Se concluyó que las prácticas de liderazgo que se desarrollan están relacionadas a su estructura organizativa, cultura organizacional y a un estilo de liderazgo con enfoque más tradicional. El contexto que rodea a las escuelas de Enfermería influye significativamente para el desarrollo de prácticas de liderazgo innovadoras y de un liderazgo dirigido a transformar las prácticas habituales en nuevos escenarios de aprendizaje.

Palabras claves: Liderazgo pedagógico. Educación Superior. Enfermería.

CAPÍTULO 1

1. Construcción del objeto de estudio

1.1. Planteamiento del problema

La gestión de establecimientos educativos y la situación de quienes la ejercen cotidianamente pueden agregar mejoras a la institución, para ello tomaremos en cuenta el liderazgo del Director.

El presente estudio de investigación intentará describir la contribución realizada desde la gestión, para el mejoramiento de las Instituciones de Enfermería; considerando el trabajo del Director y las prácticas de liderazgo empleadas. Uno de los supuestos que se sostiene es que la existencia de tales prácticas redundará en un desarrollo positivo para el docente. El liderazgo del Director es un elemento fundamental en la mejora de las escuelas ya que incide de manera directa en el trabajo del docente y a su vez se refleja en el desempeño de los estudiantes para luego hacer impacto en la mejora (Bolívar, 2010).

Existe evidencia relevante de expertos, tales como Robinson, (2006); Bolívar, (2010); Fullan, (2010) y Murillo, (2015) acerca de la relación directa entre la forma y el estilo de dirigir una institución educativa y el desempeño docente, razón por la cual, la preocupación se centra en conocer las estrategias establecidas por la Dirección para dicho mejoramiento que permita identificar las prácticas constitutivas efectivas a partir de la presentación de un caso particular de cuatro escuelas de Enfermería pertenecientes a la CABA.

Respecto a Enfermería, un documento elaborado por la Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS denominado Orientaciones para la educación inicial de Enfermería: hacia el 2020, Malvarez y Castrillon (2007) refieren que la Educación en Enfermería se encuentra en la intersección de múltiples complejidades, entre ellas la de la Educación Superior en el marco de la globalización y la proliferación de las escuelas de formación profesional en relación a la disciplina sin mayor regulación ni garantía de calidad, donde la formación y experiencia docente en las escuelas de Enfermería es variable. Para abordar los actuales problemas de la educación en el ámbito de Enfermería es requisito aplicar prácticas de liderazgo capaces de acompañar los procesos de cambio, organizar los recursos para

alcanzar resultados; realizar enfoques de atención en las necesidades del personal, identificar talentos; ayudar y colaborar para el máximo desarrollo de potencialidades, mantener un ambiente de práctica positivo y favorecer la participación e innovación. Ante los desafíos vinculados con la gestión de las instituciones educativas, la figura del líder (Director), se presenta como un eje dinamizador trascendente, pues él es el encargado de dirigir con éxito el proceso de planificación, organización y ejecución de los objetivos de mejora, que se cristaliza en la práctica cotidiana de la institución que dirige.

Concerniente a las prácticas de liderazgo relacionadas con las instituciones de Educación Superior, nos encontramos en la actualidad ante un contexto crítico, no es extraño ver cómo muchos líderes educacionales llegan a puestos de dirección, con muy poca o ninguna preparación gerencial y sin conocimiento del manejo administrativo organizacional. Este último factor es uno de los más importantes y su déficit ha traído consecuencias negativas causando grandes perjuicios a las instituciones. En relación a lo anterior Yarzabal (1999) apunta que no es raro escuchar a muchos gerentes, colocados o elegidos, decir que a medida que pase el tiempo aprenderán, sin pasarse por la idea de que mientras aprenden causan tales perjuicios a la institución. Existe falta de conocimiento y competencias, por parte de la mayoría de sus líderes y gerentes, razón por la cual se considera un desafío que exige un cambio de visión y de paradigma en el proceso de formación de los directores y la necesidad de contar con prácticas de liderazgo fundamentales que deben considerarse en Educación Superior, para desarrollar en este nivel la gerencia y el liderazgo. Es importante incluir consideraciones relacionadas con principios y valores que son fundamentales para que los líderes sean efectivos. Leithwood y Riehl (2003) expresan las mejores prácticas que se desarrollan en este nivel en las cuales se incluye el liderazgo con elementos propios de la organización y del entorno, la adopción y desarrollo de las infraestructuras, la planificación estratégica basada en el análisis del entorno y la alineación organizacional. Como puede verse, el proceso de liderazgo es más complejo y requiere de la comunión de aspectos que van más allá de la simple planificación, organización y control de actividades y procesos. Tiene que ver con las personas, con la habilidad que tiene el líder para hacer que la gente coopere y participe, con la sintonía que produce entre los miembros de la organización y los factores externos a ésta. Se concluye que la puesta en práctica de las

mismas está íntimamente relacionada con competencias, valores y principios que los líderes de Instituciones de Educación Superior deben poseer y practicar.

Considerando la relevancia que presenta el liderazgo directivo, surge la iniciativa de indagar acerca de la influencia de prácticas de la dirección escolar que promueven un liderazgo pedagógico orientadas a mejorar la calidad del trabajo docente en las escuelas de Enfermería y de esta manera, contribuir a la reflexión desde los espacios de gestión en cuanto a los recursos humanos y a las estrategias orientadas a favorecer y estimular las prácticas existentes que son efectivas.

1.2. Justificación del problema

El tema del Liderazgo pedagógico, más allá de sus distintas tipificaciones se ha constituido en una prioridad en todos los niveles educativos razón por la cual las prácticas de liderazgo ejercidas por los directores de las escuelas debería tomarse como un desafío a cumplir porque de él dependerá el buen desarrollo y desempeño del personal a su cargo, y de la calidad educativa de las instituciones que dirige.

Uno de los aspectos más importantes del liderazgo en los directivos de Escuelas de Educación Superior es la representatividad e involucramiento en la dinámica organizacional más allá del cumplimiento de su rol en las funciones administrativas. Los nuevos paradigmas de la educación requieren la presencia efectiva de los directivos en los distintos momentos del proceso educativo posicionando en forma relevante el rol clave que tienen los directivos a cargo de una institución, diseñando estrategias de liderazgo que impliquen el análisis y estudio del tema a fin de entender y desarrollar prácticas de liderazgo visibles que brinden mayor calidad educativa permitiendo al establecimiento incrementar su nivel educacional. Establecimientos educativos eficaces engloban tareas desempeñadas por directivos como “Líderes efectivos”, situación que promoverá beneficios en las mencionadas instituciones. Sintéticamente Líderes pedagógicos actuando como planificadores, organizadores y evaluadores serán fundamentales para la instalación de un sistema educativo próspero y evolutivo.

2. Contexto del estudio

2.1. ¿Qué es la Enfermería?

La enfermería puede definirse como la profesión en la cual, una persona se dedica al cuidado de los individuos, la familia y la comunidad en todas las etapas del ciclo vital y en sus procesos de desarrollo. El conocimiento y las habilidades que se desarrollan en la disciplina permiten ejecutar acciones de salud tanto en el campo comunitario como el clínico. Las funciones esenciales de la enfermería comprenden cuatro aspectos de trabajo: asistencial, educación, gestión e investigación. Cuidar, es una ciencia y un arte, exige conocimientos y actitudes especiales. Los cuidados son acciones intencionadas y fundadas en ese cuerpo de saberes.

La visión de Enfermería definida en los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (OMS-OPS) expresa: “Los servicios de Enfermería son un componente de los sistemas de salud esencial para el desarrollo de la sociedad. Contribuyen eficazmente al logro de las mejores condiciones de vida de los individuos, las familias y las comunidades mediante una formación y una práctica basada en principios de equidad, accesibilidad, cobertura y sostenibilidad de la atención a toda la población. Su reto es dar respuesta oportuna a los cambios permanentes que generan la transformación de los paradigmas en la formación, la práctica y la investigación.” (OPS/OMS, 2011, p. 15)

2.2. Formación académica de los enfermeros en la República Argentina

En Argentina, la carrera de Enfermería permite los siguientes niveles de formación: licenciados, enfermeros técnicos y/o universitarios y auxiliares de enfermería. Los enfermeros auxiliares se someten a un año de formación; enfermeros universitarios y técnicos en enfermería dedican a la carrera 2 a 3 años y pueden realizar su licenciatura si estudian 2 años más. Si bien la Ley No 24.004 (Ley Nacional de Ejercicio de la Profesión de Enfermería) y la Ley No 298/99 (Ley CABA) aún contemplan estos niveles de formación, en la actualidad y acompañando los procesos de cambio de formación profesional, existen muy pocas instituciones que forman auxiliares de enfermería. La formación profesional se orienta a dos niveles bien diferenciados; Nivel de Pre grado

(Enfermeros Técnicos y Enfermeros Universitarios) y formación de Grado (Licenciados en Enfermería). La diversidad está relacionada con el proceso de construcción histórico de la profesión, que fue delineando los distintos enfoques y contenidos de la formación académica y las prácticas sanitarias resultantes.

Nuestro país, establece que la formación en enfermería se desarrollará en el nivel Superior de enseñanza en establecimientos públicos y/o privados. Dichos establecimientos pueden ser universitarios y/o terciarios no universitarios: Academias superiores o Instituciones de formación profesional adscritos a una universidad local (Cerino, Correa Rojas, & Atzemian, 2010).

La Ley Nacional del Ejercicio de la Profesión de enfermería No. 24.004 sancionada en 1991 y su Decreto Reglamentario No. 2497/93, reconocen a la enfermería, el carácter de profesión y otorga a los enfermeros el derecho de ejercicio libre y autónomo.

2.3. Formación en el nivel de Educación Superior

En relación con la Educación Superior, la misma se distribuye entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios y de educación técnico profesional.

La Educación Superior en Argentina está regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521. Ésta establece en su artículo N° 3: que la Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Asimismo, cita cuales son los objetivos de la Educación Superior, en su artículo N° 4, a saber: los que establece la ley 24.195 en sus artículos 5, 6, 19 y 22:

a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;

b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

El artículo N° 6, establece que: la Educación Superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas.

En relación a la profesión de Enfermería y lo establecido por la Ley de Educación Superior para mantener la competencia disciplinar es esencial la formación de enfermeros con un adecuado plan que desarrolle el conocimiento, las habilidades y las actitudes que se requieren para ejercer esta profesión.

2.4. Situación de las escuelas de Enfermería en la República Argentina

El estudio realizado por OPS/OMS en el año 2007 trata la situación de las escuelas de enfermería de todo el país. Existen 43 escuelas de enfermería de grado, de las cuales 30 corresponden a universidades nacionales públicas y el resto a universidades o institutos universitarios privados. En dicho año, se identificaron 109 escuelas terciarias no universitarias, pertenecientes a 13 provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) mostrando un incremento del 100% en el número con respecto a la medición realizada en el 2004; el 40,9% pertenecían al estado provincial y el 59,1% eran de dependencia privada (institutos privados, fundaciones, sindicatos y Cruz Roja). El 76,8% del personal docente poseía la licenciatura en enfermería. La relación docente/alumno en la enseñanza de los contenidos teóricos fue de un docente cada 40 alumnos y en la práctica clínica de uno cada 20. En el 28,7% de las instituciones los docentes no tenían formación pedagógica.

En síntesis, lo que se quiere decir es que en este contexto actual de Enfermería, se estudiarán las prácticas realizadas por la dirección escolar que contribuyen a la mejora de las instituciones de Educación Superior e incentivan el desempeño docente en las escuelas de Enfermería de la CABA.

3. Antecedentes de la investigación

El liderazgo es un tema que toma auge en la década de los 90, aportando un nuevo concepto que en los últimos tiempos tiende a adquirir gran importancia como factor determinante en la actividad educativa. El movimiento de investigación sobre liderazgo pedagógico en instituciones educativas tuvo sus inicios a principios del siglo XX bajo la influencia del positivismo. Desde entonces, liderazgo y gestión han estado íntimamente relacionados. Lashway (2003) plantea que los roles de los líderes educacionales incluyen: definir el concepto de liderazgo para la institución, proveer foco al liderazgo instruccional, liderar el cambio, desarrollar una estructura de liderazgo colaborativo, proveer un foco moral a la institución y responder a los retos. Estos roles apuntan a la necesidad de desarrollar valores, principios y actitudes hacia la creación de una cultura organizacional basada en el cambio y en la participación. Los mismos incluyen elementos relacionados con aspectos gerenciales, técnicos y con las características personales del líder; implicando que los líderes establezcan la definición de la organización, consideren los elementos humanos y desarrollen la cooperación entre los miembros de la institución. Un líder no será percibido como tal, a menos que promueva el desarrollo de una definición organizacional, filosóficamente coherente con la visión y misión propias de las instituciones de Educación Superior.

La investigación realizada por (Leithwood, Day et al., 2006; Day, Sammons et al., 2011; Leithwood, 2009) describe cuatro tipos de prácticas de liderazgo con impacto en el aprendizaje de los alumnos y contribución al constante crecimiento del personal docente. Estas prácticas incluyen: el establecimiento de una meta o visión, que fomente el desarrollo y comprensión compartidos de la organización, actividades y objetivos; desempeño del personal, mediante desarrollo profesional, incentivos o apoyo ampliando la capacidad de los miembros para responder a diversas situaciones; rediseño de la organización, con prácticas que incentivan una cultura colaborativa, gestionando el entorno y programas de enseñanza y aprendizaje, por medio de una serie de tareas, tales como supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinación de establecimiento de curriculum y seguimiento del progreso de los alumnos, con el aprovechamiento del tiempo de clases.

Leithwood (2009) reúne seis artículos con aportes para la investigación en donde destaca las principales competencias que han desarrollado los líderes que logran cambios efectivos en sus escuelas. Describe a los líderes transformacionales y plantea la importancia que tiene no sólo el director sino el equipo directivo en lo que denomina el liderazgo distribuido, generando buenas condiciones para la enseñanza.

Siguiendo esta línea, Riveros-Barrera (2012) presenta el concepto de liderazgo distribuido como una alternativa a los modelos preexistentes de liderazgo jerárquico y como estrategia de mejoramiento institucional. El propósito de dicho estudio fue caracterizar este nuevo tipo de líderes y explicar las ventajas de esta concepción a la hora de iniciar procesos de mejoramiento escolar. En el artículo se observan ejemplos de proyectos de investigación-acción participativa en los que el liderazgo docente se puede interpretar como una instancia de liderazgo distribuido. Argumentando que el cambio y mejoramiento institucional contemporáneo dependen en gran medida de la participación colectiva en la toma de decisiones, así como de la existencia del liderazgo docente en niveles distintos a la dirección.

Asimismo Bolívar, López, y Murillo (2013) realizan una revisión de líneas de investigación sobre liderazgo en instituciones educativas donde afirman que la comprensión actual del liderazgo se aleja de la visión del director como único agente con poder, para adoptar una perspectiva distribuida o compartida, buscando un liderazgo pedagógico capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes, creando condiciones para que el profesorado pueda hacerlo mejor. En esta revisión describen tres grandes dimensiones actuales de la investigación sobre el liderazgo, que se corresponden con investigaciones que están realizando los autores: el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje (Antonio Bolívar), el liderazgo distribuido (Julián López Yáñez) y el liderazgo para la justicia social (Javier Murillo). El liderazgo se constituye en clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar. Además plantea la identificación de prácticas que pueden ser ejecutadas por directivos o docentes y que contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte Bolívar (2015) hace una revisión de los enfoques e instrumentos en la evaluación del liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Se revisan varios

instrumentos de evaluación. En esta investigación se plantea el modo en que la evaluación puede mejorar el liderazgo escolar. Los instrumentos evaluativos de dirección proveen un marco para la actuación del director.

Rubino (2006) realiza una revisión de la literatura en relación al contexto latinoamericano con el propósito de establecer algunos parámetros fundamentales que deben considerarse en Educación Superior, para desarrollar en este nivel la gerencia y el liderazgo en las instituciones. En dicho estudio afirma que las tareas que las instituciones de Educación Superior confrontan hoy en día están relacionadas con la redefinición de políticas, planes, principios guías, innovación en los programas y currícula y fundamentalmente, con el fortalecimiento de la gerencia y el liderazgo. Relaciona las tareas de liderazgo con elementos propios de la organización y del entorno, la adopción y desarrollo de las infraestructuras, la planificación estratégica basada en el análisis del entorno y la alineación organizacional, concluyendo que la puesta en práctica de las mismas está íntimamente relacionada con competencias, valores y principios que los líderes deben poseer y practicar.

En relación con estos elementos, el Consorcio Interestatal para Licenciatura de Líderes Escolares (ISLLC) citado por Leithwood y Riehl (2003) establece que los seis temas fundamentales de los líderes escolares son: facilitar una visión compartida, sostener la cultura institucional conduciendo al aprendizaje estudiantil y laboral, gerenciamiento de manera de producir un ambiente de educativo seguro y efectivo, colaborar con las familias y miembros de la comunidad, actuar con integridad, justicia y ética e influir en el contexto político, social, económico, legal y cultural.

La revisión de la literatura realizada por Leithwood y Riehl (2003) ayudó a identificar las prácticas fundamentales de los directivos, consistentes con las especificadas por el ISLLC y por la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Primarias (NAESP). Las mismas incluyen: establecer la dirección de la organización identificando y comunicando la visión, promoviendo la aceptación de los propósitos de los grupos y desarrollando altas expectativas de logro. Desarrollar al personal ofreciendo estimulación intelectual, apoyo individualizado y modelos de actuación, elementos apuntados por Bass y Avolio (1994) como fundamentales en el liderazgo transformacional. Aunque estas prácticas fueron desarrolladas para directores de escuela de educación básica, son apropiadas y aplicables a

los gerentes y líderes de instituciones de Educación Superior, porque incluyen aspectos fundamentales para todas las organizaciones.

La investigación de Rodríguez Espinoza, S., Cárdenas Cofre, C., & Campos Vergara, F. (2012) hace referencia a que las acciones de los líderes son una importante variable que incide en innovaciones en el trabajo docente y en la mejora de las organizaciones educativas. Este estudio corresponde a uno de los 4 ejes desarrollados en el estudio “Historias y Aprendizajes de Buenos Directores en Chile”, solicitado por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y su programa de Liderazgo, y realizado por el Programa CRECE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El objetivo del mencionado estudio es conocer las historias de formación y aprendizajes de los directores de establecimientos que obtienen óptimos resultados y “buenas prácticas” de gestión, para identificar y analizar las historias de vida de los mismos y el peso de los aprendizajes directos de los pares, así como las vivencias en el terreno y el proceso formativo de estos, demostrando que este hallazgo es un aspecto decisivo en la visión que los propios directivos tienen de su formación y sin embargo ha sido poco relevado por parte de la predominante formación formal (diplomados, magister, etc.). En particular, en esta línea específica se busca responder: ¿Cuáles son las acciones que los docentes y docentes directivos reconocen en los directores de los establecimientos estudiados?, ¿Cómo aprendieron estas acciones dentro de su trayectoria de formación profesional?

Un estudio llevado a cabo por Alghmdi, S., Abuznadah, W., y Ahmed, A. (2016) en la Facultad de Medicina, Jeddah; Rey Saudbin Abdulaziz. Universidad de Ciencias de la Salud en Arabia Saudita por el Ministerio de Educación Superior y el líder de universidades saudíes han reconocido que las prácticas de liderazgo tienen un papel significativo en el éxito, la eficacia y la calidad de la Educación Superior. Por lo tanto, el Ministerio estableció un programa de Liderazgo Académico Center (ALC) en 2009, para dirigir el foco y poner énfasis a este tema crítico. El objetivo de este estudio fue evaluar la percepción de los académicos líderes sobre la importancia de la capacidad de liderazgo y los diferentes enfoques y criterios para juzgar la eficacia y actuación de los mismos. La metodología utilizada fue una encuesta en línea transversal llevada a cabo con 47 líderes académicos en

el nuevo Colegio Médico en Jeddah (COM-J). Además de los datos demográficos e información sobre la percepción de la importancia de los líderes académicos, se trabajó con tres atributos claves:

- Un conjunto de capacidades y competencias para la efectividad del liderazgo en el COM-J.
- Un conjunto de puntos de control de calidad y criterio para juzgar desempeño efectivo en el COM-J.
- Una herramienta en línea para permitir a los futuros líderes completar la misma encuesta y comparar sus respuestas.

Los resultados se midieron utilizando una escala Likert de cinco puntos (1: bajos a 5: alta). Los resultados obtenidos permitieron la elaboración de un programa modelo en respuesta a la necesidad de un desarrollo de liderazgo académico que resulta efectivo en la Educación Superior. Este modelo sugiere un proceso continuo con cuatro etapas; Diagnóstico, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Las áreas de buenas prácticas se conservan, y las que requieren mayor atención y nuevas brechas para el desarrollo son redirigidas.

Resultados: La tasa de respuesta fue del 100% (47), y los líderes académicos perciben que una combinación de la inteligencia emocional (tanto personales como interpersonal), las capacidades cognitivas y de un conjunto de habilidades y conocimientos pertinentes son necesarios para el rendimiento efectivo como un líder académico en COM-J.

Si observamos otro estudio de diagnóstico realizado por Corrales, I., & Sosa, J. (2003) sobre el clima organizacional y desempeño docente de las escuelas de Enfermería, Nutrición y Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de los Andes (ULA) del hermano país de Venezuela, allí se analiza la existencia de factores que influyen en un buen desempeño docente (estructura organizacional, estilo de liderazgo, sistema de recompensas, tipo de relaciones interpersonales, normas y reglas existentes) a fin de determinar el nivel de desempeño de los mismos y elaborar una propuesta de gestión que optimice la situación existente.

Los resultados obtenidos del estudio reflejan que los docentes de las escuelas de Medicina y Enfermería presentan una valoración significativa respecto al funcionamiento organizacional, al cual consideran inadecuado, siendo una de las razones de esta situación la estructura existente, no favorecedora de la eficiencia de la facultad. Esto estaría relacionado con el estilo gerencial, la calidad de la supervisión y las relaciones interpersonales existentes en la misma, que estaría generando un clima rígido y poco productivo influyendo en el comportamiento del personal docente.

A su vez, se destacan algunas debilidades del funcionamiento organizacional en lo referente al estilo gerencial predominante, el proceso de toma de decisiones concentrado en directivos que genera ausencia de información en los escalones más bajos y al mismo tiempo poco difundida en las cátedras, propiciando relaciones interpersonales poco armónicas y con escasa cooperación. Cabe destacar que, la existencia de cierto número de niveles jerárquicos, muchas veces confiere rigidez a la estructura organizacional, ya que al basarse en un modelo piramidal; conduce a engendrar un clima cerrado y controlado, que repercute en el comportamiento de los miembros de la organización y el rendimiento académico.

El recorrido bibliográfico relacionado al tema en cuestión permite reafirmar el importante rol de la dirección escolar en la implementación de buenas prácticas de gestión que incidan en el desempeño de los docentes, lo que conllevará a fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende influenciar de manera positiva el desempeño de estudiantes y mejorar considerablemente la imagen de la institución.

4. Formulación del problema

¿Qué tipo de prácticas de la dirección escolar promueven un liderazgo pedagógico en las Escuelas de Enfermería de la CABA?

5. Objetivos de la investigación

5.1. Objetivo general

Comprender y analizar las prácticas de liderazgo pedagógico utilizadas por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA y su contribución a la mejora y a la gestión del conocimiento de sus instituciones de Educación Superior.

5.2. Objetivos específicos

1. Describir las prácticas de liderazgo que desarrollan los directivos de las Escuelas de enfermería de la CABA.
2. Caracterizar los tipos de prácticas de liderazgo desarrolladas por los directivos de las escuelas de enfermería de la CABA en relación a las dimensiones estudiadas y establecer comparaciones entre las distintas escuelas.
3. Identificar los factores que facilitan y los que obstaculizan la implementación de prácticas de liderazgo que contribuyen a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior.

CAPÍTULO 2

2. Marco teórico

2.1. Liderazgo: Conceptualización

A continuación se pretende exponer algunas definiciones sobre el concepto: Liderazgo, razón por la cual se hace necesario clarificar el término desde diferentes ámbitos. Existen diversas formas de definirlo, las cuales han sido desarrolladas por múltiples autores de diversas materias. En el presente estudio se considerarán aquellas que mejor expresan su significado.

Liderazgo deriva del verbo inglés *to lead* que significa: conducir, guiar, mostrar el camino. Autores como Zaleznick (1989), Kotter (1999), Bennis & Nanus (1985) entre otros, refieren que ha sido un concepto adoptado por diferentes disciplinas, especialmente por las ciencias administrativas, debido a la necesidad que han tenido los gerentes de desarrollarlo, con el fin de gestionar las organizaciones actuales construidas en entornos complejos y globales.

Es importante aclarar que este término surge en la sociedad pos capitalista, pos industrial, pos disciplinaria a raíz de la explosión de la revolución industrial y el advenimiento de la "administración" como profesión, estableciéndose la teoría que ciertas habilidades o características de un líder podrían ser definidas y codificadas (Bass, 1990).

Se han hallado investigaciones que refieren al líder como persona, englobando el contexto sociopolítico y económico en el cuál se desenvuelve. La primacía del "superhombre" marcó el precedente para que a estos se les atribuyan cualidades extraordinarias, tales como: "Energía incansable, intuición penetrante, previsión misteriosa y poder irresistible persuasivo" (Van Fleet & Yukl, 1986, p. 150).

Según Clark & Clark, (1994, citado por Díaz y Ugarte, 1998), el liderazgo es una actividad observable, y que involucra la colaboración tanto del líder como de sus seguidores, el líder persuade, no ejerce la coerción, sino que él la articula para el grupo, guía el camino para el alcance de las metas, fortalece la confianza en el grupo para alcanzarlas y promueve el

trabajo en equipo. Algo parecido ocurre con Bennis & Nanus (2008) quienes afirman que liderar es influir y orientar en determinada dirección a un grupo de personas y que los líderes están enfocados en los cambios y no pierden de vista construir relaciones de confianza con las personas de su equipo de trabajo, incluso Bolman y Deal (1.995) refieren que el liderazgo es la relación existente entre un líder y los demás. El líder es quien orienta, guía, marca un norte y tiene la capacidad de alinear a los miembros para alcanzar de manera conjunta objetivos, metas y visión compartida (Peter Senge, 1992).

A juicio de la mayoría de los expertos y en concordancia con ellos, el concepto Liderazgo se caracteriza por las habilidades y capacidades que desarrolla el ser humano en un proceso de forma individual y social, tanto en el grupo, como en la organización, para estimular a otros, participando en las organizaciones a partir de lograr los objetivos y metas. Asimismo el concepto se puede aplicar en los diversos niveles jerárquicos ya que el liderazgo siempre impacta en el individuo, en el grupo y en la dinámica organizacional.

Enmarcando al “Liderazgo” y dando énfasis a determinados elementos que lo conforman, podemos citar que encontraremos presente en su aplicación; al convencimiento, desarrollo, habilidad, unión de grupo, motivación, comunicación, capacidad, proceso, guía, influencia, objetivos, y división de trabajo en la organización (Bass, 1990).

2.2. Liderazgo Educativo

Uno de los supuestos de la gestión educativa contemporánea es que el ejercicio del liderazgo es fundamental para emprender procesos de mejoramiento institucional (English, Steffy & Hoyle, 2002). En particular tratándose de educación, se entiende por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera tal, que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *liderazgo educativo o pedagógico* (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

El liderazgo del director es un elemento fundamental en la optimización de las instituciones educativas ya que incide directamente sobre el trabajo docente y a su vez, se ve reflejado en el desempeño de los estudiantes para posteriormente impactar en la mejora (Bolívar,

2010). La función de liderazgo desempeñada por el director resulta clave en el desarrollo y concreción de iniciativas y propuestas de mejora, un primer paso es ayudar a los actores de la educación a articular y cuestionar sus propios valores y creencias, considerando como estos podrían unirse a los de los demás y así concretar la visión y misión de la institución. La *visión* ayuda a las instituciones a definir su dirección y desarrollar así, una actitud positiva que parece decir “*somos los responsables del cambio*” (Fullan, 1993).

El liderazgo que debiera desarrollarse en las instituciones educativas es una difícil labor que requiere arduo compromiso del directivo, pues impone la necesidad de dirigir un proyecto educativo definido y coherente, conducido con convicción y capacidad, en un ambiente de armonía y participación comprometida; asimismo debe buscarse los medios idóneos para realizar las tareas de gestión que apoyen los cambios y las transformaciones necesarias.

Leithwood (2012) afirma que los directores efectivos crean oportunidades para que otros asuman funciones de liderazgo mediante la implicación y el fortalecimiento personal, estableciendo dedicación no sólo en los aspectos administrativos, sino también en los pedagógicos. Además y como señala Romero (2009) cabe destacar que es importante la presencia institucional del director asumiendo y liderando el proyecto, colocándose al frente del mismo. Este tipo de liderazgo es valioso y fundamental, ya que exige compromiso con la institución y el proyecto en sí, asumiendo plenamente su responsabilidad en la gestión. Es sumamente imprescindible que se generen altas expectativas sobre el logro del trabajo propio y ajeno, incluyendo también, las de los estudiantes.

Directores, coordinadores y docentes deberán actualizarse y trabajar en equipo asumiendo responsabilidades compartidas en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y de la escuela. En acuerdo con lo expuesto por Bolívar (2015) el director “líder pedagógico” se manifiesta en prácticas de éxito cuyos efectos se reflejarán en la mejora de la escuela, prácticas docentes y aprendizajes de los alumnos, razón por la cual, la función directiva implica involucramiento de todos los miembros de la institución en la construcción de metas y visión compartida junto con alineación de los objetivos

individuales hacia los de la organización para garantizar de este modo la coherencia del quehacer cotidiano con el horizonte institucional.

2.3. Estilos de dirección en la gestión educativa

Como se ha mencionado anteriormente, el movimiento de investigación sobre liderazgo en instituciones educativas tuvo sus inicios a principios del siglo XX bajo la influencia del positivismo. Han surgido así, en la literatura distintas denominaciones y caracterizaciones: carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional. De todas ellas, la principal conceptualización teórica y práctica ha sido la del *liderazgo instruccional, educativo o pedagógico*, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado (Bolívar, 2010). Desde entonces, liderazgo y gestión han estado íntimamente relacionados, razón por la cual para asegurar la gestión y funcionamiento de la organización es preciso ejercer un liderazgo que supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas. Al respecto, el informe TALIS (OCDE, 2009) señala que no hay oposición entre un modelo administrativo y otro pedagógico: los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo. En el referido programa (*Improving School Leadership*) promovido por la OCDE, la mejora en el liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re) definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz y hacer del liderazgo una profesión atractiva.

Leithwood y Duke (1999) han identificado seis aproximaciones al liderazgo en la literatura sobre gestión educativa: *Liderazgo gerencial, Liderazgo coyuntural, Liderazgo transformativo, Liderazgo transaccional, Liderazgo moral y Liderazgo participativo*. El objetivo principal de estas aproximaciones apunta a fortalecer una pieza clave en lo referente a Liderazgo Educativo, asimismo se destacan las principales competencias que han desarrollado los líderes que logran cambios efectivos en sus escuelas a través de entregar a profesores y directivos conocimientos actualizados en materia de liderazgo educativo a nivel mundial y aportar a su desarrollo profesional y personal, con el objetivo

de elevar la calidad del sistema educativo. Describe en primera instancia a los líderes transformacionales; en este caso, la escuela –y no el director– es el centro o eje del cambio educativo, en contraposición al “modelo instruccional” por considerar que éste se asocia con una perspectiva demasiado vertical y dirigista (Lewis y Murphy, 2008). Este tipo de liderazgo más tradicional, no estaría asociado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, lo cual limitaría fuertemente su impacto y sustentabilidad. En segundo lugar, plantea la importancia que tiene no sólo el director sino el equipo directivo en lo que denomina el liderazgo distribuido, como otra alternativa a los modelos preexistentes de liderazgo jerárquico y como estrategia de mejoramiento institucional en donde se incluye la participación colectiva en la toma de decisiones, y la existencia de liderazgo pedagógico en niveles distintos a la dirección.

Por otra parte, con respecto a la teoría de las organizaciones, Bolman y Deal (1995) consolidan cuatro perspectivas prácticas o "marcos" para los estilos de liderazgo: el estructural, el de recursos humanos, el político y el simbólico, que ayudan a los gerentes a entender lo que pasa en sus organizaciones y planificar lo que pueden hacer. Es conveniente comprender a que se refieren cada una de ellas. La primera perspectiva, “la estructural”: enfatiza la racionalidad, la eficiencia y el logro de los objetivos concretos. La perspectiva de “recursos humanos”: destaca que el atributo de liderazgo más importante es prestar atención a las necesidades y motivaciones de los individuos tratando de satisfacer sus necesidades. La perspectiva “política” define las organizaciones como espacios donde el conflicto es permanente y sus integrantes compiten por escasos recursos. Por último, la perspectiva “simbólica”, percibe a la organización como un mundo caótico, en el cual es importante crear una visión y un sentido de dirección que le den cohesión al grupo. Los autores afirman que la integración de perspectivas es fundamental para la redefinición de liderazgo para una práctica eficaz.

Lo enunciado anteriormente permite inferir que liderazgo y estilo de dirección van de la mano, son funciones complementarias y cada vez más necesarias para las organizaciones modernas, pues se requiere que los gestores educativos sean líderes de sus propias instituciones.

2.4. El liderazgo académico en la Educación Superior

En relación con la literatura sobre liderazgo en el contexto de las instituciones de Educación Superior (IES), podemos encontrar multiplicidad de teorías, enfoques, categorías, taxonomías y buenas prácticas. No obstante, su común denominador es ser considerado consustancial a la gestión, la toma de decisiones y la autoridad que emana de los cuerpos directivos de las instituciones de Educación Superior (Ramsden, 2005).

Dado que el tema de liderazgo ha sido considerado por diferentes disciplinas tales como la psicología social, la ciencia política, la historia y la teoría organizacional, en los últimos años ha recibido un renovado impulso por parte de las ciencias administrativas y por esta vía se constituyó parte del marco de referencia de la Educación Superior donde actualmente aparece adjetivado como “académico” (Bolman y Gallos, 2011; Ramsden, 2005), “estratégico” (Morrill, 2010), “intelectual” (Macfarlane, 2012), “sostenible” (Hargreaves y Fink, 2006) y “distribuido” (Bolden, Petrov y Gosling, 2009). Otro tanto puede decirse en lo referente a Educación Superior y a juicio de los expertos quienes sostienen la postura que el liderazgo académico es fundamental en la Educación Superior dada su influencia sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Es decir, forma parte del marco de referencia de la Educación Superior ya que su manifestación define la realidad en sus disciplinas o campos específicos de estudio y sostiene que los líderes académicos se caracterizan por ser mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y transmisión del conocimiento.

Respecto al quehacer intelectual realizado por el personal académico Clark (1991) señala que uno de los espacios naturales con los que se identifican las IES, es el conocimiento al que denomina “materia invisible”; razón por la cual el progreso de las naciones depende cada vez más de su capacidad para insertarse en el mercado del conocimiento mediante el diseño de nuevos productos y servicios, de modo que el incremento de la competencia internacional no sólo transforme la manera en que se produce y difunde el conocimiento sino que exige también expandir rápida y constantemente sus fronteras para hacer un uso más creativo y eficiente del mismo. Esta capacidad está ligada, naturalmente, al *expertise*, entendido como la combinación de habilidades y conocimiento que logran desarrollar los

individuos para realizar operaciones intelectuales complejas utilizando las imágenes y los símbolos alojados en sus cerebros, cuestión incluso considerada como una forma de capital intangible que poseen las organizaciones y que constituye una ventaja competitiva clave de las IES.

Es menester añadir que diversos temas que figuran de manera prioritaria en la agenda de la Educación Superior están relacionados a la forma en que los académicos gestionan el conocimiento: en la docencia, mediante la formación de recursos humanos y diseño de nuevos entornos para el aprendizaje; en la investigación, a través de la circulación de cerebros y la creación de redes; y en la difusión, mediante la vinculación, innovación y transferencia, todos ellos implican movilizar el capital intelectual de las IES, entendiendo por éste el conjunto de conocimientos que crean o pueden crear valor para una organización (Ramsden, 2005).

Extrayendo lo significativo y a su vez tratando de re-conceptualizar el liderazgo académico de las IES, dado el conocimiento; se considera a éste último, el recurso básico de la sociedad actual que estaría transitando hacia una nueva era denominada “conceptual”, una de las razones para reivindicar el liderazgo que ejercen los académicos es que la métrica empleada para evaluar el desempeño institucional, tanto a nivel nacional como internacional, se basa en indicadores referidos a sus credenciales educativas y a los resultados de las funciones que desempeñan particularmente en materia de investigación; de modo tal, que sean ellos quienes marcan la diferencia entre el éxito o el fracaso de una institución y por lo tanto las IES, buscan diseñar estrategias efectivas para el reforzamiento del compromiso y la vitalidad que requieren de sus líderes académicos. En definitiva, identificamos el liderazgo como un fenómeno contingente, relacional y socialmente construido; que emerge en el proceso de definir la realidad y construir significados (Sutherland, Land y Böhm, 2013).

En resumidas cuentas, los líderes académicos se caracterizan por ser mentes creativas capaces de abrir nuevas direcciones en la generación y transmisión del conocimiento; manifestando que el liderazgo académico en la manera en que los actores definen la

realidad en sus campos y ámbitos específicos donde se desarrolla actualmente la investigación, no solo mide resultados sino también modela los comportamientos, el compromiso y la vitalidad que requiere un auténtico liderazgo académico.

2.5. Gestión del conocimiento en Educación Superior

Muchos autores afirman que el conocimiento, es la única fuente de ventaja competitiva en las organizaciones. Druker (1993) argumenta que el conocimiento es el único recurso significativo que va desde la consideración del conocimiento como un recurso, hasta la formulación de una teoría del conocimiento que tratará de recuperar todo lo que el ser humano ha desarrollado sobre su capacidad de conocer. En la era del conocimiento el ser humano es el centro de toda organización, considerando muy importante su bienestar y su formación integral como elemento esencial para el avance y el desarrollo cultural y socioeconómico, razón por la cual se hace imprescindible la búsqueda constante de estrategias para mejorar la condición de las personas a través de la investigación. Dicho de otra manera, a causa del ritmo y el alcance de las transformaciones actuales, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, por lo tanto, existe una significativa relación entre Educación Superior y Gestión del Conocimiento (GC) siendo ambas parte fundamental del desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. (UNESCO, 2005). Esto conlleva a que se deba establecer una planificación estratégica en el que la GC sea una de las aristas más importantes en los diseños curriculares.

La GC es un término que surge a principios de la década de los 90, que ha adquirido mucha popularidad en los últimos años y que puede definirse como el conjunto de procesos que dirigen el análisis, disseminación, utilización y traspaso de experiencias, información y conocimientos entre todos los miembros de una organización para generar valor. (Druker, 1993). Es común entre los especialistas y estudiosos el reconocimiento y la afirmación de que la GC es un concepto en construcción, lo que motiva la aparición de múltiples definiciones en la literatura relacionada.

Carballo (2006) define de forma sintética a la GC como el conjunto de prácticas apoyadas en una serie de herramientas, técnicas y metodologías, que permiten a la organización: identificar cuáles son los conocimientos más adecuados para llevar a cabo sus actividades

presentes y desarrollar sus planes futuros; conseguir la disponibilidad de dichos conocimientos, dentro o fuera de la organización; proteger esos conocimientos garantizando su disponibilidad; y utilizarlos eficientemente. Esta gestión constituye una actividad permanente, ya que es preciso prestar atención de forma constante a los nuevos conocimientos que necesiten incorporarse. A su vez Davenport (1999) la define como el proceso sistemático de encontrar, seleccionar, organizar, extraer y presentar la información de manera que mejore la comprensión de un área específica de interés para los miembros de una organización.

En relación con la GC en las Instituciones de Educación Superior (IES), podemos encontrar que las funciones básicas de la misma son: Educación, investigación y extensión. La Educación Superior comprende *"todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior"* (UNESCO, p.15 2005).

En la actualidad se imponen nuevas demandas en las IES y nuevas responsabilidades a los directivos, y docentes como líderes, generadores y transmisores del conocimiento y la promoción del saber mediante la investigación. De este modo y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación con el propósito de buscar la calidad en los procesos de docencia, investigación y extensión, funciones centrales de la Educación Superior. Es allí donde el enfoque de las competencias tiene su principal contribución al orientar la gestión de la calidad de los aprendizajes en las prácticas docentes, las actividades de investigación, y las actividades de los estudiantes como un todo (Ramsden, 2005).

Para el logro de este objetivo en el contexto en el que está inserto el sistema de Educación Superior y dando respuesta a este reto que hoy se plantean en las (IES), se ha teniendo en cuenta lo que plantea la UNESCO en el Documento de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción en el Artículo N°5 , donde afirma que: la Educación Superior reviste especial importancia el fomento de las capacidades de

investigación en los establecimientos de enseñanza superior con funciones de investigación puesto que cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad (UNESCO, 2005). Estas instituciones deberían obtener el apoyo material y financiero necesario de fuentes públicas y privadas. Las instituciones deberán velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes. Los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido.

En síntesis, el análisis de los datos sobre la GC en el contexto actual de las IES, comprueba que la misma es un componente esencial que potencia satisfactoriamente a la Educación Superior para el desarrollo de una sociedad. La práctica de la función de investigación está íntimamente relacionada al quehacer intelectual realizado por el personal académico de las IES, la investigación es la que hace que la institución sea diferente, es su verdadero factor diferenciador. Sin esta función simplemente la institución se convierte en una repetidora de cosas viejas y en muchos casos, caducas. Estos nuevos paradigmas son los verdaderos transformadores que permiten enfrentar estos actuales desafíos, que exigen un cambio de visión en el proceso de formación de los profesionales. No basta que la educación impartida en las IES sea una fábrica de respuestas, también debe ser una fuente de preguntas.

2.6. Prácticas de liderazgo efectivas

Los estudios muestran que las escuelas con mejores resultados son aquellas cuyo personal directivo logra un clima de trabajo positivo, que está comprometido con la tarea y que define claramente una misión y objetivos compartidos. Igualmente y como resultado de lo anterior, sus docentes también se muestran comprometidos, se capacitan sistemáticamente, trabajan en equipo y promueven el aprendizaje de los alumnos a través de la planificación y utilización de variados recursos didácticos (Canavese, 2006). Dicho de otra manera, el Director, en el rol de líder pedagógico, se manifiesta en prácticas de éxito que deben establecer sus efectos sobre la mejora de la escuela, de las prácticas docentes y en último

extremo, en los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2015). Incluso estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja en relación al contexto y el entorno externo sociocultural y político en que se trabaja (Bolívar, 2009). De hecho las prácticas de liderazgo no se ejercen de manera descontextualizada. La opción de cuáles serán aquellas que el director efectúe y cómo decida llevarlas a cabo, dependerán de elementos anteriores a la acción misma, que son posibles de distinguir como antecedentes de orden interno y externo (Leithwood et al., 2006). Entre los primeros, adquieren importancia los valores de los líderes, sus procesos cognitivos, motivaciones, capacidades, optimismo, conocimientos y experiencia. Entre los segundos, adquiere importancia el contexto escolar, en donde podemos mencionar algunos elementos externos que influyen en los resultados tales como: el tamaño del establecimiento, cantidad de alumnos, la caracterización sociocultural y el tipo de enseñanza que imparte. Por otro lado también influye la política educativa, los apoyos dirigidos a las escuelas y los niveles de autonomía con que cuentan los líderes en relación a los recursos humanos, financieros etc.

En pocas palabras, lo que queremos decir es que la incidencia que tiene este liderazgo es tal, que se ha planteado que el director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de los propios docentes “sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo” (NCSL, p.28 2006). En relación a esto, Romero (2008) afirma que la gestión escolar es agente y al mismo tiempo, factor de mejora. Por eso la gestión, el trabajo directivo, *marca una diferencia*, como lo demuestran todos los estudios al respecto.

Con relación a las instituciones de Educación Superior, determinados criterios de la gestión educativa en el ámbito organizacional sostienen que la existencia de una razonable administración de las mismas, requiere de la práctica de procesos gerenciales con incidencia en la gestión administrativa, gestión académica y desempeño docente, con la principal finalidad de mejorar la eficacia y eficiencia, indispensables para lograr los propósitos de la educación. En consecuencia, es importante una buena gestión administrativa, académica y desempeño docente para lograr los objetivos y metas trazados a corto y largo plazo en la IES.

La efectiva gestión involucrará aspectos tales como planificación, organización, dirección, coordinación y control. Por lo cual, el director de la institución educativa tendrá que estar preparado para actuar en dichos ámbitos, fortaleciendo sus capacidades y conocimientos para obtener un desempeño adecuado. Yarzabal (1999) apunta que las tareas o prácticas que las instituciones de Educación Superior confrontan hoy en día están íntimamente relacionadas con la redefinición de políticas, planes, principios guías, innovación en los programas y *curricula* ambicionando fundamentalmente, el fortalecimiento de la gerencia. Este último factor es uno de los más importantes y su déficit ha traído consecuencias negativas a nuestras instituciones.

2.7. Estándares de prácticas efectivas de la dirección educativa

Un modelo es la representación de una parte de la realidad, el mismo se elabora para facilitar la comprensión y estudiar el comportamiento de algún aspecto en particular asociado con el conocimiento previo y la experiencia. Ésta última es subjetiva, en tanto el conocimiento es concreto, debido a que refiere a una situación que puede inferirse desde premisas y supuestos; para ser comprendida por un número mayor de personas, es necesario darle forma y sentido, por lo tanto es posible operacionalizar la influencia de la dirección escolar en los resultados de los estudiantes mediante la construcción de modelos que identifiquen las variables del liderazgo directivo con mayor incidencia en el trabajo pedagógico de los docentes y, en consecuencia, en los estudiantes (Weinstein & Muñoz, 2012).

La importancia del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas se hace visible por su incidencia en las mejoras alcanzadas, por tal, es preciso contextualizar cuáles son las prácticas constitutivas efectivas. Para esto, nos propondremos exponer como ejemplo los estándares sugeridos del ISLLC y NAESP, que representan las mejores prácticas basadas en las experiencias de directores y administradores de escuelas. De igual forma (Leithwood, Day et al., 2006; Day, Sammons et al., 2011; Leithwood, 2009) y adicionalmente Leithwood y Riehl (2003) identificaron cuatro dimensiones estratégicas, a saber: mostrar dirección, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción, en estas se ponen en movimiento un conjunto de prácticas fundamentales

de los directivos, las cuales son consistentes con las especificadas por el ISLLC y el NAESP y a juicio de expertos son apropiadas y aplicables a los gerentes y líderes de instituciones de Educación Superior. Con el simple propósito de ampliar el tema a continuación se detallan las prácticas propuestas:

1. *Establecer una dirección* (visión, expectativas, metas del grupo).

Los directores efectivos proveen una visión clara y sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos. Para esto desarrollan prácticas tales como: identificar nuevas oportunidades para la organización, motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.

2. *Desarrollar al personal.*

Significa que el líder deberá contar con habilidad para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas. Prácticas coherentes son: desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.

3. *Rediseñar la organización.*

Establecimiento de condiciones de trabajo que posibiliten al personal el desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyan una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como la gestión del entorno. Para eso se han de posibilitar la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.

4. *Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.*

Crear el director, un conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Prácticas adecuadas son: supervisar la sala de aula; motivar emocionalmente al

profesorado con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

El siguiente cuadro resume estas cuatro dimensiones y las prácticas asociadas a cada una de ellas, donde su foco se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos.

Cuadro 1: Prácticas claves para un liderazgo efectivo

Categorías	Prácticas	Definición
1. Establecer dirección	a. Construcción de una visión compartida	Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica, establecer valores centrales y alinear al equipo de trabajo y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada.
	b. Fomentar la aceptación de objetivos grupales	Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión.
2. Desarrollar a las personas	a. Atención y apoyo individual a docentes.	Proveer oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada seguidor. Así se comunica el respeto del líder por sus colegas y su preocupación por sus sentimientos y necesidades personales.
	b. Atención y apoyo intelectual.	Incluye comportamientos tales como incentivar la toma de riesgos intelectuales, reexaminar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y mirar nuevas formas de llevarlo a cabo.
	c. Modelamiento-interacción permanente y visibilidad con estudiantes.	Liderar con el ejemplo, mostrando transparencia en la toma de decisiones, optimismo, confianza, resiliencia y consistencia entre palabras y hechos: Adecuar las propias prácticas a los valores centrales de la organización, de manera visible para el colegio.
3. Rediseñar la organización.	a. Construir una cultura colaborativa	Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos ; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo.
	b. Estructurar una organización que facilite el trabajo.	Ordenar estructuras que son complementarias como la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.
	c. Crear una relación productiva con la familia y la sociedad.	Cambiar una mirada que se orienta exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad
	d. Conectar a la escuela con su entorno y sus oportunidades.	Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y asistencia a eventos sociales).
4. Gestionar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela	a. Dotación de personal.	Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio.
	b. Proveer apoyo técnico a los docentes, supervisión, evaluación y coordinación.	Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículo, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable.
	c. Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes.	Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos.
	d. Evitar la distracción del Staff de lo que es el centro de su trabajo.	Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al equipo de trabajo a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas.

Fuente: Elaboración adaptada en base a Leithwood, K. A., 2006

CAPÍTULO 3

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo de diseño

La modalidad del estudio es de carácter descriptivo, exploratorio, cuali – cuantitativo de corte transversal.

3.2. Población y Muestra

Actualmente existe un universo de 152 escuelas de Enfermería en la República Argentina, de las cuales 29 pertenecen a la CABA. En cuanto a las características y dinámica de las instituciones de Educación Superior donde se dicta la carrera de enfermería, estas presentan gran heterogeneidad en cuanto a: requisitos de admisión a los programas curriculares, duración de la carrera, contenidos de formación básica y profesional, orientaciones, prácticas y competencias profesionales. En la República Argentina existen 2 niveles académicos que entregan 4 títulos habilitantes para el ejercicio de la Enfermería. El siguiente cuadro resume las características de la enseñanza de la enfermería en cuanto a nivel de formación, titularización y duración de la carrera.

Nivel	Título otorgado	Duración
Terciario Universitario	a- Licenciado en Enfermería: (Título de Grado)	5 años
	b- Enfermero Universitario: (Título de Pregrado)	3 años
Terciario No Universitario	c- Técnico Profesional: (Título de Pregrado)	2 y ½ años
	d- Auxiliar de Enfermería*	1 año

Fuente: Elaboración propia

*Este título de auxiliar de enfermería en el pasado podía ser otorgado por escuelas de formación profesional de distinto tipo de formalización, como por ejemplo cursos de mayor o menor extensión. Si bien la Ley 24.004 (Ley Nacional de Ejercicio de la Profesión de

Enfermería) y la Ley N° 298/99 (Ley CABA) aún contempla este título habilitante, en la actualidad y acompañando los procesos de cambio se intenta suprimir, de a poco, la condición de auxiliar de enfermería para aumentar la cantidad de enfermeros profesionales técnicos y universitarios.

Por otro lado la enseñanza de la enfermería se lleva a cabo en universidades y otros centros educacionales tales como institutos, escuelas profesionales y/o escuelas técnicas, centros de formación del profesorado, escuelas y/o institutos politécnicos y sindicatos, pertenecientes a ámbitos de gestión públicos o privados.

Este estudio de investigación se realiza sobre una muestra de cuatro instituciones seleccionadas según nivel, titularización y tipo de gestión. Se tomaron aquellas instituciones mencionadas en los puntos B y C del cuadro anterior en relación al nivel de formación y la titularización, seleccionando aquellas instituciones que otorgan título de pregrado. Se tomó una muestra pequeña, no aleatoria, teórica, intencional. Se conformaron 4 estudios de caso que pueden combinar datos cuantitativos y cualitativos que permiten recoger y representar una población para su estudio y análisis y que cumplen con unas determinadas especificaciones, respecto a alguna característica. Las unidades de análisis o casos seleccionados, son de carácter anónimo y están dirigidos a un “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades entre otras, sobre la cual se recolectaron los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.” (Hernández, 2008, p.560). De esta manera quedaron seleccionadas las cuatro escuelas de Enfermería de la CABA que se categorizaron según el siguiente cuadro:

Tipo de gestión	Nivel de formación	
Pública	Profesional Técnico No Universitario Caso 1	Profesional Universitario Caso 3
Privada	Profesional Técnico No Universitario Caso 2	Profesional Universitario Caso 4

Muestra de 4 estudios de caso de escuelas de enfermería de la CABA

Fuente: Elaboración propia

Se seleccionaron las cuatro escuelas de Enfermería: 1 escuela de gestión pública y 1 escuela de gestión privada con nivel de formación, Técnico Profesional no Universitario otorgado por escuelas terciarias y otras 2 escuelas, 1 de gestión pública y 1 de gestión privada, donde el nivel de formación es Profesional Universitario otorgado por universidades o institutos universitarios. En rigor de esta heterogeneidad que presentan las instituciones, se decidió la elección de las mismas.

En relación a las 2 escuelas de gestión pública ambas escuelas fueron los primeros establecimientos educativos creados en la República Argentina para la enseñanza de Enfermería. Son instituciones centenarias con una trayectoria en forma ininterrumpida por más de 130 años y con una sólida formación académica de enfermeros, de hecho, representan para la formación del recurso humano en enfermería uno de los pilares fundamentales que han servido de ejemplo para las demás instituciones formadoras de este recurso humano en nuestro país. Estas escuelas centenarias han marcado la impronta en la formación de profesionales de excelencia que ha servido de modelo para las demás escuelas, la mayor cantidad del recurso humano de enfermería de nuestro país han egresado de estas dos altas casas de estudios. Otra de las características por las cuales se eligieron estas escuelas es porque en la actualidad ambas instituciones proyectan a futuro fortalecer su ciclo de licenciatura y sus vínculos institucionales para generar nuevos campos y especializaciones en relación a la disciplina de Enfermería.

En lo atinente a la elección de las escuelas de gestión privada, estas instituciones han sido también una importante fuente generadora de recurso humano de enfermería de nuestro país en las últimas décadas. Incluso han sido generadoras de nuevos espacios de formación transformándose en pilares esenciales de la formación de enfermería para nuestra comunidad. Entre las principales características que dan origen a la elección de las mismas, se encuentra la necesidad de institucionalizar un ámbito de formación superior que contribuya a jerarquizar la profesión de enfermería y al reconocimiento de la capacitación científica y técnica de sus actores. Actualmente el desafío fundamental está dado por la adaptación a la nueva realidad universitaria, consolidando un ámbito institucional de formación superior que contribuya a jerarquizar la profesión, orientando su oferta académica de formación profesional al desarrollo de la investigación científica y extensión

al área disciplinar de las especializaciones en Enfermería. En síntesis, esta heterogeneidad en la elección de los establecimientos educativos permitirá distinguir y ampliar el perfil de los directores encargados de la gestión en enfermería, con criterios de: formación académica, disciplinar, ética y pedagógica, así como experiencia y trayectoria de quienes dirigen y ejecutan las prácticas de liderazgo pedagógico de las instituciones de Enfermería seleccionadas.

3.3 Procesamiento y Análisis de Datos

La recolección de datos se realizó a través de una encuesta semi estructurada al equipo Directivo de las escuelas de Enfermería (Directores, Vicedirectores y Coordinadores). El instrumento utilizado fue construido a partir de estándares sugeridos del ISLLC y NAESP fundamentado en cuatro dimensiones estratégicas (mostrar dirección, desarrollar a las personas, rediseñar a la organización y gestionar la instrucción), basado en un probado modelo conceptual realizado por Kennet Leitwood (2006). Finalizada la recolección de información, la misma se volcó en tablas y gráficos para su análisis e interpretación.

3.4 Resultados Esperados

La presente investigación permitirá identificar las prácticas de liderazgo utilizadas por los directores de instituciones educativas de Enfermería, en el desarrollo de su función, visualizar como se llevan a cabo, determinar en qué situación se encuentran y observar los inconvenientes surgidos en la implementación de las mismas para luego poder plantear estrategias de resolución.

El impacto generado por el estudio acerca de prácticas de liderazgo pedagógico en las escuelas de Enfermería, será de utilidad en un futuro para incorporar, en base a resultados obtenidos, formatos y estructuras para la correcta implementación de estas prácticas; fortaleciendo capacidades y conocimientos en términos de cualidades exigibles a los conductores de los cambios y a líderes de organizaciones de educación en salud, asimismo los aportes a la institución que representan incidirá en el mejoramiento de los procesos, permitiendo al establecimiento incrementar su nivel de calidad. Los resultados podrán sentar precedentes y ser base para nuevas investigaciones.

3.5. Instrumento de recolección de datos

Se elaboró un cuestionario que se denominó Instrumento para la medición de Liderazgo pedagógico en las instituciones de Educación Superior, *El caso de cuatro Escuelas de Enfermería de la CABA*, y está dirigido al equipo directivo de cada institución (Directores, Vicedirectores, Coordinadores etc.). Este instrumento contiene: presentación, datos sociodemográficos y dimensiones. El instrumento completo se puede ver en el anexo número 2. En la presentación se explica el objetivo y naturaleza de la investigación, y el compromiso de confidencialidad de los datos suministrados. En la primer parte del instrumento se consignaron los datos sociodemográficos que incluyen el estado civil, género, edad, nivel de estudios, nivel de escolaridad en el que enseña, cargo que ocupa en la institución y tiempo de antigüedad en el cargo. A su vez se solicitó información acerca de si la persona ha desempeñado anteriormente otros cargos directivos y si ha recibido formación específica para desempeñar el cargo que ocupa. Posteriormente se presentó un cuestionario con una serie de preguntas relacionadas a Prácticas de Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar, construido a partir de estándares sugeridos del ISLLC y NAESP fundamentado en cuatro dimensiones estratégicas (mostrar dirección, desarrollar a las personas, rediseñar a la organización y gestionar la instrucción), basado en un probado modelo conceptual realizado por Kennet Leitwood (2006). A este instrumento se le agrego una quinta dimensión de elaboración propia relacionado a la Gestión del Conocimiento en las instituciones de Educación Superior para valorar la existencia de prácticas relacionadas con la generación y transmisión del conocimiento y la promoción del saber mediante la investigación. Las dimensiones se presentaron en una escala tipo Likert de 3 categorías, la estructura del instrumento consta de un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones sobre las cuales los sujetos expresaron el grado de frecuencia en que realizan dichas prácticas en una escala tipo, además cada dimensión presento preguntas abiertas de naturaleza descriptiva que permitieron al encuestado describir más explícitamente cada una de las afirmaciones, permitiendo valorar con más profundidad sus respuestas.

En relación a las afirmaciones realizadas por los sujetos según grado de frecuencia, cada ítem fue evaluado según la siguiente matriz de valorización:

Matriz de Valorización		
Criterios de valorización	Escala de evaluación	Valorización
Siempre	S	3
A veces	AV	2
Nunca	N	1

Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones con las que cuenta el instrumento son en total 5, las cuales se detallan a continuación.

1. *Establecer una Dirección* (visión, expectativas, metas del grupo)

Hace referencia a realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo estableciendo un propósito moral. Las variables que contiene son visión, objetivos y altas expectativas.

2. *Desarrollar al Personal*

Hace referencia a la construcción del conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas. Las variables que contiene son atención y apoyo individual a los docentes, atención y apoyo intelectual y modelamiento con estudiantes.

3. *Rediseñar la Organización*

Hace referencia a establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Las variables que contiene son construcción de una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, conectar a la escuela con su entorno y oportunidades.

4. *Gestionar la Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela*

Hace referencia a la gestión de prácticas asociadas al aula y supervisión de lo que ocurre en la misma. Las variables que contiene son dotación del personal, proveer apoyo a los docentes, monitoreo de las practicas docentes y de los aprendizajes, evitar la distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo.

5. Gestión del Conocimiento

Hace referencia a la investigación como una de las funciones centrales de la Educación Superior, respecto al quehacer intelectual realizado por el personal académico y a la forma en que los mismos gestionan el conocimiento en la docencia mediante la formación del recurso humano y diseño de nuevos entornos para el aprendizaje en la investigación. Las variables que contiene son, fomento de la actividad científica, formación del recurso humano en investigación, producción científica.

3.6 Justificación del instrumento de valorización: Encuesta con escala de Likert de 3 categorías

Todo proceso investigativo requiere de recolección de datos a través de un instrumento y una escala de medición para la validación del mismo, razón por la cual, contamos con herramientas que difieren según la orientación del estudio a realizar, en esta ocasión se empleará una que permita verificar o no la hipótesis generada.

Un estudio llevado a cabo por Jacob Jacoby y Michael S. Mattel (1971) denominado *Three-Point Likert Scales Are Good Enough*, cuestionan si cualquier instrumento de calificación dado posee o no un número exacto de categorías de respuesta o al menos un número más allá del cual no hay ninguna mejora adicional en la discriminación entre los elementos calificados. Determinar las categorías de respuesta óptima es especialmente importante en la construcción de la ubicua escala de tipo Likert, que a menudo se usa para recopilar datos de actitud en los diferentes estudios de investigación.

Rensis (1932), Garner, Wendell y Harold (1951) son de opinión que muy pocas categorías de respuesta dan como resultado una escala demasiado gruesa pero el “hilar” demasiado fino también puede presentar dificultades no sólo de la capacidad de discriminación de los evaluadores sino de los encuestados. En las escalas de actitudes (y en los cuestionarios en general) el número tradicional de respuestas es de cinco, pero pueden ser más o pueden ser menos.

El diseño de la encuesta realizada para este estudio de investigación se construyó con una escala compuesta por tres categorías de respuesta (*Siempre, A veces, Nunca*), donde lo que se busca observar es una orientación positiva, una intermedia y otra negativa en base a esos

tres exponentes claramente establecidos y con frecuencia utilizados en la realización de estudios de tipo descriptivo con el objetivo de que los ítems se relacionen fácilmente con las respuestas de la oración “*Los ítems deben de tener siempre dos posturas extremas así como un ítem intermedio que sirva de graduación entre los extremos*” (Komorita, 1963, pp. 327-34).

Es importante que cuando se vaya a utilizar una escala, se tenga conocimiento sobre el objeto de medición y sobre la eficacia de esta metodología en la medición de las actitudes. Cualquier otra utilización en este tipo de escala no permite el análisis como tal. Una vez que se ha construido la escala es importante pensar en su validación, pues de esto depende la validez y confiabilidad del instrumento y de los resultados del estudio. Las instrucciones para responder las alternativas, constan de enunciación e índices, valores que expresan intensidad temporal.

Tal como es conocido el dicho, el investigador, está sujeto a responder: ¿Qué mide el instrumento? En este caso, podremos decir que “un instrumento es válido cuando mide el concepto o la variable que se planifica en medir” (Blanco, 2000, p.74). Los resultados esperados demostrarán la validez.

El instrumento utilizado posee una escala de valores, que le confieren un formato para respuestas fijas, de este modo se podrán observar las opiniones de los directivos de las distintas instituciones educativas de las escuelas de Enfermería de la CABA seleccionadas. La aplicación dentro de la investigación permitirá conocer el grado de acción e identificar aspectos relevantes a modificar. No obstante, es importante mencionar, que a pesar de que la escala de Likert de 5 o más categorías, comúnmente utilizada, tiene como propósito ser más específica, una escala estimativa con menor cantidad de variables facilita al encuestado a dar una respuesta más precisa sobre datos descriptivos o asociados a su campo de conocimiento si la muestra de la población es específica al tema de la investigación. (Jacoby & Matell, 1971).

El tipo de encuesta elaborada para este estudio de investigación fue diseñada para una población con un perfil muy específico, característico que coindicen con el objeto de estudio y están capacitadas para responderla. La construcción y utilización del instrumento, la corroboración de la elección adecuada de la escala, harán posible la obtención de

resultados confiables, sin pérdida de tiempos ni recursos. El establecimiento de una matriz con fortalezas y debilidades previamente mostrará lo favorable y beneficioso de esta utilización.

Finalmente con las respuestas de los participantes, se realizará una medición de actitudes estableciendo finalmente la contribución desde la gestión para el mejoramiento de las instituciones educativas especializadas en la carrera de Enfermería.

3.7 Etapas en la construcción del Instrumento con Escala de Likert de 3 categorías

Para construir la escala se definió el objeto de la variable que se pretendió medir, en este caso, las prácticas de liderazgo pedagógico utilizadas por los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA y su contribución a la mejora de las instituciones de Educación Superior. La escala seleccionada ha sido elaborada en 2 fases.

En la primera fase: se realizó una revisión bibliográfica sobre las principales escalas que medían frecuencia de una actitud, se recopiló la información pertinente para elaborar los ítems lo que permitió la construcción de una escala previa de cinco categorías en términos de frecuencia: *Siempre, Casi siempre, A veces, Casi Nunca, Nunca*. Posteriormente se realizó una experiencia piloto en la cual se puso a prueba la versión de la escala. Para ello se contactó al equipo Directivo de tres escuelas de enfermería. Se sometió el instrumento a una prueba piloto en una muestra de escuelas de enfermería que no habían sido las seleccionadas para esta investigación. El instrumento se aplicó a un total de 8 sujetos para que con su valoración se pudieran analizar los ítems de la escala. Como resultado del análisis se comprobó que los participantes tenían problemas en la elección de las respuestas relacionadas específicamente con los ítems *Casi siempre, A veces, Casi Nunca, Nunca* ya que las afirmaciones y alternativas de respuesta no eran completamente comprendidas por los sujetos a los que se les aplicó el instrumento, presentando dificultad para realizar la discriminación requerida, otorgando el mismo valor a la variable en la escala de Likert, habiendo realizado elecciones diferentes.

En la segunda fase: se optó por dejar sólo tres opciones de respuesta (*Siempre, A veces, Nunca*) las cuales procuraron dotar a los grados de la escala una relación de muy fácil comprensión para los sujetos entrevistados en relación a la variable en estudio y como

sugiere la bibliografía, se prefirió ganar en claridad en vez de “hilar” demasiado fino ya que esto puede presentar dificultades no sólo de la capacidad de discriminación de los evaluadores sino de los encuestados (Rensis,1932; Garner, Wendell y Harold, 1951).

En síntesis, las etapas para la construcción de esta escala incluyeron la definición del objeto actitudinal, la construcción de los enunciados, la determinación de las categorías de los ítems; la aplicación de la escala a una muestra aleatoria simple de 8 sujetos; relacionados con el objeto de estudio quienes sirvieron como evaluadores y gracias al análisis de los resultados obtenidos se pudieron observar las tendencias y variaciones presentadas para determinar la validez y fiabilidad de la escala diseñada.

3.8 Administración del instrumento en formato electrónico

La recolección de datos se hizo a través del diseño y la aplicación de un instrumento - encuesta- voluntaria - utilizando la modalidad de los formularios de Google, formulario en línea. Una vez elaborado el instrumento, en este tipo de formato electrónico se procedió a enviarlo a cada participante. Este tipo de herramienta informática posee la capacidad de almacenar automáticamente las respuestas, en una base de datos en formato electrónico. El formulario digital fue diseñado para que el usuario pueda introducir datos sociodemográficos, además de incluir los siguientes tipos de preguntas: respuesta corta, selección múltiple, párrafo, etc. en los campos correspondientes, las cuales se almacenaron para su posterior procesamiento, análisis e interpretación de las respuestas, en gráficos como porcentajes, además del análisis de los datos en más profundidad en hojas de cálculo. En este sentido, los formularios de Google cumplen con los requisitos básicos y ventajas de las encuestas online, para adquirir estadísticas sobre la opinión de un grupo de personas, para la creación de bases de datos que pueden ser utilizados para la realización de trabajos de investigación. La aplicación de este tipo de herramienta en la etapa de recolección de información permitió realizar un seguimiento continuo de la recepción de las respuestas además de optimizar el tiempo de procesamiento y análisis de datos.

Para el estudio se tomo una muestra de 49 personas que representan el total de los Directivos de los equipos de conducción de las 4 instituciones seleccionadas; las encuestas fueron enviadas a la totalidad de ellos. De la muestra seleccionada, 39 sujetos respondieron a la invitación y respondieron el cuestionario, lo que representa el 80% del total de la

muestra. El 20% restante no participo del estudio sin expresar motivo para no completar el cuestionario. A estos entrevistados se les entregó personalmente una carta con la invitación formal a participar del estudio a la vez que se comunicaba el objetivo del mismo, la población a la que se dirigía y especificaciones para la ampliación de la información y resultados (por ejemplo la confidencialidad de los encuestados y sus respuestas). El siguiente cuadro resume la cantidad de encuestas enviadas y respondidas por cada escuela y el total.

Escuelas de Enfermería de la CABA				
Tipo de Gestión	Nivel de Formación Académica	Encuestas Enviadas	Encuestas Respondidas	Encuestas No Respondidas
1. Escuela de Gestión Pública	Profesional Técnico No Universitario	15	11	4
2. Escuela de Gestión Privada	Profesional Técnico No Universitario	10	8	2
3. Escuela de Gestión Pública	Profesional Universitario	12	12	0
4. Escuela de Gestión Privada	Profesional Universitario	12	8	4
TOTAL		49	39	10

Fuente: Elaboración propia

Finalizada esta instancia, se procedió a mostrar los resultados obtenidos en los gráficos generados por el software. Se accede así a una versión resumida de las respuestas que propicia un primer análisis de la investigación.

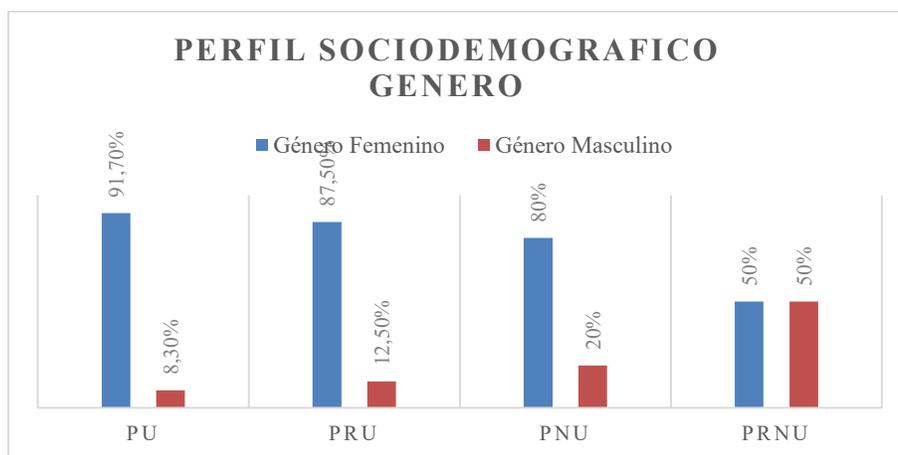
CAPÍTULO 4

4.1. Presentacion de resultados

Este capítulo comprende un resumen del proceso de investigación del trabajo de campo realizado en relación a las prácticas de liderazgo pedagógico utilizadas por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA y su contribución a la mejora de las instituciones de Educación Superior. Para llevar a cabo un análisis de forma más clara se creó un archivo en Microsoft Excel, (ver anexo 2) en donde se realizó el vaciado de todos los datos obtenidos para posteriormente ser analizados por medio de tablas y gráficos. Los gráficos que son presentados en esta sección han sido elaborados partiendo de la información recopilada a través de las encuestas aplicadas a cuatro centros educativos de Enfermería. Desde el punto de vista de la metodología utilizada las encuestas con preguntas abiertas y cerradas se realizaron de forma simultánea para poder entender los resultados en los gráficos y las opiniones del personal directivo.

4.2. Variables demográficas de la muestra

Grafico N° 1

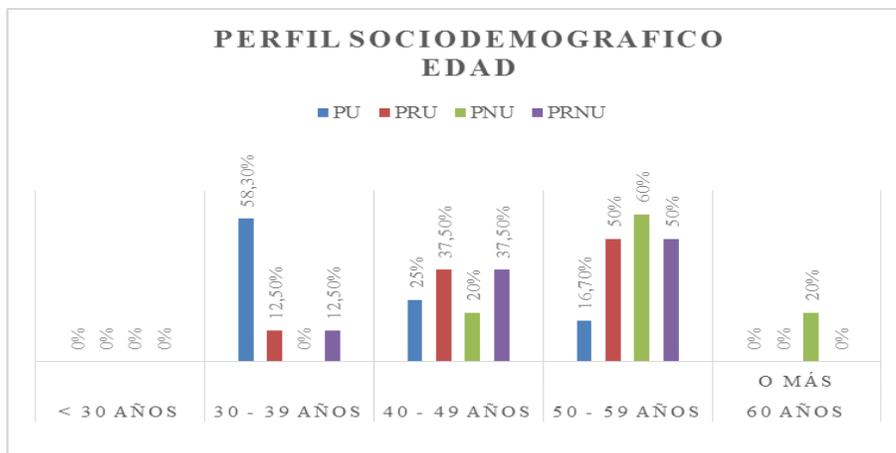


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

(PU) el 91,7% son de género femenino y el 8,3 % corresponde al género masculino. En la muestra de la escuela privada universitaria (PRU) el 87,50 % son de género femenino y el 12,50 % de género masculino. En la muestra de la escuela pública no universitaria (PNU)

el 80% son de género femenino, mientras que el 20 % corresponde al género masculino. Finalmente en la muestra de la escuela privada no universitaria (PRNU) se evidencia un porcentaje del 50% en ambos géneros. Los resultados del grafico N°1 muestran que el número de mujeres es ampliamente mayor que el número de hombres en la mayoría de las escuelas de Enfermería de la CABA. Estos datos se correlacionan con el predominio histórico del género femenino en la profesión. Si tomamos como punto de partida la historia de la enfermería, la prevalencia del género femenino en la disciplina podría ser la consecuencia de estos resultados. Sin embargo, solo en una de las escuelas de enfermería de gestión privada y nivel no universitario se evidencio una igualdad en la distribución del género (50% género femenino y 50% género masculino). Este dato se puede interpretar en relación a un incipiente cambio de paradigma en la profesión. El interés del sexo masculino por la profesión muestra cambios en las concepciones sobre Enfermería, transformaciones que se contraponen al hecho de ser considerada una profesión exclusivamente femenina, aunque esto sea aún predominante.

Grafico N° 2



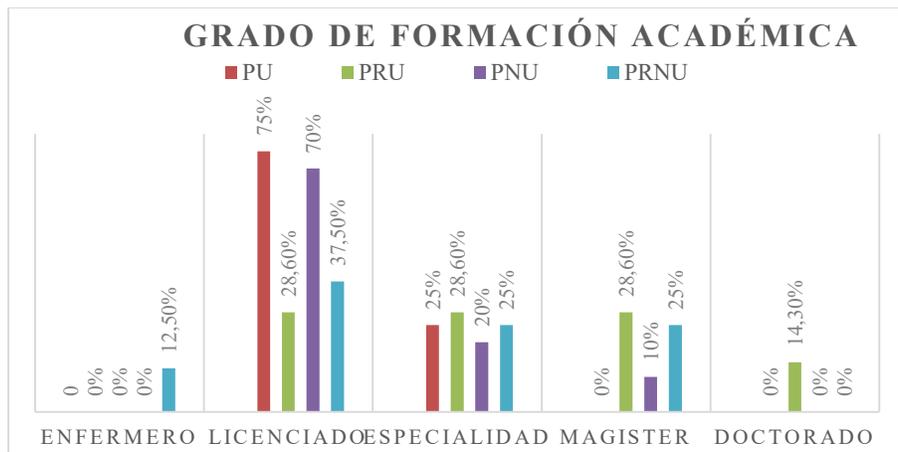
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

En el grafico N° 2 se puede observar que en la muestra de la escuela PU, el 58,3% de la población tenía entre 30 y 39 años, seguidos por un 25% en el rango de 40 a 49 años, el 16,7 % corresponde a la población entre 50 y 59 años, no se registró ningún encuestado en el rango de 60 años o más. Se destaca con mayor porcentaje el rango comprendido entre las edades de 30 y 39 años. En la escuela PRU se puede observar que el 50% tenía entre 50

y 59 años, seguidos por un 37,5 % en el rango de 40 a 49 años y con un 12,5 % en el rango de 30 a 39 años y no se registró ningún encuestado en el rango de 60 años o más. Se destaca que el grupo con mayor porcentaje se encuentra en el rango de edad comprendido entre 50 y 59 años. En la escuela PNU se encontró que el 60 % tenía entre 50 y 59 años, seguidos por un 20% en el rango de 40 a 49 años y con un 20 % en el rango de 60 años o más y no se registró ningún encuestado en el rango de 30 a 39 años. Se destaca que el grupo con mayor porcentaje se encuentra en el rango de edad comprendido entre 50 y 59 años. En la muestra de la escuela PRNU también se puede observar que el 50% tenía entre 50 y 59 años, seguidos por un 37,5 % en el rango de 40 a 49 años y con un 12,5 % en el rango de 30 a 39 años y no se registró ningún encuestado en el rango de 60 años o más. Se destaca que el grupo con mayor porcentaje se encuentra en el rango de edad comprendido entre 50 y 59 años.

En los resultados del gráfico N° 2 se puede observar que no hay personal directivo menor a 30 años tanto en el sector público como en el sector privado entre la población de las 4 escuelas encuestadas. Esto se puede interpretar debido a que los requisitos necesarios para acceder a la carrera docente en Enfermería, una vez adquirido el título de Enfermero/a es haber culminado el ciclo de licenciatura y el ciclo pedagógico, además de poseer algunos años de experiencia en educación. La mayoría del personal del equipo directivo de las escuelas de Enfermería encuestadas poseía edad promedio de 50 a 59 años, variando entre 40 y 49 años. A excepción de la escuela PU, donde se destaca con mayor porcentaje el rango comprendido entre las edades de 30 y 39 años. A través de estos datos podemos interpretar que en las instituciones educativas encuestadas en cuanto a la edad, hay una constante preferencia por el personal con una mayor vivencia profesional que por jóvenes en inicio de carrera para ocupar cargos directivos, como por ejemplo la existencia de más de 10 años de formación y ejercicio profesional. Podemos inferir que la edad es significativa, como parte de una trayectoria propia del personal de enfermería que se sustenta en la formación y experiencia adquirida.

Grafico N° 3



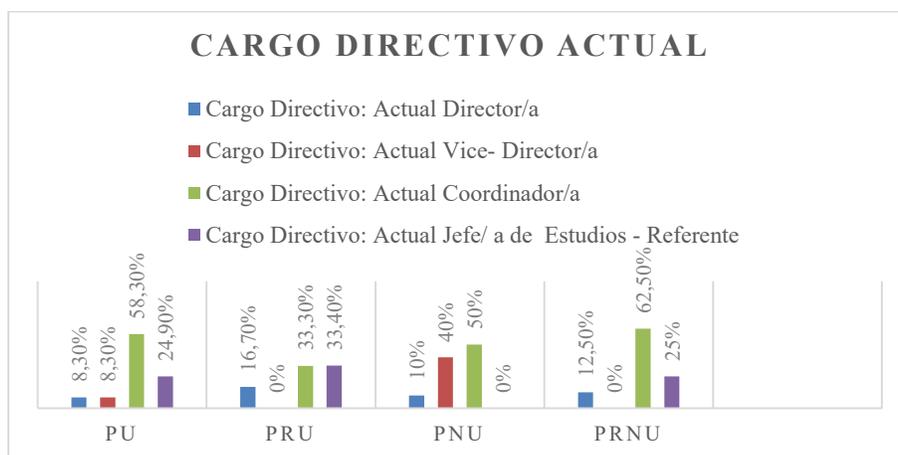
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

En cuanto al nivel de formación académica se puede observar en los datos del grafico N° 3 que de los 39 encuestados en las 4 instituciones educativas, la gran mayoría del personal que ocupa cargos en el equipo directivo ha adquirido el título de grado que es Licenciado/a en Enfermería. Siendo mayor en las escuelas de gestión pública (entre el 70 y 75%) y menor en las escuelas de gestión privada (entre el 28,6 y 37,5%). Esto denota que la mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería cumplen con uno de los requisitos fundamentales para el desempeño de funciones en la docencia. Solo una escuela presenta un porcentaje del 12,5% en donde el personal no alcanza este requisito. Se trata de una escuela de gestión privada no universitaria (PNU) que en la actualidad se encuentra regularizando esta situación. En cuanto a la formación en relación a Especializaciones, Maestrías y Doctorados, se puede observar del total de la muestra de las 4 escuelas, que más del 20% posee alguna especialidad. También se destaca que en 3 de las 4 instituciones encuestadas, el personal del equipo directivo realizo estudios de Magister, y de estos, solo un 14% correspondiente a la muestra de la escuela de gestión privada universitaria (PRU) ha alcanzado el título de Doctorado.

Teniendo en cuenta los resultados, se puede inferir que la mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, cumplen con los requisitos para el desarrollo de actividades científico académicas orientadas al logro de un perfil profesional sólido,

capaces de satisfacer los requerimientos que le impone su cargo en el nivel de enseñanza Superior, y en la vida académica. La licenciatura en Enfermería es un grado de formación indispensable para ejercer las funciones de docencia investigación, y extensión, funciones inherentes de la Educación Superior.

Grafico N° 4



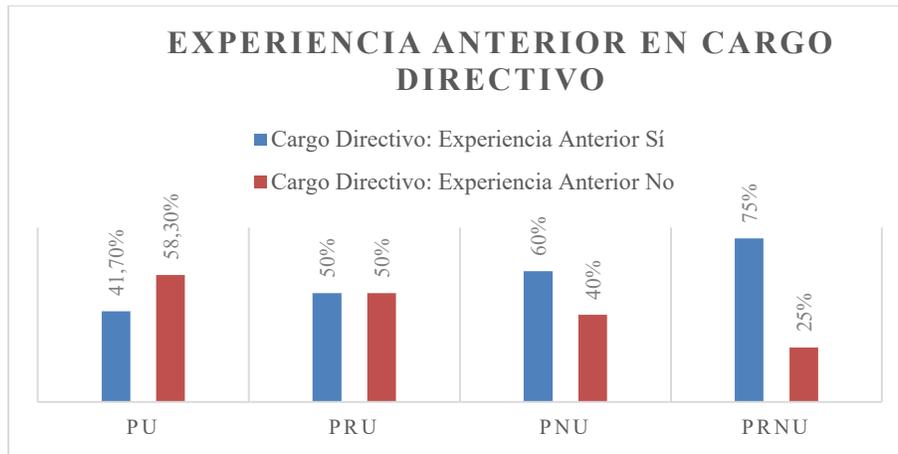
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA. Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

En relación al cargo que ocupan actualmente dentro del equipo directivo se puede observar en el grafico N° 4, que en la muestra de la escuela PU el 8,3 % corresponde al cargo de Director, seguido de un 8,3% en el cargo de Vice-director, el 58,3% corresponde al cargo de coordinador y el 24,9 % ocupa en la actualidad el cargo de jefe de estudios o referente de area. Se destaca en mayor porcentaje el cargo de coordinador en relación cargos ocupados en la gestión educativa de esta institución. En la muestra de la escuela PRU se observa que el 16,7 % corresponde al cargo de Director, y no se registra la figura del Vice-director en esta institución. El 33,3% ocupa en la actualidad el cargo de coordinador, seguido de un 33,4 % el cargo de jefe de estudios o referente de area, siendo estos dos últimos cargos los que se destacan en relación a cargos ocupados actualmente en la gestión educativa de esta institución. En la muestra de la escuela PNU se observa que el 10% ocupa en la actualidad el cargo de Director, el 40 % el cargo de Vice-director y el 50 % ocupa el cargo de coordinador. No se registra ningún cargo en relación a jefe de estudios o referente

de area. En primer lugar se destaca en mayor porcentaje el cargo de coordinador, en relación a los cargos ocupados en la gestión educativa de esta institución. En segundo lugar se destaca el cargo de Vice- director, teniendo en cuenta que, en este caso puntual en la distribución de cargo existe un Vice-director por cada turno contando esta escuela con 5 turnos distribuidos en 2 sedes. En la muestra de la escuela PRNU se observa que el 12,5 % corresponde al cargo de Director, constatándose que también no se registra la figura del Vice-director en esta institución. El 62,5% ocupa en la actualidad el cargo de coordinador, seguido de un 25% el cargo de jefe de estudios o referente de area. Se destaca en mayor porcentaje el cargo de coordinador en relación a los cargos ocupados en la gestión educativa de esta institución.

Teniendo en cuenta los resultados es significativo destacar que en las 4 instituciones estudiadas existe la figura del Director de la escuela de Enfermería, responsable de conducir, orientar, supervisar y controlar las actividades académicas. Acompañando esta función, una tendencia que se observa en mayor porcentaje en las 4 instituciones es la figura del coordinador de Enfermería, ligada a la identificación de las necesidades de enseñanza del estudiante y del personal así como coordina junto con el Director, la planeación, organización, integración, dirección y control respecto a los aspectos pedagógicos en los espacios donde desempeña su función. Finalmente profundizando en los resultados del grafico se puede observar que la ausencia en la figura del Vice-director, corresponde a las 2 escuelas de Enfermería de gestión privada notándose una diferencia sustancial de estructura organizacional en relación a las escuelas de gestión pública. Esta diferencia es debido a, que las escuelas de gestión pública responden a un estatuto o estructura organizacional donde el Director tiene responsabilidades de organización con características más administrativas y el Vice- director funciones de orden más pedagógico. En las escuelas privadas se evidencia que esta discriminación de funciones no es tan marcada y que ambos roles los cumple el Director. Finalmente se puede inferir que la diversidad en la distribución de cargos en la actualidad en las 4 instituciones estudiadas está relacionada con la heterogeneidad que caracteriza a la formación en Enfermería, y con el proceso de construcción histórico de cada institución, las estructuras organizacionales son diferentes entre las escuelas, razón por la cual los cargos directivos son variados.

Grafico N° 5



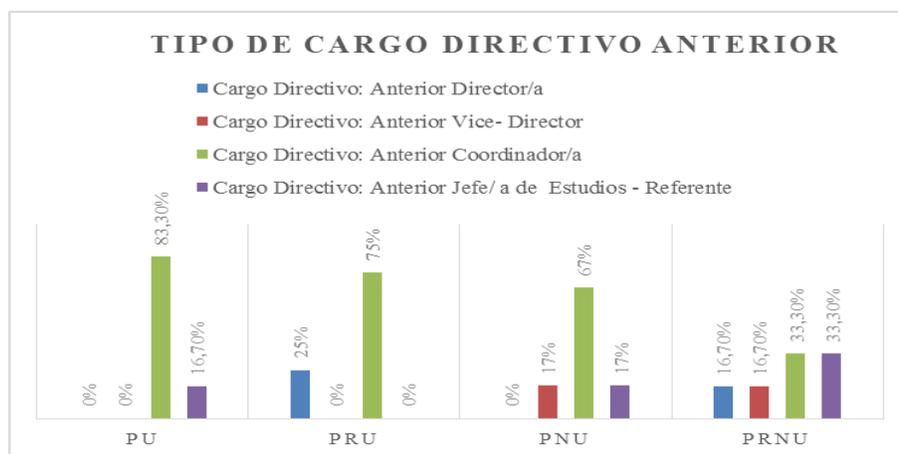
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

En relación a la experiencia anterior en un cargo directivo, se observa en el grafico N°5, que en la muestra de la escuela PU, el 41,7% de los encuestados refirió haber tenido experiencia previa al cargo actual, mientras que el 58,3 % refirió no haberla tenido. En la muestra de la escuela PRU, el 50 % refirió haber tenido experiencia previa al cargo actual mientras que el 50 % refirió no haberla tenido. En la muestra de la escuela PNU, el 60 % refirió haber tenido experiencia previa al cargo actual mientras que el 40 % refirió no haberla tenido. En la muestra de la escuela PRNU, el 75 % refirió haber tenido experiencia previa al cargo actual mientras que el 25 % refirió no haberla tenido.

Teniendo en cuenta los resultados se concluye que una gran mayoría (57%) de los directivos de las 4 escuelas de Enfermería de la CABA posee experiencia previa, habiendo actuado en otros cargos de gestión, antes de ascender al cargo actual. En algunos casos la experiencia fue adquirida en el área asistencial y en otros casos la experiencia estuvo relacionada con el área de educación. Si bien, la carrera de Enfermería contempla en la curricula, de manera muy significativa los aspectos relacionados a la gestión de los servicios de salud, esto no es suficiente para considerar los aspectos relacionados a la gestión educativa. Además es importante considerar en nuestro estudio a aquellos directivos que afirmaron no poseer experiencia previa en la gestión (43%). Por un lado, la experiencia en el área asistencial colabora para que ese profesional sea capaz de administrar

conforme las necesidades de la práctica, por otro, eso evidencia que una de las pocas maneras de ascensión del enfermero en las organizaciones de salud ha sido el cambio para una trayectoria de carrera en gestión administrativa. En función de eso, Bertone (2003) afirma que, es importante establecer con precisión los criterios de movilidad entre carreras de naturalezas diferentes, ya que un ejemplo clásico en las instituciones es la migración del mejor profesional técnico a la carrera administrativa, y no a la persona con vocación para ella; esto porque, a veces, la carrera administrativa es vista como premio, el reconocimiento de la contribución de la persona para la organización y no como una nueva carrera.

Grafico N° 6



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

En relación al tipo de cargo anterior ocupado por los encuestados dentro del equipo directivo, se observa en los resultados del grafico N° 6 , que en la muestra de la escuela PU, el 83,30 % ocuparon cargos de coordinador de Enfermería y el 16,70 % ocuparon anteriormente cargos de jefe de estudios o referente de área. No se evidencia experiencia anterior en los cargos de Director, ni Vice- director en los encuestados de esta muestra. Se destaca con mayor porcentaje la experiencia previa en el cargo de coordinador en esta institución. En la muestra de la escuela PRU, se puede evidenciar nuevamente que el cargo con más porcentaje ocupado anteriormente por los encuestados de esta institución es el de coordinador con el 75%, seguido del cargo de Director con un 25%. No se evidencia la existencia de cargos anteriores en la función de Vice- director ni de jefe de estudios o

referente de área. En la muestra de la escuela PNU, también se puede evidenciar que el mayor porcentaje en relación al cargo anterior es el de coordinador con un 67% seguido del cargo de Vice- director con un porcentaje del 17% y el de jefe de estudios o referente de área con 17% también. No se evidencia la existencia de cargos anteriores en la función de Director. En la muestra de la escuela PRNU, se puede evidenciar que el 16, 70% ocupo cargo anterior en la función de Director, seguido de un 16, 70% en la función de Vice- director, el 33, 30% en el cargo de coordinador y el 33, 30 % en el cargo de jefe de estudios o referente de área.

Teniendo en cuenta los resultados del grafico N° 6, se observa que la gran mayoría de los encuestados posee una vivencia anterior como coordinador. Solamente en los encuestados de la escuela PRNU se puede observar una equidad en los cargos previos ocupados en el equipo directivo como jefe de estudios o referente de área, no así en las otras 3 instituciones donde hay una fuerte influencia de cargos de coordinación antes de asumir cargos de más jerarquía. El rol del coordinador es central en estas organizaciones, es el encargado de la articulación de los contenidos curriculares y de las prácticas profesionalizantes, siendo además el nexo con las áreas clínicas.

Grafico N° 7



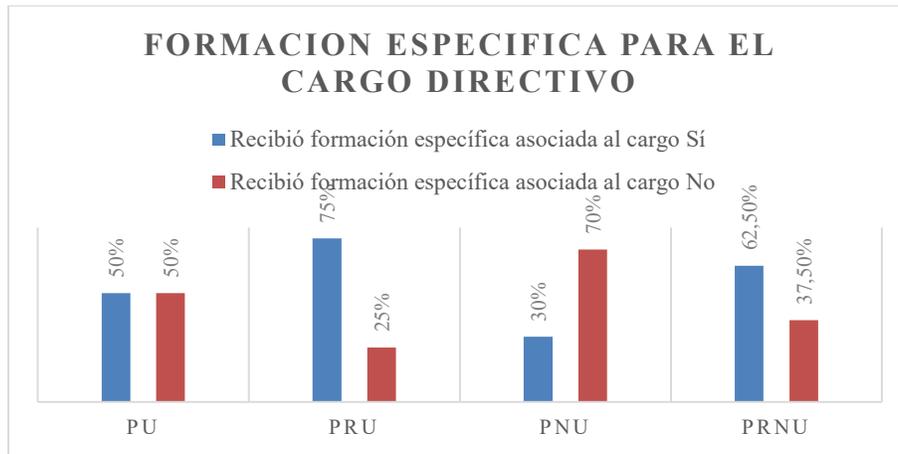
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

Con respecto a la antigüedad, se observa en los resultados del grafico N° 7 que, en la muestra de la escuela PU, el 50% de los encuestados posee 5 años de experiencia en el

cargo, el 16,70 % posee 1 año de experiencia, el 16,70 % posee 3 años de experiencia y existe un 16,70 % con 10 años de experiencia en el cargo. No se registra ningún encuestado con más de 10 años de experiencia en esta institución, destacándose el mayor porcentaje en los encuestados con 5 años de antigüedad. En la muestra de la escuela PRU, se puede observar que el mayor porcentaje corresponde al rango de 3 años de experiencia en el cargo con un 50% del total de la muestra, seguido de un 37.50% con 5 años de antigüedad y un 12.50 % corresponde al rango de 1 año. En esta muestra no se registra ningún encuestado con una antigüedad en el rango de 10 o más años. En la muestra de la escuela PNU, se observa que el mayor porcentaje, 43%, corresponde a los encuestados con 1 año de experiencia en el cargo, seguido del 29 % que poseen más de 10 años de experiencia en el cargo y de un 14% con 3 años de experiencia. En esta muestra no se registra ningún encuestado con una antigüedad en el rango de 5 y de 10 años. En la muestra de la escuela PRNU, se observa que el 40% de los encuestados posee 5 años de experiencia en el cargo, destacándose este rango como el de mayor porcentaje en esta institución. El resto de los porcentajes está distribuido de la siguiente manera, un 20% de los encuestados poseen 1 año de antigüedad, seguido de un 20 % con 5 años de antigüedad y el otro 20 % restante con 10 años de antigüedad en el cargo. En esta muestra no se registra ningún encuestado con una antigüedad en el rango de más de 10 años.

En lo que se refiere a antigüedad en el cargo, predomina el rango de 1 a 5 años como el mayor porcentaje entre la población de las 4 escuelas encuestadas. Solamente en la muestra de la escuela PNU, se observa que el personal supera el rango de más de 10 años de experiencia en relación al resto de las escuelas, pudiéndose interpretar que el recambio de personal de estas 3 instituciones es mayor que el de la escuela PNU, que puede estar dado por las características específicas de esta institución de gestión pública y la antigüedad de la misma, al ser una institución centenaria la mayoría de los encuestados poseen muchos años de permanencia en la institución. Por otro lado también se evidencia un alto porcentaje en el personal con 1 año de antigüedad (43%), esto puede interpretarse debido a un aumento en la planta organica funcional (POF) por la reciente apertura de una nueva sede.

Grafico N° 8



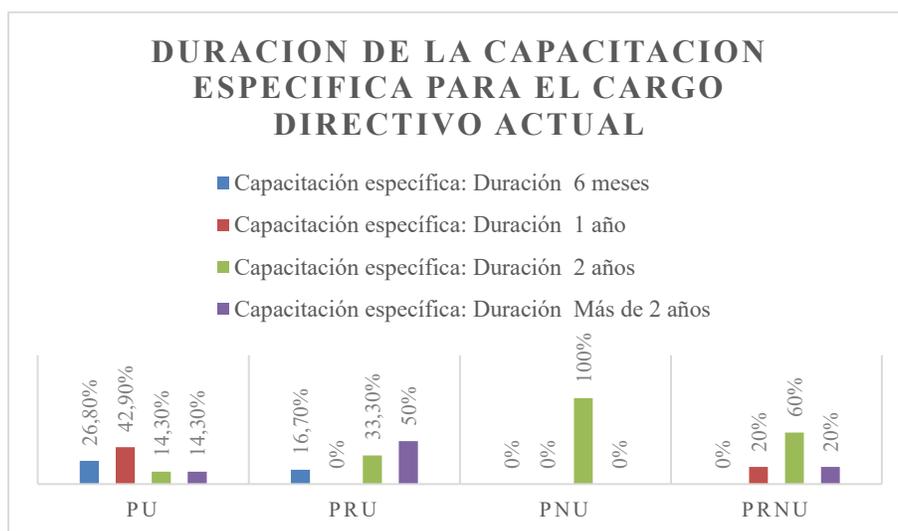
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

En relación a si los encuestados de las 4 escuelas de Enfermería han recibido capacitación o formación específica asociada al cargo que ocupa en la actualidad en el equipo directivo, los datos del grafico N°8 evidencian que, en la muestra de la escuela PU, el 50% de los encuestados respondieron que SI habían recibido capacitación, mientras que el otro 50 % de la muestra respondió negativamente. En la muestra de la escuela PRU, se observa que el 75% de los encuestados recibieron formación y capacitación específica para el cargo que ocupa, destacándose este porcentaje por encima de los que respondieron que NO la recibieron, que fue el 25%. En la muestra de la escuela PNU, se puede observar que el 30 % respondió que SI había recibido capacitación y el 70% que NO la había recibido. Destacándose un porcentaje significativo y mayor en aquellos encuestados que no habían recibido formación específica para el cargo que ocupa. En la muestra de la escuela PRNU, el 62,50 % de los encuestados respondieron afirmativamente y el 37,50 % respondió en forma negativa a la pregunta. Destacándose en mayor porcentaje los encuestados que SI recibieron formación específica para el cargo actual que ocupa.

Se puede interpretar según los resultados del grafico N° 8 que las 2 escuelas de gestión privada son aquellas en la que predomina un porcentaje mayor de encuestados que han recibido capacitación específica para el cargo que ocupa en comparación con las 2 escuelas de gestión pública donde solamente una de ellas alcanza el 50% y la otra solo un 30% de formación y preparación. En los centros educativos de gestión privada, la capacitación y

formación en relación al área pedagógica para ocupar un cargo de gestión es un requisito indispensable, en comparación con los establecimientos de gestión pública. A pesar de que la formación curricular de la Carrera de Enfermería en general, contempla de manera muy significativa los aspectos de gestión, estos aspectos están vinculados y más enfocados a los servicios de salud y de Enfermería en el área asistencial y en los centros de salud asistenciales, y no tanto en el área pedagógica en los centros educativos específicamente

Grafico N° 9



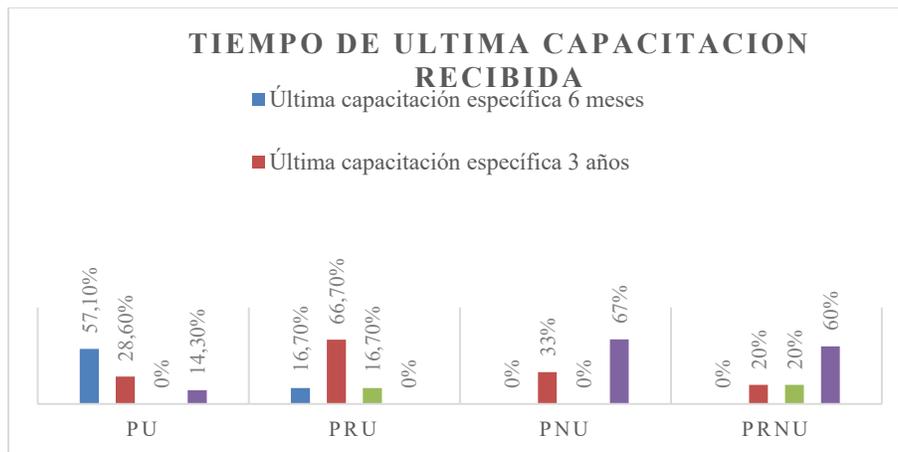
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

En lo que se refiere al tiempo de duración de la capacitación específica recibida para la ocupación del cargo actual en el equipo directivo, los datos del grafico N° 9 evidencian que, en los encuestados de la muestra de la escuela PU, el 26, 80% respondió que la capacitación duro 6 meses, el 42, 90 % respondió que su capacitación duro 1 año, seguido de un 14,30 % que respondió que la capacitación duro 2 años y otro 14,30 % respondieron que la capacitación recibida duro más de 2 años. Se destaca en esta institución que el mayor porcentaje pertenece al grupo que ha recibido 6 meses de capacitación específica para ocupar cargos de gestión educativa. En la muestra de la escuela PRU, el mayor porcentaje, 50%, respondió que la capacitación específica recibida para el cargo que ocupa duro más de 2 años, seguidos de un 33,30 % que respondió que la capacitación duro 2 años y un 16,70 % respondió haber recibido capacitación por un periodo de 6 meses. No se registra

ningún encuestado que responda que la capacitación duro 1 año. Se destaca en esta institución que el mayor porcentaje pertenece al grupo que ha recibido entre 2 y más años de capacitación específica para ocupar cargos de gestión educativa. En la muestra de la escuela PNU se puede observar que el 100% de la muestra respondió que recibió una capacitación específica de 2 años de duración. En la muestra de la escuela PRNU se puede observar el mayor porcentaje, 60%, respondió que la capacitación específica recibida para el cargo que ocupa duro 2 años, seguidos de un 20% que respondió que la capacitación duro 1 año y el otro 20 % restante respondió que recibió capacitación por más de 2 años. No se registra ningún encuestado que responda que la capacitación duro 6 meses en esta institución.

Teniendo en cuenta los resultados del gráfico N° 9 se concluye que gran parte de los directivos de las 4 Escuelas de Enfermería de la CABA, respondieron que recibieron capacitación específica para el cargo que ocupan actualmente. La mayoría respondió que la duración de esta fue entre 1 a 2 años, lo que denota un importante interés por parte del equipo directivo en su formación. Finalmente, como se viene observando en los resultados de los gráficos anteriores (Gráfico N°3), para complementar y calificar esa formación en áreas específicas en la gestión educativa, los encuestados han buscado cursos de pos grado. En el grupo estudiado, se destaca que todos los que conforman el equipo directivo realizaron especializaciones y maestrías, algunos realizaron un doctorado. A pesar de que la formación y capacitación específica de los encuestados es variada, en general, se contempla de manera muy significativa los aspectos relacionados a la capacitación académica en el área de gestión educativa, casi todos los encuestados del total de la muestra realizaron algún curso de capacitación, tanto en las instituciones de gestión pública como en las instituciones de gestión privada.

Grafico N° 10



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

Se observa en los resultados del grafico N° 10, que en la muestra de la escuela PU, el 57,10 % de los encuestados respondió que hace 6 meses recibió la última capacitación específica para el cargo que ocupa actualmente, seguido de un 28,6 % que respondió que la última capacitación específica fue hace 3 años y 14,30% respondió que la última capacitación la recibió hace más de 10 años. No se registra ningún encuestado que responda que la última capacitación recibida fuera hace 5 años. Se destaca en esta muestra que el mayor porcentaje corresponde al grupo cuya última capacitación específica recibida fue hace 6 meses. En la muestra de la escuela PRU se puede observar que el 16,70% respondió que la última capacitación recibida fue hace 6 meses, seguidos de un porcentaje, del 66,70% que respondió que recibió la última capacitación hace 3 años y el 16,70 % restante, recibió última capacitación hace 5 años. No se registra ningún encuestado que responda que la última capacitación recibida fuera hace más de 10 años en esta institución. En la muestra de la escuela PNU, se puede observar un alto porcentaje en relación a la última capacitación específica para el cargo que ocupa actualmente el 67% de los encuestados, recibió la última capacitación hace más de 10 años, seguido de un 33% que respondió que la última capacitación recibida fue hace 3 años. No se registra ningún encuestado que responda que la última capacitación recibida fuera hace 6 meses y hace 5 años. Se destaca en esta muestra que el mayor porcentaje corresponde al grupo cuya última capacitación específica

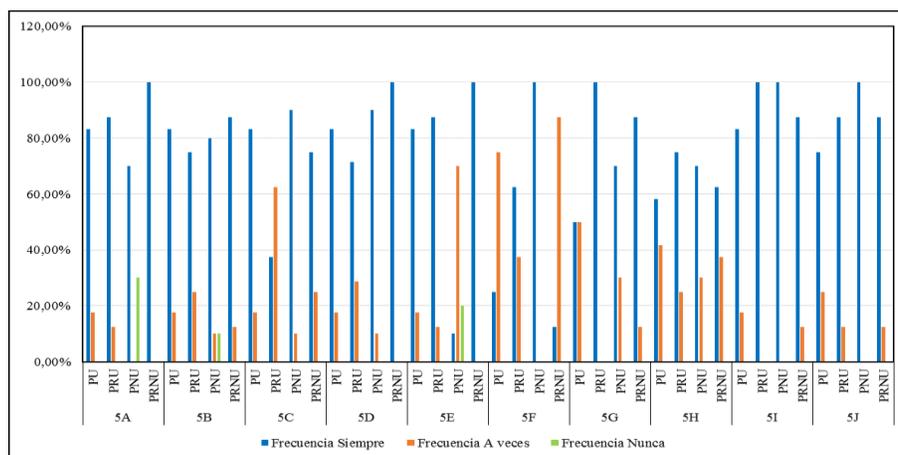
recibida fue hace más de 10 años. En la muestra de la escuela PRNU, se puede observar también un alto porcentaje en relación a la última capacitación específica para el cargo que ocupa actualmente el 60% de los encuestados, recibió la última capacitación hace más de 10 años, seguido de un 20% que respondió que la última capacitación recibida fue hace 3 años y el otro 20% restante la recibió hace 5 años. No se registra ningún encuestado que responda que la última capacitación recibida fuera hace 6 meses.

En este apartado, observamos que en dos instituciones, tanto de gestión pública como privada (muestra de la escuela PNU y la escuela PRNU) se observa un alto porcentaje en donde los encuestados no han recibido capacitación específica para su cargo en un periodo de 10 años. En la otra escuela de gestión privada, (PRU), el mayor porcentaje corresponde a los últimos tres años, y se puede observar que solo una escuela correspondiente a la muestra de la escuela PU, las capacitaciones se efectuaron en los últimos 6 meses. Esto es un aspecto a considerar de suma importancia, puesto que, la capacitación y actualización de contenidos es una herramienta fundamental, que permite la adecuación de los contenidos en relación a las demandas de la actualidad. Si bien la población encuestada para este estudio de investigación respondió que ha recibido formación y capacitación específica inicial para el cargo que ocupa en la actualidad, esta capacitación por sí sola no garantiza un ejercicio profesional idóneo, solo aporta los conocimientos para continuar realizando la función. Ante una mayor exigencia de niveles educativos, es importante considerar la capacitación y formación permanente en educación, como una estrategia pedagógica para la transformación de la práctica, y para el desempeño de sus funciones, como, profesorado, especialidades, maestrías, doctorados, etc., requisitos exigidos e indispensables para poder brindar calidad educativa.

4.3. Dimensiones de prácticas de liderazgo

Grafico N° 11

1- *Establecer una Dirección* (visión, expectativas, metas del grupo)



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA. Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

Preguntas	
5A	¿La misión y visión de la institución es conocida, y comunicada al plantel docente, estudiantes, otros?
5B	¿Transmite, promueve y practica proactivamente los valores institucionales?
5C	¿Involucra a los demás en la visión institucional común para llegar a aspiraciones atrayentes y compartidas?
5D	¿Ayuda al personal a desarrollar un sentido de coherencia entre la visión de la escuela, los objetivos de la escuela y los individuales?
5E	¿Fomenta la colaboración y construye lazos de confianza entre los miembros de su equipo para el desarrollo de objetivos profesionales e individuales comunes?
5F	¿Los docentes participan en la elaboración de los objetivos estratégicos planteados para su institución educativa?
5G	¿Reconoce las contribuciones particulares y los logros individuales de los miembros de su equipo?
5H	¿Permite a los miembros de su equipo valerse de su propio criterio para la solución de problemas?
5I	¿Motiva a su equipo para que se supere constantemente y fomenta un alto grado de iniciativa?
5J	¿Estimula a su equipo de trabajo a desarrollar ideas innovadoras en sus actividades académicas?

En relación a la pregunta sobre si la misión y visión de la institución es conocida, y comunicada al plantel docente, estudiantes, otros (**5A**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 83,3% a la opción *Siempre*, seguido de un 17,6% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la opción *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 87,5% respondió a la opción

Siempre, seguido de un 12,5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la opción *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 70% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 30% que respondió a la opción *Nunca* y no se registra ningún encuestado que responda *A veces*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 100% de los encuestados respondió a la frecuencia *Siempre*.

Con respecto a la pregunta sobre si transmite, promueve y practica proactivamente los valores institucionales (**5B**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 83,3% a la opción *Siempre* y el 17,3% respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 75% respondió a la opción *Siempre* y el 25 % respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*, destacándose también la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 80% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 10% que respondió *A veces* y un 10% que respondió *Nunca*, destacándose también la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 87,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 12,5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca también la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

En relación a la pregunta sobre si involucra a los demás en la visión institucional común para llegar a aspiraciones atrayentes y compartidas (**5C**), los encuestados de la muestra de la escuela PU el 83,3% respondió a la opción *Siempre*, seguido de 17,6% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 37,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 62,5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 90% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 10% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 75% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

En lo que se refiere a la pregunta sobre si ayuda al personal a desarrollar un sentido de coherencia entre la visión de la escuela, los objetivos de la escuela y los individuales (**5D**), los encuestados de la muestra de la escuela PU el 83,3% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 17,6% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 71,4% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 28,6% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*. Se destaca también la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 90 % respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 10% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 100% respondió a la opción *Siempre*.

Con respecto a la pregunta sobre si fomenta la colaboración y construye lazos de confianza entre los miembros de su equipo para el desarrollo de objetivos profesionales e individuales comunes (**5E**), los encuestados de la muestra de la escuela PU el 83,3% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 17,6% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 87,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 12,5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 10% respondió *Siempre*, seguido de un 70% que respondió *A veces* y un 20% que respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 100% respondió a la opción *Siempre*.

En relación a la pregunta sobre si los docentes participan en la elaboración de los objetivos estratégicos planteados para su institución educativa (**5F**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 75% a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 62,5 % respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 37,5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 100% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*.

En la muestra de la escuela PRNU el 12, 5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de 87,5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra.

En lo que respecta a la pregunta sobre si reconoce las contribuciones particulares y los logros individuales de los miembros de su equipo (**5G**), los encuestados de la muestra de la escuela PU el 50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. En la muestra de la escuela PRU el 100% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*. En la muestra de la escuela PNU el 70% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 30% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 87,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de 12,5% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

En relación a la pregunta sobre si permite a los miembros de su equipo valerse de su propio criterio para la solución de problemas (**5H**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 58,3% a la opción *Siempre*, seguido de un 41,7% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 75% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 70% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 30% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*, destacándose también la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 62,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 37,5 % que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*. Se destaca también la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

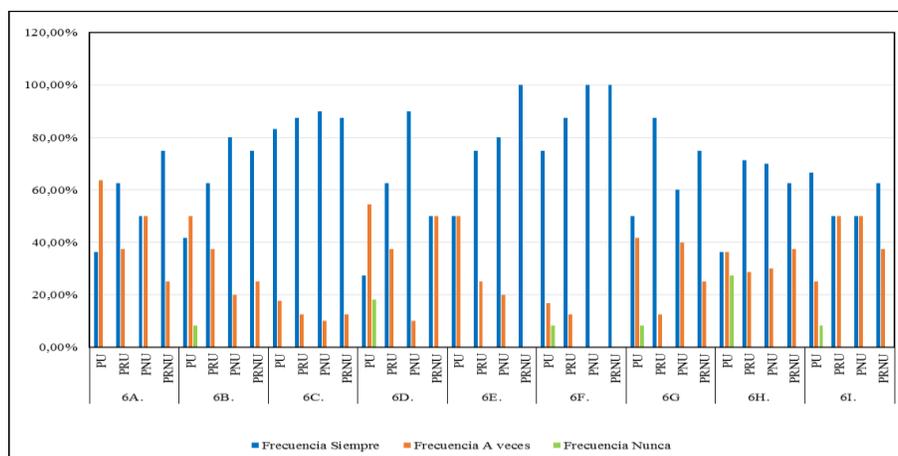
En lo que respecta a la pregunta sobre si motiva a su equipo para que se supere constantemente, fomentando un alto grado de iniciativa (**5I**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 83,3% a la opción *Siempre*, seguido de un 17,6% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 100% respondió a la opción *Siempre*. En la muestra de la escuela PNU, también el 100% respondió a la opción *Siempre*. En la muestra

de la escuela PRNU el 87,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de 12,5% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Finalmente en relación a la pregunta sobre si estimula a su equipo de trabajo a desarrollar ideas innovadoras en sus actividades académicas (5J), los encuestados de la muestra de la escuela PU el 75% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 87,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 12,5% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 100% respondió a la opción *Siempre*. En la muestra de la escuela PRNU el 87,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 12,5% que respondió *A veces* y ninguno respondió *Nunca*. Se destaca también la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Grafico N° 12

2- Desarrollar al personal.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA. Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

Preguntas	
6A	¿Dentro de sus prioridades planifica la formación permanente de los docentes centrada en las necesidades de su institución educativa?
6B	¿Se reúne con los docentes para conocer sus necesidades formativas?
6C	¿Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas?
6D	¿Proporciona a los docentes los recursos necesarios para que se capaciten?
6E	¿Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones?
6F	¿Estimula la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza?
6G	¿Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo?
6H	¿Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad de liderazgo?
6I	¿Participan los docentes en la toma de decisiones para la elaboración de planes de mejora educativa?

Con respecto a la pregunta sobre si la institución dentro de sus prioridades planifica la formación permanente de los docentes centrada en las necesidades de su institución educativa (**6A**), se puede observar que los encuestados de la muestra de la escuela PU, el 36, 40 % respondió *Siempre*, seguido de 63, 60% que respondió *A veces*. No se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta. Destacándose en mayor porcentaje los encuestados que respondieron a la opción *A veces*. En la muestra de la escuela PRU, el 50 % respondió *Siempre*, seguido de un 50 % que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta. En la muestra de la escuela PNU, el 62, 50 % respondió *Siempre*, seguido de un 37, 50 % que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose en mayor porcentaje los encuestados que respondieron a la opción *Siempre*. En la muestra de la escuela PRNU, el 75 % respondió *Siempre*, seguido de un 25 % que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose en mayor porcentaje los encuestados que respondieron a la opción *Siempre*.

En relación a la pregunta sobre si el personal directivo se reúne con los docentes para conocer sus necesidades formativas (**6B**), se puede observar en la muestra de la escuela PU, que el 41,70% respondió *Siempre*, seguido de un 50% que respondió *A veces* y un 8,30% respondió *Nunca*. Se destaca en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre*. En la muestra de la escuela PRU, el 80% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 20% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre*. En la muestra de la escuela PNU, el 62, 50% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 37, 50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre*. En la muestra de la escuela PRNU, el 75% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que

respondiera la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre*.

En lo que respecta a la disposición por parte del equipo directivo cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas **(6C)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron en 83, 30% a la opción *Siempre*, seguido de 17, 60% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose la frecuencia *Siempre*. En los encuestados de la muestra de la escuela PRU, el 87,50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de 12,50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose la frecuencia *Siempre*. En los encuestados de la muestra de la escuela PNU, el 90 % respondió a la opción *Siempre*, seguido de 10% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose la frecuencia *Siempre*. En los encuestados de la muestra de la escuela PRNU, también el 87,50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de 12,50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta pregunta, destacándose la frecuencia *Siempre*.

Con respecto a si el personal del equipo directivo proporciona a los docentes los recursos necesarios para que se capaciten **(6D)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron en un 27,30% a la opción *Siempre*, seguido del 54,50% que respondió *A veces* y el 18,20% respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta institución. En la muestra de la escuela PRU, el 62, 50% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 37, 50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PNU, el 90% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 10% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PRNU, el 50% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*.

En relación a si el equipo directivo asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones **(6E)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron *Siempre* en un 75%, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU, el 75% de los encuestados respondió *Siempre* seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU, el 80% de los encuestados respondió *Siempre* seguido de un 20% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta

muestra. En la muestra de la escuela PRNU, el 100% de los encuestados respondió a la frecuencia Siempre en esta pregunta.

En relación a la pregunta sobre si el personal el equipo directivo estimula la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza **(6F)**, se puede observar que en la muestra de la escuela PU, el 75% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 16, 70% que respondió *A veces* y un 8, 30% que respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PRU el 87,50% de los encuestados respondió a la frecuencia *Siempre*, seguido de un 12,50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PNU, el 100% de los encuestados respondió a la frecuencia Siempre en esta pregunta. En la muestra de la escuela PRNU, también el 100% de los encuestados respondió a la frecuencia Siempre en esta pregunta.

En lo que se refiere a la pregunta sobre si el equipo directivo delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo **(6G)**, se puede observar que el 50% de los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondió *Siempre*, seguido de un 41, 70% que respondió *A veces* y el 8, 30% restante respondió *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PRU, el 87, 50% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 12, 50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PNU, el 60% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 40% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PRNU, el 75% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población.

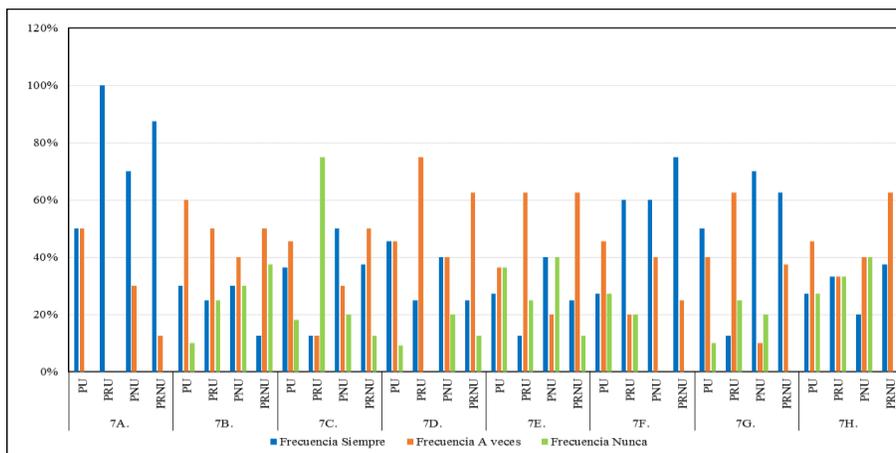
En relación a la pregunta sobre si el equipo directivo proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad de liderazgo **(6H)**, se puede observar que en la muestra de la escuela PU, el 36,40% respondió *Siempre*, seguido también de un 36,40% que respondió *A veces* y el 27,30% restante respondió *Nunca*. En la muestra de la escuela PRU, el 71, 40% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 28, 60% que respondió *A veces* y no se registrar ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PNU, el 70% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 30% que respondió *A veces* y no se registrar ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PRNU, el 62, 50% de los encuestados respondió *Siempre*, seguido de un 37, 50% que respondió *A veces* y no se registrar ningún

encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población.

Finalmente en lo que respecta a la participación de los docentes en la toma de decisiones para la elaboración de planes de mejora educative (6I), los encuetados de la muestra de la escuela PU, respondieron que el 66, 70% lo hace *Siempre*, el 25% *A veces* y el 8, 30% respondió *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en esta población. En la muestra de la escuela PRU, también el 50% de los encuestados respondió *Siempre* y el otro 50% restante respondió *A veces* y no hay ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta población. En la muestra de la escuela PNU, el 50% de los encuestados respondió *Siempre* y el otro 50% restante respondió *A veces* y no hay ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta población. En la muestra de la escuela PRNU, el 62,50% de los encuestados respondió *Siempre* y el 37,50% restante respondió *A veces* y no hay ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca* en esta población. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Grafico N° 13

3. Rediseñar la organización.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

Preguntas	
7A	¿Crea un ambiente de trabajo que contribuya a la mejora de los aprendizajes?
7B	¿Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo?
7C	¿Mantiene relación con directivos de otras instituciones?
7D	¿Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje?
7E	¿Fomenta la participación de la comunidad en los asuntos pedagógicos del centro?
7F	¿Posibilita en su conjunto al equipo (director/a Vicedirector/a Jefe/a de estudios/ Coordinadores etc.) Oportunidades para formarse?
7G	¿Fomenta la colaboración del centro educativo con otras Instituciones de su entorno?
7H	¿Participa en redes profesionales de directivos de Instituciones Superiores para ampliar su formación?

Con respecto a la pregunta sobre la creación de un ambiente de trabajo que contribuya a la mejora de los aprendizajes (**7A**), los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron en un 50 % a la frecuencia *Siempre*, seguido de un 50 % que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*. En la muestra de la escuela PRU el 100% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*. En la muestra de la escuela PNU el 70% respondió *Siempre*, seguido de un 30% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en los encuestados de esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 87,5 % respondió a la opción *Siempre* y el otro 12,5% respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera a la opción *Nunca*, destacándose también en mayor porcentaje la frecuencia *Siempre* en los encuestados de esta muestra.

En relación a la pregunta sobre la participación en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo (**7B**), los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron en un 30% a la frecuencia *Siempre*, seguido de un 60% que respondió *A veces* y un 10% que respondió *Nunca*. Se destaca la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 25% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 50 % que respondió *A veces* y el otro 25% restante respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la escuela PNU, el 30% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 40 % que respondió *A veces* y el otro 30% restante respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la escuela PRNU, el 12,5%

respondió a la opción *Siempre*, seguido del 50 % que respondió *A veces* y el otro 37,5% restante respondió *Nunca*, destacándose también la frecuencia *A veces* en esta muestra.

Con respecto a la pregunta sobre si mantiene relación con directivos de otras instituciones (7C), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron en 36, 4% a la opción *Siempre*, seguido de un 45,5% que respondió *A veces* y un 18,2 % respondió a la opción *Nunca*. Se destaca la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU, el 12, 5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 12, 5% que respondió *A veces* y el 75% restante respondió a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *Nunca* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 30% que respondió *A veces* y un 10% que respondió *Nunca*. Se destaca la opción *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU, el 37,5% respondió a la opción *Siempre*, el 50% respondió *A veces* y el 12,5 % restante respondió a la opción *Nunca*, destacándose en mayor porcentaje la frecuencia *A veces* en esta muestra.

En relación a la pregunta sobre si colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje (7D), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron en un 45, 5% a la opción *Siempre*, seguido de un 45, 5% que respondió a la opción *A veces* y el otro 10% restante respondió *Nunca*. En la muestra de la escuela PRU, el 25% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 75% que respondió a la opción *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU, el 40% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 40% que respondió a la opción *A veces* y el 20% restante respondió *Nunca*. En la escuela PRNU, el 25% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 62,5% que respondió a la opción *A veces* y el 12,5% restante respondió a la opción *Nunca*, destacándose la opción *A veces* en esta muestra.

En cuanto a la pregunta sobre si fomenta la participación de la comunidad en los asuntos pedagógicos del centro educativo (7E), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron en un 27,3% a la opción *Siempre*, seguido de un 36,4% que respondió *A veces* y un 36, 4% que respondió *Nunca*. En la muestra de la escuela PRU, el 12, 5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 62, 5% que respondió a la opción *A veces* y el otro 25%

respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU, el 40% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 20% que respondió *A veces* y el otro 20% restante respondió *Nunca*. En la muestra de la escuela PRNU, el 25% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 62, 5% que respondió *A veces* y el otro 25% respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra.

En relación a la pregunta sobre si posibilita en su conjunto al equipo (director/a Vicedirector/a Jefe/a de estudios/ Coordinadores etc.) oportunidades para formarse (7F), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron en un 27, 3% a la opción *Siempre*, seguido de un 45, 5% que respondió a la opción *A veces* y un 27, 3% respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En los encuestados de la muestra de la escuela PRU, el 60% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 20% que respondió *A veces* y el otro 20% restante respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU, el 60% respondió *Siempre* y el otro 40% respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU, el 75% respondió *Siempre* y el otro 25 % respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose también la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

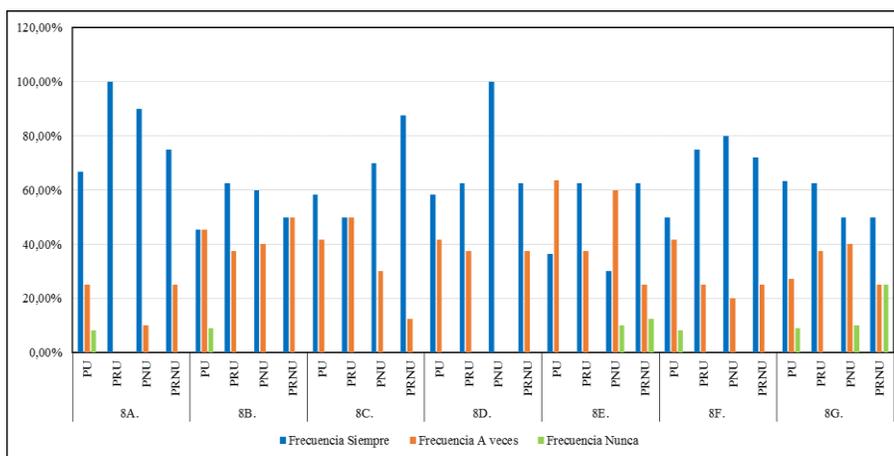
Con respecto a la pregunta sobre si fomenta la colaboración del centro educativo con otras instituciones de su entorno (7G), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron en un 50% a la opción *Siempre*, seguido de un 40% que respondió *A veces* y un 10% que respondió a la opción *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU, el 12, 5% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 62, 5% que respondió a la opción *A veces* y el 25% respondió *Nunca*. Se destaca en mayor frecuencia la opción *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU, el 70% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 10% que respondió *A veces* y un 20% que respondió *Nunca*, se destaca la opción *Siempre* en esta muestra.

Finalmente en relación a la pregunta sobre si participa en redes profesionales de directivos de instituciones superiores para ampliar su formación (7H), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron en un 27, 3% a la opción *Siempre*, seguido de 45, 5% que

respondio *A veces* y un 27, 3% que respondió *Nunca*, se destaca la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU, el 33, 3% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 33, 3% que respondió *A veces* y un 33, 3% que respondió *Nunca*. En la muestra de la escuela PNU, el 20% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 40 % que respondió *A veces* y un 40% que respondió *Nunca*. En la muestra de la escuela PRU, el 37, 5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 62, 5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra.

Grafico N° 14

4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

Preguntas	
8A	¿Acompaña a los docentes para asesorarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?
8B	¿Realiza supervisión a los docentes para el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula?
8C	¿Realiza reuniones con los docentes para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje y el progreso de los estudiantes?
8D	¿Realiza monitoreo y evaluación del progreso de los estudiantes en relación a deserción, repitencia y ausentismo, e identifica causas y estrategias para reducirlos?
8E	¿Emplea instrumentos de evaluación docente para el seguimiento de los mismos?
8F	¿Genera un espacio para que los docentes comenten los problemas derivados del aula y poder brindar soluciones?
8G	¿Realiza evaluación de desempeño de los docentes?

En relación a la pregunta sobre si acompaña a los docentes para asesorarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes **(8A)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron en un 67,7 % a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y un 8,3% respondió *Nunca*, destacándose la opción *Siempre* en esta muestra. En los encuestados de la muestra de la escuela PRU, el 100% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*. En la muestra de la escuela PNU, el 90% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 10 % que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 75% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 25 % que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*, destacándose también la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Con respecto a la pregunta sobre si realiza supervisión a los docentes para el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula **(8B)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron el 45% a la opción *Siempre*, seguido de un 45,5% que respondió *A veces* y un 9,1% respondió *Nunca*. En la muestra de la escuela PRU, el 62,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 37,5% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*, se destaca la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU, el 60% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 40% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*, se destaca la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU, el 50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 50% que respondió *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca* en esta muestra.

En relación a la pregunta sobre si realiza reuniones con los docentes para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje y el progreso de los estudiantes **(8C)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron el 58,3% a la opción *Siempre*, seguido de un 41,7% que respondió a la opción *A veces* y no se registra ningún encuestado que responda *Nunca*. Se destaca con mayor frecuencia la opción *Siempre* en esta muestra.

En la muestra de la escuela PRU el 50% de los encuestados respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 50 % que respondió a la opción *A veces* y no se registra ningún encuestado que respondiera *Nunca*. En la muestra de la escuela PNU el 70 % de los encuestados

respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 30% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

En la muestra de la escuela PRNU, el 87, 5 % respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 12, 5 % que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Con respecto a la pregunta sobre si realiza monitoreo y evaluación del progreso de los estudiantes en relación a deserción, repitencia y ausentismo, como así también la identificación de sus posibles causas para implementar estrategias para reducirlas (**8D**), los encuestados de la muestra de la escuela PU, respondieron el 58, 3% a la opcion *Siempre*, seguido de un 41, 7% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU, el 62, 5% respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 37, 5% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que responda *Nunca*. Se destaca la opcion *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 100% de los encuestados respondio a la opcion *Siempre*. En la muestra de la escuela PRNU el 62, 5% respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 37, 5% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que responda *Nunca*. Se destaca también la opcion *Siempre* en esta muestra.

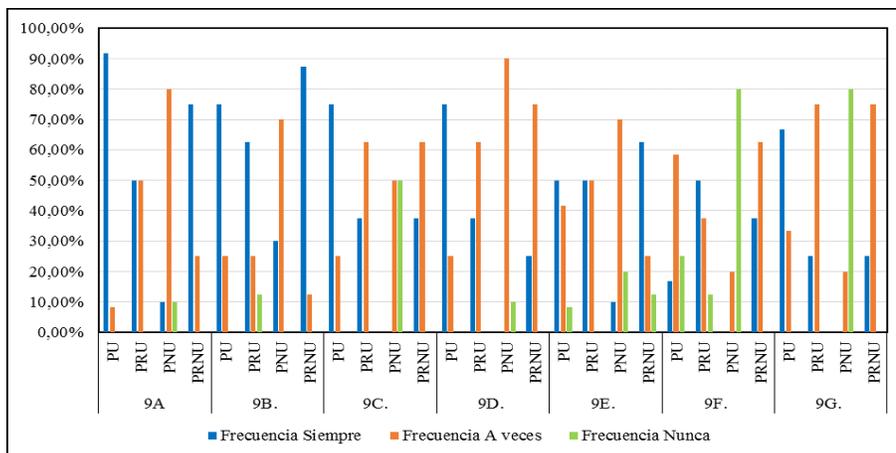
En relacion a la pregunta sobre si emplea instrumentos de evaluación docente para el seguimiento de los mismos (**8E**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 36, 4% a la opcion *Siempre*, seguido de un 63, 6% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que respondiera *Nunca*. Se destaca la opcion *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU, el 62, 5% respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 37, 5% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que responda a la opcion *Nunca*. En la muestra de la escuela PNU el 30% de los encuestados respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 60% que respondio *A veces* y un 10% que respondio *Nunca*. Se destaca la opcion *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 56,5 % de los encuestados respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 25 % que respondio *A veces* y un 12,5% que respondio *Nunca*. Se destaca la opcion *Siempre* en esta muestra.

En relacion a la pregunta sobre si genera un espacio para que los docentes comenten los problemas derivados del aula y poder brindar soluciones (**8F**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 50% a la opcion *Siempre*, seguido de un 41,7 % que respondio *A veces* y un 8,3 % que respondio *Nunca*. Se destaca la opcion *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 75% de los encuestados respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 30% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que respondiera *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 80 % de los encuestados respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 20% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que respondiera *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU tambien el 75% de los encuestados respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 25% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que respondiera *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Finalmente en relacion a la pregunta sobre si realiza evaluación de desempeño de los docentes (**8G**), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 63,3% a la opcion *Siempre*, seguido de un 27,3% que respondio *A veces* y un 9,1% que respondio *Nunca*. Se destaca la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU, el 62, 5% respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 37, 5% que respondio *A veces* y no se registra ningun encuestado que responda *Nunca*. En la muestra de la escuela PNU, el 50% de los encuestados respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 40% que respondio *A veces* y un 10% que respondio *Nunca*, destacandose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 50% respondio a la opcion *Siempre*, seguido de un 25% que respondio *A veces* y 25% que respondio *Nunca*, destacandose tambien la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Grafico N° 15

5. Gestion del Conocimiento



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA.
 Referencias: PU (Publica Universitaria) PRU (Privada Universitaria) PNU (Publica No Universitaria) PRNU (Privada No Universitaria)

Preguntas	
9A	¿En su centro educativo se considera a la investigación como una función relevante?
9B	¿Estimula la creación de proyectos de investigación?
9C	¿Participan los estudiantes en proyectos de investigación?
9D	¿Participan los docentes en proyectos de investigación?
9E	¿Se fomenta la formación del recurso humano en investigación?
9F	¿Se asignan o gestionan recursos para la realización de investigaciones (becas, comisiones, tiempo, espacio, dinero, etc.)?
9G	¿Existe producción científica desarrollada por la su institución educativa?

En relación a la pregunta sobre si en el centro educativo se considera a la investigación como una función relevante (9A), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 91,7% a la opción *Siempre*, seguido de un 8,3% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En los encuestados de la escuela PRU el 50% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 50% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*. En la muestra de la escuela PNU el 10% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 80% que respondió *A veces* y el 10% restante respondió *Nunca*. Se destaca la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 75% respondió a la opción *Siempre*, seguido del 25% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

Con respecto a la pregunta sobre si en el centro educativo se estimula la creación de proyectos de investigación **(9B)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU el 75% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 75% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 62,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y un 12,5% respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 30% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 70% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 87,5 % respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 12,5 % que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

En relación a la pregunta sobre si los estudiantes participan en proyectos de investigación **(9C)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU el 75% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En los encuestados de la muestra de la escuela PRU el 37,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 62,5% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 50% respondió a la opción *A veces*, seguido de un 50% que respondió *Nunca* y no se registra ninguno que responda *Siempre*. En la muestra de la escuela PRNU el 37,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 62,5% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra.

En la pregunta sobre si participan los docentes en proyectos de investigación **(9D)**, los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 75% a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 37,5 % a la opción *Siempre*, seguido de un 62,5 % que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose también la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 90% respondió a la opción *A veces*, seguido de un 10%

que respondió *Nunca* y no se registra ninguno que responda *Siempre*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 25% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 75% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra.

En la pregunta sobre si se fomenta la formación del recurso humano en investigación (9E), los encuestados de la muestra de la escuela PU el 50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 41,7% que respondió *A veces* y un 8,3% que respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En los encuestados de la escuela PRU el 50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 50% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*. En la muestra de la escuela PNU el 10% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 70% que respondió *A veces* y un 20% respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 62,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 25% que respondió *A veces* y un 12,5% que respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra.

En la pregunta sobre si se asignan o gestionan recursos para la realización de investigaciones (9F), los encuestados de la muestra de la escuela PU respondieron el 16,7% a la opción *Siempre*, seguido de un 58,3% que respondió *A veces* y un 25% respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRU el 50% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 37,5% que respondió *A veces* y un 12,5% respondió *Nunca*, destacándose la frecuencia *Siempre* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 20% respondió a la opción *A veces* y el 80% respondió *Nunca* y no se registra ninguno que responda *Siempre*. Se destaca en su mayoría la frecuencia *Nunca* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 37,5% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 62,5% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra.

En la pregunta sobre si existe producción científica desarrollada por la institución educativa (9G), los encuestados de la muestra de la escuela PU el 33,3% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 66,6% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela

PRU el 25% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 75% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose también la frecuencia *A veces* en esta muestra. En la muestra de la escuela PNU el 20% respondió a la opción *A veces*, seguido de un 80% que respondió *Nunca* y no se registra ninguno que responda *Siempre*, destacándose en su mayoría la frecuencia *Nunca* en esta muestra. En la muestra de la escuela PRNU el 25% respondió a la opción *Siempre*, seguido de un 75% que respondió *A veces* y no se registra ninguno que responda *Nunca*, destacándose la frecuencia *A veces* en esta muestra.

CAPITULO 5

5.1 Análisis de resultados y discusión

En función de las encuestas realizadas, el análisis y discusión que presentamos en este apartado se basa en una síntesis de los resultados obtenidos en las cuatro escuelas de Enfermería de la CABA.

Este capítulo se encuentra organizado en principio con los resultados de las variables demográficas, que parecen explicar algunas de las características específicas del perfil de los directivos de las cuatro instituciones estudiadas.

En segundo lugar, los resultados se presentan de acuerdo al orden en que se da respuesta a los objetivos específicos de la investigación, y se agrupan según las distintas categorías temáticas estudiadas para su análisis e interpretación: Descripción de las prácticas de liderazgo; Tipos de prácticas de liderazgo; Comparación entre las distintas instituciones; Factores que facilitan y obstaculizan la implementación de prácticas de liderazgo que contribuyen a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior.

5.2. Análisis de variables demográficas

Los resultados del perfil demográfico de los directivos de las 4 escuelas de Enfermería de la CABA mostraron que se trata de una población con predominio del género femenino. Este predominio de mujeres en el cargo estudiado remite a los aspectos sociales e históricos de la profesión (Bertone 2003). La gradual y creciente presencia del género masculino en la profesión de Enfermería, se debe a la importancia que poseen en la actualidad los medios de comunicación y difusión de la disciplina. El contexto actual ofrece nuevas oportunidades a los profesionales de enfermería para el crecimiento profesional y de sus competencias. El interés del sexo masculino por la profesión muestra cambios en las concepciones sobre Enfermería, transformaciones que se contraponen al hecho de ser considerada una profesión exclusivamente femenina, aunque esto sea aún predominante. La mayoría del personal directivo de las 4 escuelas de la CABA, poseía edad promedio de 50 a 59 años, variando entre 40 y 49 años, habiendo una constante preferencia por el personal con una mayor vivencia profesional que por jóvenes en inicio de carrera para ocupar cargos directivos. La edad es considerada significativa, como parte de una

trayectoria propia del personal de enfermería que se sustenta en la formación y experiencia adquirida. Esto se compara con un estudio sobre “*Historias y Aprendizajes de Buenos Directores en Chile*” solicitado por el Ministerio de Educación. Este estudio revela la importancia que poseen las historias de formación y aprendizajes de los directores de establecimientos que obtienen óptimos resultados y “buenas prácticas” de gestión, para identificar y analizar las historias de vida de los mismos, así como las vivencias en el terreno y el proceso formativo de estos. En las 4 instituciones estudiadas existe la figura del Director, 2 de ellas contaban con la figura del Vice- director y en mayor porcentaje la figura del coordinador, siendo todos ellos Licenciados en Enfermería. En estas instituciones la figura del coordinador adquiere un rol relevante, puesto que, coordina junto con el Director, la planeación, organización, integración, dirección y control de los aspectos pedagógicos en los espacios donde desempeña su función. Respecto a esto, Bolívar, López, y Murillo (2013) afirman que la comprensión actual del liderazgo se aleja de la visión del director como único agente con poder, para adoptar una perspectiva distribuida o compartida, buscando un liderazgo pedagógico capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes, creando condiciones para que el profesorado pueda hacerlo mejor.

En cuanto a la antigüedad, la mayor parte de los directivos tenía un vínculo de 1 a 5 años con la institución, solo en una escuela de gestión pública el personal supera el rango de más de 10 años de permanencia. En lo que se refiere al nivel de formación la gran mayoría del personal que ocupa cargos en el equipo directivo ha adquirido el título de grado que es Licenciado en Enfermería. La Ley Nacional del Ejercicio de la Enfermería No. 24.004 habilita a este personal para el ejercicio de la docencia, administración e investigación en servicios de salud. Para complementar y calificar esa formación en áreas específicas de la educación, se destaca que una minoría de los directivos ha buscado otros títulos pos graduación. Un 20% posee alguna especialidad. También se destaca que en 3 de las 4 instituciones encuestadas, el personal del equipo directivo realizó estudios de Magister, y de estos, solo un 14% ha alcanzado el título de Doctorado. A pesar de que la formación es variada, en general, la mayoría de los directivos de las 4 escuelas de Enfermería de la CABA, contempla de manera muy significativa los aspectos relacionados a la capacitación académica en el área de gestión educativa, tanto en las instituciones de gestión pública como en las instituciones de gestión privada.

La gran mayoría de los directivos de las cuatro escuelas de Enfermería de la CABA, posee experiencia previa, habiendo actuado en otros cargos de gestión, antes de ascender al cargo actual. En algunos casos la experiencia fue adquirida en el área asistencial y en otros casos la experiencia estuvo relacionada con el área de educación, la gran mayoría posee una vivencia anterior como coordinador. Los directivos de las escuelas de gestión privada, afirmaron en su gran mayoría, que habían recibido capacitación específica para el cargo que ocupa actualmente, en comparación con las dos escuelas de gestión pública donde solamente una de ellas alcanza el 50% y la otra solo un 30% de formación y preparación. La mayoría de los directivos afirmaron que la duración de esta capacitación fue entre 1 a 2 años, lo que denota un importante interés por parte del equipo directivo en su formación. A pesar de que la formación curricular de la Carrera de Enfermería en general, contempla de manera muy significativa los aspectos de gestión, estos aspectos están vinculados y más enfocados a los centros de salud, en el área asistencial, y no tanto en el área pedagógica en los centros educativos específicamente. En cuanto a la última capacitación recibida por parte de la institución, solo una escuela de gestión privada refirió que realizaron actualizaciones hace 6 meses, en comparación a las otras 3 instituciones donde la última capacitación se realizó hace 3 y 10 años. En relación a lo anterior y para fortalecer una pieza clave en lo referente a Liderazgo Educativo, Leithwood y Duke (1999) son de opinión que, una de las principales competencias que realizan los líderes que logran cambios efectivos en sus escuelas es facilitar a profesores y directivos conocimientos actualizados que aporten a su desarrollo profesional y personal, con el objetivo de elevar la calidad del sistema educativo.

5.3. Prácticas de liderazgo desarrolladas por los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA.

Para dar respuesta al objetivo específico N°1, se presenta en este apartado la discusión de resultados en relación a las prácticas de liderazgo desarrolladas por los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA.

✓ *Establecer una Dirección* (visión, expectativas, metas del grupo)

El análisis de los datos del gráfico N°11, (ver pág. 64) demostró una acentuada respuesta positiva de los directivos de las 4 escuelas de Enfermería en favor de las prácticas de

liderazgo relacionadas a esta dimensión (1) identificar y articular una visión; (2) fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión; y (3) crear altas expectativas. Al observar los totales de las variables de frecuencia, los resultados muestran en primera instancia una fortaleza en la valoración de la misma, destacándose la frecuencia *Siempre* (más del 80%) en la mayoría de las respuestas relacionadas a esta dimensión. En segunda instancia los resultados muestran también una respuesta positiva y variada en la frecuencia *A veces* (20%) de las respuestas. Solo en una institución aparece una respuesta negativa con un resultado del 40 % en la frecuencia *Nunca* en relación a la practica (1) identificar y articular una visión; Se trata de una institución centenaria, de gestión pública y de formación terciaria no universitaria que en la actualidad se encuentra en una etapa de crecimiento en relación a infraestructura y diseño curricular:

“Estamos atravesando una etapa de transición curricular desconocida para el año que viene. Nos darán la curricula en marzo a pocos días del inicio de las clases”

“No hay objetivos sino coyunturas que resolver”

Este dato por sí solo no altera el sentido positivo que se interpreta en las demás instituciones en relación a esta práctica, pero debido al porcentaje que presenta debemos mencionarlo en este análisis, resaltando la importancia y el rol fundamental que tienen los directores para *establecer dirección* orientada a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas con el objetivo de que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión Leithwood y Riehl (2005).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las cuatro instituciones, se interpreta que existe gran identificación y compromiso por parte de los líderes de las escuelas de Enfermería en relación a estas prácticas. Parte de la evidencia se encontró en las afirmaciones del equipo directivo en relación a la pregunta sobre ¿Cuáles son los valores institucionales de la Visión y Misión de la escuela? ¿Qué conductas reflejarían estos valores? Encontramos varios ejemplos de esas afirmaciones:

“Formar enfermeros con una gran visión holística hacia la persona, con un gran compromiso ético, legal, moral sostenido en la formación continua, favoreciendo y fomentando la investigación”

“Brindar una formación integral, científica, profesional, humanística y técnica. Conductas que reflejarían estos valores: desempeño interdisciplinario en la gestión, educación, compromiso con la formación para generar profesionales de excelencia para la sociedad que trabajen en equipos interdisciplinarios, asumiendo responsabilidad social”

“Responsabilidad, respeto. Se los puede ver reflejados en el trato entre docentes y alumnos y en la tarea, ya sea de planificación con los docentes sobre la tarea diaria y el comportamiento de los alumnos”

Esto denota que la presencia de estas prácticas de liderazgo por parte de los directivos de las escuelas de Enfermería es importantes para promover una cultura que comparte los valores nucleares y creencias de la disciplina y sobre los que se sustentan los objetivos estratégicos de las instituciones de Educación Superior.

✓ *Desarrollar a las personas*

El análisis de los datos del gráfico N°12, (ver pág. 68) demuestra una marcada respuesta positiva de los directivos de las 4 escuelas de Enfermería en favor de las prácticas de liderazgo relacionadas a esta dimensión (4) atención y apoyo individual a docentes; (5) atención y apoyo intelectual; (6) modelamiento- interacción permanente y visibilidad con estudiantes. Al observar los totales de las variables de frecuencia, los resultados muestran en primera instancia una fortaleza en la valoración de la misma, destacándose la frecuencia *Siempre* (70 %) en la mayoría de las respuestas relacionadas a esta dimensión. En segunda instancia los resultados muestran también una respuesta positiva y variada en la frecuencia *A veces* (30%). Esto denota un compromiso por parte de los líderes en la ejecución de estas prácticas fundamentales para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización. Michael Fullan (2005) señala que en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Algunas de las afirmaciones por parte del equipo directivo que respaldan la evidencia en relación a las

actividades o prácticas que se generan para el desarrollo de su personal dentro de la institución fueron las siguientes:

“En mi rol de coordinador proporciono el espacio para innovar en temas que a los docentes les interese dejando fluir su creatividad”

“Se realizan reuniones en forma permanente para dialogar, promover y escuchar las necesidades de los docentes”

“Se genera espacio de debate y discusión de los proyectos para la participación y el aporte de todos y así se materializan las actividades”

“Observación de clases y devoluciones pedagógicas. Talleres de acuerdo a las necesidades que se identifican”

“Capacitaciones pedagógicas en cada reunión docente- capacitación externa según necesidades de cada professor”

“En la institución se promueve la formación permanente dentro y fuera de la misma. Se estimula la asistencia a a los cursos de capacitación propuestos en cada año”

“La organización de jornadas institucionales de índole profesional o la organización de jornadas de alumnos para alumnos”

Teniendo en cuenta los resultados se concluye que la mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería consideraron que contribuir al desarrollo profesional es una práctica importante. Sin embargo es relevante destacar en el análisis que solo en una de las instituciones se observaron resultados negativos en seis de las respuestas en relación a las prácticas (4) atención y apoyo individual a docentes; (5) atención y apoyo intelectual; con un porcentaje del 8,3% en la frecuencia *Nunca* en las respuestas 6B; 6F; 6G: 6I, un 18,2% en la respuesta 6D y un 27,3% en la respuesta 6H. Se trata de una institución de comunidad, centenaria de gestión pública y formación universitaria con una marcada trayectoria institucional y una fuerte estructura jerárquica organizativa donde la toma de decisiones es únicamente competencia de la directora de la institución. La apertura a nuevas ideas y formas de hacer están sujetas a la historia y cultura rígida de promoción vertical, que en la actualidad intenta adaptarse a los cambios y exigencias de los nuevos paradigmas en gestión educativa. Un ejemplo de las afirmaciones a esta evidencia es la siguiente:

“Solo algunos docentes tienen prioridad a la hora de pedir tiempo para capacitarse, se reconoce en forma pública con todo el equipo el trabajo que realizaron estos docentes y son tenidos en cuenta cuando se debe realizar una promoción para un cargo de mayor jerarquía”

✓ *Rediseñar la organización*

El análisis de los datos del gráfico N°13, (ver pág. 72) demostró una respuesta positiva en favor de las prácticas de liderazgo relacionadas con esta dimensión (7) construir una cultura colaborativa; (8) estructurar una organización que facilite el trabajo; (9) crear una relación productiva con la familia y la sociedad; (10) conectar a la escuela con su entorno y sus oportunidades. Los resultados se presentan en forma positiva entre la frecuencia *Siempre* (42%) y la frecuencia *A veces* (40%). Esto denota que un porcentaje mayor de los directivos de las escuelas de Enfermería está involucrado en rediseñar la organización concediendo gran importancia a funciones relacionadas con la creación de un ambiente de trabajo que contribuya a la mejora de los aprendizajes y fomentar los procesos de colaboración/trabajo en equipo y construir una comunidad escolar. Algunas afirmaciones de los directivos que apoyan esta evidencia son las siguientes:

“La escuela es muy compleja en este sentido, por la cantidad de integrantes de la misma, se trabaja mucho en las relaciones interpersonales, en mejorar las formas de comunicación, interactuar en equipos para que cada uno este interiorizado del trabajo de otras áreas, compartir información, que la misma no quede solo en el equipo directivo”

“Se realizan reuniones semanales para integrar a todo el equipo de trabajo con temas fuera de los objetivos laborales sino de manera informal. Ser flexible, lograr un óptimo lugar de trabajo ya que es primordial para desarrollar eficazmente el logro de los objetivos. Y otros de los puntos a tener en cuenta es el acompañamiento continuo”

“Se trabaja con el equipo docente, coordinadoras y equipo pedagógico, en la organización y revisión de contenidos con los docentes, y evaluaciones de proceso a los estudiantes”

“El buen clima organizacional depende de cada uno de los integrantes, en este caso como coordinador del área de investigación es atender a las necesidades de docentes y estudiantes dando respuestas acordes a cada uno”

Sin embargo, siguiendo el análisis de los resultados, en esta oportunidad se observa una tendencia negativa del 18% en la frecuencia *Nunca*, específicamente en las respuestas 7B; 7C y 7E, en todas las escuelas. Siendo mayor en las escuelas centenarias, de gestión pública, que han servido de modelo a las otras dos escuelas. Se toma en cuenta la ausencia de participación en centros de redes de aprendizaje colectivo, la relación con directivos de otras instituciones y la participación de la comunidad, lo cual es importante según nuestro marco de referencia, para establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Esto se traduce en una debilidad por parte de los líderes de las escuelas de Enfermería en la ejecución de estas prácticas y podría interpretarse desde un supuesto hipotético que la problemática nace en la historia de la curricula de las escuelas de Enfermería, las cuales han sido orientadas por el modelo médico hegemónico, modelo biomédico, verticalista, estructurado y utilizado por los docentes en las enseñanzas y en las tradiciones que influenciaron tanto el rol como los sistemas de educación. La preocupación de los sistemas formadores está orientados casi exclusivamente, en el sujeto que aprende. Dicho de otro modo, las demandas de conocer y mejorar el rol pedagógico de enfermería se basaron más en la comprensión de los educandos que en los procesos para lograrlos. Lo anterior se corrobora con la afirmación de Bertone (2003) que se refiere a la educación en enfermería como *“La utilización de métodos y técnicas educativas convencionales, consagrada más por tradición que por su efectividad y favorecida por los propios educadores, da una escuela de alto costo y poca efectividad en términos de aprendizaje”* (p.23)

Teniendo en cuenta los resultados se concluye que los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA consideran dentro de sus funciones la ejecución de algunas de estas prácticas. Las respuestas negativas a esta evidencia, si bien no representan un gran porcentaje, tratándose de directivos de Instituciones de Educación Superior es importante poder identificarlas en nuestro estudio. Yarzabal (1999) apunta que las tareas o prácticas que las instituciones de Educación Superior confrontan hoy en día están íntimamente

relacionadas con la redefinición de políticas, planes, principios guías, innovación en los programas y *curricula* ambicionando fundamentalmente, el fortalecimiento de la gerencia de las IES.

✓ *Gestionar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela*

El análisis de los datos del gráfico N°14 (ver pág.76), demostró una acentuada respuesta positiva de los directivos de las cuatro escuelas de Enfermería en favor de las prácticas de Liderazgo relacionadas a esta dimensión (11) dotación de personal; (12) proveer apoyo técnico a los docentes, supervisión, evaluación y coordinación; (13) monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes; (14) evitar la distracción del Staff de lo que es el centro de su trabajo. Al observar los totales de las variables de frecuencia, los resultados demuestran una fortaleza en la valoración de la misma, destacándose en primera instancia la frecuencia *Siempre* (64%) y en segunda instancia la frecuencia *A veces* (32%) en la mayoría de las respuestas. Esto denota que los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, consideran relevante dentro de sus funciones la ejecución de estas prácticas. Algunas de las afirmaciones de los directivos que apoyan esta evidencia son las siguientes:

“Se trabaja en conjunto con el departamento pedagógico- tengo asignada una pedagoga para la carrera que trabaja muy de cerca estos temas en conjunto con la comisión de plan de estudios, los referentes académicos y la dirección de la carrera”

“Se trabaja con el equipo docente, coordinadoras y equipo pedagógico en la organización y revisión de contenidos con los docentes y evaluaciones de proceso a los estudiantes”

“Se comparan los programas presentados por los docentes con los contenidos mínimos de los planes de estudios, las planificaciones, los planes de clase, los instrumentos de evaluación y los resultados”

“Se sugiere a los docentes el uso de determinados procesos pedagógicos como la resolución de casos basados en problemas, el uso de las TIC, la programación informática, entre otros”

“Participando y supervisando las actividades áulicas y de gabinete planificadas por los docentes”

“Se realiza seguimiento y evaluación personalizados de los estudiantes. La escucha a los estudiantes es realmente activa y efectiva”

“Se generan espacios reflexivos, implementando distintas estrategias pedagógicas, como tutorías, tratando de identificar las necesidades de los estudiantes”

Solo una institución presento en su valoración la mayoría de respuestas negativas, con un porcentaje de 8,3% en la frecuencia *Nunca* en los ítems 8A; 8F y con un porcentaje del 9,1% en los ítems 8B; 8G. Se trata de una institución de comunidad, centenaria de gestión pública y formación universitaria, caracterizada por un alto grado de concentración de poder y de autoridad en los niveles jerárquicos superiores de la organización.

Teniendo en cuenta los resultados se concluye que la mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA considera dentro de sus funciones la ejecución de estas prácticas. Los directivos estaban cumpliendo la función de gestionar programas, comités, reuniones, y compartir información. Las respuestas negativas a esta evidencia, si bien no representan un gran porcentaje, tratándose de directivos de Instituciones de Educación Superior es importante poder identificarlas en nuestro estudio teniendo en cuenta que cada una de estas prácticas no es homogénea para todos los establecimientos, sino que adquieren una relevancia distinta dependiendo de la situación de desventaja en que se encuentra la institución, así como también del tipo de enseñanza que imparten. (Leithwood et al., 2006)

✓ *Gestión del conocimiento*

El análisis de los datos del gráfico N°15 (ver pág. 80), demostró una tendencia favorable en relación a esta práctica. Los resultados se presentan en forma positiva entre la frecuencia *Siempre* (57 %) y la frecuencia *A veces* (41%). En este sentido, se puede observar que en tres de las instituciones encuestadas, todos los valores promediados se encuentran en el rango de fortaleza. Esto denota que un porcentaje mayor de los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, está involucrado en prácticas que fomentan la gestión del conocimiento en las IES. Este resultado se evidencia en algunas de las afirmaciones de los directivos cuando se les pregunto sobre cuáles son los actos que realizan para fomentar la función de investigación en su centro educativo. Algunas de las afirmaciones son las siguientes:

“Incorporando la asignatura Metodología de la investigación desde el primer año de la carrera, participando en proyectos sociales educativos, y fomentando la investigación desde los intereses propios del estudiante en relación a las asignaturas en curso o cursadas”

“Tanto a docentes como a estudiantes se les transmite la importancia de una producción propia, no solo institucional. En los últimos años se ha comenzado a desarrollar algunos proyectos relacionados a los cuidados de enfermería sobre úlceras por presión en hospital universitario. En estos proyectos han participado docentes y estudiantes”

“Se realiza promoción de los trabajos y propuestas de investigación y se alienta a los estudiantes sobre la importancia de la investigación y la presentación de trabajos en diferentes sitios de divulgación”

Por el contrario solo una escuela demostró una estimación más baja en la ejecución de esta práctica, presentando respuestas negativas en la mayoría de los ítems. Se observa un porcentaje ampliamente mayor (80%) en la frecuencia *Nunca*, en las respuestas relacionadas a fomentar la formación del recurso humano en investigación, asignación, gestión de recursos y producción científica. Se trata de una institución centenaria, de gestión pública de formación terciaria. Se podría interpretar que una de las principales debilidades podría estar relacionada a la falta de apoyo institucional para la creación de proyectos en relación a la gestión del conocimiento que permita generar espacios en el ámbito de la investigación. Algunas afirmaciones de los directivos que apoyan esta evidencia son las siguientes:

“Hasta el momento no se dió la posibilidad para la creación y existencia de proyectos educativos para realizar investigaciones”

“Es difícil responder cuando no se puede implementar un proyecto educativo, ya que de un año a otro cambia todo el trabajo realizado e imponen una nueva curricula sin tener respeto por el trabajo anterior”

“Cuando se dispone de algún incentivo para la investigación se pone inmediatamente a disposición para fomentar la misma, pero no es lo más frecuente poder contar con dichos recursos”

“Se aprobó en forma reciente en el Consejo Directivo la creación de una comisión de investigación que trabajara fuertemente esta temática. Teniendo en cuenta que recién ahora a través del PRONAFE (Programa Nacional de Formación de Enfermería) se destinarían recursos a las escuelas de Enfermería para investigación. No obstante en la escuela los docentes han realizado investigaciones con recursos propios acerca de la deserción y desgranamiento y lo han presentado en congresos de Enfermería”

Teniendo en cuenta los resultados se concluye que la gran mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA consideran la investigación como una práctica relevante en su centro educativo. Solo una institución presentó resultados negativos en algunas de las respuestas, pero esto no altera la tendencia positiva en favor de esta práctica. Sin embargo es relevante destacar este hallazgo debido a que en la actualidad se imponen nuevas demandas en las IES y nuevas responsabilidades a los directivos, y docentes como líderes, generadores y transmisores del conocimiento y la promoción del saber mediante la investigación.

El siguiente cuadro resume las prácticas de liderazgo más habituales y las menos habituales llevadas a cabo por los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA desde su propia perspectiva.

Cuadro 2: Frecuencia de prácticas de liderazgo de los directivos

Siempre	A veces	Nunca
(1) Identificar y articular una visión (2) Fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión; (3) Crear altas expectativas. (4) Atención y apoyo individual a docentes (5) Atención y apoyo intelectual (6) Modelamiento- interacción permanente y visibilidad con estudiantes. (11) Dotación de personal (12) Proveer apoyo técnico a los docentes, supervisión, evaluación y coordinación (13) Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes. (14) Evitar la distracción del Staff de lo que es el centro de su trabajo.	(7) Construir una cultura colaborativa (8) Estructurar una organización que facilite el trabajo. (16) Gestión del conocimiento	(10) Conectar a la escuela con su entorno y sus oportunidades. (9) Crear una relación productiva con la familia y la sociedad.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente se destaca en el cuadro aquellas prácticas que los directivos declaran que nunca realizan. La ausencia de estas prácticas de liderazgo, sugiere una situación de aislamiento

de estas instituciones en relación con su entorno social. Este aislamiento podría influir en los procesos de gestión del conocimiento debido a que, la tendencia en la actualidad, apunta a la existencia de organizaciones que aprenden, en donde se fomenta una cultura de colaboración de manera tal que las organizaciones puedan compartir información. (Garvin, 2000). A este respecto Romero (2009) afirma que gestar escuelas como comunidades de aprendizaje es transformar el aislamiento, la dependencia y la no responsabilidad en vínculos de colaboración, autonomía y participación responsable. Dicho de otra manera, las organizaciones que aprenden son aquellas que crean, adquieren y transmiten conocimientos y modifican su conducta para responder al mundo y constituyen, comunidades vivas que se nutren de la capacidad de aprendizaje de sus miembros y están abiertas a cambios en su estructura, es decir, son capaces de rediseñarse continuamente a sí mismas (Garvin, 2000).

5.4. Tipos de prácticas de liderazgo y comparación entre las distintas instituciones

a) Características de las prácticas de liderazgo

Para responder al objetivo específico N° 2, nuestro marco teórico proponía distintas denominaciones y caracterizaciones en relación al estilo de liderazgo de la dirección escolar, que tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes: instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional y distribuido (Bolívar, 2010).

Nuestros resultados revelaron dos estilos de liderazgo que se encuentran presentes en la mayoría de los directivos de las escuelas de enfermería de la CABA; en primer lugar un liderazgo *instructivo o pedagógico*, donde se enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave (Heck et al., 1991). Y en segundo lugar un liderazgo *transformacional*. En este caso, la escuela –y no el director– es el centro o eje del cambio educativo. Asimismo, estos dos estilos de liderazgo nunca se manifestaron de forma “pura”, más bien y como refiere Lewis y Murphy (2008) tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan.

Con respecto al liderazgo instruccional se detallan las principales características encontradas en nuestro estudio:

Gestionar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela: la ejecución de prácticas de liderazgo relacionadas a esta dimensión tiene un contenido fuertemente instruccional. Nuestros hallazgos demostraron que las acciones de los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA estaban centradas en apoyar a los profesores en el aula, supervisarlos y señalar ciertas prácticas y métodos de enseñanza, observándose una sólida preparación de los mismos tanto en el área disciplinar como pedagógica. Alineados con la misión institucional promueven la instrucción de calidad, gestionan y articulan el curriculum; supervisan, evalúan, distribuyen y protegen el tiempo de instrucción; y establecen metas escolares que enfatizan los logros en los estudiantes, con un seguimiento personalizado de los mismos. Como plantea Elmore (2008) “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional” (p.42)

Con respecto al liderazgo transformacional se detallan las principales características encontradas en nuestro estudio:

Establecer una visión: la ejecución de prácticas de liderazgo relacionadas a esta dimensión tienen un contenido fuertemente transformacional. Nuestros hallazgos demostraron que existe gran identificación y compromiso por parte de los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA en relación a estas prácticas, en las cuales el líder se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito (Leithwood, 2004). La función de construcción de una visión y de metas como prácticas de liderazgo es relevante en los directivos de las escuelas de Enfermería para promover una cultura que comparte los valores nucleares y creencias de la disciplina y sobre los que se sustentan los objetivos estratégicos de las instituciones de Educación Superior.

Desarrollo del personal: de manera complementaria a la entrega de direcciones para el establecimiento de una visión; las prácticas de liderazgo que acompañan a este estilo, son

aquellas prácticas orientadas a desarrollar personas en la organización. Estas se refieren a la habilidad que deben tener los líderes para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas direcciones (Leithwood, 2004). Nuestros hallazgos demostraron un gran compromiso por parte de los líderes en la ejecución de estas prácticas fundamentales para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización. Los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, estaban focalizados en acciones que proporcionan apoyo a los docentes en lo personal y en la estimulación intelectual para que estos incorporen y perfeccionen sus conocimientos y de esta manera puedan realizar de mejor manera su labor. Al respecto Fullan (2005) señala que en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros.

Rediseñar la organización: En relación directa con la construcción de una cultura de colaboración, Fullan (2007) destaca la importancia de potenciar la interacción entre los docentes -en tanto pares- para que la organización logre resultados más efectivos. Nuestros hallazgos demostraron que los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, conceden gran importancia a las acciones relacionadas con la creación de un ambiente de trabajo que contribuya a la mejora de los aprendizajes y a fomentar los procesos de colaboración y trabajo en equipo entre los docentes. Sin embargo no estaban tan involucrados en acciones que promuevan la participación en centros de redes de aprendizaje colectivo, y en la relación con directivos de otras instituciones y la participación de la comunidad. En este caso según Leithwood y Beatty (2007) el rol que cabría a los líderes, de acuerdo con el autor, pasaría por comprometerse y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estos tres elementos recién mencionados.

Gestión del conocimiento: asociado al desarrollo intelectual, nuestro marco de referencia proponía una 5^o dimensión relacionada a prácticas de liderazgo que promuevan la función de investigación en las instituciones de Educación Superior (IES). Existe una significativa relación entre Educación Superior y Gestión del Conocimiento (GC), siendo ambas parte fundamental del desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. (UNESCO, 2005). Nuestros hallazgos demostraron que la gran mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, estaba involucrado en prácticas que fomentan la gestión del conocimiento. Sus acciones estaban orientadas a la estimulación y la creación

de proyectos de investigación, fomentando la participación de estudiantes y docentes en congresos y jornadas, en donde se exponen trabajos relacionados con la disciplina, y en muy pocos casos, asignando recursos. Los directivos de estas escuelas consideran a la investigación como una práctica relevante en su centro educativo, aunque la misma, no esté acompañada de los recursos suficientes. En relación a esto, lo que plantea la UNESCO en el Documento de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción en el Artículo N°5 , donde afirma que: la Educación Superior reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de enseñanza superior con funciones de investigación puesto que cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad. Estas instituciones deberían obtener el apoyo material y financiero necesario de fuentes públicas y privadas. Las instituciones deberán velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes. Los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido. Esto conlleva a que se deba establecer una planificación estratégica en la que la GC sea una de las aristas más importantes en los diseños curriculares.

b) Comparación entre las distintas instituciones

El siguiente cuadro describe los resultados obtenidos al comparar las prácticas de liderazgo ejercidas en menor frecuencia por los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, en las distintas instituciones. Las prácticas de liderazgo no se ejercen de manera descontextualizada. La opción de cuáles serán aquellas que el director efectúe y cómo decida llevarlas a cabo, dependerán de elementos anteriores a la acción misma, que son posibles de distinguir como antecedentes de orden interno y externo (Day et al., 2007). En relación a lo anterior, nuestros hallazgos confirman que la ejecución de las mismas no es homogénea para todos los establecimientos, sino que adquiere una relevancia distinta dependiendo de la situación de desventaja en que se encuentran las escuelas, así como también del tipo de enseñanza que impartan. (Leithwood y Beatty, 2007). Entre algunas de las desventajas es posible nombrar: la política educativa, el marco institucional, los niveles de autonomía con

que cuentan los directivos, los recursos humanos, financieros, definiciones curriculares, tipo de enseñanza, cantidad de alumnos, presencia de equipo directivo, etc.

Cuadro 3: Comparación entre las instituciones

Caso	Prácticas de liderazgo menos frecuentes	Contexto de cada institución
Escuela Privada Universitaria	Desarrollo personal Rediseñar la organización Gestionar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela	Historia institucional. Cultura tradicionalista. Rígida. Jerárquica. Promoción vertical. Predominio del Modelo Médico Hegemónico y Modelo Jerárquico. Poder en la toma de decisiones en la figura del Director.
Escuela Pública No Universitaria	Articular visión Rediseñar la organización Gestión del conocimiento	Historia institucional. Organización burocrática. Ausencia de visión institucional. Tamaño de la escuela (5 turnos distribuidos en 2 sedes) Directores divididos. Crisis de infraestructura. Falta de apoyo institucional.
Escuela Privada Universitaria	Rediseñar la organización	Poder en la toma de decisiones en la figura del Director. Estructura Organizativa.
Escuela Privada No Universitaria	Rediseñar la organización	Poder en la toma de decisiones en la figura del Director. Estructura Organizativa.

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar se destaca en el cuadro que el punto en común que tienen las cuatro instituciones es que la práctica de liderazgo desarrollada en menor frecuencia es la de *rediseñar la organización*. Este hallazgo podría deberse a la falta de pensamiento innovador por parte de las escuelas y tal vez, esto tenga relación con la historia de la curricula de las escuelas de Enfermería, las cuales han sido orientadas por el modelo médico hegemónico, modelo biomédico, verticalista, estructurado y utilizado por los docentes en las enseñanzas y en las tradiciones que influenciaron tanto el rol como los sistemas educativos. Por otro lado esto también podría deberse a la falta de autonomía que tienen los directivos de estas instituciones como así también a la estructura organizativa tradicionalista y burocrática del sistema educativo que hace que las escuelas tengan dificultad para rediseñarse.

En segundo lugar, al observar los resultados en relación al tipo de gestión (públicas o privadas) y al tipo de formación (universitarias y no universitarias) en los resultados no se halla un patrón que permita decir o afirmar que las instituciones de gestión privada, por el hecho de ser privadas comparten determinadas características, o un patrón entre las instituciones universitarias de las no universitarias en relación a las prácticas de liderazgo desarrolladas. Una hipótesis posible es que lo que podría estar influyendo, no es el nivel de

formación académico o el tipo de gestión pública o privada. Lo que parecería estar explicando estos hallazgos, son las características específicas y el contexto de cada institución, su historia, el tamaño, estructura etc., más que el nivel de formación y el tipo de gestión en relación a la ejecución y desarrollo de prácticas de liderazgo.

Finalmente podría decirse que los resultados más significativos hallados en nuestro estudio al comparar las escuelas, están relacionados con la heterogeneidad de las instituciones que imparten formación en Enfermería y las características específicas de cada una, enmarcadas en su trayectoria e historia institucional. Estas cuatro instituciones funcionan paralelamente, pero cada una con una curricula diferente y con objetivos distintos en su formación. Las escuelas de Enfermería de gestión pública, son instituciones centenarias, fueron las primeras escuelas de la república Argentina, estas dos instituciones han servido de modelo para las otras dos instituciones de gestión privada. Podría afirmarse que las instituciones de gestión pública son las que presentan mayores obstáculos al momento de implementar prácticas de liderazgo innovadoras. En una de ellas se puede observar una estructura rígida, jerárquica, mas verticalista, caracterizada por un enfoque más instruccional, Leithwood (1992), plantea que este tipo de liderazgo no estaría asociado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, lo cual limitaría fuertemente su impacto y sustentabilidad. En la otra institución de gestión pública se puede observar una estructura organizativa compleja y de vieja data que se ha burocratizado y en la actualidad enfrenta un crecimiento en su matrícula, con una crisis de infraestructura y con ausencia o falta de visión institucional; no hay objetivos sino coyunturas que resolver. Es bien sabido que la ejecución de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar una vision compartida sobre la organización, sus actividades y metas, tiene el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito (Leithwood, 2004). En cuanto a las instituciones de gestión privada, se puede afirmar que las dificultades que presentan para la implementación de prácticas de liderazgo innovadoras están relacionadas con la dificultad de las mismas para cambiar una mirada que contempla exclusivamente el interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad, en otras palabra y como refiere Leithwood (1992) en su modelo, que permita conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades).

5.5. Factores que facilitan y factores que obstaculizan la implementación de prácticas de liderazgo que contribuyen a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior.

A continuación y dando respuesta al objetivo específico número 3, se describen los factores que facilitan y aquellos factores que obstaculizan la implementación de prácticas de liderazgo que contribuyen a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior, identificados en nuestro estudio.

Factores que facilitan:

Existencia de un equipo directivo: las escuelas de enfermería poseen un equipo de conducción conformado por el Director, Vice- director, y coordinadores, siendo todos ellos Licenciados en Enfermería. El director de la escuela de Enfermería es el responsable de conducir, orientar, supervisar y controlar las actividades académicas. Acompañando este rol toma gran relevancia en estas instituciones la figura del coordinador de Enfermería, ligada a la identificación de las necesidades de enseñanza del estudiante y del personal así como coordina junto con el director, la planeación, organización, integración, dirección y control respecto a los aspectos pedagógicos en los espacios donde desempeña su función.

Presencia efectiva del equipo directivo: en las escuelas de Enfermería hay representatividad e involucramiento del equipo directivo en la dinámica organizacional más allá del cumplimiento de su rol en las funciones administrativas. Como señala Romero (2008) los directivos tienen presencia institucional, asumen el liderazgo del proyecto y cumplen con las responsabilidades de gestión. De acuerdo con nuestro marco teórico, los nuevos paradigmas de la educación requieren la presencia efectiva de los directivos en los distintos momentos del proceso educativo posicionando en forma relevante el rol clave que tienen los mismos a cargo de una institución. Al respecto se encontraron algunos ejemplos de esta situación:

“Trabajando en equipo con los docentes para lograr los objetivos propuestos, esto es a diario en el trabajo cotidiano, en reuniones de equipo”

“En el aula. Actos de ceremonia de inicio de clases. Jornadas docentes. Actividades académicas con los estudiantes”

“Participando y supervisando las actividades áulicas y de gabinete planificadas por los docentes”

Visión y objetivos compartidos: en las escuelas de enfermería existe un proyecto educativo y compartido por la comunidad. Las instituciones definen y hacen público sus valores. Definir la visión (o misión) de la escuela tiene por objetivo generar un marco de unidad que incluya tanto a profesores como a estudiantes y la comunidad. Para Hallinger y Murphy (1987) el contenido de las acciones aquí contenidas apunta a la existencia de una visión clara respecto de lo que la escuela busca lograr, guiando a los docentes en el desarrollo de metas, comunicándolas al conjunto de la comunidad y manteniéndolas permanentemente como foco de atención (Waters et al., 2003). De acuerdo con los autores, lo que importa son las prácticas concretas que los líderes desarrollan. Algunos ejemplos concretos de estas prácticas desarrolladas por los directivos de las escuelas de Enfermería son las siguientes:

“Promover un marco de trabajo con respeto, dando a conocer las normas de trabajo y aceptando sugerencias para nuevas implementaciones. Trabajar en equipo directivos y docentes”

“En las clases, charlas, en los actos y en las jornadas demostramos siempre los valores y la identidad de la institución. En cada clase que cada docente realiza están inmersas estas cuestiones”

“Formar enfermeros con una gran visión holística hacia la persona cuidado, con un gran compromiso ético, legal, moral sostenido en la formación continua, favoreciendo y fomentando la investigación”

“Brindar una formación integral, científica, profesional, humanística y técnica. Conductas que reflejarían estos valores: desempeño interdisciplinario, en la gestión, educación para la salud e investigación”

“Siempre hay intervenciones in-situ donde es necesario recordar los valores y la misión institucional, las reuniones docentes y los espacios de post clínica con los alumnos también son momentos dedicados a fortalecer el ideario Institucional”

Foco en la enseñanza y el aprendizaje: en las escuelas de Enfermería, la enseñanza se planifica y existen estrategias de seguimiento del trabajo académico. Los docentes organizan y anticipan la enseñanza planificando su tarea, y se desarrollan diversas

actividades de seguimiento de la enseñanza. Estos seguimientos están a cargo de directivos, supervisores, otros docentes e incluso del propio docente en actividades de reflexión sobre la práctica (Romero 2008). Al respecto algunos de los directivos de las escuelas de Enfermería manifestaron lo siguiente:

“Entre los colegas planteamos varias reuniones al año donde de manera formal se expresan las dificultades y propuestas, pero también al interior de cada asignatura y de asignaturas afines y con correlatividad, el diálogo entre pares es permanente a los fines de mejorar las estrategias y contenidos”

“La autoevaluación es permanente midiendo resultados y comparándolos con otras escuelas. Además existe una autoevaluación institucional y la evaluación externa. De todas ellas surgen posibilidades de mejora”

“Se trabaja en forma interna con todo el equipo, reflexionando sobre la tarea realizada y se evalúan los cambios propuestos a mejorar”

Ambiente de aprendizaje y colaboración: en las escuelas de Enfermería se fomenta la actividad colaborativa y productiva hacia el interior de las mismas. Existe una comunicación abierta y fluida entre sus miembros y se provee de recursos para apoyar el trabajo colaborativo. De acuerdo con esto Leithwood (2004) refiere que esta conducta se fundamenta en la idea de que la organización de las escuelas efectivas debe apoyar el desempeño de quienes realizan el trabajo mediante una flexibilidad que le permita adaptarse a la naturaleza cambiante del entorno y facilitar así el trabajo de sus miembros. Al respecto algunos de los directivos de las escuelas de Enfermería manifestaron realizar las siguientes acciones:

“Promuevo actividades cooperativas e integradoras, fortalezco los valores esenciales para acrecentar la unidad y la pertenencia. Potencio las cualidades desde el conocimiento personal de las propias fortalezas”

“En mi rol de coordinador proporciono el espacio para innovar en temas que a los docentes les interese, dejando fluir su creatividad”

“Participando y apoyando al equipo docente y a los estudiantes en los trabajos que realizan”

“Creando un ambiente de confianza y de colaboración”

“Se genera espacio de debate y discusión de los proyectos con la participación y el aporte de todos y así se materializan las actividades”

“Estableciendo espacios institucionales para el desarrollo de las motivaciones y capacidades y con la posibilidad de formación y capacitación en los temas de interés”

Capacitación docente: en las escuelas de Enfermería se llevan a cabo acciones que proporcionan apoyo intelectual a los docentes para que estos incorporen y perfeccionen sus conocimientos y de esta manera puedan realizar de mejor manera su labor. Esto se evidencia en algunas de las afirmaciones por parte del equipo directivo cuando se le realizó la pregunta sobre ¿Qué actividades o prácticas genera Ud. para el desarrollo de su personal dentro de la institución que usted dirige? A este respecto algunas de las afirmaciones fueron las siguientes:

“La participación activa en cursos de capacitación, jornadas, congresos etc.”

“Capacitaciones pedagógicas en cada reunión docente. Capacitación externa

“Jornadas docentes. Se les brinda la posibilidad de realizar determinadas capacitaciones específicas”

“Capacitación a través de jornadas internas con asesora pedagógica”

Factores que obstaculizan:

Conocimiento, experiencia y formación en gestión educativa: en las escuelas de enfermería, la gran mayoría de los directivos, posee experiencia previa, habiendo actuado en otros cargos de gestión, antes de ascender al cargo actual; Sin embargo esta experiencia fue adquirida en el área asistencial de la Enfermería y en algunos casos la experiencia proviene del área de gestión educativa específicamente. A pesar de que la formación curricular de la Carrera de Enfermería en general, contempla de manera muy significativa los aspectos de gestión, estos aspectos están vinculados y más enfocados a los centros de salud en el área asistencial, y no tanto en el área pedagógica en los centros educativos específicamente. Los directivos de las escuelas de gestión privada afirmaron en su gran mayoría que habían recibido capacitación específica para el cargo que ocupa actualmente

en comparación con las 2 escuelas de gestión pública donde solamente una de ellas alcanza el 50% y la otra solo un 30% de formación y preparación. En cuanto a la última capacitación recibida por parte de la institución, solo una escuela de gestión privada refirió que realizaron actualizaciones hace 6 meses, en comparación a las otras 3 instituciones donde la última capacitación se realizó hace 3 y 10 años. Estos hallazgos coinciden con nuestro marco de referencia en relación a la situación de las escuelas de Enfermería en la república Argentina. Concerniente a las prácticas de liderazgo relacionadas con las instituciones de Educación Superior, nos encontramos en la actualidad ante un contexto crítico, y no es extraño ver cómo muchos líderes educacionales llegan a puestos de dirección con muy poca o ninguna preparación gerencial y sin conocimiento del manejo administrativo organizacional. Este último factor es uno de los más importantes. Existe falta de conocimiento y competencias por parte de la mayoría de sus líderes y gerentes, razón por la cual se considera un desafío que exige un cambio de visión y de paradigma en el proceso de formación de los directores y la necesidad de contar con prácticas de liderazgo fundamentales que deben considerarse en Educación Superior, para desarrollar en este nivel la gerencia y el liderazgo.

Asignación de recursos para la formación: ante una mayor exigencia de niveles educativos para su desempeño, los directivos de las escuelas de Enfermería necesitan capacitación continua en relación a especialidades, maestrías, profesorados, doctorados, etc. En la actualidad esta capacitación es costosa y no está acompañada con la retribución económica adecuada. Las instituciones de Enfermería aun no contemplan este aspecto.

Políticas institucionales, definiciones curriculares y nivel de autonomía: la influencia de estos factores están relacionados en gran parte a la historia de la Enfermería. A pesar de que las primeras escuelas fueron creadas de manera independiente a los hospitales, por comité o juntas facultadas para ello, pronto fueron absorbidas por estos debido a la falta de presupuesto económico Bertone (2003). Además muchos de ellos descubrieron que podían crear escuelas para cubrir sus necesidades de recursos humanos en enfermería y al mismo tiempo obtener una valiosa fuente de trabajo casi gratuita. La enseñanza estuvo durante mucho tiempo guiada por otros profesionales, en especial médicos, sin curricula establecida, razón por la cual predominó un modelo medico hegemónico, verticalista, tanto

en el aprendizaje como en las prácticas ejercidas. La enfermería ha tenido dificultades para afianzar los cambios curriculares de acuerdo a sus conceptualizaciones y esto quizás se debe a que el modelo médico y la estructura de las instituciones de salud en donde se imparte la enseñanza de la Enfermería son una réplica en sí misma. En relación a lo anterior Bertone (2003) se refiere a la educación en enfermería como “La utilización de métodos y técnicas educativas convencionales, consagrada más por tradición que por su efectividad y favorecida por los propios educadores, da una escuela de alto costo y poca efectividad en términos de aprendizaje” (p.23). Por el contrario y de acuerdo con Elmore (2008) para revertir esta situación, el liderazgo se tiene que dirigir, por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje.

Estructura organizativa: las escuelas de enfermería, conservan dentro de sus estructuras organizativas modelos de organización con un alto grado de concentración de poder y de autoridad en los niveles jerárquicos superiores de la organización. A este respecto Bolívar (2001) comenta que una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona. Riveros -Barrera (2012) presenta el concepto de liderazgo distribuido como una alternativa a los modelos preexistentes de liderazgo jerárquico y como estrategia de mejoramiento institucional. El propósito de este nuevo tipo de liderazgo es permitir a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores (Leithwood et al., 2006). Este liderazgo emerge como una manera de establecer un balance entre las posturas que consideraban el liderazgo como parte de la agencia del líder (Bass, 1985) o como parte de la estructura de roles de un sistema u organización (Jaques, 1989). Por otro lado la Ley de Educación Superior en el artículo N° 6, establece que: la Educación Superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas.

Ausencia de un entorno que favorezca procesos de aprendizaje organizacional: Garvin (2000) define una organización que aprende como aquella hábil en la adquisición y transferencia de conocimiento y en la modificación de su comportamiento como reflejo del nuevo conocimiento. En las escuelas de enfermería se evidencia un aislamiento institucional en relación con su entorno que no permite la adquisición de ideas y experiencias de otras organizaciones, como así también la difusión y diseminación de lo

que se ha aprendido (Huber, 1991). Nuestros hallazgos evidencian la ausencia de participación en centros de redes de aprendizaje colectivo, la relación con directivos de otras instituciones y la participación de la comunidad. Esto denota una debilidad por parte de los directivos de las escuelas de enfermería en relación a la ejecución de prácticas de liderazgo orientadas a los procesos por los que se adquiere el conocimiento y el aprendizaje. Construir la capacidad para el aprendizaje organizativo requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas (Bolívar 2009). Es necesario establecer políticas y procedimientos que estimulen la generación de un clima abierto de comunicación y participación que contribuya a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior.

Asignación de recursos para la investigación: En las escuelas de enfermería se fomenta y se motiva a estudiantes y docentes para el desarrollo de funciones relacionadas con la investigación. Sin embargo, la motivación y el estímulo no son suficientes si esto no está acompañado de un incentivo económico, tiempo protegido para la investigación y la formación adecuada del recurso humano para la misma. Existe una significativa relación entre Educación Superior y Gestión del Conocimiento (GC) siendo ambas parte fundamental del desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. (UNESCO, 2005). Esto conlleva a que se deba establecer una planificación estratégica en el que la GC sea una de las aristas más importantes en los diseños curriculares. En la actualidad estos recursos no se encuentran bien organizados ni distribuidos en las instituciones de Enfermería. La asignación de recursos para estas actividades muchas veces es generada por los propios estudiantes y docentes. Con respecto a esto citamos algunos ejemplos de las afirmaciones del equipo directivo:

“Cuando se dispone de algún incentivo para la investigación se pone inmediatamente a disposición para fomentar la misma, pero no es lo más frecuente poder contar con dichos recursos” “Hasta el momento nunca se dio la posibilidad de asignar recursos para la investigación”

“En la escuela los docentes han realizado investigaciones con recursos propios acerca de la deserción y desgranamiento y lo han presentado en congresos de Enfermería. La idea es que si participen los alumnos en estos trabajos”

CAPITULO 6

6.1 Conclusiones finales

El objetivo principal de este estudio fue comprender y analizar las prácticas de liderazgo pedagógico utilizadas por los directivos de las Escuelas de Enfermería de la CABA y su contribución a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior, partiendo de la hipótesis que la existencia de tales prácticas redundará en un desarrollo positivo para el docente, razón por la cual el liderazgo del director es un elemento fundamental en la mejora de las escuelas ya que incide de manera directa en el trabajo del docente y a su vez se refleja en el desempeño de los estudiantes para luego hacer impacto en la mejora (Bolívar, 2010). Las conclusiones en cuanto a la hipótesis fueron las siguientes:

- ✓ En las escuelas de Enfermería se encuentra presentes dos estilos de liderazgo, en primer lugar un liderazgo instructivo o pedagógico, y en segundo lugar un liderazgo transformacional. Asimismo, estos dos estilos de liderazgo nunca se manifestaron de forma “pura”, más bien tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan. Cabe destacar que el primero, el instruccional, se da en una mayor presencia.
- ✓ El contexto que rodea a las escuelas de Enfermería influye de manera significativa para el desarrollo de las prácticas de liderazgo. Los hallazgos más relevantes encontrados en nuestro estudio están relacionados con la heterogeneidad y las características específicas de cada escuela, enmarcadas en su trayectoria e historia institucional.
- ✓ Las escuelas de Enfermería de gestión pública son las que presentan mayores obstáculos para desarrollar prácticas de liderazgo innovadoras que apunten a la mejora y la gestión del conocimiento. Las prácticas de liderazgo que se desarrollan están relacionadas con su estructura organizativa, cultura y a un estilo de liderazgo con un enfoque más tradicional.
- ✓ En todas las escuelas de enfermería se evidencia una fortaleza (más del 80 %) en la valoración de prácticas de liderazgo relacionadas a, *Establecer una Dirección (visión,*

expectativas, metas del grupo). Existe gran identificación y compromiso por parte de los líderes en la ejecución de estas prácticas.

- ✓ La mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería consideraran que contribuir al *desarrollo profesional*, es una práctica importante. Las acciones de los directivos están enfocadas a potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización mediante la atención y apoyo individual a docentes; como así también, atención y apoyo intelectual, teniendo en cuenta también que sus acciones están dirigidas a la importancia de mantener una interacción permanente y visibilidad con los estudiantes.
- ✓ La mayoría de los directivos de las escuelas de Enfermería está involucrado en prácticas de liderazgo relacionadas a *rediseñar la organización*, concediendo gran importancia a funciones orientadas a la creación de un ambiente de trabajo que contribuya a la mejora de los aprendizajes y fomentar los procesos de colaboración y trabajo en equipo hacia el interior de la escuela; y no tanto en aquellas funciones relacionadas a conectar a la escuela con su entorno y oportunidades para establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Nuestros hallazgos confirman una debilidad en la ejecución de estas prácticas de liderazgo, representada por la ausencia de participación en centros de redes de aprendizaje colectivo, la relación con directivos de otras instituciones y la participación de la comunidad, lo que sugiere una situación de aislamiento de estas instituciones en relación con su entorno social. Este hallazgo podría estar relacionado con el proceso de construcción histórico de la profesión de Enfermería. La preocupación de los sistemas formadores están orientados casi exclusivamente, en el sujeto que aprende. Las demandas de conocer y mejorar el rol pedagógico de enfermería se basaron más en la comprensión de los educandos que en los procesos para lograrlos.
- ✓ En las escuelas de Enfermería se evidencia una fortaleza en la ejecución de prácticas de liderazgo relacionadas a la *Gestión de la enseñanza y el aprendizaje*. Las acciones realizadas por los directivos están dirigidas al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de la escuela en función del trabajo de enseñanza. La enseñanza

se planifica según las disposiciones curriculares. Existe supervisión y evaluación de la enseñanza a través de procesos formales como es la supervisión en el aula, y también informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar la enseñanza. Los directivos proveen de apoyo técnico a los docentes. Se fomenta la existencia de un espacio protegido para que los docentes planifiquen sus clases y se evidencia un seguimiento del progreso de los estudiantes. El sistema de apoyo con tutorías es fundamental en estas instituciones.

- ✓ Los directivos de las escuelas de Enfermería consideran la investigación como una práctica relevante en su centro educativo. En las escuelas de Enfermería se fomenta, se promueve y se motiva a estudiantes y docentes para el desarrollo de actividades relacionadas con la *Gestión del conocimiento*. Por otro lado nuestros hallazgos evidencian una debilidad en la ejecución de esta práctica relacionada con la falta de apoyo institucional y de recursos apropiados para fortalecer esta área. Probablemente el aislamiento que experimentan estas escuelas de Enfermería podría influir en los procesos de gestión del conocimiento debido a que, la tendencia en la actualidad, apunta a la existencia de organizaciones que aprenden, en donde se fomenta una cultura de colaboración de manera tal que las organizaciones puedan compartir información.

- ✓ Las prácticas de liderazgo ejercidas por los directivos de las escuelas de Enfermería de la CABA, no se ejecutan de manera descontextualizada, sino que existen factores que favorecen y otros factores que obstaculizan la implementación de prácticas liderazgo que contribuyen a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior. Entre los factores que favorecen, podemos mencionar: *Existencia de un equipo directivo; Presencia efectiva del equipo directivo; Visión y objetivos compartidos; Foco en la enseñanza y el aprendizaje; Ambiente de aprendizaje y colaboración, y Capacitación docente*. Entre los factores que obstaculizan las prácticas de liderazgo podemos mencionar: *Conocimiento, experiencia y formación en gestión educativa; Asignación de recursos para la formación; Políticas institucionales, definiciones curriculares y nivel de autonomía; Ausencia de un entorno que favorezca procesos de aprendizaje organizacional; Estructura organizativa y Asignación de recursos para la investigación*.

- ✓ Por tratarse de un estudio exploratorio, se debe considerar que los hallazgos muestran únicamente la realidad de las cuatro instituciones estudiadas y no permiten extrapolar los resultados obtenidos. Por consiguiente, estos hallazgos son pertinentes para los casos analizados y solo es posible realizar una generalización teórica, razón por la cual es necesario realizar más estudios de estas características. Liderar los procesos pedagógicos en las escuelas de Enfermería es una tarea compleja, debido a esto, es necesario ampliar el conocimiento en este campo que en la actualidad no ha sido muy explorado, para ayudar a su mejor comprensión como también para su eventual transferencia contextual dirigida a la práctica directiva educativa, y la mejora de sus procesos.

- ✓ Finalmente se concluye que en las escuelas de Enfermería es necesario el desarrollo de un liderazgo enfocado a reforzar las mayores debilidades y que apunte a resolver los obstáculos para la implementación de prácticas innovadoras. Sería posible que estas instituciones puedan ser capaces de coordinar y combinar sus conocimientos, recursos y sus competencias tradicionales en formas nuevas y distintivas de manera que puedan desarrollar prácticas de liderazgo efectivas. Si lo que buscamos con este estudio, es contribuir a la mejora y a la gestión del conocimiento de las instituciones de Educación Superior, podemos decir que el liderazgo ejercido por los directivos de las escuelas de Enfermería se tiene que dirigir a transformar las prácticas habituales en nuevos escenarios de aprendizaje.

6.2. Desafíos /Recomendaciones

✓ *Redefinición del liderazgo:*

Ampliar la mirada sobre el liderazgo pedagógico, hacia enfoques que complementan y enriquecen los estilos instruccional y transformacional, fomentando la incorporación de enfoques orientados a la desconcentración de las funciones de liderazgo exclusivas en la figura del director, para dar paso a que éstas sean compartidas por otros actores del establecimiento y que pueden influir en distintos ámbitos de la organización, desarrollando una estructura de liderazgo colaborativo que favorezca los procesos de participación y de desconcentración del poder.

Este desafío apunta a la necesidad de desarrollar valores, principios y actitudes hacia la creación de una cultura organizacional basada en el cambio y en la participación. El cambio y mejoramiento institucional contemporáneo depende en gran medida de la participación colectiva en la toma de decisiones, así como de la existencia del liderazgo docente en niveles distintos a la dirección.

✓ *Establecer una planificación estratégica para la Gestión del Conocimiento en las IES*

Generar espacios y gestionar recursos para apoyar efectivamente el desarrollo de áreas de investigación. Fomentar la formación del recurso humano y la producción científica. El alcance de las transformaciones actuales, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, por lo tanto, existe una significativa relación entre Educación Superior y Gestión del Conocimiento (GC) siendo ambas parte fundamental del desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. (UNESCO, 2005). Esto conlleva a que se deba establecer una planificación estratégica en el que la GC sea una de las aristas más importantes en los diseños curriculares. De este modo y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación con el propósito de buscar la calidad en los procesos de docencia, investigación y extensión, funciones centrales de la Educación Superior. Es allí donde el enfoque de las competencias tiene su principal contribución al orientar la gestión de la calidad de los

aprendizajes en las prácticas docentes, las actividades de investigación, y las actividades de los estudiantes como un todo. (Ramsden, 2005).

✓ *Capacitación de los directivos de las escuelas de enfermería en gestión educativa:*

Debido a la alta complejidad y naturaleza del quehacer pedagógico del equipo directivo en las escuelas de Enfermería y la escasez de conocimiento y competencias en esta área, se hace necesario la formación de los mismos, como así también la puesta en acción de los conocimientos adquiridos, razón por la cual se considera un desafío que exige un cambio de visión y de paradigma en el proceso de formación de los directores y la necesidad de contar con prácticas de liderazgo fundamentales que deben considerarse en Educación Superior y en la disciplina, para desarrollar en este nivel el liderazgo. Es importante incluir consideraciones relacionadas con principios y valores que son fundamentales para el desarrollo profesional del equipo directivo para que estos sean efectivos.

✓ *Trabajar en redes interinstitucionales con equipo directivo de otras escuelas de enfermería:*

Generar el trabajo en redes como una estrategia de comunicación, vinculación, cooperación y sinergia entre personas, instituciones, organizaciones interesadas en el desarrollo de las competencias en, la gestión, la investigación, la información y la educación en enfermería.

✓ *Redefinir políticas institucionales que aumenten el nivel de autonomía de las instituciones:*

Realizar acuerdos interinstitucionales para establecer redes, contratos y acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias pueda redundar en beneficio mutuo, en el desarrollo profesional de los directores y para la mejora de las instituciones participantes, promoviendo un liderazgo más colaborativo.

✓ *Generar estudios de investigación sobre liderazgo educativo en las escuelas de Enfermería:*

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se sugiere ampliar el conocimiento sobre liderazgo pedagógico en las escuelas de Enfermería que involucre a todas las

instituciones. Existe un universo de 152 escuelas de Enfermería en la República Argentina. Por tratarse de un universo pequeño podría estudiarse el conjunto con el mismo instrumento utilizado en esta investigación, el cual serviría de modelo.

Esta investigación es un aporte al conocimiento sobre prácticas de liderazgo ejercidas por los directivos de las escuelas de enfermería desde una mirada descriptiva. Se sugiere realizar futuras investigaciones de carácter, cuantitativo, cualitativo, que incluya observación de prácticas etc. que den a conocer el modo en que los directivos logran mejorar los resultados mediante la ejecución de las mismas.

Bibliografía

- Alghmdi, S. A., Abuznadah, W., & Ahmed, A. A. (2016). Academic Leadership Development (ALD) Program at College of Medicine, Jeddah: King Saud Bin Abdulaziz University for Health Sciences. *World Family Medicine Journal: Incorporating the Middle East Journal of Family Medicine*, 99 (3227), 1-11.
- Bendig, A. W. (1954). Reliability and the number of rating-scale categories. *Journal of Applied Psychology*, 38(1), 38.
- Bertone, A., & Irene, M. (2003). La Universidad y la educación de enfermería en América Latina: situación actual, prospectiva y estrategias para su desarrollo para el siglo XXI. *Rev. Argent. Enferm.*, (29), 19-24.
- Bolívar, A. (2001). *Liderazgo educativo y reestructuración escolar* [Archivo en PDF]. Conferencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Publicado en *Actas del Congreso*, pp. 95-130.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S.l.], v. 8, n. 2, dic. 2015. ISSN 1989-0397. Disponible en: <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740>>. Fecha de acceso: 10 may. 2019
- Bolman, Q.L. & Deal, T.E. (1995). *Organización y Liderazgo: El arte de la decisión*. Buenos Aires: Addison Wesley - Iberoamericana

- Carballo, R. (2006). *Innovación y Gestión del conocimiento. Modelo, metodología, sistemas y herramientas de innovación*. Madrid: EdicionesDíaz de Santos.
- Clark, K.E. & Clark, M.B. (1988). (eds.), *Measures of leadership* (pp. 223-237). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior*. México, D.F.: Nueva Imagen.
- Corrales, I. C., & Sosa, J. A. D. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: Estudio de un caso. *Revista venezolana de gerencia*, 8 (24), 644-658.
- Davenport, T. H., Eccles, R. G. y Prusak, L. “Information politics”. En: D. A. Klein (Ed.). *The strategic management of intellectual capital*. Boston, EUA: Butterworth-Heinemann, 1998, pp. 101-120.
- Drucker, P. (1970). *Technology, Management and Society*. Essays: Peter Ferdinand Drucker: Books. Publisher: Harper Collins Fullan, M. (2002).
- González, A., Castro, C. & Moreira, S. (2009). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Drucker, P. (1993). *Administrando para el futuro*. Nueva York: Butterworth – Heinemann.
- Figueira De Canavese, A. (2006). *Una mirada más cercana a las escuelas: los estudios de caso*. Buenos Aires: Gránica.
- Llach, J.J. (comp.) (2006) *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Gránica.

- Garvin, D.A. (1998). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, pp. 78-91.
- González, A., Castro, C., Moreira, S., Cerino, S., Correa Rojas, M. D. V., & Atzemian, R. (2010). Situación de la formación en las escuelas de enfermería terciarias no universitarias de la República Argentina, 2007. *Revista Argentina Salud Pública*, 1(5), 28-32.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *El diseño de la investigación: Problemas, casos y muestras*. Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. & Atkinson P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Disponible en: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf.
- Hernández Yáñez, M. L. (2013). Liderazgo académico. *Revista de la educación superior*, 42 (167), 105-131
- Jacoby, J. & Matell, M. S. (1971). Three-point Likert scales are goodenough. *Journal of marketing research*, 8(4), 495-500.
- Jossey-Bass. Z, R. (1988) *Educational Leadership: A reader*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Komorita, S. S. (1963). Attitudecontent, intensity, and the neutral pointon a Likert scale. *TheJournal of Social Psychology*, 61(2), 327-334.

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2, 45-72.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Londres: DFES.
- Leithwood, K. (2007). *Transformation school leadership in a transactional policy world*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación - Área de Educación*. Fundación Chile. Santiago: Salesianos.
- Ley Nacional de Educación Superior. Nro. 24.521. (Decreto 268/95) Julio de 1995.
- Likert, R. (1932). Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, Vol. 22, No. 140, pp. 1-55.
- Organización Panamericana de la Salud (2007). *Orientaciones para la educación inicial de enfermería: hacia el 2020*. Washington D.C.: Malvarez, S. & Castrillon, M.C.
- Maureira Cabrera, Ó. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 1

- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OPS/OMS. (2011). Regulación de la Enfermería en América Latina. *Serie Desarrollo de Recursos Humanos en Salud*, No. 56
- Ramsden, P. (2005). *Learning to lead in higher education*. Filey, North Yorkshire, Great Britain: Routledge-Falmer.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. y Campos, F. (2012). El Desarrollo del Liderazgo Educativo. Evidencias de un Estudio de Historias de Vida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 44-57
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Noveduc Libros.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C. (Ed.). (2017). *Ser director: Liderazgo en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C. (2018). *La investigación sobre la dirección escolar Panorama internacional, América Latina y Argentina. Tres estudios sobre la relevancia del factor director y sus condiciones de posibilidad*. [Archivo en PDF]. Anuario Digital de Investigación Educativa, (1).
- Rubino, A. N. (2007). Desafíos de la gerencia y el liderazgo de la educación superior. *Investigación y Posgrado*, 22(2), 147-164.

- Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 147-197). Palo Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.
- Dunnette, M.D. (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*: 20–31. Chicago: MD Dunnette.
- UNESCO. (2005). *Nuevos desafíos de la Educación Superior en el mundo global*. IPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Argentina, septiembre de 2005.
- Bennis, W.& NanusB. (2008) *Líderes: Estrategias para un liderazgo eficaz*. España: Paidós.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M. &Volante, P. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Haciaconceptoscapaces de guiar la investigaciónempírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: Fundación Chile;. CEPPE, 2012. p. 371-396. 27.