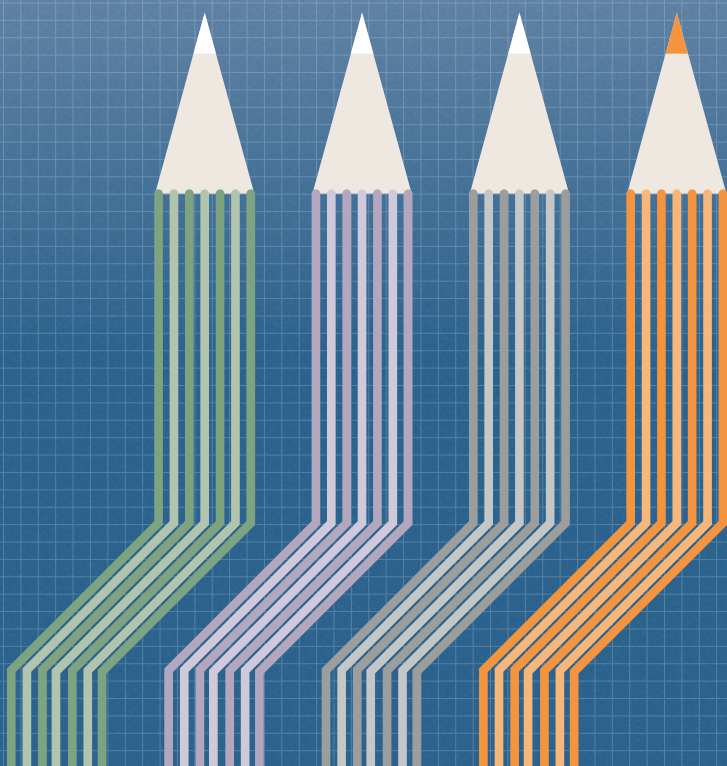


# CON DIRECCIÓN →

CUADERNOS PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO



## Prácticas directivas y gestión del tiempo

– Un análisis de Directoras  
y Jefas de UTP de tres  
escuelas municipales de  
educación básica de la Región  
Metropolitana

# 16  
MARZO 2019

**CED**  
**LE** CENTRO DE DESARROLLO  
DE LIDERAZGO  
EDUCATIVO



udp



UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO



TALCA  
UNIVERSIDAD  
CHILE



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO



Ministerio de  
Educación  
Gobierno de Chile





# Índice

Jefa de Proyecto:

**Javiera Peña**

Investigador principal:

**Matías Sembler**

Investigadoras:

**Nuvia Rosas**

**y Francisca Zamorano**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	02
<b>OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA</b> .....	03
1. Objetivos de investigación .....	03
2. Metodología .....	04
<b>RESULTADOS DE ANÁLISIS</b> .....	05
1. Directoras de escuelas y su gestión del tiempo .....	05
1.1. Distribución de su tiempo según grupos de tareas .....	05
1.2. Análisis de diarios de tiempo de directoras .....	13
2. Jefas de UTP y su gestión del tiempo .....	14
2.1. Distribución de su tiempo según grupos de tareas .....	14
2.2. Análisis de diarios de tiempo de jefas de UTP .....	22
<b>CONCLUSIONES</b> .....	23
<b>SUGERENCIAS DE POLÍTICA EDUCATIVA</b> .....	28
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	32



# Prácticas directivas y gestión del tiempo

## – Un análisis de Directoras y Jefas de UTP de tres escuelas municipales de educación básica de la Región Metropolitana

**Nota:** La elaboración de este documento procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español. Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español o/a; los/las y otras formas referentes al género para denotar la presencia de ambos sexos, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres.

### 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 (Bonai, 1998), generando extensa evidencia acerca de las estructuras, programas y procesos necesarios para la mejora escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001). En esta evidencia, destaca la constatación de que el liderazgo directivo constituye, luego de la docencia de aula, el segundo factor interno más significativo para la mejora escolar (Barber y Mourshed, 2007).

En este marco, el sistema chileno ha otorgado una importancia creciente al rol de los directores en tanto agentes de cambio escolar, y se ha realizado en el país una cantidad considerable de estudios respecto a esta figura y sus características, estilos y prácticas (Bellei, Valenzuela, Vanni y

Contreras, 2014; Horn y Marfán, 2010; Volante, 2012; CEDLE, 2014; CEDLE, 2017).

Hasta la fecha, la investigación ha tendido a enfocarse en las labores que los directivos deben realizar, así como en aquellas que efectivamente realizan en el contexto 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, a cómo gestionan y organizan las prácticas directivas, o lo que Spillane, Halverson y Diamond definen como las “tareas, actores e interacciones del liderazgo escolar en la vida cotidiana de una escuela” (2011).

Así, en general, éste constituye un tema secundario en el marco de esfuerzos investigativos más amplios, que presentan aproximaciones cuantitativas gruesas (habitualmente basadas en encuestas de auto-reporte) acerca de la distribución temporal de tareas directivas. En este marco, destacan algunos hallazgos y antecedentes relevantes, que provienen en su gran mayoría de encuestas.

A partir de una comparación con el contexto latinoamericano,

americano, Murillo (2012)<sup>1</sup> sostiene que casi la totalidad de los directores chilenos tienen dedicación completa a sus funciones, ejerciendo sus funciones directivas durante más de 40 horas semanales. Así también, afirma que Chile es el país en que los directores de escuelas primarias dedican proporcionalmente más tiempo a las tareas administrativas (31,3%).

Más recientemente, la encuesta periódica La Voz de los Directores en su versión 2014<sup>2</sup> entrega una cuantificación de la distribución temporal de las tareas realizadas por los directores de las escuelas chilenas. Según el estudio, éstos dedican su tiempo principalmente a la gestión de recursos humanos, financieros, materiales y a las tareas administrativas (21,1%), el trabajo técnico directo con los docentes (20,6%), las labores de coordinación con el equipo directivo (20,6%), y la relación con apoderados y alumnos (17,3%).

Respecto de las jefaturas de UTP, la versión 2017 de la misma encuesta plantea que el 56% del total de su tiempo directivo es destinado a labores técnico-pedagógicas. Este tiempo se distribuye equitativamente entre revisar y retroalimentar a los docentes sobre planificaciones (13,6%), desarrollar estrategias para asegurar una adecuada cobertura curricular (13,6%), evaluar a los docentes y retroalimentar su práctica (13,1%), y revisar y retroalimentar a los docentes sobre las evaluaciones de aprendizaje de los alumnos (11,7%).

La investigación cuyos resultados se presentan a continuación se propuso abordar la gestión del tiempo de los directivos escolares (directores de escuela y jefes de UTP) desde una perspectiva cualitativa. Con ello, buscó complementar y profundizar los hallazgos de los estudios ya realizados, al sumar a la entrega de información sobre la distribución del tiempo de los directivos una caracterización de las tareas que realizan y un análisis de la forma en que las articulan.

Para lograr este objetivo, se trabajó desde dos perspectivas. Por una parte, en línea con los estudios de *time on task*,

orientados a determinar la distribución real del tiempo entre distintos tipos de tareas (Murillo y Barrio, 1999), se decidió indagar la forma como los directivos escolares distribuyen efectivamente su tiempo. Por otra parte, se buscó destacar la multidimensionalidad del tiempo directivo (Vásquez, 2009), comprendiendo cómo diversas tareas confluyen en un mismo tiempo. En la tarea de integrar ambas perspectivas, resultó clave el énfasis en la comprensión de las formas de conciliación de tareas de gestión y de liderazgo, y la caracterización de la fragmentación del trabajo directivo cotidiano.

## OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

### 1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

#### Objetivo general:

Caracterizar la organización y la forma como gestionan su tiempo los Directores y Jefes de UTP de tres escuelas municipales de educación básica de la Región Metropolitana.

#### Objetivos Específicos:

- Indagar en la distribución de los tiempos de Directores y Jefes de UTP según tipos de tareas directivas.
- Caracterizar las prácticas de gestión del tiempo que permiten que Directores y Jefes de UTP desarrollen sus múltiples responsabilidades.
- Vincular la distribución del tiempo y las prácticas de gestión de Directores y Jefes de UTP con las características del contexto en que se desempeñan.

1. 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.

2. Resultados completos de la encuesta disponibles en <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/03/Encuesta-La-voz-de-los-directores.pdf>

## 2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo basado en el estudio de caso, consistente en “un estudio intensivo de una unidad con el propósito de entender un conjunto mayor compuesto por unidades similares” (Gerring, 2014, p. 84).

### • Muestra

La muestra se compuso de tres escuelas básicas de comunas del Gran Santiago, lideradas por directoras que ocupan este cargo desde hace al menos dos años, y cuyas principales características se describen a continuación en la Tabla 1.

### • Técnicas de investigación

Se realizó un uso combinado de tres técnicas de investigación:

**Entrevista semiestructurada**, orientada a rescatar el carácter particular y diferenciado de las experiencias de los entrevistados –en este caso, directoras y jefas de UTP– accediendo a la variabilidad del fenómeno estudiado (Stake, 1995).

**Shadowing**, técnica que consiste en acompañar y observar a los sujetos en estudio, para de este modo visualizar directamente sus prácticas reales (McDonald, 2005), sin la mediación de su relato e interpretación.

**Diario de tiempo**, técnica micro-conductual en la que un individuo entrega información sobre las actividades que realiza en un día, una semana u otra medida de tiempo (Harvey et al., 2002) y que, en este caso, aportó información respecto a cómo los mismos directivos identifican y estructuran mentalmente las actividades realizadas.

La Tabla 2 a continuación entrega el detalle de las actividades realizadas.

**TABLA 1.** CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS<sup>3</sup>

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
<b>Matrícula establecimiento</b>	432	394	669
<b>Tamaño planta docente</b>	39	37	39
<b>Promedio SIMCE 4° Básico 2016</b>	Lenguaje: 238 Matemática: 255	Lenguaje: 273 Matemática: 281	Lenguaje: 238 Matemática: 235
<b>Nivel socioeconómico</b>	Bajo	Medio	Medio
<b>Índice de vulnerabilidad</b>	91,6%	81,8%	67,1%
<b>Composición equipo directivo (Cargos)</b>	Directora-Jefa UTP-ex Jefe UTP-Inspector General-Orientadora	Directora-Subdirector- Jefa UTP-Inspector General	Directora-Jefa UTP- Inspector General
<b>Años de la directora en el cargo</b>	11 años	2 años	4 años

Fuente: Elaboración propia.

3. Sólo se entrega una descripción general de las escuelas estudiadas debido a que se asumió con los equipos directivos el compromiso de resguardar su identidad.

**TABLA 2.** DETALLE DE ACTIVIDADES REALIZADAS

	Entrevistas semiestructuradas		Shadowing		Diarios de tiempo	
	Directoras	Jefas UTP	Directoras	Jefas UTP	Directoras	Jefas UTP
<b>Caso 1</b>	1	1	4 jornadas	4 jornadas	8	0
<b>Caso 2</b>	1	1	4 jornadas	4 jornadas	15	5
<b>Caso 3</b>	1	1	4 jornadas	4 jornadas	5	6

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS DE ANÁLISIS

### 1. DIRECTORAS DE ESCUELAS Y SU GESTIÓN DEL TIEMPO

#### 1.1. DISTRIBUCIÓN DE SU TIEMPO SEGÚN GRUPOS DE TAREAS

##### A) PRINCIPALES TAREAS DIRECTIVAS

El modelo utilizado para el análisis de la gestión del tiempo de los directivos se desarrolló en base a una teorización propuesta por Spillane et al. (2007) y Horng, Klasik y Loeb (2010).

Como muestra a continuación la Tabla 3, se estructura en base a cinco grandes grupos o ámbitos de actividades: gestión organizacional, gestión pedagógica, relaciones internas, administración y relaciones externas. Cada uno de estos ámbitos se compone, a su vez, de varios subtipos de actividades, cuya clasificación se realizó siguiendo el propósito de fondo que las motiva.

Los tiempos de dedicación de los directivos a los distintos ámbitos y subtipos de actividades fueron determinados de acuerdo a los resultados del trabajo de *shadowing*.

**TABLA 3.** GRANDES GRUPOS DE TAREAS Y SUBTIPOS DE ACTIVIDADES. DIRECTORAS

Gestión organizacional	Gestión pedagógica	Relaciones internas	Administración	Relaciones externas
Responder a demandas cotidianas de diversos actores escolares	Observaciones de clase	Participación en actividades de la comunidad escolar	Trabajo administrativo individual	Entrega de documentación a DAEM
	Aplicación de medida pedagógica	Intervención en conflictos entre funcionarios	Trabajo administrativo con otros actores escolares	Recepción de funcionarios DAEM
Supervisión y preparación de actividades	Trabajo de casos con problemas de aprendizaje	Atención a profesores	Hablar por teléfono	Asistencia a actividades externas
Coordinación con equipo directivo	Reuniones sobre temas pedagógicos	Atención de problemáticas conductuales de los estudiantes	Revisión de correos	Reuniones con funcionarios DAEM
Resolución de imprevistos	Participación en actividades pedagógicas	Almuerzos		Recepción de funcionarios ministeriales y de Superintendencia
Reclutamiento de personal	Atención de profesores	Conflictos entre estudiantes		Recepción de delegaciones
Tareas de coordinación PIE		Atención a apoderados		
Resolución de asuntos domésticos		Interacciones cotidianas		
Coordinación con asistente		Resolución de conflictos (funcionarios y estudiantes)		
Tareas de gestión con profesores		Resolución de conflictos/ problemas		
		Atención a estudiantes		

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse a continuación en el Gráfico 1, las mayores diferencias entre directoras con respecto a la distribución de su tiempo directivo se sitúan en dos ámbitos: gestión organizacional y relaciones externas. Las directoras de los casos 1 y 3 destinan gran cantidad de su tiempo a la gestión organizacional en comparación con la directora del caso 2 (32% y 40% versus 16%), y ambas otorgan la menor parte de su tiempo a las relaciones externas (11% y 8% respectivamente). Por el contrario, quien más dedica tiempo a este último ámbito es precisamente la directora del caso 2 (22%).

También se observa que las directoras de los casos 1 y 3 presentan grandes desequilibrios en su organización del tiempo, destinando la mayor cantidad de sus jornadas a la ya mencionada gestión organizacional. En el caso 1, las actividades que la siguen corresponden a gestión pedagógica (20%) y relaciones internas (19%) y, en el caso 3, a administración (21%) y relaciones internas (16%). La directora del caso 2 destaca, por su parte, por una distribución de su

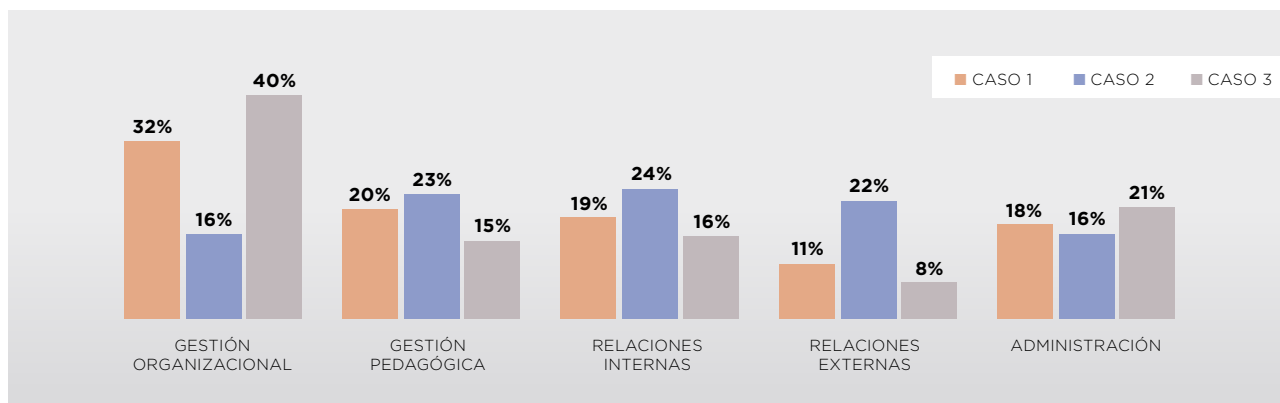
tiempo más equitativa, dando prioridad a las relaciones internas (24%), seguido de la gestión pedagógica (23%) y las relaciones externas (22%).

## B) GESTIÓN DEL TIEMPO: PRINCIPALES ACTIVIDADES OBSERVADAS

En un contexto de jornada laboral de aproximadamente 9 horas, las tres directoras aseguran trabajar más de la cuenta. Dos de ellas señalan llevarse trabajo para la casa, debido a las constantes interrupciones y la gran cantidad de tareas a resolver en el espacio de trabajo. La directora del caso 3, por su parte, declara haber descartado esta práctica que le ocasionó problemas de salud en el pasado.

En lo que refiere al apoyo con que las directoras cuentan para el desempeño de su labor, éste consiste en una secretaria y una asistente en el caso 2, y en una secretaria en el caso 3, quienes asumen, entre otras labores, la revisión de documentos administrativos y el manejo de agenda. La directora del caso 1 no cuenta con personal de apoyo.

**GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE DIRECTORAS SEGÚN ÁMBITOS DE TAREAS. DIRECTORAS DE ESCUELAS-CASOS 1, 2 Y 3**



Fuente: Elaboración propia.



A continuación se presenta, para cada uno de los cinco ámbitos de actividades, los principales subtipos de labores que las directoras realizan en relación a ellos<sup>4</sup>.

### **b.1. Ámbito Gestión Organizacional**

Como muestra la Tabla 4, las actividades de la directora del caso 2 se concentran en tareas de coordinación con otros directivos (55% del tiempo total destinado a gestión organizacional), mientras que en los casos 1 y 3, las directoras distribuyen más equitativamente su tiempo. Cabe destacar que las labores de supervisión de actividades son las que más se repiten en los tres casos. La gran diferencia la marca la directora del caso 1, que enfoca su labor de gestión organizacional en responder demandas de actores escolares.

**Supervisión de actividades.** Como ya se señaló, la supervisión de actividades es una actividad frecuente en los tres casos, pero a la que se da diferentes orientaciones. En los casos 1 y 3, consiste en compartir actividades tales como el inicio de la jornada escolar, supervisando la entrada de los estudiantes al establecimiento y su ingreso a las salas de clases. Sin embargo, la directora del caso 1 se caracteriza por supervisar aspectos como la aplicación de medidas pedagógicas y el

cumplimiento de horarios por parte de los docentes, en tanto el énfasis de la directora del caso 3 está puesto en aspectos de disciplina de los estudiantes. En el caso 2, la supervisión se enfoca, en cambio, en actividades especiales (ferias científicas, actividades de prevención, entre otras) que se realizan en espacios como el patio del establecimiento.

**Responder a demandas cotidianas de diversos actores escolares.** En este ámbito, la directora del caso 1 se dedica principalmente a recorrer la escuela resolviendo problemáticas que afectan a estudiantes, profesores y funcionarios. En esta instancia, entrega información sobre actividades escolares y se asegura de que la escuela esté funcionando correctamente. La respuesta a demandas de los actores escolares también considera para ella abordar peticiones de los profesores, como la gestión de días administrativos o la solicitud de materiales de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Preparación de actividades.** En los casos 2 y 3, estas labores incluyen la preparación de actividades puntuales acordadas en el tiempo, y la preparación de material y espacios físicos para la realización de reuniones y encuentros de distinto tipo.

**TABLA 4.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS DIRECTORAS EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A GESTIÓN ORGANIZACIONAL. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (32%)	Responder a demandas cotidianas de diversos actores escolares (37%) Supervisión y preparación de actividades (29%)
<b>Caso 2</b> (16%)	Tareas de coordinación con otros directivos (55%) Supervisión y preparación de actividades (23%)
<b>Caso 3</b> (40%)	Supervisión y preparación de actividades (37%) Tareas de coordinación con otros directivos (18%)

Fuente: Elaboración propia.

4. A fin de contextualizar la información referente a los casos estudiados, se indica para cada uno de ellos la proporción de tiempo que la directora destina al ámbito general analizado.

**Coordinación con otros directivos.** Como se señaló anteriormente, en los casos 2 y 3 las labores de coordinación con otros directivos son frecuentes (actividad más importante en el caso 2). Éstas incluyen, en ambos casos, coordinación sobre entrega de diplomas, implementación de programas o estándares, y actividades más informales de coordinación de tareas. En ambos casos también, la coordinación se realiza en gran parte en el marco de reuniones del equipo directivo.

Actividades menos frecuentes de gestión organizacional corresponden en el caso 1 a coordinación con el equipo directivo (instancias formales periódicas, o bien instancias informales de coordinación con el equipo de planificación y evaluación de asuntos pedagógicos), resolución de imprevistos (daños a la infraestructura, accidentes de estudiantes y enfrentar la demanda de un estudiante a la Superintendencia de Educación), y reclutamiento de personal (definición de tareas y realización de entrevistas de trabajo).

En los casos 2 y 3, se realizan actividades comunes de menor importancia como por ejemplo, coordinación con el equipo PIE para aspectos de organización del programa y resolución de temas pendientes con el equipo (incluyendo asuntos derivados del clima laboral). Cabe destacar que el tiempo destinado a la coordinación con el equipo PIE es más importante en el caso 2. Una cantidad de tiempo residual es

destinada en ambos casos a la resolución de “asuntos domésticos”: compra de comida y materiales, y resolución de problemas de infraestructura del establecimiento. En el caso 2, la directora suele realizar estas actividades de manera simultánea con otras más importantes.

En el caso 3, las tareas menos frecuentes realizadas por la directora en el ámbito de la gestión organizacional incluyen la coordinación con su asistente (en general en instancias de carácter informal, para informarse sobre plazos, actividades o situaciones que atender), y tareas de gestión con profesores (coordinación de salidas y planificación de actividades en general).

### ***b.2. Ámbito Gestión Pedagógica***

Como muestra la Tabla 5, no existen mayores diferencias entre escuelas en el total de tiempo que sus directoras destinan a la gestión pedagógica (aunque la importancia relativa otorgada por la directora del caso 3 a este ámbito es menor). En este contexto, en los casos 1 y 3, la observación de clases es el subtipo de actividad más importante (66% y 70% respectivamente). El resto de las actividades varía entre establecimientos, dependiendo del enfoque que se da a la gestión pedagógica. Destaca en el caso 2 la importancia relativa de las reuniones sobre temas pedagógicos (75%) y la ausencia de la observación de clases como actividad.

**TABLA 5.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS DIRECTORAS EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A GESTIÓN PEDAGÓGICA. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (20%)	Observación de clases (66%) Trabajo de casos con problemas de aprendizaje (17%) Aplicación de medidas pedagógicas (17%)
<b>Caso 2</b> (23%)	Reuniones sobre temas pedagógicos (75%) Participación en actividades pedagógicas (24%)
<b>Caso 3</b> (15%)	Observación de clases (70%) Atención de profesores (30%)

Fuente: Elaboración propia.

**Observación de clases.** La observación de clases, a la que las directoras 1 y 3 destinan parte importante de su tiempo, corresponde en el primer caso a actividades planificadas con anterioridad junto con actores externos (ATE contratada por el establecimiento), y destinadas a retroalimentar a los profesores. En el caso 3, la directora realiza observaciones tanto breves como prolongadas. También realiza visitas a las aulas para felicitar y/o alentar a los estudiantes sobre determinados temas o actividades. En el caso 2, la visita a clases es una actividad poco frecuente, que no supera el 3% del tiempo total de la directora destinado a la gestión pedagógica.

**Reuniones sobre temas pedagógicos.** En el caso 2, destaca la gran cantidad de tiempo que la directora otorga a las reuniones sobre temas pedagógicos. Se trata de reuniones con el equipo directivo, el equipo PIE, la jefa de UTP, o bien con profesores, con objeto de conversar o discutir estrategias pedagógicas. En gran parte de las observaciones realizadas en relación a este caso, el SIMCE ocupaba un lugar destacado, siendo una preocupación muy importante y muy presente en las actividades desarrolladas por la directora.

**Aplicación de medidas pedagógicas y trabajo con casos con problemas de aprendizaje.** Estas actividades sólo fueron observadas en el caso 1. La primera corresponde a la toma de una medida que afectaba a un estudiante, lo que implicó delegar los aspectos administrativos al inspector general, y explicar la medida a la orientadora y al padre del estudiante. La segun-

da refiere a la atención de casos complejos de estudiantes, en conjunto con la profesora del PIE o con la jefa de UTP.

**Participación en actividades pedagógicas.** En el caso 2, entre las actividades menos relevantes en el ámbito de la gestión pedagógica se encuentra, además de la visita a clases, la participación en actividades pedagógicas (24%), que refiere a la asistencia a talleres realizados por la jefa de UTP en conjunto con directivos y docentes para tratar temas pedagógicos (aunque ocurre que deriven en conversaciones acerca de otros asuntos).

**Atención de profesores.** Esta actividad considera la atención de los docentes para resolver dudas y entregarles orientaciones para el desarrollo de su labor.

### ***b.3. Ámbito Relaciones Internas***

Como muestra la Tabla 6, la directora del caso 2 es quien, en términos relativos, asigna la mayor cantidad de tiempo a las relaciones internas (24%), siendo la directora del caso 3 quien menos tiempo le dedica (16%). También puede apreciarse que las tres directoras suelen realizar el mismo tipo de actividades vinculadas a este ámbito. En los casos 1 y 2, comparten un alto nivel de participación en actividades de la comunidad escolar, que es el subtipo de actividad más importante en ambos casos (26% y 42% respectivamente). Así también, las interacciones cotidianas constituyen una de las principales actividades de las directoras de los casos 2 y 3 (29% y 46% respectivamente).

**TABLA 6.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS DIRECTORAS EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A RELACIONES INTERNAS. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (19%)	Participación en actividades de la comunidad escolar (26%) Intervención en conflicto entre funcionarios (17%)
<b>Caso 2</b> (24%)	Participación en actividades de la comunidad escolar (42%) Interacciones cotidianas (29%)
<b>Caso 3</b> (16%)	Interacciones cotidianas (46%) Atención a profesores (19%)

Fuente: Elaboración propia.

**Participación en las actividades de la comunidad escolar.** En el caso 1, esta participación se traduce para la directora en recorrer la escuela al momento de ciertas rutinas y actividades desarrolladas por los alumnos. Destaca la observación de la preparación de bailes y de una actividad de cocina de los estudiantes. La directora del caso 2 se involucra marcadamente más que la directora del caso 1 en tales actividades. Participa activamente en ferias y foros, donde recibe o despide a los participantes.

**Interacciones cotidianas.** Las interacciones cotidianas componen el subtipo de actividad más importante de la directora del caso 3, y el segundo más importante de la directora del caso 2. Corresponden en su mayoría a Instancias informales, y comprenden actividades como la interacción con estudiantes (ya sea abrazándolos, conversándoles o ayudándolos a solucionar ciertas situaciones en el patio de la escuela), y el saludo a profesores, directivos o funcionarios, situaciones en las que se conversa sobre ropa, comida o asuntos personales.

**Atención de profesores.** El segundo subtipo de actividad más importante en el caso 3 corresponde a la atención de profesores. Incluye atenciones que no son de carácter pedagógico ni refieren a la coordinación de actividades, y que se vinculan más con problemas de los docentes o la re-

solución de cuestiones contingentes.

**Intervención en conflicto entre funcionarios.** Una segunda actividad de importancia en el caso 1, es la intervención realizada por la directora en un conflicto muy puntual entre funcionarias.

Entre las actividades menos importantes se encuentran, en los tres casos, la atención de apoderados y la resolución de conflictos entre integrantes de la comunidad escolar. En el caso 1, son también poco importantes actividades como la atención de profesores y almuerzos con profesores e inspector y, en el caso 3, la atención de estudiantes (en forma individual o grupal).

#### **b.4. Ámbito Administración**

La proporción de tiempo que las directoras destinan a labores administrativas no presenta grandes diferencias. Destaca sin embargo levemente el caso 3, con la mayor proporción de tiempo destinado a estas labores (21%). En todos los casos, el subtipo de actividad más frecuente es la realización de trabajo administrativo individual (68% en el caso 1, 61% en el caso 2, y 53% en el caso 3). Le sigue, en el caso 1 el trabajo administrativo con otros actores escolares, en el caso 2 la realización de llamadas telefónicas, y en el caso 3 la revisión de correos electrónicos (Tabla 7).

**TABLA 7.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS DIRECTORAS EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A ADMINISTRACIÓN. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (18%)	Trabajo administrativo individual (68%) Trabajo administrativo con otros actores escolares (18%)
<b>Caso 2</b> (16%)	Trabajo administrativo individual (61%) Hablar por teléfono (26%)
<b>Caso 3</b> (21%)	Trabajo administrativo individual (53%) Revisión de correos (26%)

Fuente: Elaboración propia.



**Trabajo administrativo individual.** En los tres casos, el trabajo administrativo individual se efectúa de manera no planificada, en espacios de tiempo que se liberan y en que las directoras también realizan llamados telefónicos o se comunican con actores externos e internos. En el caso 1, el trabajo administrativo comprende revisión de documentos de convivencia y sobre medidas pedagógicas en curso. En el caso 2, incluye la firma de documentos para la comunidad interna, preparar invitaciones y comunicaciones, y conceder permisos. En el caso 3, la directora desarrolla actividades más variadas, relacionadas con asuntos tanto internos como externos. Planifica sus funciones mediante cronogramas, elabora permisos administrativos, comunicaciones, diplomas, y documentación para el MINEDUC, la Superintendencia de Educación y el sostenedor.

**Trabajo administrativo con otros actores escolares.** Esta actividad, que figura como la segunda más importante en el caso 1, consiste en la revisión de libros de cuentas junto con la secretaria de la escuela, o la corrección de documentos junto con la jefa de UTP. Cabe destacar que esta directora es la única que realiza trabajo administrativo de manera planificada con miembros del equipo directivo o con funcionarios del establecimiento.

**Hablar por teléfono.** La segunda actividad más importante en el caso 2 corresponde a realizar y responder llamadas telefónicas. Se realizan llamadas que en general son para re-

solver dudas y problemas con el sostenedor, el personal del DAEM y funcionarios ministeriales, y se responde llamados de agentes externos como la Fiscalía o la Superintendencia.

**Revisión de correos.** Esta actividad se lleva a cabo en paralelo con otras y de manera muy fragmentada. A pesar de ello, es la segunda actividad más importante para la directora del caso 3, quien en el período de observaciones recibió numerosos correos externos (principalmente de la SEREMI y del MINEDUC) con invitaciones a participar en concursos y a responder una encuesta.

### ***b.5. Ámbito Relaciones Externas***

Ya se han destacado las notorias diferencias entre directoras en relación al tiempo que destinan a las relaciones externas (22% en el caso 2, 11% en el caso 1, y 8% en el caso 3).

Como muestra la Tabla 8, la actividad más importante realizada en este ámbito corresponde, en los tres casos, a reuniones con funcionarios del DAEM, a las que la directora del caso 2 destina el 86% del tiempo total otorgado a las relaciones externas. Sólo en el caso 3 no se registran actividades fuera del establecimiento, cuya directora sólo recibe a funcionarios y delegaciones.

**Reuniones con funcionarios DAEM.** En el caso 2, las reuniones con funcionarios del DAEM se llevan a cabo tanto dentro como fuera del establecimiento y tienen como objetivo tratar temas de infraestructura. Dado que la relación con el

**TABLA 8.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS DIRECTORAS EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A RELACIONES EXTERNAS. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (11%)	Entrega de documentación a DAEM (47%) Recepción de funcionarios DAEM (29%)
<b>Caso 2</b> (22%)	Reuniones con funcionarios DAEM (86%) Relación con otros actores externos (14%)
<b>Caso 3</b> (8%)	Recepción de delegaciones de funcionarios DAEM, ministeriales y de Superintendencia (100%)

Fuente: Elaboración propia.

DAEM es buena en el aspecto administrativo, en las reuniones se tratan temas relativos al espacio físico, y más específicamente la necesidad de contar con mayor cantidad de salas y espacios para los proyectos planteados por el PEI. En tanto, en el caso 1 la directora convoca al DAEM para aclarar sus dudas respecto a la aplicación de una medida pedagógica a un estudiante con conducta disruptiva, de manera de generar un marco de acción que permita evitar que la Superintendencia cuestione las decisiones tomadas.

**Entrega de documentación al DAEM.** La mayor cantidad de tiempo invertido por la directora del caso 1 en relaciones externas refiere a la entrega de documentación formal en el DAEM. La directora acudió al DAEM en tres de las cuatro visitas realizadas, con el fin de entregar documentación sobre sueldos, licencias y reemplazos.

**Relación con otros actores externos.** En los casos 2 y 3, se detectó la existencia de relaciones con otro tipo de funcionarios externos, pertenecientes a un amplio espectro de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil: centros de investigación, coordinadores de prácticas de centros educativos y organizaciones varias (entre ellas, de tipo ecológicas). La directora del caso 2 se muestra muy comprometida con el fomento de actividades con externos que sean la expresión de los sellos definidos por el colegio, especialmente en el ámbito intercultural. En el caso 3, debido a la internacionalización de la escuela, se recibió una delegación proveniente de la embajada de Colombia.

Una actividad que demandó menos tiempo de dedicación fue, en el caso 1, la asistencia a una actividad organizada por la Corporación Municipal respecto a la seguridad en el trabajo, junto con personal municipal de la comuna.

## 1.2. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE TIEMPO DE LAS DIRECTORIAS

En el caso 1, la directora registra en su diario de tiempo un mayor tiempo de dedicación a las relaciones externas que el observado mediante los *shadowing*. En cambio, en relación al

conjunto de los otros tipos de tareas declara destinar menos tiempo o un tiempo equivalente al observado. Esta sobre declaración del tiempo dedicado a relaciones externas se vincula con el hecho de que la directora visita frecuentemente el DAEM, ya que se encarga personalmente de la entrega de documentación. Dichas visitas siempre son registradas en sus diarios de tiempo, y le demandan un tiempo considerable debido al traslado desde y hacia la escuela.

En el caso 2, la directora tiende a declarar un tiempo de dedicación a tareas de gestión organizacional considerablemente mayor al observado. Por el contrario, en lo que respecta a tareas vinculadas a relaciones internas, relaciones externas y administración, registra tiempos bastante menores a los observados. Por otra parte, declara un tiempo de dedicación a labores de gestión pedagógica similar al observado. La mayor dedicación declarada a tareas de gestión organizacional se vincula con el estilo de liderazgo de la directora, quien tiende a delegar múltiples tareas, ejerciendo un rol de monitoreo constante del trabajo que desarrollan directivos o docentes, ya sea individualmente o en equipos. Este monitoreo se realiza en reuniones planificadas y con límites temporales claros, por lo que son mayormente registrados en los diarios de tiempo, contrariamente a 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. Por el contrario, declara un tiempo bastante menor al observado en labores de gestión organizacional y de administración y, en menor medida, de relaciones internas. La sobre declaración en tareas de gestión pedagógica se vincula con la relevancia que la directora afirma otorgar a en este aspecto de su labor, y que la llevaría a intentar desvincularse de otro tipo de tareas para poder centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En tanto, el mayor tiempo que registra en relaciones externas sería más fortuito, pues habría tenido que asistir a más acti-

vidades fuera de la escuela durante las semanas en que completó sus diarios de tiempo.

En definitiva, la única tendencia compartida entre los tres casos es a declarar un menor tiempo de dedicación a las relaciones internas y, en menor medida, a la administración. La subdeclaración en este tipo de tareas podría deberse a que son menos planificadas, y pueden realizarse en tiempos más dispersos para las directoras de escuela. A esto se sumaría el hecho de que corresponden a actividades frecuentemente interrumpidas, lo que vuelve más difícil estimar el tiempo que se les destina.

Respecto a sus espacios de trabajo, el *shadowing* evidencia que las directoras tienden a pasar menos de la mitad de la jornada laboral en sus oficinas (entre un 35% y un 54% de la jornada). En los casos 1 y 3, el tiempo en que se encuentran en otros lugares de la escuela es ligeramente superior al que pasan en sus oficinas. Donde se presentan disparidades más notorias es en la proporción de tiempo en que las directoras se encuentran fuera de la escuela (27% en el caso 1, y 5% en el caso 3).

Por otra parte, las directoras de escuela tienden a ser las principales responsables de las actividades en que participan. Les siguen, según tiempo ocupado, las actividades a cargo de otros directivos, y luego, aquellas a cargo de docentes.

Así también, las actividades en que las directoras participan tienden a ser planificadas, oscilando el tiempo destinado a estas últimas entre un 65% (caso 3) y un 78% (caso 1).

Finalmente, las actividades en que las directoras participan suelen ocupar el tiempo previsto, variando el tiempo destinado a estas últimas entre un 56% (caso 1) y un 84% (caso 3).

## 2. JEFAS DE UTP Y SU GESTIÓN DEL TIEMPO

### 2.1. DISTRIBUCIÓN DE SU TIEMPO SEGÚN GRUPOS DE TAREAS

#### A) PRINCIPALES TAREAS DIRECTIVAS

El análisis de la gestión del tiempo de las jefas de UTP se realizó de acuerdo a los mismos cinco grandes grupos de actividades que en el caso de las directoras (gestión pedagógica, gestión organizacional, relaciones internas, administración y relaciones externas), a los que se sumó una sexta categoría: docencia. Ello, debido a que en el caso 1 la jefa técnica aún conserva horas pedagógicas en el establecimiento. En este ámbito de la docencia, se incluyen los subtipos de actividades que conforman el proceso pedagógico (preparación de clases, realización de clases y evaluación) (Tabla 9).

**TABLA 9.** GRANDES GRUPOS DE TAREAS Y SUBTIPOS DE ACTIVIDADES. JEFAS DE UTP

Gestión organizacional	Gestión pedagógica	Relaciones internas	Administración	Relaciones externas	Docencia
Tareas de coordinación con otros directivos	Observación de clases	Interacciones cotidianas	Revisar el correo	Participación en actividades con equipos directivos y pedagógicos de la comuna	Preparación de clases
Tareas de gestión con profesores	Atención de profesores	Participación en conflicto laboral	Hablar por teléfono	Vínculo con el sostenedor	Realización de clases
Tareas individuales de gestión	Preparación y realización de talleres para profesores	Mediación en conflicto entre el personal	Entregar información a padres	Participación en convenios externos	Actividades de evaluación
Preparación de actividades	Trabajo con coordinadoras PIE	Reuniones de convivencia escolar	Recordar trámites a funcionarios	Recepción de instituciones de educación superior y practicantes	
Coordinación con asistente	Reuniones varias	Atención a profesores	Firma o revisión de documentos	Recepción de postulantes a trabajo en la escuela	
Entrega de avisos e informaciones	Planificación de actividades pedagógicas	Participación en actividades de la comunidad escolar		Atención de otros externos	
Resolver asuntos domésticos	Supervisión/ revisión de material pedagógico				
Tareas de coordinación PIE	Elaboración o revisión de documentos				
Supervisión de actividades					
Coordinación con asistente					

Fuente: Elaboración propia.



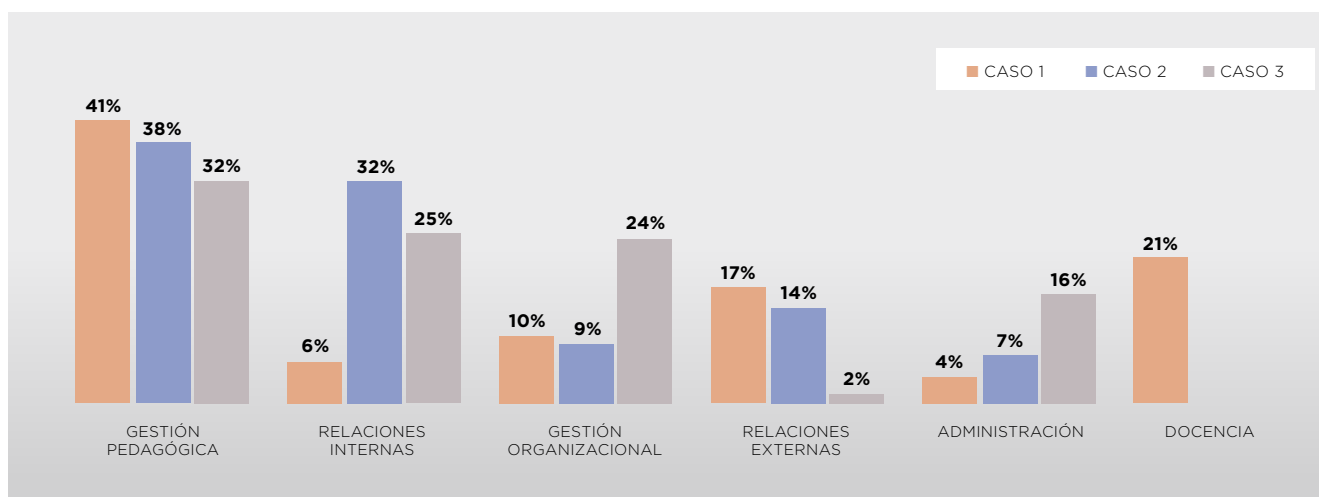
Como muestra el Gráfico 2 a continuación, las actividades a las que las jefas de UTP dedican más tiempo se relacionan con la gestión pedagógica (41% en el caso 1, 38% en el caso 2, y 32% en el caso 3). En el otro extremo, los subtipos de actividades a los que destinan menos tiempo son la administración (4% en el caso 1 y 7% en el caso 2) y las relaciones externas (2% en el caso 3).

Con respecto a la distribución de tiempo entre actividades, las jefas de UTP presentan importantes diferencias. Es en el caso 1 donde se concentra la mayor cantidad de tiempo en un solo tipo de actividad (41% dedicado a gestión pedagógica, luego 21% a docencia, 17% a relaciones externas y 10% del tiempo o menos a las actividades restantes). La jefa técnica del caso 2, por su parte, también presenta una importante concentración de su tiempo, aunque esta vez

en dos tipos de actividades: gestión pedagógica (38%) y relaciones internas (32%), otorgándole una proporción de tiempo claramente menor a los restantes subgrupos de actividades. La jefa de UTP del caso 3 es quien mejor distribuye su tiempo entre las actividades analizadas. Así, 32% del tiempo lo dedica a gestión pedagógica, 25% a relaciones internas, 24% a gestión organizacional y 16% a administración.

En la misma línea de lo expuesto anteriormente, la jefa de UTP del caso 1 dedica sólo el 10% de su tiempo a actividades de relaciones internas (6%) y de administración (4%). En el caso 2, las proporciones de dedicación más baja corresponden a gestión organizacional (9%) y administración (7%). Por último, en el caso 3, las actividades más postergadas son relaciones externas (2%).

**GRÁFICO 2.** DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE JEFA DE UTP SEGÚN TIPO DE TAREA. ESCUELAS-CASOS 1, 2 Y 3



Fuente: Elaboración propia.

## B) GESTIÓN DEL TIEMPO: PRINCIPALES ACTIVIDADES OBSERVADAS

Cabe destacar, a modo de información de contexto, que las jefas de UTP de los tres casos analizados declaran tener una abundante carga de trabajo diario. Todas ellas señalan realizar una planificación diaria de sus actividades, práctica a la que la jefa de UTP del caso 2 atribuye suma importancia, precisamente como forma de minimizar la sobrecarga laboral. En el caso 3, la jefa técnica declara sentirse literalmente “sobrepasada”. A pesar de ello, ninguna de estas entrevistadas se lleva trabajo para la casa. Las jefas de UTP de los casos 2 y 3 son particularmente enfáticas al respecto, y señalan que por más tiempo que les falte para realizar sus labores, por ningún motivo modificarían esta conducta que consideran necesaria para resguardar su salud mental.

A continuación se presenta, para cada uno de los cinco ámbitos de actividades, los principales subtipos de labores que las directoras realizan en relación a ellos.

### b.1. Ámbito Gestión Pedagógica

Como se señaló, la gestión pedagógica es el ámbito al que las jefas de UTP destinan la mayor cantidad de tiempo. Sin embargo, la forma como se desglosa este tiempo en los tres casos presenta diferencias muy notorias, que dan cuenta del enfoque de la gestión de cada una de las jefas técnicas (Tabla 10).

**Observación de clases.** En los casos 1 y 3, la observación de clases constituye la principal actividad asociada a la gestión pedagógica (concentra respectivamente 50% y 56% de su tiempo en este ámbito). En los tres casos, estas actividades son planificadas con antelación, aunque la diferencia lo marca la jefa de UTP del caso 3, quien en ciertas ocasiones realiza observaciones sin aviso, con el objetivo de identificar elementos espontáneos o informales. En los tres casos también suele existir retroalimentación al profesor observado. En las instancias de *shadowing*, se constató que nunca las observaciones de clases se hicieron en compañía de miembros del equipo directivo, y que en el caso 1 contaron con la presencia de profesionales de la ATE que trabaja con el establecimiento.

**Reuniones.** En el caso 2, las actividades de gestión pedagógica consisten principalmente en reuniones (38%), que tratan principalmente sobre el SIMCE, actividades vinculadas a los sellos de la escuela, desempeño de estudiantes o temas curriculares. Cuentan con la participación de profesores de segundo ciclo, educadoras de párvulo y profesores encargados de programas de interculturalidad y sustentabilidad.

**Preparación y realización de talleres.** La preparación y la realización de talleres es el segundo subtipo de actividad a la que las jefas de UTP de los casos 2 y 3 dedican más tiempo pedagógico (33% y 32% respectivamente), y corresponden a actividades planificadas. La preparación es de suma impor-

**TABLA 10.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS JEFAS DE UTP EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A GESTIÓN PEDAGÓGICA. CASOS 1, 2 Y 3T

<b>Caso 1</b> (41%)	Observación de clases (50%) Atención de profesores (23%)
<b>Caso 2</b> (38%)	Reuniones (38%) Preparación y realización de talleres (33%)
<b>Caso 3</b> (32%)	Observación de clases (56%) Preparación y realización de talleres (32%)

Fuente: Elaboración propia.

tancia para la jefa de UTP del caso 3, quien generalmente pide consejos o ideas al equipo con que trabaja directamente (asistente y encargada de convivencia), y complementa las actividades con material audiovisual que ha buscado en Internet; todo esto con gran dedicación y de manera muy minuciosa. Los talleres tratan temas muy diversos. En el caso 1, se observaron talleres sobre el proceso de evaluación docente. En el caso 2, se abordaron temas relativos a cobertura curricular, estrategias pedagógicas, jornadas de evaluación, planificación y SIMCE. En el caso 3, se realizaron talleres sobre el Marco para la Buena Enseñanza y el Diseño Universal de Aprendizaje. Sobre todo en el caso 2, se buscó muy especialmente resguardar el carácter lúdico de la actividad, con objeto de mantener la atención de los docentes.

**Atención de profesores.** Este subtipo de actividad es el segundo más importante para la jefa de UTP del caso 1 (concentra 23% de su tiempo de gestión pedagógica). No se trata de una labor planificada y se desarrolla en su oficina. En estas instancias, se abordan temas tales como proyectos futuros (realización de talleres), la labor de otros profesores, convivencia escolar, cambios de materiales pedagógicos y necesidad de más recursos. También se cita a profesores para que acudan a aclarar información.

Las actividades menos importantes corresponden, en el caso 1, a la realización de talleres para profesores y el trabajo

con coordinadoras PIE. En el caso 2, refieren a la planificación de actividades pedagógicas, la supervisión-revisión de material pedagógico y la atención de profesores. En el caso 3, entre las actividades menos importantes también se encuentra la atención de profesores, además de la revisión de documentos pedagógicos.

### **b.2. Ámbito Relaciones Internas**

Como puede observarse en la Tabla 11, las relaciones internas sólo concentran el 6% del total del tiempo de trabajo de la jefa de UTP del caso 1, contrastando con el 32% y el 25% de los casos 2 y 3 respectivamente.

**Interacciones cotidianas.** Las interacciones cotidianas constituyen un subtipo de actividad importante en los tres casos, siendo el más relevante en los casos 2 y 3 (69% y 53% respectivamente) y el segundo más importante en el caso 1 (26%). Corresponden a actividades de conversación y de encuentro informal entre los miembros de la comunidad educativa, tanto en contextos de distensión (por ejemplo, almuerzos o desayunos), como de trabajo. Son espacios en que habitualmente también se planifica, organiza o dirige, y en los que se entrecruzan temas pedagógicos, de gestión organizacional o también cotidianos, ligados a situaciones personales.

**Convivencia escolar.** Esta actividad ocupa el segundo lugar en importancia en el caso 2 (15%), y consiste en la reali-

**TABLA 11.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS JEFAS DE UTP EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A RELACIONES INTERNAS. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (6%)	Conflicto laboral (69%) Interacciones cotidianas (26%)
<b>Caso 2</b> (32%)	Interacciones cotidianas (69%) Convivencia escolar (15%)
<b>Caso 3</b> (25%)	Interacciones cotidianas (53%) Atención a profesores (40%)

Fuente: Elaboración propia.

zación de reuniones con profesores y con el equipo de convivencia para tratar casos que afectan a los estudiantes en este ámbito. En estas instancias, se comentan situaciones de violencia escolar y la forma como abordarlos con los apoderados de los involucrados.

**Atención de profesores.** Este subtipo de actividad ocupa el segundo lugar en el caso 3 (40%), y refiere a instancias en que los profesores acuden a la jefa de UTP para preguntar sobre actividades, para la entrega de documentos, y para conversar sobre inquietudes o problemas vinculados al clima laboral, o bien relativas a su vida privada.

**Conflicto laboral.** Es de destacar la proporción de tiempo destinada en el caso 1 al abordaje de un conflicto laboral entre la jefa de UTP y una integrante de la dupla psicosocial (69%). Éste fue el único conflicto abierto que involucró a algún directivo y que se produjo durante las observaciones. En la resolución del problema participó la directora, quien hizo reunirse en su oficina a ambas profesionales. La reunión fue planificada por la jefa de UTP y la directora.

Actividades observadas a las que las jefas de UTP destinaron menos tiempo y también relativas a conflictos, son la mediación en conflictos entre funcionarios (profesor e inspectora en el caso 1), y consensuar la forma de manejar el orden en una actividad que involucraba a dos profesores con visiones contrapuestas (caso 3).

Por último, una actividad menos relevante en el caso 2 corresponde a la participación de la jefa de UTP en actividades de la comunidad escolar, tales como ferias, foros y actividades similares. En la instancia de observación, se evidenció que, al encontrarse durante este tipo de actividades en una situación de mayor accesibilidad, la jefa de UTP era constantemente interceptada por distintos miembros de la comunidad para abordar diversos temas de su competencia.

### ***b.3. Ámbito Gestión Organizacional***

Como muestra la Tabla 12, existe una gran brecha entre la dedicación otorgada por el caso 3 (24%) y los demás casos a las actividades de gestión organizacional (10% en el caso 1, y 9% en el caso 2).

En los tres casos, los subtipos de actividad a los que se destina más tiempo son las tareas de coordinación con otros directivos (81% en el caso 1, 57% en el 2, y 37% en el 3), que incluyen reuniones formales del equipo de gestión directiva y, en el caso 1, la preparación de estas reuniones. En el caso 3, corresponden principalmente a reuniones con la directora. El propósito, en los tres casos, es coordinar actividades, informar sobre proyectos, planificar futuras reuniones y salidas, organizar las matrículas, entre otros. En el caso 2 se incluyen instancias de coordinación informal cotidianas, a través de conversaciones y mensajería.

**TABLA 12.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS JEFAS DE UTP EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A GESTIÓN ORGANIZACIONAL. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (10%)	Tareas de coordinación con otros directivos (81%) Tareas individuales de gestión (19%)
<b>Caso 2</b> (9%)	Tareas de coordinación con otros directivos (57%) Preparación de actividades (31%)
<b>Caso 3</b> (24%)	Tareas de coordinación con otros directivos (37%) Tareas de gestión con profesores (22%)

Fuente: Elaboración propia.



Las labores que se ubican en un segundo nivel de importancia corresponden, en el caso 1, a tareas individuales de gestión (19%), como son, acordar con los profesores actividades de celebración de Fiestas Patrias, preparar permisos para profesores y acompañar a almorzar a un grupo de estudiantes. En el caso 2, el segundo subtipo de actividades más importante es la preparación de actividades (31%) tales como las jornadas de evaluación y planificación del semestre, y la búsqueda de documentos o presentaciones PPT para estas instancias. En el caso 3, el segundo subtipo de actividades de importancia lo componen las tareas de gestión con profesores (22%), que refieren a la coordinación de actividades como bailes o eventos que se realizan en la escuela, conversaciones acerca de la fecha de matrícula, la relación con externos, el cierre del semestre o la situación de los cursos.

Otras actividades de menor importancia para la jefa de UTP del caso 2 son la coordinación con su asistente y tareas de gestión con profesores. En el caso 3, entre las actividades que ocupan menos tiempo están la entrega de avisos e informaciones, la resolución de asuntos domésticos, tareas de coordinación con PIE, la supervisión de actividades y la coordinación con su asistente.

#### **b.4. Ámbito Relaciones Externas**

Como ya se mencionó, es la jefa de UTP del caso 3 quien

menos destina tiempo a las relaciones externas (2%, *versus* 17% en el caso 1 y 14% en el caso 2). En los casos 1 y 2, las actividades más importantes en este ámbito refieren a la participación en actividades con equipos directivos y pedagógicos de la comuna (65% en el caso 1 y 97% en el caso 2). Corresponden a actividades planificadas con antelación, fuera de las dependencias de la escuela y que involucran al municipio en la organización (Tabla 13).

En el caso 1, se pudo constatar la participación de la jefa de UTP en una reunión comunal de primeros básicos y en una actividad en la Asociación Chilena de Seguridad con personal municipal. La directiva acudió a la primera actividad en compañía de profesores, y a la segunda junto a la directora de la escuela. En el caso 2, se observaron reuniones con equipos directivos de la comuna y con integrantes del Departamento de Educación del municipio. En estas instancias, se informó acerca de los resultados del SIMCE y se mostraron análisis de las escuelas de la comuna. En este último caso la jefa técnica acudió a la reunión junto con la directora.

El vínculo con el sostenedor es la segunda actividad más importante en el caso 1 (23%). Refiere a una reunión donde se abordó un tema delicado para el equipo directivo, sobre una medida pedagógica que afectaba a un estudiante en particular. La jefa técnica participó junto a la directora, el inspector general y una funcionaria del DAEM.

**TABLA 13.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS JEFAS DE UTP EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A RELACIONES EXTERNAS. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (17%)	Participación en actividades con equipos directivos y pedagógicos de la comuna (65%) Vínculo con el sostenedor (23%)
<b>Caso 2</b> (14%)	Participación en actividades con equipos directivos y pedagógicos de la comuna (97%) Vínculo con el sostenedor (2%)
<b>Caso 3</b> (2%)	Recepción de instituciones de educación superior y practicantes (N.D.) Recepción de postulantes a trabajo en la escuela (N.D.)

Fuente: Elaboración propia.

La actividad de menor importancia en el caso 1 refiere a la participación en convenios externos, que consistió en el tiempo que la jefa de UTP dedicó a conversar con la directora y el DAEM acerca de una invitación de la Universidad de Santiago a participar en el proyecto “profesores nóveles”. Actividades de menor importancia en el caso 2 refieren al vínculo con el sostenedor (interacciones menores con funcionarios municipales) y a la atención de externos (conversaciones con examinadores).

En cuanto al caso 3, entre las actividades de relaciones externas puede mencionarse la recepción de estudiantes en búsqueda de práctica, y de funcionarios de las instituciones de educación superior a las que éstos pertenecían. También figura entre las actividades realizadas en este ámbito la recepción de profesionales o funcionarios que deseaban presentar su currículum para postular a un trabajo en la escuela.

#### **b.5. Ámbito Administración**

En lo que respecta a actividades de administración, destaca la importante brecha entre la cantidad de tiempo que se le dedica en el caso 3 (16%) *versus* los casos 1 y 2 (4% y 7%, respectivamente) (Tabla 14).

Los subtipos de actividades más frecuentes en los casos 2 y 3 consisten en firmas y revisión de documentos (89% y 90%). Entre las actividades secundarias se encuentran las llamadas telefónicas (11% en el caso 2) y la revisión del correo (10% en el caso 3). En el caso 2, la revisión de documentación incluye la firma de comunicaciones, trabajar listados de estudiantes, escribir cartas de compromiso, y el recuento de actividades. Se trata de actividades muy interrumpidas por los requerimientos de miembros de la comunidad escolar.

En el caso 3, las labores de administración también consideran un amplio espectro de actividades. Entre ellas, se encuentran la preparación de documentos a presentar al Ministerio, a la Superintendencia o al sostenedor, elaborar panoramas de curso con datos de estudiantes en riesgo de repetir, y recepcionar currículum de postulantes a cargos de profesores o estudiantes en práctica.

En el caso 1, no fue posible establecer una clara distribución porcentual de las actividades administrativas desarrolladas por la Jefa de UTP, debido al bajo porcentaje de tiempo exclusivo que ésta le dedica. Se observó, sin embargo, que se trata de acciones de tipo rutinarias, como revisar el correo, entregar información a padres y recordar al ex jefe UTP de enviar documentación al DAEM.

**TABLA 14.** ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LAS JEFAS DE UTP EN EL MARCO DEL TIEMPO TOTAL DESTINADO A ADMINISTRACIÓN. CASOS 1, 2 Y 3

<b>Caso 1</b> (4%)	Actividades varias: revisar correo, entregar información a padres y recordar trámites a funcionarios (100%)
<b>Caso 2</b> (7%)	Firma o revisión de documentos (89%) Llamadas telefónicas (11%)
<b>Caso 3</b> (16%)	Firma o revisión de documentos (90%) Revisión de correo (10%)

Fuente: Elaboración propia.

### **b.6. *Ámbito Docencia***

La jefa de UTP del caso 1, tal como se ha comentado, aún conserva horas de docencia en el establecimiento, labor que ocupa el 21% del total de su tiempo. Las actividades que desempeña en este ámbito comprenden todo el proceso pedagógico y administrativo que conlleva, es decir, preparación de clases (30%), realización de clases (66%) y actividades de evaluación (4%).

La jefa de UTP prepara las clases en su oficina y lo hace de manera previamente planificada. En general realiza esta labor en forma solitaria, aunque algunas veces la acompaña una profesora. Se trata de una actividad muy interrumpida, al igual que las otras que también desempeña en su oficina. La realización de clases también es una actividad previamente planificada pero con pocas interrupciones, y que son breves cuando ocurren.

Por último, la jefa de UTP lleva a cabo en su oficina actividades de evaluación tales como actualización de notas y cálculo de promedios, que no le demandan tiempos prolongados.

## **2.2. ANÁLISIS DE DIARIOS DE TIEMPO DE JEFAS DE UTP**

En el caso 2, la jefa de UTP tiende a registrar un tiempo de dedicación considerablemente mayor al observado a tareas de gestión organizacional y de administración. Al contrario, registra un tiempo de dedicación bastante menor al observado a tareas de gestión pedagógica, relaciones internas y relaciones externas. La sobre declaración de tareas de gestión organizacional y de administración podría vincularse con el hecho de que, a diferencia de otras tareas, son actividades que tiende a desarrollar en su oficina, por lo que serían más fáciles de cuantificar temporalmente al desarrollarse en un mismo espacio de trabajo. Por otra parte, la jefa de UTP del caso 2 coordina varios equipos de trabajo (Medioambiente, Convivencia Escolar, Interculturalidad, etc.), lo que la lleva a conducir diversas reuniones de gestión, que al ser altamente planificadas tienden a registrarse en mayor medida en los diarios de tiempo.

La jefa de UTP del caso 3, por su parte, tiende a registrar un tiempo de dedicación considerablemente menor al observado a labores de relaciones internas, y considerablemente mayor al observado a labores de relaciones externas. Respecto de los otros tipos de tareas, registra tiempos bastante similares a los observados. El mayor tiempo registrado en relaciones externas sería fortuito, pues se habrían realizado actividades que demandaron la salida de la jefa de UTP de la escuela durante las semanas en que completó los diarios de tiempo. El menor tiempo declarado en relaciones internas, en cambio, se encuentra en línea con la tendencia observada en el conjunto de directivas que completaron esta técnica de auto reporte.

Finalmente, la única tendencia compartida entre los dos casos es el registro de un tiempo de dedicación menor al observado a labores de relaciones internas. Este menor registro se vincularía con el hecho de que son tareas menos planificadas, y que demandan tiempos más dispersos a las jefas de UTP.

Respecto a sus espacios de trabajo, se evidencia que las jefas de UTP tienden a pasar menos de la mitad de su jornada laboral en sus oficinas. Destaca la jefa técnica del caso 2, que pasa más tiempo en lugares de la escuela que no son su oficina. Finalmente, las jefas de UTP declaran pasar muy poco tiempo en lugares fuera de la escuela.

Por otra parte, las jefas de UTP tienden a ser las principales responsables de las actividades en que participan. Les siguen, según tiempo ocupado, las actividades a cargo de otros directivos y, luego, las que se encuentran bajo el ámbito de responsabilidad de profesores.

Así también, las actividades en que las jefas de UTP participan tienden a ser planificadas, oscilando el tiempo que le dedican entre un 92% (caso 2) y un 65% (caso 3).

Finalmente, las actividades en que las directoras participan tienden a ocupar el tiempo previsto. En particular, el tiempo que destinan a actividades que demandan el tiempo presupuestado oscila entre el 77% (caso 2) y el 84% (caso 3).



## CONCLUSIONES

### 1. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA GESTIÓN DEL TIEMPO DIRECTIVO

A nivel de las **escuelas** estudiadas, se evidencia que la situación de vulnerabilidad que las caracteriza ha implicado que la preocupación por lo relacional –reflejada en el tiempo dedicado a relaciones internas– constituya un foco central en la gestión directiva, particularmente en lo relativo a la convivencia escolar y a la generación de comunidad. 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 numerosos problemas conductuales de los estudiantes –estrechamente vinculados al contexto de vulnerabilidad– llevan a que las problemáticas relacionales adquieran mayor relevancia. Por ello, tienden a desbordar el ámbito de responsabilidad de actores escolares especialmente abocados a su resolución (por ejemplo, equipos de convivencia escolar), estableciéndose 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.

Por otra parte, producto de su condición de escuelas básicas, los establecimientos estudiados constituyen comunidades educativas pequeñas, lo que facilita que los directivos sean figuras muy accesibles para los distintos actores escolares. Esto provoca que sean constantemente solicitados, obligándolos a interrumpir las actividades previamente planificadas. Asimismo, los sellos de las escuelas también adquieren relevancia a la hora de comprender la forma como se configura el tiempo directivo. Es así que las tareas orientadas a pro-

mover la integralidad educativa y la mantención de un buen clima escolar poseen especial importancia para las directivas, quienes tienden a darle prioridad frente a otro tipo de tareas. Así también, el buen clima laboral que caracteriza a las escuelas estudiadas facilita que los directivos escolares destinen un tiempo considerable a tareas de gestión pedagógica. Estas tareas involucran al conjunto del cuerpo docente, o al menos a parte de éste, en pos de generar iniciativas que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A nivel de los **equipos directivos**, los tiempos de las distintas directivas se muestran capaces de confluir y permiten un adecuado funcionamiento de las escuelas. Ello, debido a que el alto nivel de autonomía que poseen se complementa con diversas instancias de coordinación, tanto formales (reuniones periódicas) como informales (interacciones cotidianas).

Se observa que en contextos de menor capacidad para delegar tareas administrativas, resolver problemas internos o responder a demandas de otros miembros de los equipos directivos, la figura de la directora adquiere mayor relevancia. Esto tiene efectos en su gestión del tiempo, pues dificulta que puedan dedicar mayor atención a tareas de gestión pedagógica, que han adquirido un importante valor producto de los cambios que la dirección escolar ha experimentado durante los últimos años en Chile. Por otra parte, la delimitación más clara de las funciones vinculadas al rol de las jefas de UTP permite que su tiempo directivo adquiera menos variabilidad, pudiendo volcarse mayormente al ámbito técnico-pedagógico.

En otro ámbito, la existencia de asistentes que apoyan la labor de las directivas en sus escuelas aparece como clave para la configuración de sus prácticas de gestión del tiempo. Cuando tal apoyo existe, las directivas pueden desligarse de tareas administrativas que les demandan un tiempo considerable, y dedicarle más tiempo a labores que las vinculan más estrechamente con sus comunidades escolares.

Finalmente, a nivel de los **actores externos** a la escuela, las directivas escolares reconocen la contribución que ha significado para su gestión del tiempo la generación de una re-

lación fluida y de colaboración oportuna con sus sostenedores escolares. En particular, el tiempo dedicado a relaciones externas tiende a ser fructífero, pues los sostenedores poseen un elevado conocimiento de las problemáticas escolares. A su vez, el importante grado de autonomía que poseen las escuelas -debido a sus buenos resultados- también contribuye con una mejor gestión del tiempo directivo, pues aminora la carga laboral que implica dar respuesta a demandas de supervisión de los procesos escolares. Cabe señalar que, pese a esto, la asistencia a actividades externas es evaluada críticamente por parte de las directivas escolares, dado que genera interrupciones en sus jornadas laborales, obligándolas a reordenar sus tiempos y a prestar menos atención a los procesos internos de sus establecimientos.

Otro actor externo que surgió como relevante para la gestión del tiempo directivo es la Superintendencia de Educación. Esta institución es valorada críticamente por las distintas directivas, quienes consideran que su énfasis en los asuntos administrativos las distrae del contenido de fondo de las medidas que deciden tomar. Es así que dar respuesta a sus demandas generalmente implica dedicar un tiempo considerable a atender problemáticas de forma (principalmente de adecuación con las normativas vigentes y de cumplimiento del conducto regular), dejando en un segundo plano la forma como se implementan efectivamente las acciones directivas en la escuela, y las consecuencias que generan.

## 2. SOBRE LAS DIRECTORAS

En primer lugar, se abordarán ciertas características de los **liderazgos** de las directoras que influyen en su gestión del tiempo. El contexto adverso con que éstas se encontraron al momento de asumir sus funciones, identificándose en dos casos una notoria falta de liderazgo directivo, parece haber influido en su esfuerzo por mantener y fomentar buenas relaciones entre los distintos actores escolares. Tal situación evidencia que el ejercicio del liderazgo escolar requiere no sólo impulsar procesos de normalización de las escuelas, sino también desarro-

llar constantemente iniciativas orientadas a promover buenas relaciones entre sus distintos integrantes. Otro factor que sería importante indagar respecto a la importancia otorgada a lo relacional, es el género de las directivas. En este sentido, cabe preguntarse si este factor constituye una variable relevante en el énfasis otorgado a la generación de cercanías y de confianzas al interior de la comunidad escolar.

Por otra parte, en los tres casos estudiados se observan distintos tipos de liderazgo directivo, cuyas características se basan en el tipo de relaciones que las directoras establecen con sus equipos directivos y con las comunidades escolares. En el caso 1, el mayor protagonismo de la directora en tareas de gestión organizacional y administrativas genera una mayor delegación de responsabilidades en los ámbitos pedagógico y de convivencia. En el caso 2, la directora otorga bastante autonomía al resto de los directivos, dedicando parte importante de su tiempo a la realización de monitoreos. En el caso 3, la directora delega parte importante de las tareas organizacionales y administrativas, lo que le permite enfocarse en el ámbito pedagógico. Pese a estas diferencias, en los tres casos estudiados las directoras se erigen como figuras de referencia en las escuelas, siendo constantemente solicitadas por los distintos actores escolares. Esto las lleva a tener que estar frecuentemente dando respuesta a diversas demandas, provocando interrupciones en las actividades que realizan.

Ahora bien, ¿cómo es el **día normal** de una directora de escuela básica municipal? Según lo observado, las directoras se encuentran constantemente ejerciendo su rol directivo, desarrollando actividades paralelas, sufriendo frecuentes interrupciones y moviéndose por las escuelas, lo que se evidencia en que pasan menos de la mitad de su tiempo de trabajo en sus oficinas. Se caracterizan por su accesibilidad y su política de "puertas abiertas", que las mantiene en contacto permanente con distintos actores escolares, principalmente profesores, paradocentes, otros directivos y estudiantes.

Las directoras buscan ordenar su tiempo mediante una planificación diaria del mismo, en cuya elaboración las asistentes de dirección (cuando existen) desempeñan un rol destacado.

Esta planificación generalmente no se cumple debido a sucesos imprevistos, pero permite, sin embargo, ordenar la acción directiva, identificando responsabilidades que deben ser atendidas con mayor prontitud o urgencia. Por otra parte, dos de las directoras suelen llevarse trabajo para la casa, pues generalmente no cuentan con espacios de tranquilidad que les permitan desarrollar tareas que requieren un especial nivel de concentración.

En el registro de sus actividades en sus diarios de tiempo, las directoras tienden a identificar las tareas que son mayormente planificadas y a las que destinan un tiempo más claramente definido. Estas tareas se vinculan generalmente con la gestión organizacional, la gestión pedagógica y 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 el dedicado a otros tipos de tareas.

Respecto a la forma como las directoras gestionan el tiempo dedicado a las **tareas directivas**, se identifican las siguientes tendencias.

- La gestión organizacional destaca como un ámbito primordial de acción de las directoras, ya que se vincula directamente con asegurar el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Es a estas tareas a las que las directoras suelen destinar más tiempo, pues se combina en ellas cierta tendencia a no delegar responsabilidades con una cultura fuertemente instalada en profesores, estudiantes y apoderados de acudir directamente a su figura de autoridad. La gestión organizacional incluye tanto labores planificadas (supervisión y preparación de actividades, coordinación con otros directivos, entre otras) como labores vinculadas a responder a demandas cotidianas de diversos actores escolares.
- Respecto a la gestión pedagógica, la intención de las directoras de involucrarse lo más posible en los procesos pedagógicos se ve dificultada por los tiempos que demandan otros tipos de tareas. Esto, debido a que las labores pedagógicas más relevantes (como las observa-

ciones de aula o la realización de reuniones sobre temas pedagógicos), requieren una dedicación de tiempo importante. Se observa, además, que cuando las directoras se encuentran realizando este tipo de tareas, se generan en otros actores escolares reacciones adversas, basadas en la percepción de un cierto abandono de su rol como autoridad. En el apartado a continuación sobre Sugerencias de política educativa se profundizará en la complejidad que plantea el rol de autoridad de las directoras para los actuales énfasis normativos del liderazgo pedagógico y del liderazgo distribuido.

- Las tareas vinculadas con las relaciones internas ocupan parte importante del tiempo de las directoras, lo que es producto del tipo de liderazgo que éstas ejercen, caracterizado por un fuerte énfasis en lo relacional. En este ámbito, en los tres casos estudiados se destina un esfuerzo considerable a mejorar las confianzas al interior de la comunidad escolar. Cabe señalar que las tareas directivas centradas en las relaciones internas tienden a no ser planificadas, y se realizan en el marco de las interacciones cotidianas. Por esto, muchas veces corresponden a interrupciones de otros tipos de tareas que las directoras se encuentran desarrollando.
- Las tareas administrativas, por su parte, tienden a ser las menos valoradas por las directoras, quienes perciben una contradicción entre la relevancia que se les concede desde el exterior y la menor importancia que, según ellas, poseen para los procesos escolares. Es por ello que tienden a ser postergadas en pos de la realización de otros tipos de tareas, siendo realizadas en los tiempos libres entre otras actividades.
- Finalmente, 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 del DAEM son valoradas de forma crítica, pero menos por sus contenidos que por el impacto que generan en su gestión del tiempo.

### 3. SOBRE LAS JEFAS DE UTP

La gestión del tiempo de las jefas de UTP se vincula con ciertas características del **liderazgo** que ejercen en sus escuelas, que se caracteriza principalmente por priorizar sus actividades en función del impacto que pueden generar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, otorgan mayor relevancia a las tareas de gestión pedagógica, que constituye el eje articulador de sus acciones directivas. Además, las jefas de UTP cuentan con una acentuada autonomía en sus funciones directivas, que se refleja en su capacidad para disponer con libertad de sus tiempos. Esta autonomía también les permite delegar ciertas responsabilidades (especialmente a cargos de responsabilidad intermedia, como coordinadores de ciclo o de departamentos, o bien a sus asistentes), lo que les da principalmente la posibilidad de desvincularse de ciertas responsabilidades de gestión organizacional o administrativas.

Ahora bien, ¿cómo es el **día normal** de una jefa de UTP de escuela básica municipal? Estas directivas consideran tener una sobrecarga de actividades, y buscan ordenarlas planificando diariamente sus jornadas de trabajo. El desarrollo de su labor suele verse interrumpido, principalmente por profesores que buscan apoyo para la elaboración de planificaciones o de materiales pedagógicos. En los tres casos estudiados, las jefas de UTP evidencian una alta disposición a responder a estas demandas. Otros actores con los que estas directivas comparten un tiempo relevante de sus jornadas son las directoras, otros directivos y sus asistentes. Las jefas de UTP, al igual que las directoras, realizan diversas actividades en forma paralela y se desplazan por distintos lugares de las escuelas, pasando menos de la mitad de la jornada en sus oficinas. Destaca en este sentido el tiempo dedicado a las observaciones de aula, que realizan con alta frecuencia. Sin embargo, tienden a salir de las escuelas menos que las directoras. Finalmente, en línea con estas últimas, tienden a registrar en menor medida en sus diarios de tiempo las tareas vinculadas con las relaciones internas.

Respecto a la forma como las directoras gestionan el tiempo dedicado a las **tareas directivas**, se identifican las siguientes tendencias.

- La gestión pedagógica engloba el tipo de tareas más frecuentemente realizadas por las jefas de UTP, e incluye principalmente actividades planificadas y que demandan un tiempo considerable, como por ejemplo, observaciones de clases, reuniones sobre temas pedagógicos (SIMCE, sellos), preparación y realización de talleres. También incluye, aunque en menor medida, actividades no planificadas, como dar respuesta a solicitudes cotidianas de ayuda en problemáticas pedagógicas planteadas desde los profesores. Esta diferenciación entre actividades planificadas y no planificadas corresponde a la distinción entre actividades vinculadas al programa pedagógico y tareas pedagógicas del día a día, planteada por Horng, Klasik y Loeb (2010).
- Respecto a las relaciones internas, éstas consideran principalmente tareas no planificadas y de corta duración, ya sea interacciones cotidianas o bien la atención de profesores. También consideran solicitudes de apoyo, que se diferencian de las asociadas a la gestión pedagógica, pues se dan en un contexto de mayor informalidad. En este sentido, se ubican en un espacio difuso en que la confianza personal, que permite compartir problemáticas individuales, da pie al tratamiento de temas profesionales.
- La gestión organizacional, por su parte, corresponde generalmente a reuniones de las jefas de UTP con otros directivos (para asegurar un funcionamiento integrado del equipo), o con encargados de ciclos o de departamentos, en quienes delegan responsabilidades. En este sentido, a diferencia de las directoras, se trata de actividades en su gran mayoría planificadas y de mayor duración, desarrolladas bajo el formato de reuniones. Así también, se observó que mientras más las directoras se involucraban en labores de gestión organizacional, menos tiempo le destinaban las jefas de UTP, especialmente en el caso de la coordinación directiva.



- El tiempo dedicado a relaciones externas varía según la importancia que los sostenedores atribuyen al trabajo técnico-pedagógico en las distintas escuelas de la comuna. Implican principalmente salir de la escuela para participar en actividades de reflexión pedagógica con otros equipos directivos. En general, son actividades valoradas debido a la información entregada, pero que interrumpen los procesos en desarrollo en la escuela.
- Lo administrativo se presenta bajo la forma de actividades muy interrumpidas, realizadas en el tiempo disponible entre la realización de otras tareas, generalmente de gestión pedagógica u organizacional. Corresponden principalmente a la firma o revisión de documentos. En el caso 3, en que la directora se involucraba menos directamente en lo administrativo, también implicaba la entrega de documentación a actores externos.

#### **4. SOBRE LAS PRÁCTICAS DESPLEGADAS PARA ATENDER LA MULTIDIMENSIONALIDAD DEL TIEMPO DIRECTIVO**

El escenario descrito en relación a la gestión del tiempo de las directoras y de las jefas de UTP permitió evidenciar las dificultades que plantea la conciliación entre las diversas responsabilidades directivas. Las directoras y jefas de UTP de las escuelas básicas municipales 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 imprevistos de distinto orden. Esta situación muestra como el tiempo directivo se despliega en un conjunto de tiempos diversos y simultáneos, que para desenvolverse requieren 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 perciben su tiempo como un bien escaso, por lo que buscan aprovecharlo lo más posible. En línea con la temporalidad tecnológica e instrumental, buscan priorizar en su acción directiva el control efectivo del tiempo. Para ello, generan planificaciones y buscan que las actividades que realizan no se extiendan más allá del tiempo previsto. Pese a que, debido a los imprevistos que surgen, las planificaciones frecuentemente no se cumplen, éstas sí les permiten dar una estructura a su tiempo y definir las prioridades que orientarán 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, y se vinculan con el adecuado cumplimiento de la normativa escolar. Pese a que las tareas burocráticas son generalmente descritas como una actividad a la que las directivas desearían dedicar menos tiempo, constituyen una preocupación permanente en sus jornadas laborales. De esta forma, es posible hipotetizar que la marcada percepción de las directivas de que otorgan un tiempo muy importante a lo administrativo se vincula con el hecho de que son tareas que generalmente se postergan en pos de otras 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 acerca del ordenamiento de la comunidad escolar en general, y de los procesos pedagógicos en particular. En este sentido, el tiempo que las directivas dedican 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

del cumplimiento 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, y resolver conflictos o adelantarse a ellos mediante la toma de decisiones que permitan orientar las acciones desarrolladas. Por consiguiente, el liderazgo de las directivas nunca es imparcial -ya que implica tomar posiciones-, pero tampoco es polarizador -al procurar no fracturar a la comunidad educativa en torno a sus decisiones.

- Por otra parte, las directivas escolares intentan promover la expresión de la diversidad de los actores escolares. Las prácticas de gestión del tiempo que buscan considerar las diversas perspectivas de los actores escolares y mantener las buenas relaciones en la comunidad escolar se inscriben en la temporalidad social dialógica. El estar en el patio, escuchando a profesores, paradoscentes, estudiantes y apoderados -es decir, desarrollando una 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 autopercibe 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 a evaluar las acciones que despliegan o a reflexionar sobre cómo están influyendo en el curso de las escuelas.



## SUGERENCIAS DE POLÍTICA EDUCATIVA

### 1. SOBRE LAS PROPUESTAS EMANADAS DESDE EL PLAN TODOS AL AULA

En primer lugar, a partir de los cinco ejes de propuestas contenidos en el Plan Todos al Aula, se plantearán algunas directrices que debiesen orientar los cambios sugeridos, atendiendo a lo observado en los casos estudiados.

- **Un Sistema de Aseguramiento de la Calidad coordinado, articulado y coherente, con una función de apoyo y centrado en la escuela.** La articulación de las distintas demandas generadas desde los actores externos hacia la escuela contribuiría de manera considerable a aliviar la sobrecarga temporal de los directivos. Sin embargo, a partir de lo observado, se evidencia que las directivas no sólo valoran críticamente la cantidad de tiempo destinada a las demandas externas, sino también el objeto de dichas demandas. En este sentido, sostienen que al evaluarse externamente las decisiones directivas, se privilegia su adecuación respecto a la normativa vigente -es decir, aspectos de forma- en desmedro del impacto efectivo que tienen en las comunidades escolares. Por ende, el mejoramiento del tiempo directivo destinado a responder a las demandas externas también deberá implicar reevaluar los objetivos de lo solicitado a las escuelas, promoviendo apoyos útiles para los procesos escolares, antes que buscar sorprender a los directivos en el incumplimiento de la normativa escolar.
- **Un Plan de Desarrollo Educativo con foco en la gestión estratégica de la escuela, que agrupe los distintos planes y programas y oriente el uso de los recursos que recibe.** Las medidas orientadas a eliminar las duplicida-

des y disminuir los requerimientos administrativos asociados a la implementación de diversos planes y programas serían clave para la mejora de la gestión del tiempo de los directivos escolares. A partir de lo observado, es necesario enfatizar que las directivas de los casos estudiados no sólo rechazaban la sobrecarga administrativa debido al considerable tiempo que debían destinar a estas tareas, sino también, cuestionaban el sentido de estas tareas. En este marco, resulta altamente preocupante que, en los tres casos, las directivas destinaran alrededor de un 20% de su tiempo a ejercer funciones que no están vinculadas a una toma de decisión. Por consiguiente, sería necesario diferenciar entre distintos tipos de trabajo de oficina que los directivos deben ejercer. Esto, pues fue posible evidenciar que las tareas de gestión organizacional demandan un rol activo de los directivos, que los obliga a tomar decisiones relevantes acerca del funcionamiento cotidiano de sus escuelas, en las que deben ponderar las perspectivas de los distintos actores. Es por tanto necesario avanzar hacia una definición más estricta del trabajo administrativo, que permita tomar medidas que contribuyan de manera más efectiva a abordar la tensión de fondo entre liderazgo directivo y administración escolar.

- **Propuestas para facilitar la función directiva y docente.** Respecto a este punto, la principal propuesta refiere a la relación entre liderazgo pedagógico y autoridad. En particular, las resistencias generadas frente a un mayor involucramiento de la dirección en el ámbito de lo pedagógico, que suele ser entendido como un debilitamiento de la figura de autoridad directiva, tensiona el actual énfasis normativo puesto en el “liderazgo pedagógico”. En este marco, la necesidad de que los directores presten mayor atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje no debe hacer olvidar que éstos desempeñan un rol de autoridad clave en las escuelas, promoviendo horizontes compartidos (que exceden lo pedagógico), que otorgan certidumbre al resto de actores escolares. De la

misma forma, la búsqueda de un “liderazgo distribuido” se enfrenta a un importante riesgo cuando es comprendida por el resto de los actores escolares como el abandono de ciertos ámbitos de responsabilidad por parte del director. Por consiguiente, las políticas de mejoramiento de la gestión del tiempo deben ser capaces de combinar una mayor capacidad de delegación de responsabilidades con un rol directivo de monitoreo constante del trabajo delegado, permitiendo que los directores se mantengan como figuras de autoridad, y alivianen a la vez la presión temporal que actualmente enfrentan.

- **Un Sistema Educativo que reconozca el contexto complejo y heterogéneo de las escuelas.** Las medidas destinadas a generar normativas diferenciadas según las características de las escuelas podrían contribuir significativamente a mejorar la gestión del tiempo directivo. Esto, pues permitiría desligar a los directivos de algunas obligaciones que no son aplicables a sus establecimientos, debido a que no se adecúan al contexto en que se desempeñan o a que no existen los recursos para asumirlas. Asimismo, se requeriría también una valoración diferenciada de los esfuerzos destinados por los directivos a distintos tipos de tareas de acuerdo a los contextos en que se desempeñan (por ejemplo, no se tiende a reconocer el tiempo que los directivos de escuelas vulnerables destinan actualmente a atender las relaciones internas). El foco puesto en que se dedique más tiempo a la gestión pedagógica tiende a ocultar que para el despliegue de un proceso de mejoramiento escolar es necesario mantener un buen clima dentro de las comunidades escolares, generando un sustento relacional sólido, sobre el que sea posible erigir iniciativas destinadas a potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- **Plataformas informáticas que entreguen herramientas para la gestión de la información, simplifiquen los procesos administrativos y estén al servicio de la calidad.** La instalación de plataformas informáticas que contribuyan a la gestión del tiempo resultaría de suma utilidad

para un mejor desarrollo de las actividades directivas. En los casos estudiados, se observó que las directivas llevaban a cabo planificaciones de sus actividades de forma muy rudimentaria, generalmente definiendo listas de prioridades en sus agendas o en notas sueltas. Por otra parte, contar con herramientas informáticas facilitaría el trabajo de los directivos que no cuentan con asistentes que puedan ordenar y recordar su agenda. Por último, es necesario cuidar que el uso de estas plataformas contribuya a aliviar la carga laboral directiva y no se transforme en una responsabilidad más, y que exista la posibilidad de que quienes lo prefieran puedan gestionar sus tiempos mediante otros mecanismos.

## 2. EN MATERIA DE LIDERAZGO ESCOLAR

- **Disminuir presiones administrativas.** En los últimos años, las políticas educativas dirigidas a los directivos han puesto el énfasis en el rol que éstos deben asumir en los procesos pedagógicos. Pese a que existe una valoración positiva generalizada respecto a que los directivos escolares sean líderes pedagógicos, no se han aminorado las demandas administrativas que se les plantean desde el sistema educativo. Esto configura un escenario complejo, pues los directivos desean dedicar más tiempo a las tareas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que no pueden desvincularse de sus responsabilidades administrativas. Por tanto, continúa siendo un desafío del sistema educativo tender a disminuir las cargas administrativas vinculadas a la gestión directiva.
- **Fomentar un buen clima escolar.** Es necesario promover políticas que velen por la mantención de un buen clima escolar, principalmente al interior del cuerpo docente. La preocupación por las relaciones internas es clave para la gestión directiva, pues constituye la base para el desarrollo de prácticas de gestión del tiempo con énfasis en lo técnico-pedagógico. Cuando las escuelas logran un buen clima escolar, son capaces de enfocarse en otros desafíos, principalmente en aquellos orientados al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Impulsar espacios de coordinación entre directivos escolares.** Los directivos escolares son capaces de lograr una mejor gestión de sus tiempos cuando se encuentran coordinados en la realización de sus actividades. En este sentido, generar marcos de acción compartidos es clave para que, conservando sus esferas de autonomía, tengan responsabilidades claramente delimitadas que les permitan planificar de mejor manera su tiempo en las escuelas. En el estudio realizado, fueron especialmente valoradas instancias como las reuniones de gestión o entre duplas de directivos.
- **Empoderar a otros actores directivos en sus ámbitos especializados de acción.** Es necesario, para una mejor gestión del tiempo directivo, convertir a otros directivos escolares en figuras de autoridad en sus ámbitos de acción. Actualmente, las directoras son figuras de referencia indiscutidas en las escuelas, concentrando demandas desde distintos actores escolares. Si se desconcentran estas demandas, mejoraría notoriamente su gestión del tiempo directivo ya que disminuirían las constantes interrupciones a las que se ven sometidas. Destaca en este sentido el indiscutido liderazgo que las jefaturas UTP de los casos estudiados han asumido respecto a los procesos pedagógicos que se desarrollan en sus escuelas.
- **Generar cargos de asistentes de dirección.** En las escuelas estudiadas emergieron las asistentes de directoras y de jefas de UTP como una figura relevante para la gestión del tiempo. Su rol adquiriría suma relevancia debido, en primer lugar, a que les permitía llevar una planificación de las tareas directivas a través de sus agendas diarias. Luego, otorgaba a las directivas la posibilidad de desvincularse de tareas administrativas más rutinarias, para enfocarse en otras ligadas a la gestión peda-

gógica, a la gestión organizacional y a las relaciones internas.

- **Equilibrar las demandas externas desde los sostenedores.** Debido a que los sostenedores municipales poseen distintas prioridades en el ámbito educacional, las demandas que plantean a los directivos escolares son diferenciadas. En este marco, un desafío importante es que los nuevos Servicios Locales de Educación puedan generar una mayor estandarización en las demandas administrativas. Tal estandarización contribuiría a disminuir la presión de algunos directivos en el ámbito de las relaciones externas, que atenta contra su capacidad de gestionar sus tiempos.
- **Evitar apoyos externos que entorpezcan las tareas cotidianas de los directivos escolares.** Es necesario simplificar los apoyos a las escuelas, de manera que los directivos no las perciban como una carga adicional que los desvía de su principal objetivo, que es precisamente la escuela. En efecto, gran cantidad de programas de apoyo a nivel de sostenedor y ministerial suelen ser vistos como una forma de rendir cuentas y de ser controlados, y no como un apoyo a la labor directiva desempeñada.
- **Incentivar espacios de reflexión de los directivos en torno a su gestión del tiempo.** Actualmente, las jornadas de los directivos escolares se caracterizan por no existir en ellas pausas en la realización de distintas actividades. En este contexto, los directivos no cuentan con espacios de reflexión que les permitan evaluar sus prácticas de gestión del tiempo, y analizar la forma como influyen en el rol que desempeñan en sus escuelas.

### 3. EN MATERIA DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES

- **Destacar el aspecto idiosincrático de la gestión del tiempo directivo.** Es importante reconocer la práctica cotidiana de los directivos, y centrar la formación en este

aspecto más que en directrices puramente normativas. En Chile, la cultura escolar presenta particularidades que en alguna medida tensionan y desafían lo que la literatura plantea respecto al liderazgo educativo. Así, por ejemplo, el ser constantemente demandados por funcionarios, estudiantes y apoderados o incluso ser responsables de la reparación de mobiliario o supervisión de infraestructura, son temas que no necesariamente emergen en la literatura al respecto. Por esta razón, los programas de formación de directivos deben ser pensados y desarrollados en función del contexto chileno, y proporcionar herramientas para lidiar con situaciones como la descrita. En otras palabras, se ven tensionados tanto el discurso del liderazgo pedagógico, que espera un mayor involucramiento de los directivos en temas pedagógicos, como el discurso del liderazgo distribuido, debido a que las escuelas son culturalmente jerárquicas, siendo las directoras constantemente requeridas.

- **Valoración de lo relacional en el quehacer directivo cotidiano.** La formación directiva reciente ha tendido a acentuar el papel que los directivos escolares deben desempeñar en los procesos pedagógicos. Sin embargo, este énfasis en lo pedagógico, sumado a la presión administrativa, ha situado el ámbito relacional en un lugar secundario. En este marco, la formación directiva debiese revalorizar el papel que los directivos desempeñan en la mantención de un buen clima de relaciones entre los actores escolares, considerando que es el sustrato sobre el que se despliegan el resto de procesos escolares.
- **Entregar herramientas técnicas que permitan optimizar la gestión del tiempo.** En un nivel más específico, se estima necesario que en las instancias formativas de los directivos escolares se entreguen herramientas técnicas de gestión del tiempo. Dichas herramientas permitirían generar planificaciones temporales que puedan efectivamente ser llevada a cabo por los directivos escolares, y contribuir a ponderar adecuadamente la importancia relativa de cada una de sus tareas cotidianas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile: LOM.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (2017). Quinta Encuesta Nacional “La Voz de los Directores” (5).
- Chan, T. C., y Pool, H. (2002). Principals' Priorities versus Their Realities: Reducing the Gap. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED465230>.
- Cuellar, C. (2018). Equipos escolares de escuelas básicas municipales: Quiénes son y cómo apoyan la labor docente (Tesis doctoral). Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
- Donoso, S., y Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. Revista Brasileira de Educación, 23, e230013.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). Las escuelas que tenemos. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Fischer, Y., Friedman, I. (2008). The pyramid model of school management. Qual Quant 42, 645-664. DOI 10.1007/s11135-007-9161-8.
- 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. DOI 10.1108/09578230810869275.
- Grissom, J. A., Loeb, S., y Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. Journal of Educational Administration, 53(6), 773-793.
- 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.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1), 27-42. DOI: 10.1080/13632430701800060.
- Harvey, A., Lawton, M., McColl, M., Pentland, W. (2002). Time Use Research in the Social Sciences. New York, United States of America: Kluwer Academic Publishers.
- Henríquez, F., Mizala, A., y Repetto, A. (2009). Effective schools for low income children: a study of Chile's Sociedad de Instrucción Primaria. Document de travail, (258).
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas, 9(2), 82-104.
- 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.
- Hornig, E. L., Klasik, D., y Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. American Journal of Education, 116(4), 491-523.
- 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 y Islands, US Department of Education. En [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. DOI: 10.1080/09243453.2012.678862.

- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Fundación Chile y Fundación CAP.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., y Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers y Education*, 58(1), 413-422.
- Marfán, J., y Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(2), 279-300.
- 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* (págs. 19-40). Santiago: 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*.
- 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.
- Rackzynski, D., y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo. Santiago: Ministerio de Educación.
- Raczynski, D., Cuellar, C., y Fajardo, G. (2016). ¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en escuelas básicas municipales de las regiones del Maule y de la Araucanía. Santiago: CEDLE.
- 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.
- 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. DOI: 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.
- Spillane, J., y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas*. (págs. 155-176). Santiago: Ediciones UDP.
- 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 *¿qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* José Weinstein, Gonzalo Muñoz (edit.) Fundación Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE. Santiago. Chile 2012. p. 351-367.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile* (págs. 55-79). Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Whitaker, T., y Turner, E. (2000). What is your priority? *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 84(617), 16.

#### **Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo**

Director Cedle: José Weinstein

Coordinación publicación: Lorena Ramírez

Edición general: Carmen Santa Cruz

Diseño: Alejandro Esquivel