

Liderazgo y gestión del tiempo escolar

Leadership and school time management

Liderança e gestão do tempo escolar

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3922>

María Verónica Leiva-Guerrero

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile
veronica.leiva@pucv.cl
ORCID: 0000-0002-7641-0087

Matías Benavides Meneses

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile
matiasbmeneses@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2740-1678

Jimena Sanhueza Mansilla

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile
jimena.sanhueza@pucv.cl
ORCID: 0000-0002-9279-421X

César Mayolafquén Acevedo

Universidad Católica Silva Henríquez
Chile
mayolafquen@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6730-4517

Recibido: 13/08/24

Aprobado: 08/10/24

Cómo citar:

Leiva-Guerrero, M. V., Benavides Meneses, M., Sanhueza Mansilla, J., & Mayolafquén Acevedo, C. (2024). Liderazgo y gestión del tiempo escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3922>

Resumen

En los últimos años, la relación que existe entre el tiempo escolar y el aprendizaje es una de las principales preocupaciones que ha tenido la investigación educativa. Al respecto, un punto crítico sobre la gestión de equipos directivos se vincula al uso del tiempo para el desarrollo de las actividades escolares vinculadas al aprendizaje. El presente estudio buscó describir cómo los equipos directivos de escuelas públicas vulnerables en Chile gestionan el tiempo escolar. Con tal fin, se realizó un estudio cualitativo descriptivo con la aplicación de una entrevista semiestructurada, que fue aplicada a 50 equipos directivos considerando una matriz de acciones asociadas a frecuencia, periodicidad y responsables de actividades realizadas en el centro escolar. Los resultados evidencian que los equipos desarrollan una gestión del tiempo con foco en la construcción de una visión compartida y gestión de aprendizajes. Pese a ello, la responsabilización y periodicidad de las acciones es poco consistente con los lineamientos para la constitución de trayectorias de mejora de aprendizajes sostenibles y comunidades escolares resilientes, por lo que el estudio pretende motivar la reflexión sobre el impacto de la gestión del tiempo en los aprendizajes de los estudiantes desde un liderazgo pedagógico de directivos y profesores en la escuela.

Abstract

In recent years, the relationship between school time and learning has been one of the main concerns of educational research. A critical point regarding the management of school leadership teams involves how time is used to support learning-related school activities. This study aimed to describe how leadership teams in vulnerable public schools in Chile manage school time. A descriptive qualitative study was conducted using a semi-structured interview administered to 50 leadership teams. The interviews were based on an action matrix that considered the frequency, regularity, and responsibilities associated with activities carried out within the school. The results show that the teams develop a time management focused on the construction of a shared vision and learning management. The findings reveal that these teams manage time with a focus on building a shared vision and overseeing learning processes. However, the accountability and regularity of these actions are not fully aligned with guidelines for establishing sustainable learning improvement trajectories and resilient school communities. This study seeks to encourage reflection on the impact of time management on student learning through pedagogical leadership by school administrators and teachers.

Palabras clave:

administración educativa, organización, sistema educativo, gestión, tiempo de aprendizaje, director, aprendizaje, escuela.

Keywords:

educational administration, organization, educational system, school management, learning time, principal, learning, school.

Resumo

Nos últimos anos, a relação entre o tempo escolar e a aprendizagem tem sido uma das principais preocupações da pesquisa educacional. Nesse sentido, um ponto crítico recai sobre a gestão das equipes de direção e o uso do tempo para desenvolver atividades escolares relacionadas à aprendizagem. Para abordá-lo, foi realizado um estudo qualitativo que procurou descrever como as equipes de direção de escolas públicas vulneráveis do Chile administram o tempo escolar. Tal estudo incluiu a aplicação de uma entrevista semiestruturada a 50 equipes de direção, considerando uma matriz de ações associadas à frequência, à periodicidade e aos responsáveis pelas atividades realizadas na escola. Embora os resultados mostrem que as equipes planejam a administração do tempo com o foco na construção de uma visão compartilhada e na gestão da aprendizagem, a responsabilização e a periodicidade das ações não condizem com as diretrizes para a formação de trajetórias sustentáveis que melhorem a aprendizagem e constituam comunidades escolares resilientes. Por isso, este estudo visa estimular a reflexão sobre o impacto da gestão do tempo na aprendizagem dos alunos a partir da liderança pedagógica de diretores e professores na escola.

Palavras-chave:

administração educacional, organização, sistema educativo, gestão escolar, tempo de aprendizagem, diretor, aprendizagem, escola.

Introducción

Investigaciones nacionales e internacionales posicionan al liderazgo escolar como uno de los factores claves en el fortalecimiento y mejora de las escuelas, sobre todo en aquellas de contexto más vulnerables. Diversos autores (Juma *et al.*, 2021; Weinstein *et al.*, 2015) concuerdan en que el liderazgo es el segundo factor intra escuela que más impacta en el aprendizaje y trayectoria del estudiantado, por lo que es reconocida su relevancia en la gestión de los procesos educativos en los diversos ámbitos que se desenvuelve la escuela. Asimismo, autores como Bolívar (2019) y Espínola *et al.* (2017), han demostrado que el impacto en la mejora del liderazgo puede ser aún mayor en aquellas escuelas de contextos socioculturales más vulnerables.

Seashore Louis *et al.* (2010); Valenzuela y Horn (2012) coinciden en que este impacto de los y las líderes se manifiesta de forma principalmente indirecta dentro de las organizaciones escolares, a través de su incidencia en la motivación, capacidades, habilidades, condiciones y prácticas pedagógicas de trabajo de los y las docentes. Sobre el desempeño de los y las líderes efectivos, Leithwood *et al.* (2019), plantean el ejercicio de un liderazgo pedagógico a través de 21 prácticas distribuidas en cuatro categorías: establecer una dirección, construir relaciones y desarrollar a las personas, generar capacidades en la organización para apoyar prácticas deseadas y mejorar el programa instruccional. Cada una de estas categorías de influencia del liderazgo se encuentra estrechamente vinculada a la necesidad de una gestión y organización efectiva de los tiempos en los centros escolares, de modo que el impacto de los líderes educativos se materialice sobre la organización en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Al respecto, en los últimos años, las políticas públicas chilenas se han enfocado en potenciar el liderazgo pedagógico, incorporándose como un aspecto central en el eje de las funciones del liderazgo directivo (Leiva & Vásquez, 2019; Muñoz *et al.*, 2019). Para ello, se ha establecido un Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar [MBDLE], (2015), documento que establece aspectos claves del liderazgo para la instalación de procesos de mejora sostenibles en las escuelas (Bellei *et al.*, 2014). Además, este marco detalla orientaciones y lineamientos para los líderes escolares que son transversales a la escuela, los que se han articulado en cinco dimensiones: Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida; Desarrollando las capacidades profesionales; Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestionando la convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar; Desarrollando y Gestionando la Organización. En estas dimensiones se hace alusión a la variable tiempo en tres de ellas. En la segunda, se indica la necesidad de desarrollar las capacidades profesionales a través de la estructuración y organización de los espacios y tiempos no lectivos en función de la mejora en las prácticas docentes. En la tercera, se menciona la necesidad de proteger los tiempos con foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las actividades vinculadas a su quehacer. Y, por último, en la quinta dimensión, se enfatiza que los líderes deben asegurar la disponibilidad de las condiciones, tiempos y recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje para cumplir con el proyecto educativo institucional (MINEDUC, 2015).

Pese a estos lineamientos sobre la importancia del uso del tiempo escolar enfocado en las tareas con incidencia en la mejora de los aprendizajes, la investigación educativa es escasa, y la existente da cuenta de cómo los directivos escolares suelen priorizar su tiempo en tareas administrativas y burocráticas, alejándose de lo

esperado respecto de su rol como líderes educativos (Murillo & Hernández-Castilla, 2015). Por otra parte, Peña *et al.* (2018) señalan que la gestión del tiempo escolar por parte de directivos es uno de los aspectos claves y menos estudiados en las escuelas chilenas sobre su impacto en la constitución de un liderazgo pedagógico, la gestión del talento humano y la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Por ello, la relevancia y aporte de este artículo para dar respuestas sobre ¿Cómo gestionan el tiempo los líderes escolares de escuelas vulnerables en función de la política de Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) de Chile?

En virtud de lo anterior, el presente artículo tiene por objetivo describir la forma en que equipos directivos de escuelas chilenas vulnerables gestionan el tiempo y planifican sus procesos de mejoramiento escolar a la luz de las dimensiones establecidas en el MBDLE (MINEDUC, 2015).

Fundamentación teórica

Anterior a la década de los noventa, la gestión y organización del tiempo en las escuelas no era un tema a considerar en la discusión de las problemáticas educativas en América Latina (Martinic, 2015). Con las Reformas Educativas de los noventa en adelante, el tema del tiempo adquiere relevancia dada su influencia en los resultados de aprendizajes y calidad educativa (Rubio *et al.*, 2019; Usman, 2016). En el caso de Chile, a finales de los noventa desde la política pública surgen una serie de iniciativas, documentos e instrumentos normativos que buscan orientar, favorecer o en algunos casos regular las prácticas directivas, con el fin de establecer modelos que guíen su actuar para la efectividad del uso del tiempo escolar.

Normativas para la gestión del tiempo escolar en el contexto chileno

En el año 1997, se aprueba en Chile la ley 19.532 que crea la Jornada Escolar Completa (JEC), que aumenta a 38 horas semanales en educación básica de 3.º a 8.º básico y 42 horas en la educación media y técnico-profesional. Con esta política, los establecimientos públicos y privados alcanzan un total de 1.100 horas cronológicas anuales de clases desde tercer a octavo básico superando la media de los países de la OECD (Elacqua *et al.*, 2006). El objetivo fundamental de la JEC es la reestructuración del uso del tiempo en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la formación integral de los alumnos y de las alumnas.

El tiempo adicional de permanencia de los estudiantes en la escuela pretendía la flexibilización del currículum con base en el contexto de la escuela, propiciar la innovación pedagógica e incluir horas de libre disposición, equivalentes al 30 % del tiempo escolar, para ocio activo en actividades y talleres extracurriculares (Martínez & Castillo, 2017). Sin embargo, el estudio realizado por Sandoval (2018), señala que el uso que otorgaban las escuelas a las horas de libre disposición no fue el esperado. La definición de talleres y actividades era decisión de directivos y profesores con baja participación de los y las estudiantes, las horas se utilizaban para reforzar contenidos en matemática y lenguaje y no para actividades de formación complementaria, con lo que se constata que no existieron grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas (Martinic & Vergara, 2007).

Por otra parte, la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece mecanismos para dar solución a diversas problemáticas docentes, en donde el tiempo, su distribución y uso, constituían nudos críticos históricos. Como consecuencia de esta ley, se establece un incremento del tiempo no lectivo y disminución del lectivo en una proporción de 35 % y 65 % respectivamente, e incluso de 40 % y 60 % para docentes de primer ciclo de educación básica de establecimientos con un índice de vulnerabilidad sobre el 80 %.

Por lo anterior, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019b) lanza el plan "Todos al Aula", que pretende disminuir la sobrecarga administrativa en las escuelas para que los sostenedores, directivos y profesores puedan dedicar mayor tiempo a la labor pedagógica.

Con estos marcos reguladores, los directivos y las directivas deben gestionar el tiempo en la escuela, tanto el propio como el de los y las docentes, de modo de garantizar las condiciones para el mejoramiento de los aprendizajes del alumnado.

Gestión del tiempo para el aprendizaje

La relación que existe entre el tiempo escolar y el aprendizaje es una de las principales preocupaciones que ha tenido la investigación educacional durante los últimos años (Alarcón-Alvial *et al.*, 2020; Martinic, 2015). Generalmente, el tiempo escolar es visto como la cantidad de horas que permanecen estudiantes y docentes en la escuela (Alarcón-Alvial *et al.*, 2020; Puentes & Ramos, 2015). Por otra parte, es percibido por los equipos directivos de las escuelas como un recurso escaso, por los profesores como una sobrecarga que agobia, por los estudiantes como una obligación impuesta y por los apoderados como algo fundamental (Rubio *et al.*, 2019).

Para efectos de esta revisión, el tiempo escolar será entendido como "objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela" (Alarcón-Alvial *et al.*, 2020, p. 3), en sus niveles macro (cultural y organizativo) y micro (aula y enseñanza).

Al respecto, la investigación evidencia que los directivos escolares generalmente no reconocen el tiempo escolar como un recurso educativo dinamizador y clave de la acción pedagógica, ya que "se focalizan en el empleo cuantitativo del tiempo y en menor medida consideran una perspectiva cualitativa, es decir, contar con el tiempo para aprender a vivir comprensivamente" (Rubio *et al.*, 2019, p. 102). Por su parte, Cabrera y Herrera (2016) reafirman que el tiempo debe ser comprendido como una dimensión crucial en la vida de las escuelas, ya que cuando se gestiona apropiadamente y se asume la responsabilidad de considerarlo como un recurso esencial y estratégico se promueve el mejoramiento de estas. Galdames (2018) plantea, como se observa en la Tabla 1, las ventajas que conlleva una buena gestión del tiempo en la escuela.

Tabla 1

Ventajas de una buena gestión del tiempo docente, según cuatro ámbitos y su descripción

Ámbitos	Descripción
Bienestar y salud	Cuando el tiempo es bien gestionado, usualmente, los docentes se sienten más reconocidos, valorados y felices. Como consecuencia de esto, tienden a enfermarse menos y por lo mismo a pedir menos licencias médicas, lo que impacta en su asistencia y en el aprendizaje de los estudiantes.
Fortalecimiento de prácticas pedagógicas	Cuando los directivos liberan a los profesores de la sobrecarga de responsabilidades administrativas, los docentes tienen mayores oportunidades de reflexionar sobre sus propias prácticas y fortalecer su enseñanza.
Retención y atracción	Cuando buenos profesores reconocen que la escuela prioriza los temas pedagógicos y observan un balance adecuado en sus responsabilidades, suelen mantenerse por años en el mismo establecimiento, lo que se ha asociado con un mejor desempeño. Además, la escuela se vuelve un imán para docentes de excelencia que están buscando un mejor lugar de trabajo.
Innovación	Disponer de mayor tiempo para centrarse en lo pedagógico, aumenta las posibilidades de creación de nuevas ideas y proyectos, tanto dentro como fuera del aula.

Nota. Galdames, 2018, p. 2.

Tal como se puede apreciar en el análisis de la tabla 1 se reconoce que cuando existe una buena gestión del tiempo el profesorado se muestra más comprometido, debido a que se siente valorado, considerado y apoyado. El problema surge con la dificultad que presentan los directivos escolares para gestionar adecuadamente el tiempo en la escuela, debido a los problemas que tienen para gestionar su propio tiempo.

En efecto, la investigación educativa da cuenta de cómo los directivos ocupan principalmente su tiempo en tareas administrativas, que los alejan de prácticas para un liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes (Murillo & Hernández-Castilla, 2015). Murillo y Román (2013), realizaron un estudio con directores y directoras de 16 países, donde encontraron que solo el 57,7 % se dedica a tiempo completo y de forma exclusiva al ejercicio de un liderazgo pedagógico, mientras que el resto de los directores y las directoras dedica un 80 % de su tiempo a tareas administrativas y un 20 % a la docencia, lo que evidencia una alta implicación en tareas burocráticas en los directivos, con una baja capacidad de delegación, lo que conlleva a menor tiempo de dedicación a la gestión pedagógica (Peña *et al.*, 2018). Esto se traduce en escasas prácticas de un liderazgo centrado en el aprendizaje para la mejora de los contextos educativos (Maureira, 2016).

En Chile, el Ministerio de Educación reconoce que las contingencias diarias corrompen la planificación para el cumplimiento de los objetivos del centro escolar, "durante el día, es necesario lidiar con múltiples actividades o tareas que pueden desviar el foco puesto en el aprendizaje de los estudiantes" (MINEDUC, 2016, p. 7). Existe evidencia que respalda el diagnóstico de que directores/as debiesen, por una parte, disminuir las diversas actividades administrativas paralelas que hacen perder el foco en lo pedagógico y, por otra, intentar disminuir las constantes interrupciones que los y las obliga a pasar demasiado tiempo moviéndose dentro de la escuela gestionando situaciones emergentes (Rivero *et al.*, 2018). Esto es consecuencia del liderazgo

centralizado, ya que en muchas actividades diarias de la escuela el o la directora es la o el único responsable, lo que impide que otras personas puedan desplegar sus acciones de manera más autónoma. Por tanto, es necesario intencionar un enfoque de liderazgo distribuido para el fortalecimiento de vínculos de confianza, empatía y responsabilidad compartida (Ahumada *et al.*, 2018). El o la directora debe hacerse cargo de su propio tiempo como un elemento central, diferenciando lo importante de lo urgente, lo cual es imprescindible para poder gestionar de buena forma los tiempos escolares, tanto de la escuela en general como el de docentes en particular.

Existe consenso en que el tiempo es un “recurso limitado, no renovable y preciado, y la manera en que las personas lo perciben incide significativamente en la forma en que lo utilizan” (Rubio *et al.*, 2019, p. 111). Para ello, instrumentos de calendarización y planificación son imprescindibles para definir estrategias y acciones de mejoramiento escolar, de mediano y largo plazo, relacionando actividades y su tiempo, plazo, frecuencia, indicadores de proceso, entre otros, para intencionar y facilitar las prácticas e interacciones entre toda la comunidad escolar. Calendarizar las actividades anticipadamente, ayuda a implementarlas, ponerlas en práctica y evaluarlas sistemáticamente. Si bien es sabido que estas calendarizaciones difícilmente se cumplen a cabalidad, por los diversos imprevistos y urgencias propios de cada contexto educativo, se reconoce que el ejercicio permite identificarlas para anteponerse ante las diversas vicisitudes (Peña *et al.*, 2018).

Finalmente, podemos observar que el tiempo puede ser uno de los mayores obstáculos para una educación de calidad. No se trata de “ocupar por ocupar” el tiempo, de rellenar con actividades y acciones, sino de contar con este para aprender a vivir cualitativa y comprensivamente, tanto a modo individual como colectivo (Margalef, 2001; Hargreaves *et al.*, 2008, citados en Cabrera & Herrera, 2016, p. 24). Por tanto, se requiere una transformación profunda, donde las decisiones en relación con la cantidad y calidad del tiempo sean producto de la participación y reflexión de todos los actores de la comunidad educativa.

Metodología

Enfoque

El estudio fue desarrollado metodológicamente desde un enfoque cualitativo descriptivo (Maxwell, 2005), en el año 2020. La información se obtuvo en el contexto de un Proyecto Mayor en curso (2019-2021, *Programa Sumo Primero en Terreno* MINEDUC-PUCV), que tuvo por objetivo instalar capacidades de liderazgo para favorecer la gestión curricular en escuelas con bajos resultados categorizadas por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile en desempeño “Insuficiente” y “Medio bajo”.

Unidades de análisis

En el estudio participaron equipos directivos constituidos por directoras, directores y jefes/as de Unidades Técnicas Pedagógicas de escuelas públicas de Chile. Existen 492 escuelas en la categoría insuficiente y 8444 en medio-bajo. De ese universo,

participaron en el estudio 14 escuelas categorizadas como insuficiente y 36 escuelas medio-bajo. Los criterios de inclusión fueron: adscripción al programa *Sumo Primero en Terreno*, categorización de desempeño insuficiente o medio bajo, acceder voluntariamente participar del estudio y cobertura geográfica con escuelas del norte, centro y sur del país. Los directores/as y jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas de las escuelas firmaron previamente un consentimiento informado. Chile está conformado por dieciséis unidades territoriales llamadas *regiones*, 56 provincias y 346 comunas. En la Tabla 2 podemos observar que los equipos directivos participantes del estudio pertenecen a escuelas de 13 regiones, 26 provincias y 37 comunas de Chile, evidenciando una amplia cobertura geográfica del país.

Tabla 2

Caracterización de las cincuenta escuelas vulnerables categorizadas como insuficiente o medio-bajo, en las que se desempeñan los equipos directivos participantes en la investigación. Chile, 2020.

N°	Región	Provincia	Comuna	N Escuelas
1	Arica y Parinacota	Arica	Arica	1
2	Tarapacá	Iquique	Iquique	1
3	Antofagasta	Antofagasta	Antofagasta	5
4	Atacama	Copiapó	Copiapó	1
		Huasco	Huasco	1
		Chañaral	Chañaral	2
		Huasco	Freirina	1
5	Coquimbo	Elqui	La Serena	2
		Elqui	La Higuera	1
		Elqui	Vicuña	1
		Limarí	Ovalle	2
		Limarí	Punitaqui	1
		Choapa	Illapel	1
		Choapa	Salamanca	1
6	Metropolitana de Santiago	Santiago	Quilicura	1
		Santiago	La Granja	1
		Santiago	Lo Espejo	1
		Santiago	Independencia	1
		Santiago	Pudahuel	1
		Cordillera	San José de Maipo	1
		Maipo	Paine	1
		Talagante	Peñaflor	1
7	Valparaíso	San Felipe de Aconcagua	Santa María	1
		Valparaíso	Quilpué	2
8	Libertador General Bernardo O'Higgins	Cachapoal	Graneros	1
		Cachapoal	Rengo	1
9	Maule	Talca	Talca	1

N°	Región	Provincia	Comuna		N Escuelas
10	Ñuble	Chillán	San Ignacio	1	2
		Itata	Ránquil	1	
11	Biobío	Bio-Bío	Los Ángeles	3	10
		Concepción	Concepción	3	
		Talcahuano	Talcahuano	2	
		Bio-Bío	Cabrero	1	
		Arauco	Lebu	1	
12	Los Lagos	Llanquihue	Frutillar		1
13	Aysén del G. Carlos	Coyhaique	Coyhaique	1	2
	Ibáñez del Campo	Aysén	Aysén	1	
TOTAL					50

Técnicas de recolección

La información de este estudio fue recogida a través de una entrevista grupal (Kitzinger, 1995), aplicada a los equipos directivos (Director/a y Jefe de UTP) de 50 escuelas participantes del Programa *Sumo Primero en Terreno*, en el contexto del Taller Gestión del Tiempo, cuyo objetivo está vinculado a conocer la forma de gestionar el tiempo en las escuelas medio bajo o insuficiente. Para ello, durante el mes de junio del año 2020, los equipos directivos de las escuelas participantes asistieron a una instancia de reflexión sobre la gestión del tiempo escolar, proceso que fue intencionado invitándolos a planificar actividades escolares a partir de una matriz con cuatro dimensiones del MBDLE (MINEDUC, 2015) (ver Figura 1). Esta planificación se realizó tomando en cuenta frecuencia, mes de realización y responsables, con la finalidad de evidenciar un mapeo general, respecto de las prácticas de gestión del tiempo en la escuela. Una vez registrada la información los equipos reflexionaron sobre los focos prioritarios presentes en las actividades detalladas, en contraste con lo esperado respecto del uso del tiempo para la mejora de los aprendizajes. Los directivos completaron la matriz (Tabla 3) en la que registraron actividades que realizan, responsables de dichas actividades, tiempo y frecuencia.

Figura 1

Dimensiones Marco para la Dirección y el Liderazgo Escolar



Nota. Fuente: MINEDUC, 2015.

De las cinco dimensiones del MBDLE (2015), se consideraron para esta actividad cuatro: construir e implementar una visión compartida en la escuela; desarrollar capacidades profesionales; liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y gestionar la convivencia y participación en la comunidad escolar. Dichas dimensiones fueron las priorizadas por los propios equipos directivos de las escuelas participantes, ver Tabla 3.

Tabla 3

Matriz de actividades para la gestión del tiempo en la escuela, a partir de cuatro dimensiones del marco para la buena dirección y liderazgo escolar, completada por cincuenta equipos directivos de escuelas vulnerables categorizadas como insuficiente o medio-bajo. Chile, 2020.

Dimensiones MBDLE	Actividad	Responsable	Grupo objetivo	Frecuencia	Mes de realización
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida					
Desarrollando las capacidades profesionales					
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje					
Gestionando la convivencia y participación en la comunidad escolar					

Nota. Fuente: MINEDUC, 2016.

La actividad se realizó durante la pandemia COVID-19, por lo que la entrevista grupal se realizó virtualmente, grabada en audio previo consentimiento, con una duración promedio de 90 minutos. Los audios fueron transcritos y la matriz de actividades fue elaborada en archivo Word y enviada mediante correo electrónico. El análisis se realizó con apoyo del software ATLAS.ti versión 7.

Procesamiento de análisis

La información de la matriz de actividades se analizó descriptivamente aplicando un análisis de contenido inductivo de categorías (Mayring, 2000) para el desarrollo de nuevas aproximaciones permitiendo resultados integrales. Dada la riqueza de la información, emergieron 4 meta categorías que permitieron agrupar las categorías levantadas en relación con el tipo de actividad, o bien que agrupara el ámbito de acción. A partir de ellas, surgieron 21 categorías de acuerdo con los cuatro cuadrantes: actividades, frecuencia, mes de realización y responsable(s) de la Tabla 3.

En la Tabla 4, se observa las meta-categorías y categorías surgidas en el análisis para dar respuestas a las preguntas del estudio.

Tabla 4

Identificación de actividades y descripción de estas a partir de matriz de registro de planificación realizada por los equipos directivos de las 50 escuelas

Actividades	Descripción
Reuniones	Reunión redes externas Reunión sostenedor Reunión equipo directivo Reunión técnica pedagógica Reunión equipo convivencia escolar Reunión equipo PIE Reunión consejo profesores Reunión centro PPAA Reunión curso/comunicación con apoderados
Gestión Visión compartida en la Escuela	Revisión PEI Revisión PME Revisión planes normativos Revisión plan convivencia escolar Socializar instrumentos institucionales Consejo escolar
Desarrollo profesional docente	Capacitación rol docente Acompañamiento docente
Gestión para el aprendizaje	Colaboración docente Gestión curricular Proceso enseñanza aprendizaje Reflexión pedagógica
Gestionando la convivencia y participación en la comunidad escolar	Revisión Plan de Convivencia Escolar Revisión Planes Normativos Consejo Escolar Acciones cívicas en la formación de los estudiantes, centro de padres, centro de alumnos. Vinculación con redes externas de apoyo.

Con la información emanada de la matriz (tabla 3) se realizó un recuento de frecuencias y categorizaciones de las actividades, mes de realización y responsables, ya que el registro en la matriz permitía un conteo objetivo (López, 2002; Mayring, 2000).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con los análisis realizados al registro de matriz para la gestión del tiempo en la escuela (Tabla 3) y las reflexiones emanadas de los equipos directivos de las 50 escuelas.

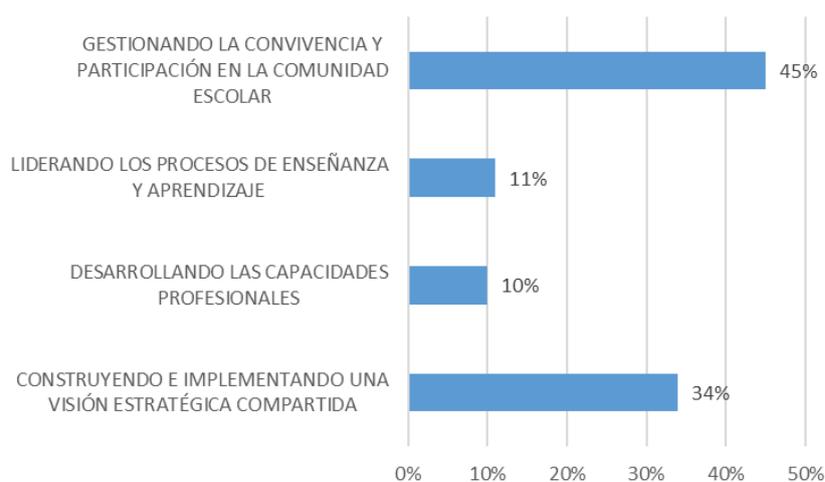
Actividades priorizadas en función del MBDLE

Los resultados sobre cómo gestionan el tiempo los líderes escolares de escuelas vulnerables en función de las dimensiones construir e implementar una visión

compartida en la escuela, desarrollar capacidades profesionales, liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje y gestionar la convivencia y participación en la comunidad escolar del MBDLE, dan cuenta que los equipos directivos planifican actividades en mayor medida para la gestión de la convivencia escolar (45 %) y construyendo e implementando una visión compartida en la escuela (34 %), y en menor medida para el desarrollo profesional docente (10 %) y Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje (11), como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Planificación de actividades de equipos directivos de 50 escuelas



El tipo de acciones más recurrentes para las cuatro dimensiones del MBDLE son las reuniones, con mayor énfasis se concentran estas en la dimensión construyendo e implementando una visión estratégica compartida.

Al analizar con los equipos directivos los registros de actividades consignadas en la matriz y consultar sobre la actividad de reuniones más frecuente para la dimensión gestión de visión compartida, estos señalan que es la instancia donde se informa, se revisan datos, antecedentes y socializan documentos (PEI, PME, Reglamentos, entre otros).

Las reuniones es la instancia donde estamos con los profesores y equipo reunidos para contarles sobre lo que pasa en la escuela y las acciones que podemos realizar para dar solución a situaciones complejas. (EQ23)

Las reuniones es la actividad para ponernos de acuerdo, trabajar en el PEI, PME, reglamentos, pero el problema que muchas veces no es suficiente el tiempo de estas o por aspectos contingentes urgentes, se suspenden y se discontinua el trabajo. (EQ47)

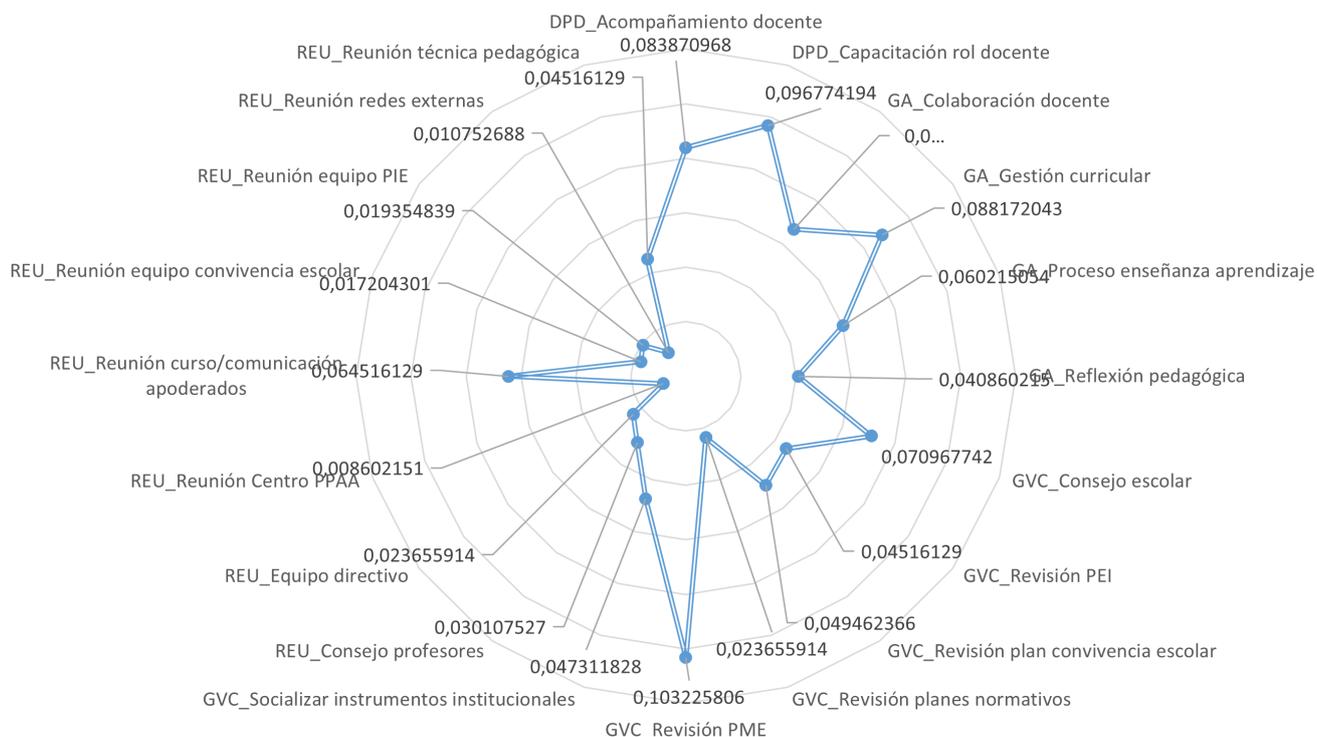
Al respecto, es fundamental cuestionar si es posible construir e implementar una visión compartida en la escuela solo a través de reuniones informativas, ¿Cuál es el nivel de involucramiento y participación de los distintos actores en las reuniones?

Al analizar las actividades específicas declaradas observamos que, en Gestión visión compartida, los equipos directivos dan prioridad a la actividad Revisión del Plan de Mejoramiento Escolar, PME (10 %), en la dimensión Desarrollo Profesional Docente

a capacitaciones rol docente (10 %), en dimensión Gestión para el aprendizaje a las actividades de Gestión curricular (9 %) y en convivencia escolar a revisión de Plan de convivencia escolar (5 %) (ver Figura 3).

Figura 3

Detalle de actividades priorizadas en matriz completada por los equipos directivos de cincuenta escuelas



Es importante señalar que no se observa, en las actividades revisadas, aquellas relacionadas con el monitoreo de los aprendizajes o con algún mecanismo de evaluación institucional que permita precisar la progresión y desarrollo de avances, con el fin de pesquisar estudiantes con aprendizajes descendidos o rezagados, para plantear procesos de retroalimentación y acompañamiento pedagógico.

Por otra parte, se evidencia que las reuniones son el mecanismo más frecuente (68 %) utilizado por los equipos directivos para la gestión de las dimensiones del MBDLE consultadas, y, por tanto, esta acción ocuparía gran parte del tiempo de las actividades que se realizan en las escuelas. Sería positivo en futuros estudios analizar la naturaleza de esos espacios de "reunión" puesto que se declara que corresponden, generalmente, a espacios de coordinación y trabajo colaborativo, los que ya se ha evidenciado que pueden variar en su naturaleza respecto de los niveles de participación (MINEDUC, 2018) y las prácticas efectivas asociadas al trabajo colaborativo.

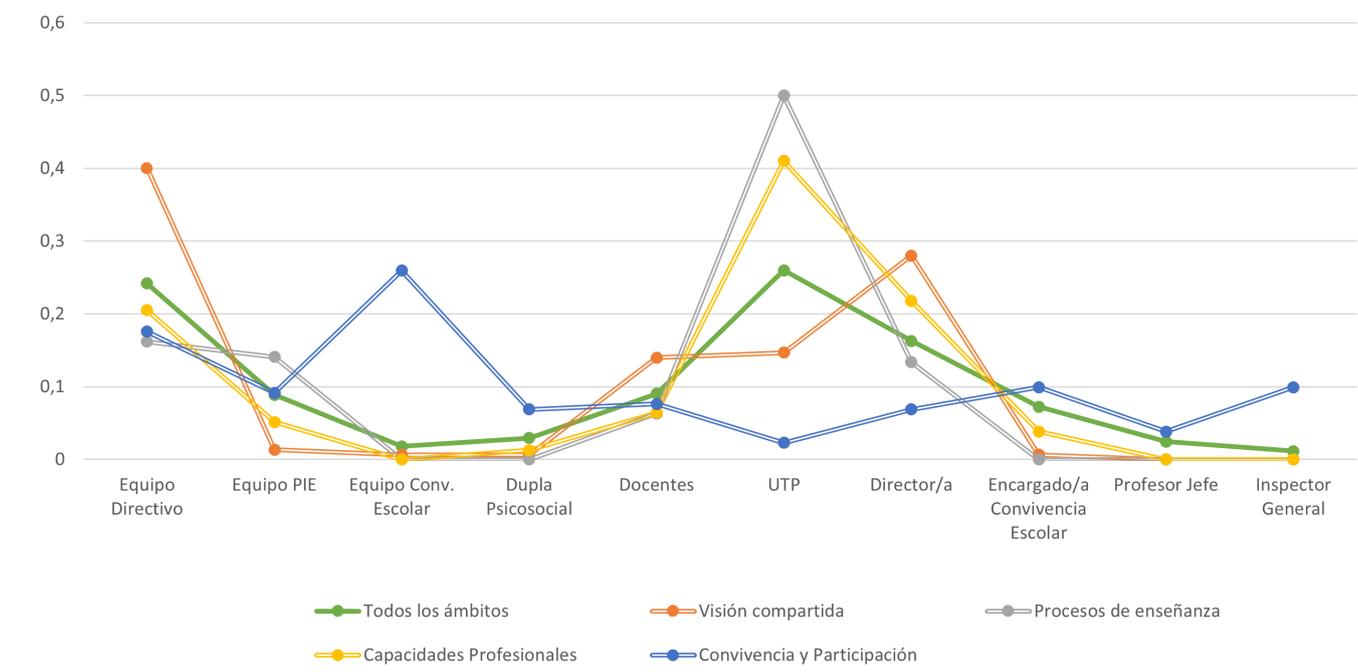
Responsabilidad de actores en actividades planificadas en función del MBDLE

Al analizar la distribución de responsabilidad de los actores de la escuela en las actividades planificadas por los equipos directivos se visualiza, en tres de las cuatro

dimensiones del MBDLE, que el responsable es el Equipo Directivo en su conjunto, y luego individualmente el o la Jefe de Unidad Técnica Pedagógica y el Director/a. Solo en la dimensión convivencia y participación escolar, el responsable es la persona encargada de Convivencia Escolar. Por el contrario, se observa baja responsabilidad del resto de los actores escolares como profesores, profesores jefes, equipo PIE, Inspector General y Dupla Psicosocial en las actividades de la escuela. Tampoco se visualiza responsabilidades en las actividades de otros miembros de la comunidad escolar como son Asistentes de la Educación, Padres y/o Apoderados, estudiantes, coordinadores de ciclo o de departamentos, entre otros (ver Figura 4).

Figura 4

Responsables de actores por dimensiones del MBDLE



Al consultar a los equipos directivos sobre la responsabilidad de actividades realizadas en la escuela, estos señalan:

Nosotros como equipo directivo, debemos estar a cargo del desarrollo del Plan de Mejora y de todas las actividades que este implica, pedir los apoyos a los profesores para que podamos ir cumpliendo lo comprometido. (ED2)

La verdad es que no podemos delegar mucho, sino las cosas no se hacen como queremos que se hagan. (ED16)

Lo anterior adquiere especial relevancia si consideramos que propiciar una visión compartida en la escuela implica gestionar actividades que den prioridad a la generación de un aprendizaje organizacional con el consecuente involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, familia, docentes y asistentes de la educación, entre otros, lo que optimizaría los tiempos y fortalecería el trabajo en conjunto en miras a alcanzar los objetivos y la visión compartida de la escuela (MINEDUC, 2016).

Frecuencia en realización de actividades en función del MBDLE

Sobre la frecuencia en realización de actividades para las cuatro dimensiones del MBDLE, observamos en la Figura 5, que mayoritariamente la planificación se realiza mensualmente para las actividades de convivencia escolar (45 %). Continúan las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje (30 %), las que también son mencionadas con la misma frecuencia de manera semanal (30 %). Por otra parte, observamos que las actividades de desarrollo de capacidades profesionales tienen una frecuencia quincenal (25 %), mensual (24 %) y semestral (19 %), lo que describe una mayor regularidad de realización.

Es importante destacar que en la dimensión gestión de la convivencia escolar y participación se observa una planificación mensual, constante y sistemática, con acciones más de regulación normativa y con vinculación con instituciones externas para orientar y apoyar las conductas disruptivas de estudiantes que generan actos de violencia en el aula y en los recreos. Sobre estos aspectos los equipos directivos señalan:

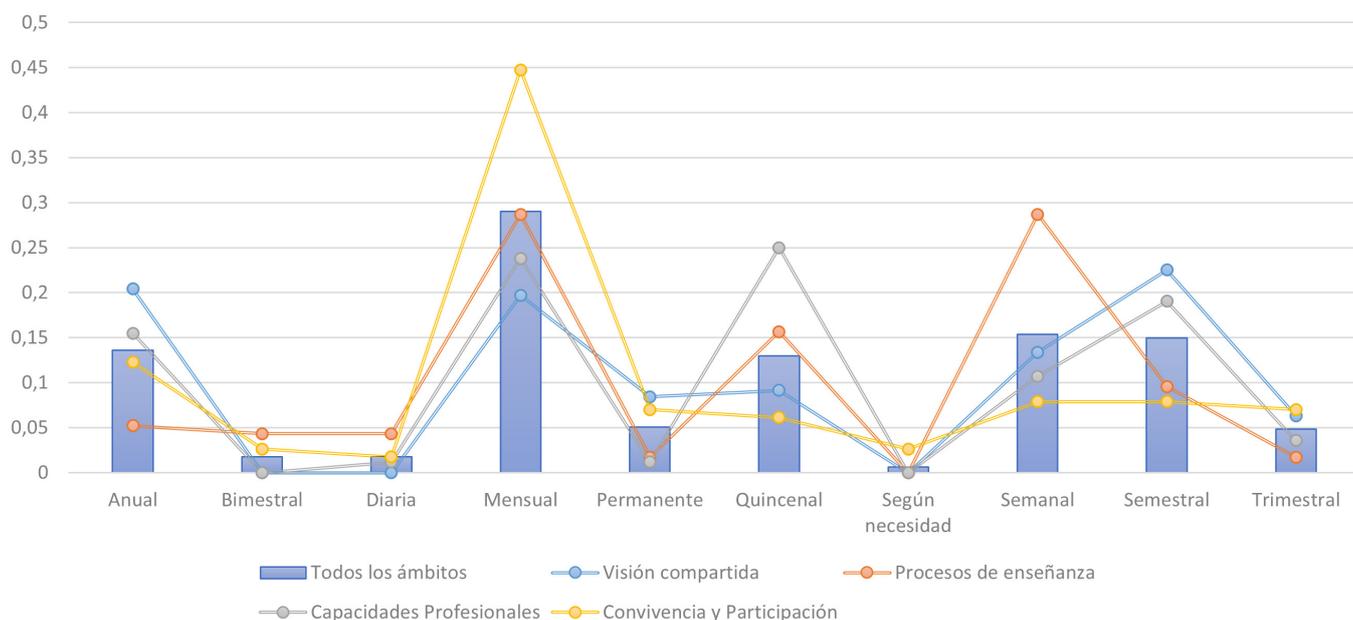
Hemos estado regulando a través de actualización constante de reglamento de convivencia escolar, porque los actos de violencia que afectan la convivencia en el aula han aumentado. además, hemos pedido apoyo externo a la escuela de psicología de una universidad. (ED29)

Tenemos que estar muy atentos en los temas de convivencia escolar, hay muchas problemáticas al respecto, muchos alumnos que no toleran nada y se producen los conflictos en el aula, los recreos. Aplicamos el reglamento, pero necesitamos más apoyo u orientación. (ED44)

Sin lugar a dudas la dimensión de convivencia escolar y participación está demandando a los equipos directivos de las escuelas una mayor atención, producto de las situaciones conflictivas que se presentan en la escuela que los moviliza a la planificación sistemática de acciones que se centran en la regulación normativa.

Figura 5

Frecuencia de actividades planificadas en la matriz de actividades basadas en el MBDLE



Finalmente, es importante destacar que las actividades relacionadas con la generación de una visión compartida tienen una frecuencia semestral (23 %), que evidencia que los equipos directivos de estas escuelas no han avanzado en gestionar el tiempo para generar esta visión de una forma más gradual, frecuente y sistemática, lo que es considerado la base sobre la cual se construyen los procesos y trayectorias de mejoramiento escolar.

Respecto del último ámbito de análisis sobre el “mes a realizar” las actividades planificadas, en la Figura 6, se observa que febrero es el mes donde se concentran actividades relacionadas con el desarrollo de una visión compartida, lo que es coincidente con el ingreso, en la última semana de febrero, de directivos y profesores a los establecimientos escolares donde usualmente se planifica el año escolar.

Enero destaca como el mes en donde se realizarían capacitaciones y acciones para el desarrollo profesional docente, periodo en el que las escuelas suelen estar sin estudiantes y el MINEDUC imparte cursos de perfeccionamiento. Con menos frecuencia, entre los meses de marzo y diciembre se ejecutarían actividades de Gestión para la enseñanza y aprendizaje, además de reuniones.

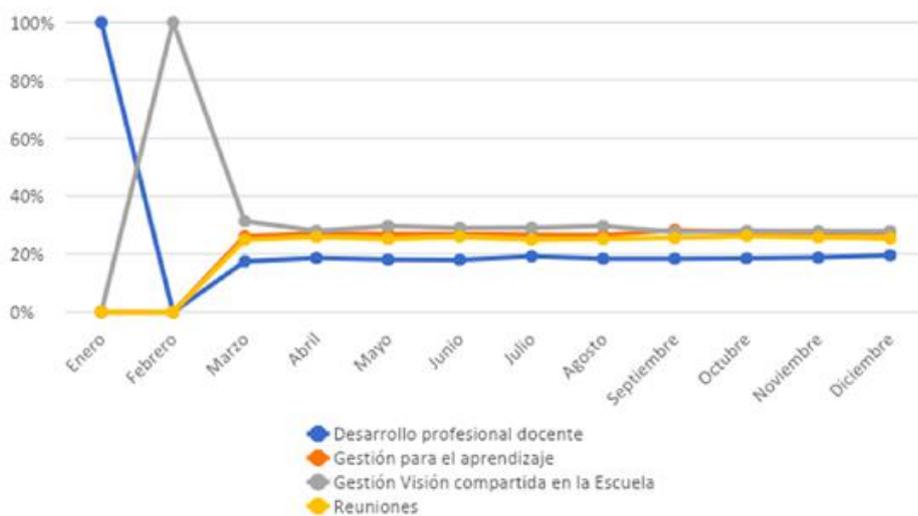
Al analizar con los equipos directivos sobre esta frecuencia de actividades en los meses de enero y febrero, los directivos señalan:

En febrero, la última semana que retomamos actividades después de las vacaciones y que los profesores vienen despejados, con ánimo dedicamos a planificar para el año, a proyectar lo que queremos hacer como escuela. (ED25)

En enero, una vez que los profesores están sin los niños, sin sus cursos, se realizan las capacitaciones, cursos de perfeccionamiento, antes no hay tiempo, los profesores están sobrecargados de actividades, no se puede. (ED33)

Figura 6

Principales meses del año en que equipos directivos de cincuenta escuelas vulnerables, categorizadas como insuficientes y medio-bajo, planifican en matriz de actividades basándose en el MBDLE. Chile, 2020.



Lo anterior muestra cómo los equipos directivos planifican la mayor cantidad de actividades al comienzo o al finalizar el año escolar, cuando no se encuentra el estudiantado, ocupando ese tiempo principalmente en reuniones con docentes, viéndose imposibilitados de realizar acciones relacionadas al liderazgo pedagógico, como acompañamiento docente, observación de clases, retroalimentación de prácticas u otras relacionadas con generar instancias de participación de la comunidad educativa.

Discusión y conclusiones

El presente estudio ha tenido como objetivo describir de qué forma gestionan el tiempo escolar los equipos directivos de 50 escuelas vulnerables participantes del programa Sumo primero del Ministerio de Educación de Chile. De los resultados, en una primera aproximación se evidencia que los equipos directivos han progresado en la relevancia, tiempo y espacio que otorgan a las acciones vinculadas a la construcción e implementación de una visión compartida, en coherencia con la transversalidad que esta dimensión debiese tener de acuerdo con la investigación tanto nacional como internacional.

Sin embargo, un hecho preocupante es que las acciones asociadas a la construcción de una visión compartida se manifiestan en casi la totalidad de los casos como de exclusiva responsabilidad del equipo directivo y del director o directora de la escuela, sin participación de todos los actores de la comunidad educativa, al respecto el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019a), promueve la gestión de una participación activa que "apunta a la construcción e implementación de un proyecto común y compartido por los actores" (p. 14). Para ello, los equipos directivos de las escuelas deben establecer acciones, prácticas y espacios de involucramiento de todos los miembros de la comunidad escolar en función de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (Lavín & Del Solar, 2000). Con ello se construiría una mirada distribuida para la planificación e implementación de las actividades claves de la escuela por parte de los equipos directivos (Anderson, 2012, Crawford, 2012, Spillane, 2006).

Al respecto, Sagredo y Castelló (2019) plantean que la gestión educativa en todos sus aspectos y perspectivas no solo es responsabilidad de los líderes escolares, pues todos los actores de la comunidad escolar son gestores en potencia. Tarea no exenta de dificultades, pero con una visión del líder de distribuir el liderazgo se optimizan tiempos, generando entornos dinámicos y participativos en la escuela (Fullan, 2002; Harris, 2008). Por tanto, los líderes deben motivar a los distintos actores de la comunidad educativa para que estos participen activamente en las diferentes actividades para alcanzar los objetivos educativos de la institución (Louis *et al.*, 2010).

En términos de la frecuencia de acciones, llama la atención la excesiva concentración de estas durante el mes de febrero, lo que por inferencia daría cuenta de una construcción de visión con escasa participación de otros actores de la comunidad como estudiantes y/o apoderados/as, quienes tampoco aparecen como actores relevantes en las demás categorías levantadas.

Otro aspecto de preocupación se evidencia en la dimensión del MBDLE sobre desarrollo profesional docente. Las acciones vinculadas a este evidencian que el

tiempo no se gestiona enfocado en un proceso continuo y sistemático, sino que se manifiesta a través de hitos específicos principalmente concentrados durante periodos de ausencia de estudiantes y, posiblemente, poco contextualizado y de impacto limitado en las prácticas pedagógicas. Si consideramos que el potenciar las capacidades docentes es una de las dimensiones que mayor incidencia tiene en la mejora de los aprendizajes de los/las estudiantes (Robinson, 2019; Day *et al.*, 2009), se observa que la priorización de los espacios y tiempos no estaría focalizada en aquellas acciones que tendrían una tendencia a la mejora escolar (Murillo & Hernández-Castilla, 2015). Ante este escenario surge el cuestionamiento sobre la gestión adecuada para el trabajo reflexivo y capacitación docente en este periodo, cuando la evidencia es contundente en enfatizar que instancias de reflexión y de perfeccionamiento aislados, poco situados y descontextualizados tienen escaso impacto en la mejora de las prácticas pedagógicas en la escuela (Veláz & Vaillant, 2021).

Sobre la misma dimensión de desarrollo profesional docente, destaca la excesiva responsabilidad atribuida al jefe o jefa de UTP en los procesos de enseñanza y desarrollo de capacidades profesionales y la baja responsabilidad de los profesionales del equipo educativo en su propio desempeño y monitoreo de los aprendizajes. Pareciera que, finalmente, la mayor parte de estas acciones se concentran en un rol institucional, siendo que lo esperado sería que el desarrollo de capacidades se constituyese como un proceso en toda la comunidad que apuntase hacia la constitución de una Comunidad de Aprendizaje Profesional con investigación colaborativa, que enfatiza en la instalación de estrategias metodológicas para el aprendizaje del profesorado (Hargreaves & O'Connor, 2020).

Referido a la gestión de la convivencia escolar y los resultados presentados sobre una planificación mensual de acciones con énfasis en lo normativo, Rodríguez-Figueroa (2021) plantea que cuando más peso se da y más acciones se realizan para la gestión de la convivencia esta efectivamente impacta en las relaciones interpersonales escolares. En función de la priorización de acciones normativas en la gestión de la convivencia escolar, es coincidente con los resultados de la investigación de Ascorra *et al.* (2018) donde de manera sistemática los actores escolares destacan los protocolos dentro de las acciones que las escuelas implementan para manejar la convivencia escolar. Además, es importante destacar el diseño de acciones de convivencia escolar con un mejor ajuste de tiempos que prioricen el seguimiento, evaluación y rediseño "para destacar el carácter de espiral que tiene un proceso que se va mejorando en la medida que se vuelve a dialogar una y otra vez en relación a las normas ya creadas" (Ávalos & Berger, 2021, p. 427).

Respecto de la dimensión liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se evidencian acciones de gestión curricular genéricas, sin observarse registro de acciones para evidenciar lo que realmente han aprendido los estudiantes. Lo anterior es preocupante, considerando que para la mejora escolar es fundamental instalar mecanismos de monitoreo de aprendizajes que tienen la finalidad de pesquisar de forma oportuna los aspectos a mejorar y optimizar en el desarrollo del currículum escolar y de los procesos de enseñanza del profesorado, permitiendo realizar los ajustes pertinentes que lleven a una gestión óptima de las actividades (Mokate, 2003). El "monitoreo de los aprendizajes es una condición básica y necesaria en todo contexto educativo, instituyéndose como un principio pedagógico insoslayable que debe tener su aplicación didáctica y práctica en cada situación de enseñanza-aprendizaje" (Leiva *et al.*, p. 101).

De acuerdo a lo revisado tanto en literatura internacional y nacional sobre cómo los y las directores/as gestionan su tiempo, estos hallazgos reafirman la premisa de que los y las directores/as tienden a delegar los aspectos pedagógicos, de monitoreo de aprendizaje y de desarrollo profesional en la Unidad Técnica Pedagógica (Peña *et al.*, 2018).

Ahora ¿Por qué puede ser preocupante este diagnóstico? Haciendo una lectura transversal de los datos y considerando que la muestra está constituida principalmente por escuelas con bajos resultados de aprendizaje, es inevitable hipotetizar sobre las posibilidades de avanzar hacia una trayectoria de mejora sostenible a largo plazo. La baja responsabilidad colectiva por las acciones sumada a la casi nula participación de la comunidad y una política de desarrollo profesional docente concentrada principalmente al inicio del año con limitada proyección en el tiempo, configura un escenario que no se observa favorable para la consolidación de la capacidad interna de mejora y el desarrollo de cualidades de adaptabilidad de la organización a un entorno cambiante, aspectos que han sido relevados como fundamentales para la sostenibilidad de la mejora por diversos autores (Bellei *et al.*, 2015; Fullan, 2002). La estructura de acciones descrita centraliza considerablemente el desarrollo de la organización en un grupo reducido de personas, no instalando capacidades en la organización, ya que se depende de la presencia o ausencia de determinados individuos (Murillo & Krichesky, 2012).

A la luz de estos hallazgos se visualiza como primera recomendación el insistir y enfatizar en el acompañamiento a los equipos directivos, tanto de la política educativa como de los liderazgos intermedios, la importancia de la participación y responsabilización colectiva de todos los actores de la comunidad en el análisis y toma de decisiones en el proceso de construcción de la visión compartida. Desde la gestión del tiempo, promover que la responsabilización de tiempos y espacios asociados a estas acciones integren a más actores de la organización, de modo que se contribuya al desarrollo de la capacidad interna de mejora y la potenciación de interacciones que fortalezcan la adaptabilidad del establecimiento a futuros cambios internos y externos.

En segundo lugar y vinculado al desarrollo de capacidades docentes, urge trabajar para que los equipos directivos internalicen la necesidad de priorizar la gestión del tiempo en función de un desarrollo de capacidades docentes continua y sistemática, de modo que las acciones tengan un impacto efectivo en las prácticas pedagógicas y, por ende, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Se espera que el presente estudio pueda contribuir a que equipos directivos del mismo contexto u otros, comunidades educativas en general y en definitiva cualquier persona investigadora o interesada en el mundo educativo, reflexione en torno al impacto que puede tener en los aprendizajes de los/las estudiantes incorporar prácticas de gestión del tiempo escolar enfocadas desde un liderazgo pedagógico.

Se asume que, entre las limitaciones de esta investigación se encuentra que la muestra estuvo constituida solo por cincuenta escuelas vulnerables que, pese a que es representativa geográficamente, ya que considera escuelas de trece de las dieciséis regiones de Chile, no permite realizar generalizaciones. No obstante, de acuerdo con la metodología aplicada, la generalización no constituiría un eje fundamental en sus objetivos. En la misma línea, otra limitación es que la matriz que fue desarrollada por los equipos directivos poseía una estructura que podría ser

considerada como rígida respecto de las dimensiones a abordar. En ese sentido, sería positivo que futuros estudios pudiesen focalizar el análisis las categorías obtenidas en, por ejemplo, la naturaleza con que se plantea la acción de "Reuniones" desde los niveles de participación y las cualidades del trabajo colaborativo que en ellas se plantea.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

Contribución de autoría:

María Verónica Leiva-Guerrero: conceptualización, curación de datos, análisis formal, financiación, investigación, metodología, administración, gestión de recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Matías Benavides Meneses: conceptualización, curación de datos, análisis formal, validación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Jimena Sanhueza Mansilla: conceptualización, curación de datos, investigación, validación y escritura del borrador.

César Mayolafquén Acevedo: conceptualización, curación de datos, investigación, validación y escritura del borrador.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles para su uso público.

Agradecimientos:

Los autores agradecen al Programa *Sumo Primero en Terreno* del Ministerio de Educación de Chile, a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y a las escuelas participantes en el programa y en este estudio.

Referencias

- AHUMADA, L., CASTRO, S., & MAUREIRA, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- ALARCÓN-ALVIAL, M., OYANADEL, C., CASTRO-CARRASCO, P., & GONZÁLEZ, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- ANDERSON, M. (2012). The Struggle for Collective Leadership: Thinking and Practice in a Multicampus School Setting. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 328-342. <https://doi.org/10.1177/1741143212436955>.
- ANDERSON, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. *Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- ASCORRA, P., LÓPEZ, V., CARRASCO-AGUILAR, C., PIZARRO, I., CUADROS, O., & GLORIA NÚÑEZ, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas.

Psykhē, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

- ÁVALOS, A., & BERGER, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos XLVII*, (1), 409-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- BELLEI, C., MORAWIETZ, L., VALENZUELA, J., & VANNI, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Ediciones LOM.
- BELLEI, C., VALENZUELA, J., VANNI, X., & CONTRERAS, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* CIAE Universidad de Chile; Ediciones LOM.
- BOLÍVAR, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- CABRERA, V., & HERRERA, P. (2016). Una Escuela Con Nuevos Ritmos: Percepciones Sobre El Uso Del Tiempo Escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 20-37. [10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371)
- CEDLE (2018). *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile. Informe Política Educativa*.
- CRAWFORD, M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D., HARRIS, A., LEITHWOOD, K., QING, G., BROWN, E., AHTARIDOU, E., & KINGTON, A. (2009) *The impact of school leadership in students outcomes. Final report*. University of Nottingham.
- ELACQUA, G., SCHNEIDER, M., & BUCKLEY, J. (2006). School Choice in Chile: Is it Class or Classroom. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25, 577-601.
- ESPÍNOLA, V., TREVIÑO, J., GUERRERO, M., & MARTÍNEZ, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal Ediciones.
- GALDAMES, S. (2018). *Liderando y Gestionando el Tiempo Docente*. Líderes Educativos. PUCV.
- HARGREAVES, A., & O'CONNOR, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- JUMA, J. J., NDWIGA, Z. N., & NYAGA, M. (2021). Instructional leadership as a controlling function in secondary schools in Rangwe Sub County, Kenya: Influence on students' learning outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1). <https://doi.org/10.1177/17411432211015228>
- KITZINGER, J. (1995). *Qualitative Research: introducing focus group*. BMJ.
- KRICHESKY, J., & MURILLO, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <http://hdl.handle.net/10486/682512>

- LAVÍN, S., & DEL SOLAR, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. LOM-PIIE ediciones.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1) 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- LÓPEZ, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- LOUIS, K. S., LEITHWOOD, K., WAHLSTROM, K. L., & ANDERSON, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*. Wallace Foundation.
- MARTÍNEZ, V., & CASTILLO, H. (2017). ¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición? *Análisis de la Encuesta Horas de Libre Disposición 2017 en establecimientos con Jornada Escolar Completa*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18785>
- MARTINIC, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- MARTINIC, S., & VERGARA, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5) 3-20.
- MAUREIRA, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas*, 6(1).
- MAXWELL, J. (2005). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo* (2.ª ed.). Sage.
- MAYRING, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- MINEDUC (2016). *Organización del Tiempo del Equipo Directivo con Foco en el Mejoramiento Escolar. Dimensión: Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar*.
- MINEDUC (2018). *Propuestas Comisión Todos al Aula*.
- MINEDUC (2019a). *Incremento del Tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- MINEDUC (2019b). *Plan Todos al Aula: Ministerio de Educación lanza iniciativas para desburocratizar el sistema escolar*.
- MINEDUC (2020). *Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. UCE.
- MINEDUC-PUCV. (2020). *Sumo Primero En Terreno. Gestionando el tiempo docente en la escuela. Guion Taller 7, Liderazgo Escolar*.

- MOKATE, K. (2003). *Convirtiendo el "monstruo" en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- MUÑOZ, G., AMENÁBAR, J., & VALDEBENITO, M. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2), 43-55. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- MURILLO, F. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). Fundación Chile; CEPPE-UC.
- MURILLO, J., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- MURILLO, J., & ROMÁN, M. (2013). Docentes de Educación Primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924.
- PEÑA, J., SEMBLER, M., ROSAS, N., & ZAMORANO, F. (2018). *Prácticas Directivas y Gestión del Tiempo, un análisis a Directoras y Jefas de UTP de tres escuelas municipales de educación básica de la Región Metropolitana*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. (CEDLE).
- PUNTES, A., & RAMOS, J. (2015). *Incidencia de la Jornada Escolar Completa en el rendimiento de la PSU: ¿inversión ineficiente?* Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131282>
- RIVERO, R., YÁÑEZ, T., HURTADO, C., & STRELLO, A. (2018). *Evaluación de la educación y sus políticas. 5.ª encuesta, La voz de los directores*. CEDLE.
- ROBINSON, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- RODRÍGUEZ-FIGUEROA, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, (57), e1272. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003)
- RUBIO, J., CUADRA-MARTÍNEZ, D., OYANADEL, C., CASTRO, P., & GONZÁLEZ, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles educativos*, 41(164), 100-117. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.59071>
- SAGREDO, E., & CASTELLÓ, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i2.36895>
- SEASHORE, K., DRETZKE, B., & WHALSTROM, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- SPELLANE, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

- USMAN, Y. (2016). Educational Resources: An integral component for effective school administration in Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(13), 27-37.
- VALENZUELA, P., & HORN, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds), *¿Qué sabemos sobre los directivos de la escuela?* (pp. 325-348). Centro de Innovación en Fundación Chile; CEPPE.
- VELÁZ, C., & VAILLANT, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana.
- WEINSTEIN, J., CUELLAR, C., HERNÁNDEZ, M., & FLESSA, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>