

## PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y GESTIÓN DEL TIEMPO. TRES ESTUDIOS DE CASO DE DIRECTORAS EN CHILE

MANAGEMENT PRACTICES AND TIME MANAGEMENT. THREE CASE STUDIES OF FEMALE PRINCIPALS IN CHILE

Javiera Peña Fredes<sup>1</sup>, Matías Sembler<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente artículo analiza la gestión del tiempo de tres directoras de escuelas públicas de primaria de la ciudad de Santiago de Chile. Se indaga en cómo las directivas escolares distribuyen efectivamente su tiempo, entre distintas tareas, comprendiendo cómo efectivamente se gestiona tiempo directivo. El estudio se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo que empleó el estudio de caso como metodología. Se emplearon tres técnicas de investigación: entrevista, *shadowing* y diario de tiempo. Las actividades cotidianas de las directoras pueden ser agrupadas de acuerdo a los siguientes cinco tipos de prácticas: i) tareas administrativas, ii) gestión organizacional, iii) gestión pedagógica y desarrollo docente, iv) relaciones internas y gestión de la convivencia escolar y v) relaciones con sostenedor y actores externos. Gestión organizacional, gestión pedagógica y relaciones internas emergen como las prácticas a las que más destinan tiempo las directoras. Los asuntos administrativos son abordados fragmentariamente y su mayor percepción de carga temporal se vincula más con las dificultades para poder dar respuestas a los mismos y su constante postergación. Las directoras de las escuelas estudiadas experimentan una marcada fragmentación de su trabajo diario, debiendo dedicar una proporción importante de su tiempo a resolver variados imprevistos. En general, son pocas las actividades que cuentan con tiempos protegidos para su realización y lo que más bien ocurre es la sucesión y superposición de acciones y actividades.

**Palabras claves:** Gestión del tiempo, prácticas directivas, liderazgo directivo, gestión organizacional, relaciones internas

**Abstract:** This article analyzes time management of three female principals of public elementary schools in the city of Santiago, Chile. It investigates how school principals effectively distribute their time among different tasks, understanding how they effectively handle management time. The study was developed from a qualitative approach using a case study methodology. Three research techniques were used: interview, shadowing and time diary. The daily activities of the principals can be grouped according to the following types: i) administrative tasks, ii) organizational management, iii) pedagogical management and teacher development, iv) internal relations and management of school coexistence, and v) relations with the support staff and external actors. Organizational management, pedagogical management and internal relations emerge as the practices to which principals devote most of their time. Administrative matters are addressed fragmentarily and their perceived time burden is more related to the difficulties in responding to them and their constant postponement. The principals experience a notorious fragmentation of their daily work, having to devote a significant proportion of their time to resolve various unforeseen events. In general, there are few activities that have protected times for their execution, and this results in the succession and overlapping of actions and activities.

**Keywords:** Time management, management practices, managerial leadership, organizational management, internal relationships

Recibido: 16.11.2022 / Aceptado: 13.12.2022

<sup>1</sup> Universidad Diego Portales. ORCID: 0000-0002-9384-2412

<sup>2</sup> Universidad Diego Portales. ORCID: 0000-0002-1158-3075

## Introducción

Tanto a nivel nacional como internacional, parte importante de la investigación en educación ha tendido a focalizarse en el estudio de las dinámicas que se producen al interior de los establecimientos escolares (Bonaf, 1998), generando extensa evidencia acerca de las estructuras, programas y procesos que son necesarios para la mejora escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001). En esta evidencia, destaca la constatación que el liderazgo directivo constituye, luego de la docencia de aula, el segundo factor intra-escolar más significativo para la mejora (Barber y Mourshed, 2007).

Dado este contexto, el sistema chileno ha entregado una creciente importancia al rol de los directores como agentes de cambio escolar (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Horn y Marfán, 2010; Volante, 2012; CEDLE, 2014; CEDLE, 2017). Las investigaciones se han enfocado en las labores que los directivos deben realizar y el análisis en torno a las labores que realizan en el marco de las prácticas cotidianas al interior de la escuela. Sin embargo, la práctica del liderazgo sigue siendo una caja negra en relación a cómo, por qué y cuánto tiempo los directivos escolares dedican a la gestión de los establecimientos educacionales, es decir cómo gestionan y organizan las prácticas directivas. Es lo que Spillane, Halverson y Diamond definen como las tareas, actores e interacciones del liderazgo escolar en la vida cotidiana de una escuela (2001).

En Chile, actualmente, casi un tercio de quienes ocupan el cargo de director de escuelas son mujeres (63,4%) (Weinstein et al., 2021). Esta tendencia se incrementó en los últimos 15 años, revirtiendo las cifras de 2003 en que más de la mitad de los directores eran hombres. Pese a que la evidencia es aún escasa, se ha constatado que, respecto a diversas prácticas de liderazgo, las directoras tienden a ser mejor evaluadas que sus pares hombres por los docentes y que, en comparación con otros rasgos personales de los directores o características de las escuelas, el género emerge como la variable independiente más relacionada con las prácticas de liderazgo (Weinstein et al., 2021).

En este marco, el presente artículo analiza la gestión del tiempo de tres Directoras de escuelas públicas de primaria de la ciudad de Santiago de Chile. Para alcanzar este objetivo la investigación aúna dos perspectivas. Por una parte, en línea con los estudios de *time on task* (Murillo y Barrio, 1999), se ha decidido indagar en cómo las directivas escolares distribuyen efectivamente su tiempo, entre distintas tareas. Por otra parte, se busca destacar la multidimensionalidad del tiempo directivo (Vásquez, 2009), comprendiendo cómo efectivamente se estructura y fluye el tiempo directivo.

En el contexto chileno, la investigación sobre la gestión del tiempo directivo es muy escasa (Murillo, 2012; CEDLE, 2014, 2017). En general, constituye un tema secundario en el marco de esfuerzos investigativos más amplios y presentan aproximaciones cuantitativas gruesas (basadas comúnmente en encuestas de auto-reporte) sobre la distribución temporal de tareas directivas. Por consiguiente, el presente estudio busca indagar en cómo se despliegan en la cotidianeidad escolar distintas prácticas de gestión del tiempo, desde una perspectiva cualitativa.

## Antecedentes conceptuales

### *Liderazgo educativo, gestión escolar y género*

En las últimas décadas liderazgo educativo ha adquirido relevancia en la discusión en torno a las escuelas (Elmore, 2000), siendo incluso considerado como el segundo factor más influyente en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Desde un rol histórico de los directores escolares asociados en gran medida a funciones gerenciales, propias de un buen administrador, se ha transitado a un mayor involucramiento en el proceso educativo. Es así como, el liderazgo educativo ha trascendido la noción de gestión escolar, asociada al mantenimiento de la administración cotidiana de la escuela, siendo entendido más bien como un proceso de influencia social en aras a conseguir ciertos objetivos o resultados en la escuela, enmarcándose en valores determinados y articulando una visión compartida (Bush, 2016).

En este marco, ha emergido un gran cúmulo de literatura orientada a abordar las diversas características, tareas y funciones asociadas al liderazgo educativo. De acuerdo con Leithwood et al. (2008) tres son los ámbitos de acción centrales del liderazgo: i) establecer rumbos, identificando y articulando una visión compartida; ii) desarrollar a las personas, ofreciendo estímulo intelectual, apoyo individualizado y modelando valores y comportamientos apropiados y iii) rediseñar la organización, construyendo culturas colaborativas. Cabe señalar que en la identificación de prácticas de liderazgo tiende a expresarse, en general, un fuerte componente normativo, relativo a cómo debiese desplegarse la acción de los directivos en la escuela. La literatura al respecto ha acuñado incluso conceptos más específicos ligados al tipo o estilo de liderazgo, hablando por ejemplo de liderazgo pedagógico (Hallinger, 2010), liderazgo distribuido (Spillane, Halverson y Diamond, 2001) o liderazgo transformacional (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008).

Todo este proceso no ha estado exento de tensiones, generándose dificultades para congeniar tareas más vinculadas con la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje con las responsabilidades de gestión administrativa de la escuela de los directivos (Walker, 2009). El énfasis en el liderazgo educativo ha implicado que los directivos escolares comprendan como su principal ámbito de responsabilidad el garantizar un alto rendimiento de estudiantes y profesores. Este objetivo ha implicado que se aboquen simultáneamente a tareas de planificación, organización, liderazgo y monitoreo; provocándoles una intensa carga y ritmo de trabajo debido a las múltiples y fragmentadas tareas que deben desarrollar (Lunenburg, 2010).

Si bien se ha demostrado que cuando los líderes escolares se concentran en los procesos de enseñanza y aprendizaje se obtienen mejores resultados de los estudiantes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008), resulta patente que variadas tareas cotidianas de los directores se abocan a otros ámbitos de acción. Por esto, es necesario apostar por una visión amplia del liderazgo que contemple todas aquellas actividades que realizan cotidianamente, considerando por ejemplo las tareas de gestión organizacional como un complemento central de las tareas curriculares y de apoyo a la instrucción (Grison y Loeb, 2011). La gestión escolar no se desacopla de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que deviene en un componente necesario para su correcto despliegue (Spillane, Camburn y Pareja, 2007).

En los últimos años, se ha planteado una preocupación creciente por incluir el género en el análisis del liderazgo (Bush, 2017). Tradicionalmente ha sido asociado a los hombres, lo que ha generado sesgos importantes en su ejercicio también en el campo educativo (Bush, 2017; Falabella et al., 2022; Shakeshaft, 1987). A nivel internacional, se ha profundizado, por una parte, en identificar las principales barreras de acceso a roles de liderazgo que enfrentan las mujeres, relacionadas principalmente con la necesidad de balancear las demandas asociadas a estos cargos con la alta carga por responsabilidades familiares que aún perviven (Arroyo, 2019; Bush, 2017; Weinstein, et al., 2021) y, por otra parte, en las diferencias en el desempeño del rol entre hombres y mujeres. Es así como, se ha constatado diferencias respecto al estilo de liderazgo, evidenciándose el ejercicio por parte de las mujeres de una autoridad más horizontal y menos jerárquica (Shaked et al., 2018) y con mayor foco a incluir consideraciones afectivas y emocionales en las relaciones de trabajo (Díez et al., 2009). Asimismo, se ha evidenciado que los liderazgos ejercidos por mujeres despliegan una mayor preocupación por el funcionamiento de la escuela y de sus procesos cotidianos, un mayor apoyo y fomento a la participación de los docentes y la generación con más frecuencia de espacios de trabajo colaborativo (Carli y Eagly, 2011). De este modo, se ha dado cuenta de un liderazgo centrado en las relaciones interpersonales y la búsqueda de un clima socioemocional positivo con procesos de toma de decisiones compartida (Falabella et al., 2022)

En el caso de Chile, si bien la evidencia es aún escasa, un estudio reciente identificó que los docentes de escuelas primarias evaluaban de mejor forma a las directoras que a los directores en un conjunto de prácticas de liderazgo, destacándose principalmente aquellas con mayor impacto en la mejora escolar (Weinstein et al., 2021). Asimismo, se constató como el género es la variable que tiene más relación con las prácticas de los directores en comparación con otras variables tanto individuales como escolares (Weinstein et al., 2021).

### *Gestión del tiempo y prácticas directivas*

El tiempo corresponde a un recurso escaso, convirtiéndose tanto la priorización de objetivos y tareas, como la asignación de tiempo a éstas, en desafíos fundamentales del rol que desempeñan los directores en las escuelas (Lee y Hallinger, 2012). Desde la década de los ochenta, variadas investigaciones han ahondado en la distribución y gestión del tiempo de los directivos (Whitaker y Turner, 2000; Chan y Pool, 2002; Goldring, Huff, May y Camburn, 2008; Walker, 2009; Murillo y Román, 2013). Las investigaciones han tendido a centrarse en gran medida en contrastar la ocupación real de los directores con las competencias establecidas por la literatura o la legislación al respecto.

Según Murillo y Barrio (1999), dos han sido las líneas principales en los estudios de gestión del tiempo en la escuela. Una de ellas centrada en la gestión eficaz del tiempo (*time management*) y la segunda más abocada a estudiar la distribución del tiempo de los directivos (*time on task*). La primera, ha enfatizado en la falta de tiempo de los directores y las dificultades que enfrentan en su administración. La fragmentación del trabajo diario, expresada en el escaso tiempo que los directores pueden dedicar a cada actividad sería una característica principal de la labor directiva (Murillo y Barrio, 1999). Chan y Pool (2002) constataron que los directores pasan gran cantidad de tiempo realizando tareas de gestión, muchas veces imprevisibles y de corta duración, debiendo estar constantemente atentos a “apagar incendios”. Asimismo, Whitaker y Turner (2000) señalan que los directores tienden a

considerar que todas sus responsabilidades son importantes, percibiendo que siempre deberían estar haciendo más en las distintas áreas. Es así como, los directivos se encuentran constantemente tensionados entre las tareas en que consideran que debiesen ocupar más tiempo y las tareas en las que efectivamente lo ocupan.

La segunda línea se ha enfocado en el tiempo que los directores dedican a diferentes actividades, empleando para ello, diversas agrupaciones y reagrupaciones de tipologías de prácticas directivas (Horng, Kasik y Loeb, 2010; Grisson y Loeb, 2011; Lee y Hallinger, 2012; Murillo y Román, 2013; Kahn, et al. 2015). Una de las conceptualizaciones que ha alcanzado amplia difusión, siendo reelaborada y redefinida posteriormente, corresponde a la planteada por Spillane et al (2007). Los autores identifican 43 tareas agrupadas en cinco categorías: i) administración; ii) gestión organizacional; iii) gestión pedagógica; iv) relaciones internas; v) relaciones externas. Más tarde Horng, Kasik y Loeb (2010) precisarían el esquema separando la gestión pedagógica en dos categorías: i) tareas pedagógicas del día a día y ii) programa pedagógico. En ambos casos el objetivo ha sido contar con un esquema claro de aproximación a la práctica directiva.

Estas categorizaciones han permitido aproximarse al tiempo de los directivos considerando diversas tareas que cotidianamente ejercen, lo que comúnmente han realizado cuantificando el tiempo destinado a cada tipo de actividad. Es así como por ejemplo en el caso de España Murillo y Barrio (1999) identificaron que los directivos dedican un mayor tiempo a las tareas administrativas y de gestión, seguidas por las relacionadas con el liderazgo pedagógico, el contacto con los apoderados y el desarrollo personal. Otro estudio posterior confirmó tales tendencias, identificando que los directivos españoles dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas (46%), seguidas por las tareas pedagógicas y curriculares (29%) y por la participación en reuniones (22%) (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

La investigación realizada por Horng, Kasik y Loeb (2010) también confirma las tendencias anteriormente referidas, pero en un contexto diferente, pues se realizó en escuelas de Estados Unidos. La mayor cantidad de tiempo directivo fue dedicado a tareas de administración (27,5%) y de gestión organizacional (21,0%), distinguiéndose en un nivel intermedio las relaciones internas (14,6%) y con tiempos destinados mucho más reducidos los programas de aprendizaje (6,7%), las tareas de aprendizaje día a día (5,9%) y las relaciones externas (4,7%). En particular, las tareas que les demandan mayor tiempo corresponden a gestionar servicios estudiantiles, gestionar presupuestos y tratar con estudiantes asuntos disciplinarios. También el reciente estudio llevado a cabo por Lavigne, Shakman, Zweig y Greller (2016) presenta resultados comparables. Los directores de escuelas públicas estadounidenses pasan un promedio de 59 horas en el trabajo, dedicando la mayor parte de ese tiempo (31%) a tareas administrativas, seguida por tareas vinculadas con el currículo y la enseñanza (27%). A nivel de interacciones, en tanto, ocupan un 23% de su tiempo con los estudiantes y un 13% con los padres.

A nivel de América Latina, la investigación realizada por Murillo y Román (2013), ha permitido identificar que el 57,7% de los directivos de la región tiene una dedicación de tiempo completo a la escuela. En tanto, el 80% de tal dedicación corresponde a tareas directivas y el 20% a labores de docencia en el aula. En cuanto a las funciones directivas propiamente tales, se presenta similar tendencia a los estudios anteriormente referidos, predominando las tareas administrativas (24,8%), las que son seguidas por la supervisión y evaluación de profesores

(16,5%), tareas de liderazgo pedagógico (16,0%), relaciones públicas (12,3%), actividades de desarrollo personal (9,9%) y conseguir recursos o convenios para la escuela (8,5%).

Ahora bien, los estudios han presentado ciertas dificultades asociadas fundamentalmente a realizar estimaciones respecto a la distribución del tiempo de los directores o entendiendo como gestión no eficaz el tiempo destinado a tareas no mencionadas por la literatura al respecto. Sin embargo, resulta relevante considerar lo planteado por Vásquez (2009) respecto a que no existe una relación de un tiempo para cada tarea, sino de un tiempo para diversas tareas. A partir de esta constatación, sugiere concentrarse en la acción directiva antes que en la función directiva, pues sostiene que la praxis diaria de la acción directiva tensiona constantemente a las tareas prescritas por el rol directivo. El énfasis en la acción permite atender las particularidades, frente a la abstracta generalización de la función directiva, comprendiendo el significado subjetivo que otorgan los directivos a las tareas que realizan, además de considerar cómo se vincula con el contexto escolar particular en que se insertan. Asimismo, debido a que el tiempo de la dirección escolar se despliega en un conjunto de tiempos diversos y simultáneos dicho enfoque refiere a la multidimensionalidad del tiempo de la dirección escolar.

### *Contexto chileno*

En el caso de Chile no es posible identificar estudios abocados específicamente a ahondar en la gestión del tiempo de los directivos escolares, sin embargo, algunos antecedentes relevantes han sido proporcionados por estudios basados en encuestas. El estudio antes citado de Murillo (2012) señala que los directores de escuelas básicas chilenas son los que destinan más tiempo a tareas administrativas (31,3%) en la región. Otras tareas relevantes son las vinculadas con el liderazgo instructivo (18,8%), con las relaciones públicas (14,1%) y con la supervisión, evaluación y orientación de profesores (12,7%). Un estudio más reciente (CEDLE, 2017) arrojó que las principales tareas a que dedican su tiempo los directores de las escuelas son la gestión de recursos humanos, financieros, materiales y las tareas administrativas (21,1%), el trabajo técnico directo con los docentes (20,6%), el trabajo de coordinación con el equipo directivo (20,6%) y la relación con apoderados y alumnos (17,3%). Otras tareas que se realizan en una menor proporción de tiempo serían la relación con agentes externos (10,3%) y la realización de clases (7,6%).

Otros estudios han abordado cuáles son las principales responsabilidades que han asumido los directivos en las escuelas chilenas. Marfán y Pascual (2018), sostienen que las prácticas de liderazgo de los directores que más contribuyen a mejorar el desempeño docente son garantizar que el trabajo de los docentes esté en sintonía con los objetivos de enseñanza de la escuela y el monitoreo del trabajo de los alumnos y de las actividades de aula. Sin embargo, los directores chilenos tenderían a involucrarse mayormente en las prácticas previas que en las relacionadas directamente con el trabajo docente en el aula, reduciendo su potencial para mejorar su desempeño. En tanto, un estudio desarrollado por el Ministerio de Educación en Chile (2016) sostiene que la distribución de funciones directivas se da exclusivamente al interior de los equipos directivos, no participando otros actores de la comunidad escolar. Además, afirma que las funciones de gestión institucional (visión estratégica, conducción del establecimiento y gestión del currículum) son casi enteramente asumidas por el director y la jefatura técnico-pedagógica. En particular, la gestión curricular es asumida enteramente por

los encargados de UTP. Así también, se evidencia una mayor distribución de funciones en escuelas municipales que en escuelas particulares subvencionadas.

Por su parte, otros enfoques han ahondado en las problemáticas que enfrentan los directivos chilenos en su cotidianeidad para hacer frente a las demandas de gestión administrativas emanadas desde sistema escolar. Tales problemáticas surgen pues experimentan una importante carga burocrática, reflejada en las más de 1.800 obligaciones en las áreas de gestión escolar, gestión de recursos e infraestructura de las que deberían encargarse los directivos escolares (Educación 2020, 2018). Estas demandas provendrían tanto desde el nivel central, como desde el nivel intermedio, principalmente desde los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) (CEDLE, 2017). En este contexto, los directores plantearían que las demandas externas a la escuela estarían más orientadas a “sorprenderlas” en el incumplimiento de alguna obligación que en incentivar la mejora y el acompañamiento, lo que ha motivado que el 60% de directores cuente con personal de apoyo para realizar las tareas administrativas (Educación 2020, 2018).

## Metodología

El estudio aquí presentado se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo que empleó el estudio de caso como metodología. Éste corresponde a “un estudio intensivo de una unidad con el propósito de entender un conjunto mayor compuesto por unidades similares” (Gerring, 2014, p. 84). Busca generar inferencias descriptivas, mediante un acercamiento exploratorio que privilegia la comparabilidad de los casos y no su representatividad. Además, enfatiza la comprensión contextual de fenómenos en que coexisten diversos puntos de vista a ser abordados (Yin, 1994). Concretamente se llevaron a cabo tres estudios de caso, que buscaron profundizar en la gestión y distribución del tiempo de tres directoras de escuelas básicas de la ciudad de Santiago

A continuación, se presenta una caracterización de los casos estudiados y posteriormente se detallan las técnicas de investigación y el procedimiento de análisis empleados.

### *Descripción de los casos*

Los tres casos para estudiar fueron escogidos en base a tres criterios. El primero de ellos, fue el género; se seleccionaron directoras con el fin de profundizar en sus prácticas de liderazgo y la gestión del tiempo que realizan en su ejercicio. El segundo criterio fue la trayectoria en el cargo; se seleccionaron directoras de escuelas básicas municipales que a la fecha de realización del estudio ejerciesen su cargo al menos hace dos años. El tercer criterio de selección fue de accesibilidad y disponibilidad; se consideró a directoras de escuelas de distintas comunas de la Región Metropolitana que estuviesen dispuestas a participar. Este último punto fue de vital relevancia en la medida en que el éxito en la aplicación de las técnicas que se describirán más adelante dependió de esta voluntad de las directoras.

En base a ambos aspectos, finalmente participaron del estudio tres directoras. A continuación, se proporcionan algunos datos que permiten contextualizar los casos analizados.

**Cuadro 1:** Caracterización casos

	<i>Caso 1</i>	<i>Caso 2</i>	<i>Caso 3</i>
<i>Matrícula establecimiento</i>	444	392	668
<i>Enseñanza</i>	Parvularia y básica	Parvularia y básica	Parvularia y básica
<i>Tamaño planta docente</i>	46	33	44
<i>Promedio SIMCE 4° Básico 2016</i>	Lenguaje: 238 Matemática: 255	Lenguaje: 273 Matemática: 281	Lenguaje: 238 Matemática: 235
<i>Nivel socioeconómico</i>	Bajo	Medio	Medio
<i>Índice de vulnerabilidad<sup>3</sup></i>	91,6%	81,8%	67,1%
<i>Composición equipo directivo (Cargos)</i>	Directora-Jefa UTP-ex Jefe UTP-Inspector General-Orientadora	Directora-Subdirector-Jefa UTP-Inspector General	Directora-Jefa UTP-Inspector General
<i>Años de la directora en el cargo</i>	11 años	2 años	4 años
<i>Formación directora</i>			

Las escuelas en que desempeñan sus funciones las directoras estudiadas, presentan algunas particularidades que las diferencian entre sí. Tanto en el caso 1 como 3 los estudiantes provienen de contextos complejos, marcados por altos niveles de vulneración y pobreza. En el primer caso, la escuela se ubica en uno de los “bolsones de pobreza” de la comuna, donde existe altas tasas de delincuencia, cesantía y desintegración familiar. En el caso 3, un 60% de los estudiantes proviene de otros países, principalmente de América Latina. Sus familias en general han emigrado de contextos de violencia, delincuencia y pobreza y muchos de ellos no cuentan con su situación migratoria regulada. El caso 2 por su parte, vive un tipo de vulnerabilidad diferente, no presentando situaciones pasadas o presentes de violencia ni inseguridad. Su particularidad consiste en que gran parte de su alumnado es mapuche o de origen mapuche.

En lo que se refiere a relaciones internas, en ninguno de los tres casos se presentan conflictos importantes entre estudiantes o entre estos y docentes. En general, fue posible observar en los tres casos buenos climas laborales y relaciones cercanas entre las comunidades y los equipos directivos.

#### *Técnicas de investigación*

Para la realización de los estudios de caso, se emplearon tres técnicas de investigación. La primera de ellas corresponde a la entrevista semi-estructurada, que constituyó la puerta de entrada al fenómeno a estudiar. Su objetivo fue comprender desde las propias directoras temas relativos a: i) las características de sus escuelas; ii) su experiencia laboral; iii) la organización de sus equipos; iv) sus tareas y actividades cotidianas y una evaluación de las mismas; y v) temas relativos a la distribución y gestión que realizan de su tiempo. Se llevó a cabo una entrevista por caso que tuvo una duración de alrededor de 60 minutos.

Con el fin de profundizar en esta última temática y específicamente en cómo las propias directoras identifican y estructuran mentalmente las actividades que realizan cotidianamente

<sup>3</sup> El IVE a nivel nacional llega al 77,5%.

se empleó la técnica de Diario de Tiempo. Para Harvey et al. (2002), un diario de tiempo es una técnica micro-conductual en la que un individuo entrega información sobre las actividades que realiza en un día, una semana y otra medida de tiempo (por ejemplo, una jornada laboral). Estas actividades son registradas en una planilla, en la cual, como mínimo se debe precisar la actividad, así como la hora y el lugar en que fue realizada. Atendiendo el escaso tiempo de los directivos y para facilitar la aplicación de esta técnica, se proporcionó a cada directora una planilla en formato impreso, en donde se les solicitó indicar la fecha y el nombre de cada actividad, así como la hora de inicio y término de cada una de éstas. Adicionalmente, se les solicitó responder a cuatro preguntas: i) ¿Dónde se llevó a cabo esta actividad o acción?; ii) ¿Quién estaba a cargo de la misma?; iii) ¿Era una actividad planeada de antemano o surgió de improviso?; y iv) ¿la actividad se prolongó más del tiempo que presupuestaba?

A cada directora se le proporcionaron planillas para registrar 15 jornadas laborales. Sin embargo, el número total de planillas que efectivamente completaron variaron por caso, tal como se expone en el cuadro 2.

**Cuadro 2: Diarios de tiempo**

Diarios de tiempo recibidos	
Directora	Diarios de Tiempo
Caso 1	8
Caso 2	15
Caso 3	5

La tercera técnica empleada fue el “*shadowing*”, que corresponde a técnica etnográfica de investigación, a través de la cual es posible visualizar directamente las prácticas de los observados desde un enfoque no participante (McDonald, 2005). Quien observa ejerce un rol de “sombra” del observado, de ahí su nombre. Constituye un aporte importante en tanto permite conocer aspectos pocos visibles para otras herramientas, dado que no están mediados por un relato de interpretación desde el sujeto estudiado. Para los objetivos de esta investigación, el *shadowing* fue usado específicamente para conocer el trabajo cotidiano de las directoras, con enfoque en la distribución y gestión del tiempo. En total, se llevaron a cabo cuatro jornadas de seguimiento a cada directora, las que se realizaron en distintos días entre los meses de mayo y septiembre de 2018. Cada seguimiento debía por una parte cuantificar la duración de cada actividad, en la medida de lo posible, registrando para ello la hora de inicio y término y por otra parte hacer una descripción acabada de todo lo observado, permitiendo aprehender cada una de las jornadas laborales a cabalidad. Cabe señalar que estas cuatro jornadas también contaron con el registro de las propias directoras en sus diarios de tiempo, lo que permitió contrastar la información observada con la registrada por ellas mismas.

#### *Análisis de la información*

Se llevó a cabo un proceso de análisis de la información que contempló dos fases. La primera fase fue el análisis individual de la información levantada por cada una de las tres técnicas de investigación empleada. De este modo, las entrevistas fueron analizadas a través

del análisis de contenido, pudiendo generar información respecto a las escuelas, los estilos de liderazgo directivo, la gestión y distribución del tiempo y las dificultades, obstáculos y oportunidades a la hora de ejercer la función directiva con foco en la gestión del tiempo. Por su parte, la información de los registros de *shadowing* fue analizada de acuerdo a dos parámetros. El primero sistematizó cada una de las actividades directivas registradas, enfatizando el tiempo de dedicación a las mismas, el grado de planificación, los agentes y lugares involucrados, siguiendo el modelo de tareas directivas de Hornig, Klasik y Loeb (2010). Un segundo parámetro sistematizó la información respecto a aspectos cualitativos registrados por los observadores y que permitían aprehender la gestión y distribución del tiempo de las directoras. Para ello, se utilizó el análisis de contenido de los registros de los observadores. Por último, la información recopilada en los diarios de tiempo fue sistematizada siguiendo las propias categorías ahí generadas, relevando por cada directora el tipo de actividad y los tiempos destinados a las mismas declarados.

En una segunda fase, luego de analizado el material de forma individual, se procedió a la triangulación del mismo por cada caso, cotejando la información de cada técnica y levantando categorías de análisis a partir de este proceso. Se elaboraron tres informes de caso.

Finalmente, se realizó un análisis transversal de los tres casos para la elaboración de los resultados que aquí se exponen.

## Resultados

### *Caracterización de las directoras y su liderazgo directivo*

Ahora bien, respecto a las directoras, cabe precisar que las tres arribaron a ejercer el rol de dirección, sin desempeñar ninguna función previa en las escuelas. Las tres narran haberse enfrentado a su llegada a contextos de elevada resistencia por parte de las comunidades. Tanto el caso 1 como 3 lo hicieron, además, en momentos de crisis de las escuelas, marcados por climas internos de quiebre, falta de liderazgo y abandono por parte de las gestiones anteriores. Ambas directoras narran haber implementado diversas estrategias, tales como dar cumplimiento a los horarios, realizar seguimiento a los docentes, establecer equipos de trabajos, establecer límites y reglas en el trato con apoderados, entre otros, con el fin de normalizar los procesos de las escuelas.

El carácter fuerte, la seriedad y ser reconocida como líderes por sus comunidades son la regla para las tres directoras. Las diferencias se pueden observar en los elementos que fundamentan su liderazgo y el estilo de dirección que ejercen.

El caso 1 es una directora muy presente en la escuela pero que no ha basado su liderazgo en la cercanía personal con los docentes. Su temperamento equilibrado se ha demostrado en situaciones complejas, en que logra apaciguar los ánimos y proponer soluciones viables. Su estilo de liderazgo tiende a ser de delegación de responsabilidades pedagógicas pero de concentración de tareas administrativas (contabilidades y relación con el sostenedor).

El caso 2 corresponde a una directora que sustenta su liderazgo en la cercanía que establece con sus docentes y la delegación de responsabilidades. Pudo superar la resistencia inicial a su llegada y señala valorar el trabajo en equipo y privilegiar el diálogo franco como mecanismo de resolución de problemas. En general, promueve la autonomía de los equipos, desplazando su función al monitoreo constante pero no a la intromisión.

La directora del caso 3 declara la importancia de ejercer un liderazgo omnipresente, que en la práctica implica que realiza una gran cantidad de funciones que no necesariamente se corresponden con sus responsabilidades preestablecidas. Su énfasis está puesto en lo pedagógico más que en lo administrativo.

*Tipo de actividades y distribución del tiempo*

Un primer hallazgo del estudio se refiere a las actividades y la distribución del tiempo de las directoras en ellas. Las actividades fueron agrupadas en cinco tipos de prácticas que se orientan en alguna medida a la delimitación conceptual propuesta por Spillane et al (2007) y Horng, Klasik y Loeb (2010), respecto a los cinco tipos de prácticas marco del quehacer directivo. Con el fin de otorgar mayor precisión dado el contexto observado, dichas prácticas fueron redefinidas y renombradas. Con ello fue posible establecer un esquema acorde a la realidad del quehacer directivo en las escuelas analizadas y que es presentado en el siguiente cuadro.

**Cuadro 3: Tipología de prácticas directivas**

Tipo de práctica	Tipo de actividades
Tareas administrativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar y dar respuesta a correos electrónicos y requerimientos provenientes de diversos organismos e instituciones.</li> <li>• Revisar, autorizar y firmar oficios y documentos de diversa índole (emanados desde el Ministerio, sostenedor e internos de la propia escuela)</li> <li>• Elaborar documentación respecto a la escuela</li> <li>• Reunirse con docentes para elaboración documentación y trámites (P.e. Asignación Desempeño Colectivo)</li> <li>• Resolver problemas con documentación rechazada por Ministerio y/o sostenedor</li> <li>• Gestionar y abordar denuncias a la escuela en Superintendencia</li> </ul>
Gestión organizacional y de aspectos normativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisar entrada de estudiantes e inicio de clases</li> <li>• Supervisar asistencia y cumplimiento del horario por parte de los docentes</li> <li>• Gestionar cambios de turnos, permisos y licencias médicas de los docentes</li> <li>• Reclutamiento e inserción de personal a la escuela</li> <li>• Supervisar buen funcionamiento y reparación de mobiliario de la escuela</li> <li>• Tramitar y supervisar con sostenedor compra de materiales solicitados por la escuela</li> <li>• Encargar ornamentación para la escuela</li> <li>• Responder a requerimientos de la comunidad escolar: aseo de la escuela, certificados, materiales.</li> <li>• Liderar actividades y coordinación con el equipo directivo</li> <li>• Rendir cuentas a apoderados</li> <li>• Organizar reuniones</li> <li>• Supervisar organización y realización de actividades extracurriculares y/o fuera de la escuela</li> <li>• Revisar planillas de sueldos de docentes y tramitación con el sostenedor por pagos no realizados</li> <li>• Revisar y supervisar libro de cuentas de la escuela</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar asuntos de matrícula nuevos estudiantes</li> <li>• Gestionar espacios para reuniones</li> </ul>
Gestión pedagógica y desarrollo docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento al aula</li> <li>• Liderar reuniones docentes para abordar temas pedagógicos</li> <li>• Elaborar estrategias y materiales pedagógicos</li> <li>• Análisis y elaboración de estrategias para casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje</li> <li>• Atender inquietudes y requerimientos pedagógicos individuales de docentes</li> <li>• Revisar materiales y estrategias pedagógicas y de evaluación</li> <li>• Conducir talleres pedagógicos a docentes</li> <li>• Participar en actividades pedagógicas</li> <li>• Dirigir clases a estudiantes</li> <li>• Revisar y analizar resultados con docentes</li> </ul>
Relaciones internas y gestión de la convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en actividades de la comunidad escolar (desayunos, almuerzos, celebraciones)</li> <li>• Mediación en conflicto entre funcionarios de la escuela (docentes, asistentes, directivos, otros profesionales)</li> <li>• Mediación en conflicto entre estudiantes</li> <li>• Gestionar asuntos de disciplina estudiantil</li> <li>• Supervisar aplicación de medidas disciplinarias</li> <li>• Atención a apoderados</li> <li>• Atención a estudiantes</li> <li>• Conversaciones e intercambios cotidianos con docentes, funcionarios, estudiantes y apoderados</li> </ul>
Relaciones con el sostenedor y actores externos a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de diversos trámites en dependencias del sostenedor</li> <li>• Recepción funcionarios provenientes del sostenedor</li> <li>• Asistencia a actividades y talleres organizados por el sostenedor</li> <li>• Recepción de funcionarios ministeriales y de superintendencia</li> <li>• Recepción y contacto con otros tipos de instituciones: universidades, fundaciones, otros establecimientos escolares.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados a través de la técnica de *shadowing* y diario de tiempo.

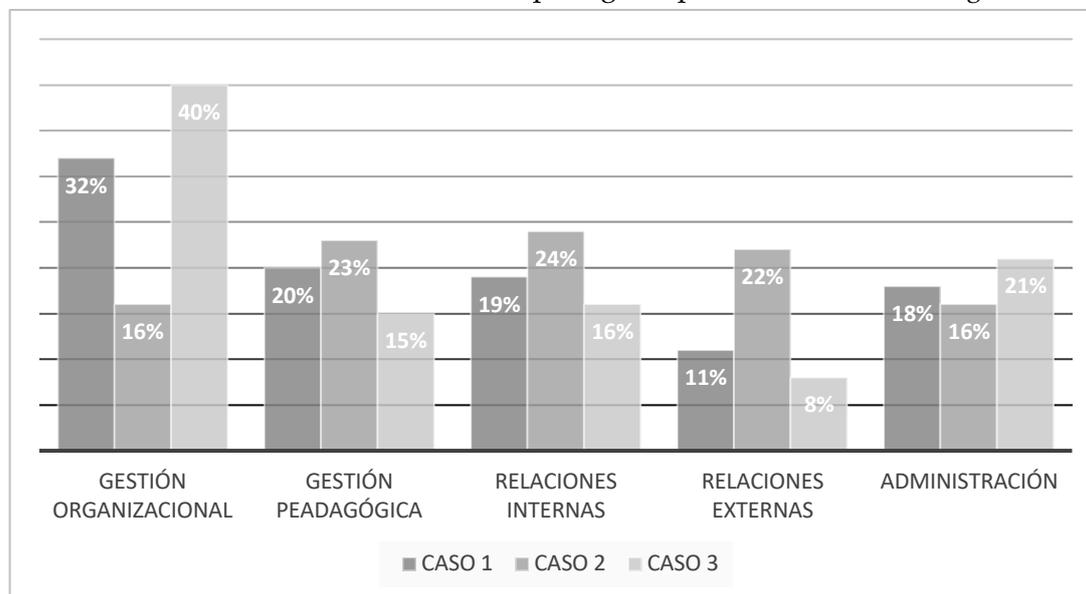
Las técnicas de *shadowing* y diario de tiempo permitieron además de establecer una clasificación de las prácticas y sus actividades, aproximarnos por una parte a una cuantificación del tiempo destinado a cada una de ellas y por otra parte, indagar en la visibilidad que para las propias directoras tiene cada una de ellas en su quehacer cotidiano. A continuación, abordaremos ambos aspectos.

### *Distribución del tiempo directivo*

El empleo de la técnica de *shadowing* permitió obtener una cuantificación del tiempo destinado por cada directora a cada tipo de práctica. Tal como se expone en el gráfico 1, existen similitudes entre las directoras respecto al tiempo destinado a ciertas actividades tales como gestión pedagógica y desarrollo docente, gestión de la convivencia escolar y relaciones internas y tareas administrativas. Las mayores diferencias son observadas en prácticas de gestión organizacional y relaciones externas. Mientras las directoras del caso 1 y 3 destinan

gran parte de su tiempo a la gestión organizacional, la directora del caso 2 destina menos tiempo a ello, pero más a relaciones con el sostenedor y otros actores externos que sus pares.

**Gráfico 1.** Distribución del tiempo según tipo de tareas. *Shadowing*.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados a través de la técnica de *shadowing*

La gestión organizacional y normativa destaca como un ámbito de acción directiva, pues se vincula directamente con asegurar el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Las labores de supervisión son las que más se repiten en los tres casos. Asimismo, el dar respuesta a los diversos requerimientos de los distintos actores escolares y la coordinación con el equipo directivo son las labores que determinan la gran proporción de tiempo destinada a esta dimensión del quehacer directivo. El caso 2 presenta un comportamiento distinto, debido a que en general gran parte de las actividades que en los otros casos son asumidas por las propias directoras, en este caso son compartidas y distribuidas con el equipo directivo, pudiendo destinar una mayor proporción de tiempo a las otras dimensiones. Ahora bien, las directoras tienden a ocupar más tiempo en estos asuntos, pues se combina cierta tendencia a no delegar sus responsabilidades, con una cultura fuertemente instalada en profesores, estudiantes y apoderados de acudir directamente a su figura de autoridad.

En relación a la gestión pedagógica, es posible observar que no existen grandes diferencias entre las escuelas observadas. Aunque, si se puede constatar una menor asignación de tiempo otorgada a este tipo de actividades por el caso 3. La actividad más recurrente de esta dimensión corresponde al acompañamiento en aula a los docentes. El caso 2 destaca por la gran proporción de tiempo destinada a reuniones sobre temas pedagógicos. Ahora bien, una característica común en los tres casos es que la búsqueda de involucrarse mayormente en los procesos pedagógicos se ve dificultada por la demanda temporal que implican otros tipos de tareas. Esto se debe a que las tareas pedagógicas más relevantes (como las observaciones de aula o la realización de reuniones sobre temas pedagógicos) requieren una mayor dedicación de tiempo y una mayor planificación por parte de las directoras.

Las actividades relativas a las relaciones internas corresponden a aproximadamente un cuarto del tiempo directivo, siendo la participación en actividades de la comunidad como

desayunos, almuerzos, celebraciones y las interacciones cotidianas las más recurrentes. Estas últimas interacciones comprenden actividades como saludar y detenerse a conversar con estudiantes, apoderados, docentes y otros actores de la escuela y manejar y solucionar problemas o conflictos.

Probablemente, la situación de vulnerabilidad que caracteriza a las escuelas analizadas ha provocado que la preocupación por lo relacional –reflejada en el tiempo dedicado a relaciones internas- constituya un foco importante en la gestión directiva de las directoras. Pese a que lo relacional constituye una preocupación en todo tipo de comunidades escolares, la conflictividad que caracteriza a algunos apoderados en su relación con la escuela y los extendidos problemas conductuales de los estudiantes, estrechamente vinculados con el contexto de vulnerabilidad, genera que las problemáticas relacionales adquieran una mayor dimensión. Por esto, desbordaría el ámbito de responsabilidad de actores escolares especialmente abocados a su resolución (como equipos de convivencia escolar), quedando como un ámbito de intervención constante de las directoras de escuela, quienes pueden garantizar en mayor medida un ambiente tranquilo y ordenado debido a la posición de autoridad que se les reconoce. Asimismo, el contexto adverso con el que se encontraron las directoras a su llegada a las escuelas, identificándose en dos casos una notoria falta de liderazgo directivo, podría influir en la relevancia que otorgan a responsabilidades orientadas a mantener y fomentar buenas relaciones entre los distintos actores escolares. Es así, que se evidencia que el ejercicio del liderazgo escolar requeriría no sólo impulsar procesos de normalización de las escuelas, sino desarrollar constantemente iniciativas orientadas a fomentar buenas relaciones entre sus distintos integrantes. Otro factor en que sería relevante indagar, respecto a la importancia otorgada a lo relacional, sería el género de las directivas. En este sentido, cabría preguntarse si el género constituye una variable relevante en el énfasis otorgado a la generación de cercanías y de confianzas entre los distintos actores escolares.

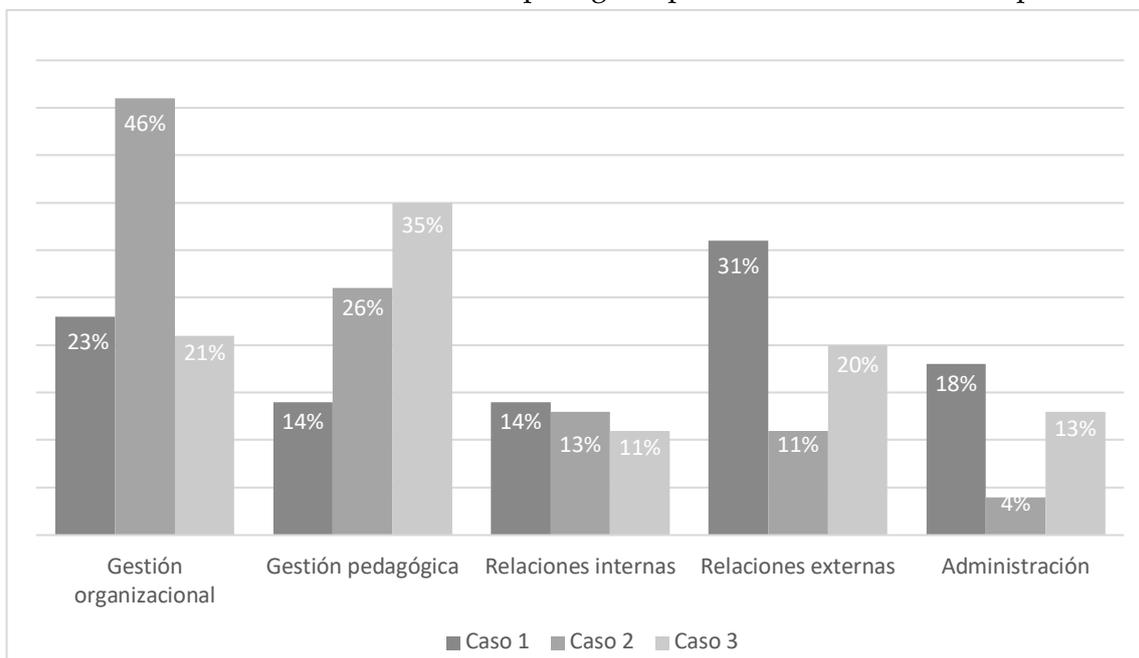
Tal como en gestión organizacional, en el caso de la dimensión relaciones externas es donde es posible observar grandes diferencias entre las directoras, destacándose la cantidad de tiempo destinado por la directora del segundo caso. Las actividades más importantes identificadas en este ámbito son las reuniones con funcionarios provenientes del sostenedor, las que se realizan tanto dentro como fuera de la escuela. Las relaciones externas tienden a implicar alteraciones en la planificación temporal de las directoras, principalmente cuando las obliga a salir de las escuelas. En este sentido, la realización de reuniones con funcionarios externos no son valoradas de forma crítica principalmente por sus contenidos, sino porque impactan fuertemente en su gestión del tiempo, implicando abandonar ciertas tareas previamente planificadas o ausentarse de la cotidianeidad de las escuelas.

Por último, En la dimensión administración, las actividades que más demandan del tiempo de las directoras son: i) la revisión de correos electrónicos provenientes principalmente desde el sostenedor y las distintas instancias del Ministerio de Educación; y ii) la revisión y firma de múltiples documentos. Las directoras suelen destinar distintos momentos del día a este tipo de acciones y normalmente lo hacen en paralelo a la realización de otros tipos de actividades. De este modo, es común que firmen documentos mientras contestan el teléfono o se encuentran supervisando alguna actividad. La revisión de correos es una actividad que se realiza en paralelo con otras y de manera muy fragmentada. Los correos en general son leídos por parte y respondidos en otros momentos, siempre bajo cierto apremio por dar respuesta, pero no tener tiempo para ello.

Las tareas administrativas, tienden a ser las menos valoradas por las directoras. Esto, pues se observa una contradicción entre la relevancia que se le concede desde el exterior y la menor importancia que ellas conciben que poseen para los procesos escolares. Por dicha razón, tienden a ser actividades que postergan, en pos de la realización de otros tipos de tareas, dedicándoles generalmente los tiempos libres que les quedan entre las distintas actividades que realizan.

Ahora bien, un hallazgo relevante del estudio es la discrepancia existente entre lo observado por los investigadores a través del empleo de la técnica de *shadowing* y lo registrado por las propias directoras en los diarios de tiempo. El gráfico 2 da cuenta de lo registrado según tipo de actividad.

**Gráfico 2:** Distribución del tiempo según tipo de tarea. Diario de tiempo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados a través de la técnica de *shadowing*

En el registro de sus actividades –a través de los diarios de tiempo- tienden a identificar las tareas que son mayormente planificadas y que poseen un tiempo más claramente definido. Estas tareas generalmente corresponden a tareas relativas a la gestión organizacional, a la gestión pedagógica o a las relaciones externas. Por el contrario, el tiempo destinado a relaciones internas o a administración tiende a registrarse en menor medida, pues generalmente corresponde a actividades escasamente planificadas o a tiempos que se aprovechan entre la realización de otros tipos de tareas. Son actividades frecuentemente interrumpidas, por lo que son también más complejas de cuantificar temporalmente y por tanto, de llenar en los diarios de tiempo.

En el caso 1 la directora registra un mayor tiempo a relaciones externas que al observado mediante los *shadowing*. En tanto, en el conjunto de los otros tipos de tareas sostiene dedicar menos tiempo o un tiempo equivalente al observado. Esta sobre declaración del tiempo dedicado a relaciones externas se podría vincular a que la directora es requerida y debe visitar frecuentemente las dependencias del sostenedor. Visitas que siempre son registradas en sus

diarios de tiempo, ocupando un tiempo considerable debido al traslado desde y hacia la escuela.

En el caso 2 en tanto, la directora tiende a declarar que ocupa un tiempo considerablemente mayor en tareas de gestión organizacional respecto a lo observado. Esta importante sobre declaración en tareas de gestión organizacional se vincularía con el estilo de liderazgo de la directora, quien tiende a delegar múltiples tareas, ejerciendo un rol de monitoreo constante al trabajo que desarrollan directivos y docentes, ya sea individualmente o en equipos. Este monitoreo se realizaría en reuniones planificadas y con límites temporales claros, al contrario del otro tipo de tareas que tienden a ser más interrumpidas, menos planificadas o de menor importancia para el estilo de liderazgo de la directora.

Finalmente, en el caso 3, la directora declara ocupar un tiempo considerablemente mayor al observado en tareas de gestión pedagógica y de relaciones externas. A contramano, declara un tiempo bastante menor al observado en tareas de gestión organizacional y de administración, y en menor medida, en relaciones internas. La sobre declaración en tareas de gestión pedagógica se vincularía con el foco que declara de su gestión, en que se habría desvinculado de otros tipos de tareas para enfocarse en las responsabilidades vinculadas con los procesos de enseñanza- aprendizaje.

#### *Características de la gestión del tiempo directivo*

El tiempo directivo presenta cuatro características principales que determinan el modo en que es distribuido y gestionado. La primera de ellas corresponde a lo que Vázquez (2009) denomina la multidimensionalidad del tiempo directivo. En general son pocas las actividades que cuentan con tiempos protegidos para su realización y lo que más bien ocurre es la sucesión y superposición de acciones y actividades. Las directoras deben constantemente atender diferentes frentes, realizando en muchas ocasiones dos o más acciones a la vez. De este modo, la tónica de la cotidianidad directiva es la interrupción constante. Esto se explica en gran medida por la forma que adquiere el rol directivo en la práctica. Las directoras son constantemente demandadas por los otros miembros de la comunidad escolar (docentes, asistentes de la educación, auxiliares, padres y estudiantes) para dar respuesta a múltiples asuntos, tales como mediar en conflictos entre adultos, abordar asuntos disciplinarios de estudiantes, atender apoderados por diversos motivos o reparar un estante en mal estado, por mencionar algunos. Suelen, ya sea por iniciativa propia pero también por demanda de las comunidades escolares, ejercer un rol omnipresente en que la delegación aunque en la práctica o reglamento exista es muy difícil de llevar a cabo.

Lo mencionado conduce a una segunda característica: el escaso margen que cuentan para cumplir con lo planificado. Constantemente emergen asuntos que requieren de su intervención y acción, lo que desborda cualquier planificación previa. Si bien, las tres directoras cuentan con agendas de planificación del tiempo semanal y diaria y en el caso de dos directoras incluso contando con asistentes para ello; en general, el cumplimiento de las mismas es bajo o al menos no del modo esperado. Durante las jornadas de *shadowing* fue posible observar que en promedio las directoras lograban realizar aproximadamente un 30% de las actividades planificadas. Comúnmente las actividades postergadas o realizadas en menos tiempo del previsto son las ligadas al liderazgo pedagógico: suspensión de

acompañamientos al aula o reducción del tiempo destinado a reuniones con docentes con este fin.

Una tercera característica es que la acción directiva excede la jornada laboral estipulada. Por una parte, las directoras destinan tiempo fuera de sus horarios de trabajo para llevar a cabo algunas labores de dirección y por otra parte, sus tiempos de descanso, como la hora de almuerzo, comúnmente son acortados o suprimidos con el fin de emprender diversas actividades ligadas a su función. Ambas situaciones son planteadas por las directoras como inevitables. Es así como, en el caso del trabajo en la casa, esto ocurre en la medida en que existirían actividades que no pueden ser realizadas en el lugar de trabajo, debido a las constantes interrupciones. Comúnmente, las actividades realizadas fuera del horario laboral serían aquéllas que requieren de mayor concentración y/o tranquilidad, tales como revisar y redactar documentos, pensar o tomar decisiones que requieren mayor reflexión o tener una conversación con el sostenedor o algún otro externo. Al respecto dos de las directoras señalan:

*“Muchas veces cuando hay cosas que redactar o cosas que leer, no las puedo hacer aquí. Porque es una interrupción constante.”* (Entrevista, Directora- Caso 1)

*“Necesito como ese silencio, esas primeras horas de la mañana en tomar decisiones (...) A veces me ha pasado que estoy haciendo mis cosas de casa y siempre dejo una libreta cerca porque ahí es donde me voy acordando que no le respondí esto a este profe.”* (Entrevista, Directora-Caso 2).

Por último, una cuarta característica presente en las tres directoras analizadas, es el uso de tecnología y redes sociales para estar comunicadas constantemente con sus equipos directivos y en ocasiones el personal de las escuelas. El uso de la aplicación Whatsapp para estos fines es muy común y en general las acciones cotidianas que llevan a cabo son realizadas a la par con dar instrucciones o recibir peticiones y respuestas a través de este medio.

## Conclusiones

El anterior panorama de la gestión del tiempo ha permitido evidenciar las dificultades que plantea la conciliación entre las diversas responsabilidades directivas. Las directoras de las escuelas estudiadas experimentan una marcada fragmentación de su trabajo diario, en línea con lo planteado por Murillo y Barrio (1999), debiendo dedicar una proporción importante de su tiempo a resolver variados imprevistos. Esto daría cuenta de que el tiempo directivo se despliega en un conjunto de tiempos diversos y simultáneos, cuyo desenvolvimiento requiere el surgimiento de prácticas de liderazgo. Por consiguiente, siguiendo lo planteado por Vásquez (2009) respecto a la multidimensionalidad del tiempo directivo, se hará referencia a cómo las directivas escolares han generado prácticas de liderazgo que les permiten gestionar su tiempo, abarcando los diversos tipos de temporalidades.

Las directivas comprenden su tiempo como un bien escaso, por lo que buscan aprovecharlo lo más posible. Por esto, generan planificaciones y buscan que las actividades que realizan no se extiendan más allá del tiempo previsto. Pese a que las planificaciones que generan frecuentemente no se cumplen, debido al surgimiento de imprevistos, si les permite desarrollar una estructura temporal, a partir de la que identifican prioridades que orientan su gestión directiva.

La respuesta a demandas administrativas constituye una de las principales preocupaciones temporales de las directivas de escuelas básicas municipales. Tales demandas provienen generalmente de actores externos a las escuelas, principalmente desde los sostenedores, preocupándose por el adecuado cumplimiento de lo que plantea la normatividad escolar. Pese a que las tareas de la temporalidad burocrática son descritas generalmente como una actividad a la que desearían dedicar menos tiempo las directivas, se constituyen en una preocupación permanente en sus jornadas laborales. De esta forma, sería posible hipotetizar que la valoración sobre el muy extendido tiempo que otorgan lo administrativa se vincula a que son tareas que generalmente se postergan en pos de otras que son consideradas más importantes, pero que nunca son posibles de evitar, convirtiéndose en una preocupación permanente.

Las definiciones organizacionales y pedagógicas de la escuela son potencialmente complejas y controvertidas, pues se desarrollan en un contexto en que conviven actores escolares con distintas perspectivas sobre el ordenamiento de la comunidad escolar, en general, o de los procesos pedagógicos, en particular. En este sentido, el tiempo que dedican las directivas escolares a tareas de gestión organizacional y pedagógica poseen un componente marcadamente micropolítico, pues implican conducir a los distintos integrantes de la comunidad escolar en pos de objetivos compartidos. En esta tarea, siguiendo la conceptualización planteada por Ball (1989), las directoras deben comprender cabalmente la diversidad de metas existentes entre los actores escolares, resolviendo conflictos o adelantándose a su potencial surgimiento, a través de decisiones que permitan fijar orientaciones de la acción. Por consiguiente, el liderazgo de las directivas nunca es imparcial, debiendo tomar posiciones, pero tampoco es polarizador, procurando no fracturar a la comunidad educativa en torno a sus decisiones. Se pesquisó que las directoras en general ejercían su liderazgo, conscientes de esto, lo que se condice con los hallazgos internacionales respecto a la influencia del género en este tipo de prácticas directivas (Carli y Eagly, 2011; Díez et al., 2009; Shaked et al., 2018; Weinstein, et al., 2021)

Por otra parte, las directivas escolares buscan promover la expresión de la diversidad de los actores escolares, lo que va en línea con los hallazgos internacionales respecto a que el liderazgo ejercido por directoras mujeres tienden a generar más instancias de escucha y participación (Carli y Eagly, 2011). Las prácticas de gestión del tiempo que se preocupan por la consideración de las diversas perspectivas de los actores escolares y por la mantención de buenas relaciones en la comunidad escolar, estrechamente vinculadas con las tareas directivas de relaciones internas, se inscriben en la temporalidad social dialógica. El estar en el patio, escuchando a profesores, paradocentes, estudiantes y apoderados; es decir, la política de puertas abiertas, se constituye en la principal forma de abordar este tiempo directivo, valorando la experiencia y la perspectiva de todos los miembros de la escuela. Sin embargo, esta temporalidad se ve limitada por la temporalidad micropolítica, en tanto la diversidad presente en las escuelas, que da origen a conflictos y contradicciones, debe ser resuelta mediante la toma de decisiones directivas.

Finalmente, se identifican dos tipos de temporalidad en que el desarrollo de prácticas de liderazgo directivo para la gestión del tiempo ha sido más bien escaso. Por una parte, el tiempo de preparación, destinado a analizar y evaluar los procesos de planificación y ordenación de tareas directivas. Por otra, el tiempo reflexivo, en el que el directivo se autopercebe reflexionando sobre la escuela y su acción directiva. Ante las urgencias que plantean las otras temporalidades escolares, las directivas de escuelas básicas municipales cuentan con escaso

tiempo para detenerse un momento a evaluar las acciones que despliegan o reflexionar sobre cómo están influyendo en el curso de las escuelas.

El presente estudio dio cuenta de las prácticas y el uso y gestión del tiempo que realizan tres directoras de escuelas básicas. Si bien, el género fue considerado a la hora de seleccionar los casos, poniendo énfasis en mujeres ejerciendo el liderazgo directivo, no es posible concluir diferencias en este tema entre hombres y mujeres. Sin embargo, tal como se ha mencionado, parte de los hallazgos, fundamentalmente respecto al tiempo destinado por las directoras a determinadas prácticas directivas como las vinculadas a relaciones internas y gestión de la convivencia escolar se condicen con lo señalado por la literatura respecto al énfasis otorgado a resguardar estos aspectos claves del quehacer cotidiano de las escuelas por parte de liderazgos ejercidos por mujeres (Carli y Eagly, 2011; Díez et al., 2009).

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. (pp. 19-44). Ediciones UDP.
- Carli L and Eagly A (2011) Leadership and gender. In: Day, D. and Antonakis J. (eds). *The Nature of Leadership*. (pp.437-476). Sage Publications.
- Chan, T. C., y Pool, H. (April 1-5, 2002). *Principals' Priorities versus Their Realities: Reducing the Gap*. [paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ED465230>.
- Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2009) Percepción de las mujeres sobre el 'techo de cristal' en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 27-40.
- Eagly, A. and Carli, L. (2007). *Through the Labyrinth. The Truth About How Women Become Leaders*. Harvard Business School Press.
- Educación 2020. (2018). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo: "mejores líderes, mejores escuelas"*. [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/12/Policy\\_Brief\\_1-3.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/12/Policy_Brief_1-3.pdf)
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.

- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D., & Poblete Núñez, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: Directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la Educación*, (56). <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>
- Gerring, J. (2014). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni, y C. Fuentes, *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método*. Editorial UDP.
- Goldring, E., Huff, J., May, H., y Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352. <https://doi.org/10.1108/09578230810869275>
- Grissom, J. A., y Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123. <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In *Developing successful leadership*. (pp. 61-76). Springer.
- Harvey, A., Lawton, M., McColl, M., Pentland, W. (2002). *Time Use Research in the Social Sciences*. Kluwer Academic Publishers.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Horng, E. L., Klasik, D., y Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523. <https://doi.org/10.1086/653625>
- Khan, I. A., Khan, U. A., Ahmad, S. M., y Naseer-ud-Din, M. (2015). The effect of training on principals' time management practices: A focus on time management areas, school's level, locality and complexity. *FWU Journal of Social Sciences*, 9(2), 82-94.
- Lavigne, H. J., Shakman, K., Zweig, J., y Greller, S. L. (2016). *Principals' time, tasks, and professional development: An analysis of Schools and Staffing Survey data*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast and Islands, US Department of Education. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL\\_2017201.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2017201.pdf).
- Lee, M., y Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 461-482. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678862>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: What do principals do? *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-13.

- Marfán, J., y Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 279-300. <https://doi.org/10.1177/1741143217732792>
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455-473.
- Ministerio de Educación (2016). *Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile*. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2017/01/Caracterización-de-los-Equipos-Directivos-Escolares-de-Establecimientos-Educativos-Subvencionados-Urbanos-de-Chile.pdf>
- Murillo, F. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*. (pp. 19-40). Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Murillo, F., Barrio R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, (319), 201-222.
- Murillo, F., y Hernández-Castilla, R. (2015). Leadership for learning: What are the principals' tasks that most impact in the student learning? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-19.
- Murillo, F., y Román Carrasco, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, (361), 141-170.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Volume 1: Policy and practice. OECD.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Shaked H, Glanz J and Grozz Z (2018) Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417-434.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., y Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- UDP. (2014). *Encuesta "La voz de los Directores"*. Facultad de Educación.
- UDP. (2017). *Quinta Encuesta Nacional "La Voz de los Directores"*. Facultad de Educación.
- Vázquez, R. (2009). El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 183-199.

- Volante P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En Weinstein, José y Gonzalo Muñoz (eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Fundación Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE. (pp. 351-367).
- Weinstein, J., Sembler, M., Weinstein, M., Marfán, J., Valenzuela, P., & Muñoz, G. (2021). *A female advantage? Gender and educational leadership practices in urban primary schools in Chile.* Educational Management Administration & Leadership. <https://doi.org/10.1177/17411432211019407>
- Whitaker, T., y Turner, E. (2000). What is your priority? National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 84(617), 16.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks, CA.