
Distribución del tiempo de los directores y su relación con el rendimiento y clima escolar

Time allocation of principals and its relationship to school performance

校长的时间分配及其与学生表现和学校环境的关系

Распределение времени директоров и его связь с успеваемостью и климатом в школе

Vladimir Figueroa-Gutiérrez

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana)

vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do

<https://orcid.org/0000-0003-0944-3572>

Emmanuel Silvestre

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana)

esilvestre@esilvestre.com

<https://orcid.org/0000-0002-9958-4848>

Jeanette Chaljub-Hasbun

Universidad del Caribe (República Dominicana)

jchaljub@unicaribe.edu.do

<https://orcid.org/0000-0002-3778-9039>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-07-07

Aceptado: 2020-09-15

Publicado: 2020-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Figueroa-Gutiérrez, V., Silvestre, E., & Chaljub-Hasbun, J. (2020). Distribución del tiempo de los directores y su relación con el rendimiento y clima escolar. *Publicaciones*, 50(3), 55–73. doi:10.30827/publicaciones.v50i3.21051

Resumen

El rol de director escolar conlleva la ejecución de múltiples actividades que, muchas veces, van en paralelo con la actividad didáctica lo que podría estar relacionado con rendimiento y clima escolar. Por esta razón, la investigación persigue tres objetivos: i) describir las actividades llevadas a cabo por los directores escolares; ii) identificar quiénes acompañan a los directores en las distintas actividades; iii) analizar la relación entre las actividades directivas con el rendimiento de la escuela. Hemos optado por un estudio cuantitativo en el que se analizan las prácticas diarias de 42 directores de escuelas con buen rendimiento escolar y 42 directores de escuelas con bajo rendimiento escolar, según los resultados de las Pruebas Nacionales. Para identificar la frecuencia de ejecución de actividades se utilizó un Registro Diario. Por otro lado, se utilizó una escala para medir el clima escolar. Los resultados indican que los directores de los distintos grupos conformados, distribuían el tiempo de gestión en las 10 actividades directivas identificadas, arrojando como resultado que las actividades a las que los directores invertían más tiempo fueron: 1) No escolares; 2) Relaciones con los estudiantes; 3) Liderazgo Instructivo y Planear metas. Las actividades que menos tiempo recibían fueron: 1) Crecimiento profesional; 2) Finanzas; 3) Infraestructura. Con relación a los tipos de acompañamientos que tuvieron los directores escolares, en el grupo de las escuelas clasificadas por su rendimiento y por el clima escolar, no se obtuvieron diferencias. Los directores realizaron esta actividad con los siguientes tipos de acompañamientos: En primer lugar, Solo (sin acompañantes); en segundo lugar, acompañados de Profesores líderes, facilitadores y maestros. En tercer lugar, con vendedores y contratistas. Por último, no se evidenció una fuerte correlación entre las actividades que realiza el director y el rendimiento escolar.

Palabras clave: Educación secundaria; Dirección escolar; Distribución del tiempo; Liderazgo escolar; Organización escolar.

Abstract

The role of school principal involves the execution of multiple activities that, many times, go in parallel with the teaching activity which could be related as performance and school climate. For this reason, the research has three objectives: i) to describe the activities carried out by school principals; ii) to identify who accompanies the principals in the different activities; iii) to analyze the relationship between the management activities and the school's performance. We have opted for a quantitative study in which the daily practices of 42 principals of schools with good school performance and 42 principals of schools with low school performance are analyzed, according to the results of the National Tests. A Daily Record was used to identify the frequency of execution of activities. On the other hand, a scale was used to measure the school climate. The results indicate that the principals of the different groups formed, distributed the management time in the 10 directive activities identified, giving as a result that the activities to which the principals invested more time were: 1) Non-schools; 2) Relations with students; 3) Instructional Leadership and Goal Planning. The activities that received the least amount of time were: 1) Professional growth; 2) Finance; 3) Infrastructure. In relation to the types of accompaniment that the school principals had, in the group of schools classified by their performance and by the school climate, no differences were obtained. The principals carried out this activity with the following types of accompaniment First, alone (without accompaniment); second, accompanied by lead teachers, facilitators, and teachers. Thirdly, with vendors and contractors. Finally, there was no strong correlation between the activities carried out by the director and school performance.

Key words: Secondary education; School leadership; School management; School organization; Principal's time allocation.

摘要

校长的角色涉及对学校不同活动的执行,这些活动很多时候与教学活动同时进行,因此我们认为其会影响学生表现和学校的氛围。本研究的目的有三个: i) 描述校长开展的活动; ii) 确定陪同校长参加不同活动的人员; iii) 分析管理活动与学生表现之间的关系。我们进行了定量研究,根据国家测试的结果,对42名学业成绩好的学校校长和42名学业成绩差的学校校长的日常工作进行了分析。为了确定工作的执行频率,研究对其进行了每日记录。另一方面,研究使用了一个量表来测量学校的氛围。结果表明,在被确认的10项管理活动中,不同组校长对其时间分配最多的为: 1) 非学校活动, 2) 与学生有关, 3) 教学领导和目标计划。时间分配较少的活动为: 1) 教师成长, 2) 财务, 3) 基础设施。在陪同校长人员类型方面,我们没有观察到其与学生成绩和学校环境的联系。陪同校长参加不同活动的人员类型为: 首先, 无人陪伴; 其次, 由教师代表或其他老师陪同; 第三, 由销售者和合伙人陪同。最后, 研究未发现在校长开展的活动与学生表现之间存在强烈的相关性。

关键词: 中学教育; 学校校长; 时间分配; 学校领导; 学校组织。

Аннотация

Роль директора школы предполагает выполнение множества мероприятий, которые во многих случаях идут параллельно с дидактической деятельностью, что может быть связано с успеваемостью в школе и школьным климатом. По этой причине исследование преследует три цели: i) описать деятельность, осуществляемую директорами школ; ii) определить, кто сопровождает директоров в различных видах деятельности; iii) проанализировать связь между управленческой деятельностью и результатами работы школы. Мы выбрали количественное исследование, в котором мы анализируем повседневную практику 42 директоров школ с хорошей успеваемостью и 42 директоров школ с низкой успеваемостью, согласно результатам Национальных тестов. Для определения частоты выполнения действий использовалась ежедневная запись. С другой стороны, для измерения климата в школе использовалась шкала. Результаты показывают, что директора различных сформированных групп распределяли свое время на управление среди 10 выявленных управленческих мероприятий, показывая, что мероприятия, в которые директора вкладывали наибольшее количество времени, были: 1) внешкольные мероприятия, 2) взаимоотношения с учащимися, 3) учебное руководство и цели планирования. Наименьшее количество времени получили следующие виды деятельности: 1) Профессиональный рост, 2) Финансы, 3) Инфраструктура. Что касается видов аккомпанемента, которые имели директора, то в группе школ, классифицированных по успеваемости и школьному климату, различий не было. Принципалы осуществляли эту деятельность со следующими видами сопровождения: Во-первых, один (без сопровождающих); во-вторых, в сопровождении ведущих преподавателей, наставников и учителей. В-третьих, с поставщиками и подрядчиками. Наконец, не было тесной взаимосвязи между деятельностью, осуществляемой директором, и успеваемостью школы.

Ключевые слова: Среднее образование; Распределение времени; Руководство школами; Организация школ; Управление школами.

Introducción

En incontables ocasiones se les ha atribuido a los directores escolares la responsabilidad sobre el rendimiento de la escuela. Efectivamente, existen evidencias empíricas sobre el efecto positivo o negativo del director sobre los resultados escolares (Murillo & Roman, 2013; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). No obstante, no se puede obviar la realidad compleja de la escuela en donde intervienen múltiples variables (Marfán & Pascual, 2017).

A pesar del creciente interés global por el uso de las evidencias empíricas para la elaboración de las políticas educativas, no existen suficientes investigaciones sobre las prácticas directivas y su relación con el rendimiento de la escuela y la mayor parte de la literatura se basa en el componente teórico (Claessens, Van Eerde, Rutte, & Roe, 2007). Aplicar políticas educativas, sin tener evidencias sobre lo que ocurre a lo interno de la escuela, implicaría un alto coste económico y social, sobre todo para la escuela.

Para no incurrir en el error de ir a ciegas o de extrapolar resultados de investigaciones extemporáneas o de otros contextos, se requieren investigaciones que caractericen las prácticas directivas en las escuelas; sobre todo, aquellas de las cuales se tengan evidencias de sobresalientes resultados escolares. Por esta razón este estudio constituye un punto de partida para futuras investigaciones.

Con esta investigación pretendemos aportar información que pueda contribuir a la comprensión de los factores que influyen en el Rendimiento escolar desde el rol del director escolar. Se espera que, a partir de los resultados, se puedan generar espacios de reflexión que permitan diseñar intervenciones para la mejora de la escuela. Para ello, hemos tomado en cuenta, en primer lugar, las principales metodologías que abordan los estudios sobre distribución del tiempo de los directores. En segundo lugar, hemos llevado a cabo una investigación cuantitativa de carácter paramétrico con un abordaje lo suficientemente exhaustivo a través de registros diarios y cuestionarios adaptados y piloteados para el cumplimiento de los objetivos de nuestra investigación.

Revisión de la literatura

El director escolar tiene como función primordial contribuir con el establecimiento y consecución de la calidad educativa y el aprendizaje organizacional. Efectivamente, existen experiencias de buenos resultados educativos gracias a las actividades realizadas por un liderazgo exitoso (Day & Sammons, 2013). De ese mismo modo, se ha demostrado empíricamente que el papel del director escolar es uno de los factores clave que determina la calidad de un centro educativo, a través de su influencia directa o indirecta (Cravens, Goldring, & Peñaloza, 2011; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007; Dutta & Sahney, 2016; Horng, Klasik, & Loeb, 2010; Murillo & Roman, 2013; Robinson et al., 2008). No obstante, la cantidad de responsabilidades con las que se enfrentan los directores escolares, en el día a día, tiende a complicar la organización y distribución de su tiempo (Grissom, Loeb, & Mitani, 2015; Kouali & Pashiardis, 2015). Además, la selección de la actividad y su resultado depende en gran medida del dominio que tenga el director (Sebastian, Camburn, & Spillane, 2018)

Investigaciones como la de Van Vooren (2018) y Huang, Hochbein, y Simons (2020) revelan que los directores perciben que el día no le es suficiente para cumplir con las tareas administrativas y académicas –sobre todo en las zonas urbanas de más alta pobreza–. Además, en las escuelas públicas, como es el caso que nos ocupa, los dis-

tritos educativos, instancia superior inmediata al director, les sobrecargan de tareas y, en muchas ocasiones, este último debe salir constantemente del centro. El director de una escuela debe estar dispuesto a invertir tiempo, energía y recursos para liderar el cambio en la escuela, desde diversas aristas en las que ha de definir su gestión y determinar la priorización de las múltiples actividades en las que se ve inmerso. Por lo tanto, “se trata de acciones implícitas en el cargo, que no figuran en la descripción formal que se hace de él, pero que las investigaciones han revelado que sí existen” (Campos, Valdés, & Ascorra, 2019, p. 61).

La mayoría de los estudios sobre la práctica de los directores y cómo estos distribuyen su tiempo durante la jornada escolar provienen habitualmente de países anglosajones y europeos. En lo que concierne a América Latina, casi no se dispone de investigaciones de este tipo (Claessens et al., 2007; Cravens et al., 2011; Murillo & Roman, 2013). La escasez de información científica sobre cuestiones educativas afecta de manera singular la aplicación de políticas hacia el sector educativo. En este sentido, Vaillant y Zidán (2016) afirman que las tendencias actuales hacia la dirección escolar en Latinoamérica carecen de un enfoque que fomente la especialización del liderazgo directivo escolar. Por tanto, al tomar como referencia estos antecedentes en nuestra investigación se pretende determinar cómo los directores distribuyen su tiempo y, de la misma manera, identificar las prácticas de liderazgo más eficaces. De esta manera, no solo se busca aclarar lagunas en la investigación educativa, sino que se podría orientar a los responsables políticos a desarrollar políticas y programas para apoyar al liderazgo escolar a gran escala (Leithwood & Jantzi, 2006; Vaillant & Zidán, 2016).

En la revisión de la literatura, el liderazgo escolar se ha agrupado en tres tipos: liderazgo transformacional, liderazgo distribuido y liderazgo pedagógico o instruccional. La influencia de cada uno de estos estilos sobre el rendimiento académico varía según las investigaciones. De los estilos de liderazgo escolar mencionados, el liderazgo pedagógico parece ser el que mayor influencia tiene sobre el rendimiento académico (Hallinger & Lu, 2014; Murillo & Roman, 2013; Robinson et al., 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam, & Brown, 2013; Vaillant & Zidán, 2016). No obstante, Grissom, Loeb, y Master (2013) argumentan que pocos estudios han podido enlazar, de manera empírica este liderazgo con el rendimiento académico. Continuando con la idea, independientemente del estilo de liderazgo, existe consenso entre los investigadores acerca de que el cambio escolar radica en las propias comunidades escolares con un liderazgo enfocado en el aprendizaje (Timperley, 2011).

Las investigaciones parecen indicar que el liderazgo pedagógico, tiene mucha mayor influencia sobre el aprendizaje que los demás tipos de liderazgo (Day, Hopkins, & Ahtaridou, 2009; Grissom et al., 2013; Horng et al., 2010; Leithwood, 2009; Murillo & Roman, 2013; Robinson et al., 2008). Dentro de las múltiples actividades que suelen realizar los líderes con enfoque pedagógico o centrado en los aprendizajes se encuentran: acompañamiento/asesoramiento docente, evaluación docente, elaboración de un plan de desarrollo profesional, visitas a los salones de clase, entre otros (Daniëls, Hondeghem, & Dochy, 2019). En este sentido Adams, Olsen, y Ware (2017) reporta que los directores de escuela que interactuaban con los maestros sobre las necesidades psicológicas de los estudiantes y las prácticas de instrucción contribuyeron a crear un entorno de aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos por incrementar el tiempo de la dirección escolar en temas de instrucción, por medio de políticas y programas, Goldring et al. (2019) advierte de importantes desafíos, ya que esta mayor cantidad de tiempo necesariamente signi-

fica mayor calidad de la acción ejecutada, y este es el principal talón de Aquiles del proceso.

Tipo del efecto de la dirección escolar sobre el aprendizaje

En el meta-análisis publicado por Panayiotis (2013) se identificaron dos tipos de estudios sobre el efecto del liderazgo en el logro académico. Los más antiguos se basan en identificar el "efecto directo" y los más recientes en los "efectos indirectos". Efectivamente, los estudios más recientes indican que el efecto sobre los resultados de los alumnos, además de ser indirecto, también es pequeño (Claessens et al., 2007; Hallinger & Lu, 2014; Leithwood & Jantzi, 2006; Sebastian, Allensworth, & Stevens 2014). Los efectos indirectos se dan a través de factores intermediarios que sí tienen mucha mayor influencia sobre el resultado académico. Por ejemplo, el nivel de creencias sobre la eficacia colectiva de los docentes (Dumay, Boonen, & Van Damme, 2013; Dumay & Galand, 2012) satisfacción en el trabajo (Berkovich & Eyal, 2015; Grissom et al., 2013; Peeters & Rutte, 2005), la calidad del desarrollo profesional de los docentes a través del clima escolar (Alig-Mielcarek, 2003; Daniëls et al., 2019; Protheroe, 2009; Sebastian & Allensworth, 2012; Sebastian et al., 2014), la motivación de personal, coaching, el compromiso y trabajo en equipo (Heck & Hallinger, 2009; Sammons, 2006), así como la colaboración y la comunicación en torno a la instrucción (Supovitz, Sirinides, & May, 2009).

Si bien, las investigaciones indican la existencia de un efecto pequeño del liderazgo sobre el rendimiento académico, Panayiotis (2013) hace la aclaración que estos resultados no deben representar sorpresa, debido a las limitaciones presentes en los diseños de estudios utilizados. De hecho, diversos autores sostienen que la operacionalización de las variables para el estudio del manejo del tiempo es complejo (Claessens et al., 2007; Murillo & Roman, 2013). En este sentido, los investigadores sugieren que se debe seguir mejorando e incorporando nuevas técnicas y combinar diversas aproximaciones metodológicas para contemplar en su conjunto todas las variables que intervienen en el proceso. Por ejemplo, Hendriks y Steen (2012) analizaron 25 estudios publicados entre el 2005 y el 2010. Los resultados muestran que el 74% de estos estudios sobre el efecto del liderazgo en el rendimiento del alumnado no tiene una relación significativa. Sin embargo, en las investigaciones anteriores al 2005, el efecto del liderazgo en el rendimiento presentaba una relación significativa de un 8%. Por lo tanto, de acuerdo a estos autores, se puede afirmar que hubo un incremento de evidencias del efecto del liderazgo en el logro académico.

Las investigaciones sobre la distribución del tiempo de los directores escolares, independientemente del método utilizado y/o del tipo de escuela, parecen tener resultados similares. En promedio, los directores pasan la mayor parte del tiempo en actividades de administración y gestión de la institución (p. e., firmas de documentos, asistencia a reuniones distritales, visitas de supervisores, gestión de presupuesto, contratación de personal) que en la mejora de la instrucción (Cravens et al., 2011; Grissom et al., 2013; Horng et al., 2010; Kouali & Pashiardis, 2015; OCDE, 2009).

Técnicas para el estudio del uso del tiempo de los directores escolares

En un recuento de los métodos implementados en los estudios sobre el manejo de tiempo de los directores (Camburn, Spillane, & Sebastian, 2010), se hace referencia a

cuatro tipos de técnicas de recogida de información: observaciones, encuestas, agendas o diarios y método de muestra por experiencias.

En primer lugar, se encuentran que las observaciones –abiertas y/o estructuradas– han sido básicamente las de mayor fiabilidad y de mejor validez ecológica, ya que los observadores son capaces de registrar mayor cantidad de información y detalles (Grissom, Loeb, & Master, 2012; Grissom et al., 2013; Gronn, 2003; Murillo & Roman, 2013). Sin embargo, las principales desventajas de las observaciones están relacionadas con su alto costo y la alta demanda de tiempo.

En segundo lugar, se encuentran las encuestas. Estas se caracterizan por su asequibilidad, bajo costo y facilidad de aplicación, inclusive a gran escala. Sus principales desventajas están asociadas a errores provocados por la falta de memoria sobre aspectos de la práctica del director y posibles sesgos que tienden a favorecer una imagen social y académicamente deseable (Cravens et al., 2011; Hallinger & Heck, 1996; Murillo & Roman, 2013; Pashiardis, 2014; Vaillant & Zidán, 2016).

En tercer lugar, tenemos las agendas o registros diarios, utilizados en las investigaciones de Camburn et al. (2010) y Horng et al. (2010). Similares a las encuestas ya que son los mismos directores quienes describen su práctica. En cambio, este método supera a las encuestas porque se realizan las preguntas a los participantes al final de la jornada mientras los recuerdos del día son todavía frescos. Además, se recoge más información acerca de episodios de comportamientos y variación de la práctica en el tiempo (Goldring, Huff, May, & Camburn, 2008; Spillane, Camburn, & Stitzel-Pareja, 2007). El nivel de fiabilidad de los registros diarios es alto, comparable con los mejores métodos del estudio de la distribución y uso del tiempo del director (Camburn et al., 2010).

En cuarto lugar, se encuentra el método de muestreo por experiencias (en inglés, Experience-Sampling Methods [ESMs]). Este método es considerado como uno de los más potentes porque captura en tiempo real las actividades, lugares y pensamientos evitando así los errores por motivos de recuerdo e incrementando su validez ecológica. La información es solicitada en repetidos momentos durante toda la jornada, de manera aleatoria, a través de preguntas que son respondidas, por lo general, con un dispositivo portátil (Camburn et al., 2010; Horng et al., 2010; Spillane et al., 2007; Zirkel, Garcia, & Murphy, 2015). Entre las principales desventajas se encuentran el alto costo y la interrupción de las actividades del director.

Método

Luego de haber considerado las principales metodologías utilizadas para el estudio de la distribución del tiempo de los directores y la escasa información que existe sobre estudios de este tipo, nos hemos centrado en caracterizar la práctica directiva y analizar su relación con el rendimiento escolar, entendiendo como rendimiento escolar los resultados de las Pruebas Nacionales y el Clima Escolar. Por lo tanto, este estudio persigue tres objetivos: i) describir las actividades llevadas a cabo por los directores escolares; ii) identificar quiénes acompañan a los directores en las distintas actividades; iii) analizar la relación entre las actividades directivas con el rendimiento de la escuela: Media de Pruebas Nacionales y Clima Escolar.

Tipo de Estudio

Para responder a los objetivos de esta investigación se realizó un estudio tipo cuantitativo, paramétrico con alto nivel de exhaustividad, corte descriptivo-correlacional mediante la aplicación de registros diarios dirigidos a los directores y cuestionarios aplicados a todos los docentes de las escuelas.

Diseño

Las variables independientes fueron Rendimiento Escolar (Alto – Bajo) y Clima Escolar (Positivo – Negativo). Como variables dependientes se registraron los tiempos dedicados por el director a las diferentes actividades.

Muestra

La muestra para el análisis del tiempo se compuso de 84 directores escolares distribuidos en las 18 regionales educativas de la República Dominicana y, para el análisis y clasificación del clima, los participantes fueron 907 docentes de esas escuelas. La muestra de directores estuvo conformada por dos grupos: 42 directores con escuelas de buen rendimiento y 42 directores con escuelas de bajo rendimiento.

Para la clasificación de la muestra en estos dos grupos de rendimiento se identificaron las escuelas de las 18 regionales educativas cuyos resultados promedio de Pruebas Nacionales en Lengua Española y Matemática se encontraban por encima de la media durante los últimos cinco años. Todas las escuelas seleccionadas tenían similares características de estrato social y cantidad de estudiantes. Posteriormente, el listado de escuelas fue depurado por técnicos del Ministerio de Educación relacionados con la formación continua de los directores escolares de la República Dominicana. En esta última selección se tomó en cuenta tanto el clima escolar como la eficacia escolar percibida por la comunidad educativa. Finalmente, se seleccionaron 42 escuelas con buen rendimiento escolar. Para la selección de las escuelas de comparación se identificaron por regional educativa, escuelas con menor Rendimiento promedio en Lengua Española y Matemática durante los últimos cinco años y con similar población estudiantil y estrato social.

La media de las 84 escuelas en esas Pruebas Nacionales fue de 16.85 (DE = 2.118). Para verificar si la clasificación de escuelas en Alto Rendimiento y Bajo Rendimiento fue válida, realizamos una prueba *t* para muestras independientes entre las puntuaciones promedio de ambos grupos, y pudimos comprobar que, de acuerdo a lo esperado, la Media en las Pruebas Nacionales de las escuelas clasificadas como de Alto Rendimiento fue mayor (18.49) que la media de las escuelas clasificadas como de Bajo Rendimiento (15.20). Esta diferencia obtuvo una alta significación, $t(82) = 11.408$, $p = .000$, con un tamaño del efecto enorme ($d = 2.489$) y una potencia ideal ($1 - \beta = 1$).

Para clasificar la muestra en los dos grupos de Clima Positivo y Clima Negativo utilizamos la versión revisada del Cuestionario del Entorno Escolar (School Level Environment Questionnaire, SLEQ) por Johnson, Stevens, y Zvoch (2007). La media en el índice de Clima para el total de escuelas fue 3.99, con un error estándar de .019. Al ordenar las escuelas en función de su puntuación en el índice de clima, las 42 escuelas con puntuaciones más altas fueron clasificadas como escuelas de Clima Positivo, mientras que las restantes 42 escuelas fueron clasificadas como escuelas de Clima Negativo.

Para validar esta clasificación realizamos una prueba *t* para muestras independientes encontrando que, efectivamente, la media en el índice de clima era significativamente más alta en las escuelas de Clima Positivo (4.39) que en las escuelas de Clima Negativo (3.73), $t(82) = 12.699$, $p = .000$, con un tamaño del efecto enorme ($d = 2.77$) y una potencia de la prueba ideal ($1 - \beta = 1$).

Técnicas de recolección

Para analizar la práctica directiva se utilizó un registro diario elaborado por Camburn et al., (2010) en la que se mide el tiempo invertido por los directores en las distintas actividades rutinarias y se identifican los sujetos que acompañaron al director en cada actividad. Este instrumento se tradujo al español y se adaptó al contexto de la República Dominicana por expertos en el área de dirección escolar. Para la prueba piloto, se aplicó el registro diario a 11 directores escolares para asegurar la precisión y claridad de la traducción y adaptación a nuestro contexto.

Debido a la gran cantidad de tareas que realizan los directores escolares, adaptamos a la realidad y lenguaje del sistema educativo dominicano la clasificación de actividades directivas propuesta por Camburn et al. (2010) que las agrupa en nueve actividades básicas.

A continuación, se presenta una lista adaptada de actividades directivas:

1. Operaciones de la infraestructura (horarios, asignación de espacios, mantenimientos, instalaciones, vendedores).
2. Apoyo en el área de finanzas de la escuela (preparar presupuestos, manejo de contratos).
3. Relación con la comunidad o con los padres (reuniones formales o interacciones informales).
4. Actividades con el Distrito Educativo.
5. Relaciones con los estudiantes (asistencia, acto cívico, disciplina y consejos).
6. Casos con el personal (reclutamiento, contratación, supervisión, evaluación, resolución de conflictos).
7. Planear y pautar metas (mejoramiento de los planes escolares, desarrollo de metas).
8. Liderazgo Instructivo (monitorear u observar clases, apoyo al desarrollo profesional de maestros, dar una clase, etc.).
9. Crecimiento Profesional (desarrollo profesional formal, asistir a clases en la universidad, leer artículos o un libro).

A la lista anterior agregamos una décima actividad, la cual se refiere a actividades no vinculadas a las tareas propias de la actividad directiva.

10. Actividades no académicas: ausencias sin explicación, ausencias por almuerzos, visitas médicas, etc.

El SLEQ para medir el clima escolar (Johnson et al., 2007) se tradujo al español y los 21 ítems fueron sometidos a validación por experto y prueba piloto con 72 docentes.

El cuestionario tiene 21 ítems tipo Likert que van del Total Desacuerdo, con el puntaje 1; al Total Acuerdo, con el puntaje 5. Sin embargo, 7 ítems estaban formulados en sentido negativo con respecto a los demás, por lo cual fue necesario transformarlos. Se calculó la confiabilidad de la escala total de los 21 ítems obteniendo un Alfa de Cronbach = .84, muy aceptable.

Se encontraron inconsistencias entre nuestra validación de construcción a través de un análisis factorial y la realizada por Johnson et al. (2007) relacionadas con el número de los factores y los pesos factoriales de los ítems; pero esto no impide que se utilice el promedio del total de ítems como índice de clima, puesto que la confiabilidad nos dice que todos los ítems estaban midiendo lo mismo.

Análisis

La comparación fundamental de este estudio fue obtenida con un análisis de varianza 2 x 2 (Tipo de Escuela x Tipo de Clima). Para poder utilizar el análisis de varianza (ANOVA por sus siglas en inglés), en esta comparación tuvimos necesidad de transformar los puntajes recogidos en el Registro Diario, pues estos eran de tipo ordinal (1 = 1-15 min., 2 = 16-30 min., 3 = 31-45 min., y 4 = 46 min.-1 hora). Esta transformación consistió en estandarizar las sumas de los puntajes convirtiéndolas en puntajes Z.

Para determinar los tipos de acompañantes de las actividades que mostraron diferencias significativas, Apoyo a las finanzas, Relaciones con estudiantes y Planeamiento de metas, incluimos todas las menciones de acompañantes para cada escuela en un conjunto de respuestas múltiples por cada actividad. Se realizaron análisis entre los acompañantes de cada actividad y el nivel de eficacia. Asimismo, entre esos acompañantes y el tipo de clima.

Trabajo de campo

El Registro Diario fue diseñado para ser aplicado vía correo electrónico. No obstante, en nuestra investigación optamos por combinar lo tradicional y lo moderno. Debido al conocido poco uso que los directores escolares hacen de los correos electrónicos, se eligió como mejor alternativa para la captura y envío de la información el servicio de mensajería instantánea a través de los celulares inteligentes.

Se conformó un Centro de llamadas cuya función era contactar a los directores escolares para hacer un cronograma de visitas y de llenado del Registro Diario.

El día de la visita, a cada director se le entregó una carpeta con hojas de registro impreso el cual tenía que rellenar durante cinco días consecutivos (una hoja por día). De esta manera, los directores podrían llevar consigo su registro diario y anotar el tiempo invertido en cada actividad sin necesidad de recurrir a la memoria. El mismo día que el director recibía entrenamiento de llenado, otro equipo aplicaba el cuestionario de clima escolar a los docentes de la escuela.

Cada día del llenado del Registro Diario, el director recibía un recordatorio tanto por llamada telefónica como por mensajería instantánea previo al inicio de la jornada laboral. Finalizada cada jornada, el director de la escuela tomaba una foto a la hoja correspondiente al día registrado y lo enviaba por mensajería instantánea al número del Centro de llamadas. Las imágenes eran revisadas y archivadas. Si se requería de

alguna corrección o aclaración de dudas, desde el Centro de llamadas se contactaba a los directores.

Resultados

Para tener una idea de la importancia relativa del tiempo dedicado a cada actividad obtuvimos las medianas de puntajes de cada una de ellas, las cuales se encuentran en la Figura 1 ordenadas de mayor a menor. Estas medianas representan la suma del tiempo dedicado a cada actividad durante los 5 días que los directores estuvieron registrando sus actividades. Para tener una idea del tiempo dedicado al día a cada una habría que dividir las medianas entre 5. Como podemos observar en esta figura, las actividades a las que los directores le dedicaban más tiempo fueron No escolares, Relaciones estudiantiles, Planear y fijar metas y Liderazgo instructivo con un tiempo diario de entre 46 minutos a una hora. A las actividades Relación con la comunidad y Casos con personal les dedicaban entre 31 y 45 minutos al día. A las actividades con el Distrito educativo y a las de Infraestructura les dedicaban entre 16 y 30 minutos al día. Las actividades a las que les dedicaban menos tiempo fueron Crecimiento profesional y Finanzas, con solo 1 a 15 minutos diarios.

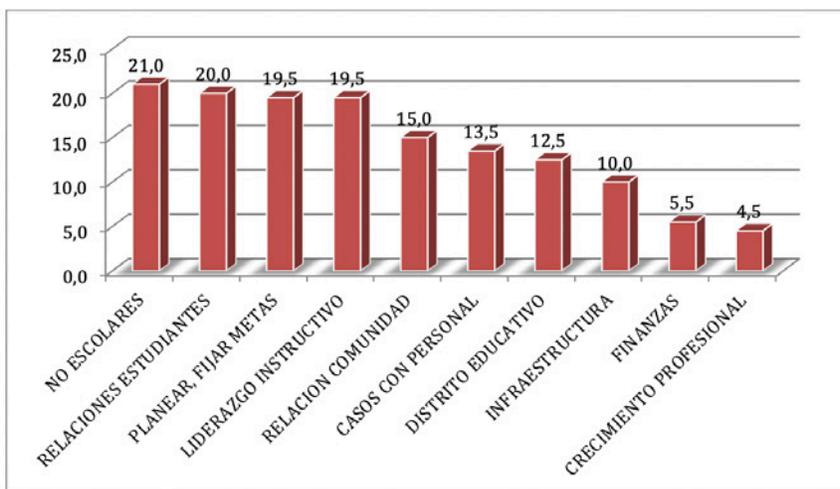


Figura 1. Medianas de tiempo dedicado por los directores a las diferentes actividades

Con los puntajes Z de cada actividad hicimos nuestra comparación fundamental con el ANOVA y encontramos diferencias significativas en tres actividades: apoyo a las finanzas, relaciones con los estudiantes, planeación de metas.

Apoyo a las finanzas

En las escuelas con mayor rendimiento académico los directores dedicaban menos tiempo a la actividad Apoyo a las finanzas, mientras que en las escuelas con mejor clima escolar le dedican mucho mayor tiempo (Figura 2). En esta actividad se encontró diferencia significativa entre las escuelas agrupadas por tipo de clima, $F(1, 76) = 4.59$,

$p = .035$, con un tamaño del efecto mediano ($f = .25$) y una potencia mediana ($1 - \beta = .58$). Sin embargo, el modelo de análisis solo pudo explicar un 5% de la varianza del Apoyo a las Finanzas ($R^2 = .050$).

Con relación a los tipos de acompañamientos que tuvieron los directores escolares, en el grupo de las escuelas clasificadas por su rendimiento y por el clima escolar, no se obtuvieron diferencias. Los directores realizaron esta actividad con los siguientes tipos de acompañamientos: En primer lugar, Solo (sin acompañantes); en segundo lugar, acompañados de Profesores líderes, facilitadores y maestros. En tercer lugar, con Vendedores y contratistas.

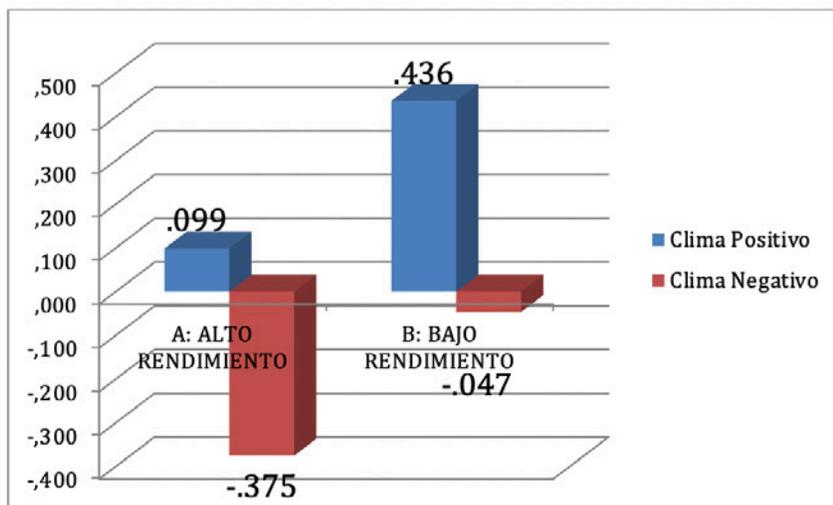


Figura 2. Medias de puntajes z del tiempo dedicado por los directores a la actividad “Apoyo en el área de finanzas de la escuela” según el tipo de clima y rendimiento académico

Relaciones con los estudiantes

El tiempo dedicado a las Relaciones con los estudiantes por los directores escolares fue siempre mayor en las escuelas de clima positivo; sobre todo, en las escuelas con alto rendimiento (Figura 3). En esta actividad se encontró una diferencia significativa entre las escuelas agrupadas por tipo de clima $F(1, 76) = 5.803, p = .018$, con un tamaño del efecto mediano ($f = .25$) y una potencia moderada ($1 - \beta = .68$). Aquí, el modelo analítico solo llegó a explicar un 4% de la varianza de Relaciones con Estudiantes ($R^2 = .040$).

En los tipos de acompañamientos que tuvieron los directores escolares con la actividad Relaciones con los estudiantes, no hubo diferencias entre el grupo de escuela por Rendimiento académico ni por Clima escolar. Los acompañamientos fueron básicamente: En primer lugar, con los Estudiantes; en segundo lugar, con Profesores líderes y en tercer lugar, los directores de las escuelas con menor rendimiento seleccionaron Maestros regulares.

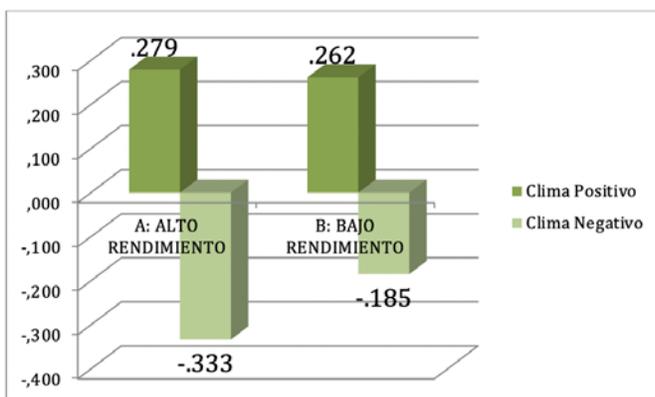


Figura 3. Medias de puntajes z del tiempo dedicado por los directores a la actividad "Relaciones con los estudiantes" según el tipo de clima y el rendimiento académico

Planeación de metas

El tiempo dedicado a Planeación de metas fue mucho menor en las escuelas con más alto rendimiento académico. En las escuelas con bajo rendimiento académico, pero con clima positivo, el tiempo dedicado es mucho mayor (Figura 4). En esta actividad encontramos una interacción significativa entre los tipos de clima y el nivel del rendimiento académico, $F(1, 76) = 6.38, p = .014$, con un tamaño del efecto medio alto ($f = .29$) y una potencia de la prueba alta ($1 - \beta = .72$). De nuevo, el modelo analítico solo explicó un 5% de la varianza de Planeación de Metas ($R^2 = .051$).

Los acompañantes más frecuentemente mencionados por los directores para la actividad Planeación de metas, tanto en las escuelas agrupadas por rendimiento académico, como en las agrupadas por su clima escolar encontramos: En primer lugar, Profesores líderes. En segundo lugar, Solo (sin acompañantes). En tercer lugar, maestros regulares de las aulas.

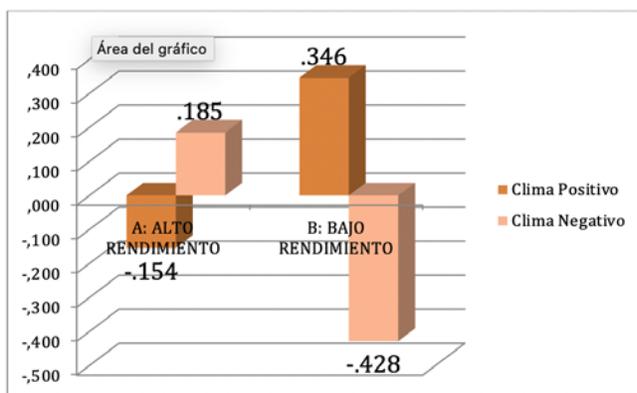


Figura 4. Medias de puntajes z del tiempo dedicado por los directores a la actividad "Planear y pautar metas" según el tipo de clima y el rendimiento académico

Discusión de resultados

El presente estudio ofrece una visión descriptiva acerca de las principales actividades llevadas a cabo por directores en 84 escuelas de la República Dominicana y la relación de las actividades ejecutadas con el rendimiento académico y el clima escolar.

Como punto de partida, se pudo evidenciar que el mismo tipo de actividades eran llevadas a cabo por los directores de las escuelas, tanto de alto como de bajo rendimiento académico. En ambos casos, se evidencia una misma proporción en la distribución de tiempo dedicadas a cada una de las 10 actividades seleccionadas para este estudio, por lo que no se puede realizar una correlación entre el clima escolar, el manejo del tiempo y el tipo de liderazgo. Este hallazgo es congruente con los encontrados por otras investigaciones. Por ejemplo, en las investigaciones de Kouali y Pashiardis (2015) y Grissom et al. (2015) concluyen que la gran cantidad de responsabilidades que enfrentan los directivos tiende a complicar la organización y distribución de su tiempo.

Los directores participantes dedican una importante cantidad de tiempo a actividades de administración y gestión de la institución. No obstante, el tiempo dedicado a la asistencia a reuniones distritales, visitas de supervisores, gestión de presupuesto, contratación de personal es bajo. Estos resultados difieren con diversas investigaciones (Cravens et al., 2011; Grissom et al., 2013; Horng et al., 2010; Kouali & Pashiardis, 2015; OCDE, 2009).

Un hallazgo relevante de esta investigación es la alta frecuencia en actividades relacionadas con asuntos personales llevadas a cabo por los directores, guardando relación con los hallazgos de Camburn et al. (2010).

No se encontró relación significativa entre las actividades con el rendimiento académico, siendo congruente con el estudio de Hendriks y Steen (2012) los cuales encontraron que el 74% de estos estudios sobre el efecto del liderazgo en el rendimiento del alumnado no tiene relación significativa. Cabe destacar que el ANOVA, no superó el 5% de varianza explicada, lo que indica que el rendimiento escolar puede deberse a otros factores que no están directamente relacionados con las ejecutorias del director escolar.

De su lado, la influencia del director sobre el clima escolar ha sido recogida por una importante cantidad de investigadores (Alig-Mielcarek, 2003; Protheroe, 2009; Sebastian & Allensworth, 2012; Sebastian et al., 2014). En esta investigación se identifican tres actividades llevadas a cabo por los directores escolares que sí guardan relación con el clima escolar positivo en las escuelas. Estas actividades son: i) apoyo a las finanzas; ii) relación con los estudiantes; iii) planeación de metas.

A pesar de que una importante cantidad de investigaciones revela que el clima positivo en la escuela aumenta la probabilidad de mejores resultados académicos (Blanco, 2009; Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997; Ning, Damme, Noortgate, Yang, & Gielen, 2015), por el contrario, en este estudio se encontró que el clima no tiene relación con el rendimiento promedio de las Pruebas Nacionales. Este hallazgo nos llama la atención, ya que tradicionalmente el clima escolar positivo ha sido considerado como un factor asociado a la eficacia escolar por distintos modelos (Scheerens, 1990; Creemers, 1994; Murillo, 2007).

Los hallazgos respecto al clima escolar son congruentes con los encontrados en el estudio de Horng et al. (2010), en el cual las actividades de gestión de la organización

de la escuela están asociadas con las evaluaciones positivas de los docentes sobre el clima escolar.

A pesar de que los directores dedicaron un buen tiempo al liderazgo instructivo, quedando esta actividad en cuarto lugar, no se observaron diferencias significativas en cuanto al rendimiento escolar. Este resultado difiere de una importante cantidad de investigaciones (Day et al., 2009; Grissom et al., 2013; Horng et al., 2010; Leithwood, 2009; Murillo & Roman, 2013; Robinson et al., 2008).

A pesar de que autores como Grissom et al. (2015) afirman que los directores que administran mejor su tiempo pasan más tiempo en instrucción y menos tiempo en relaciones internas en sus escuelas, en este estudio se encuentra que los directores de desempeñaban en otras actividades de relaciones interna con mayor o similar frecuencia que el liderazgo instructivo.

Los resultados de nuestro estudio consolidan concepciones populares acerca del rol del director y las actividades que realizan, pero igualmente, desafían otras concepciones comunes.

Es necesario indagar acerca de las posibles causas de manejo de tiempo de los directores y su nivel de competencia respecto a la gestión escolar. Lo que lleva a preguntarnos: ¿Cómo los directores escolares priorizan las actividades? ¿Cuál es la relación entre cantidad de tiempo y la calidad de la actividad llevada a cabo?

Una recomendación para cuantificar el efecto indirecto del director escolar podría ser, replicar el diseño metodológico empleado en este estudio incluyendo variables mediadoras entre las actividades del director y el rendimiento escolar tales como: autoeficacia docente, satisfacción laboral, desarrollo profesional del docente, motivación personal, coaching, compromiso laboral, trabajo en equipo y la comunicación.

Agradecimientos

Financiado por: del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña, República Dominicana.

Código proyecto: VRI-PI-01-2018-002

Referencias bibliográficas

- Adams, C. M., Olsen, J. J., & Ware, J. K. (2017). The School Principal and Student Learning Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 556-584. doi: 10.1177/0013161X17696556
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. The Ohio State University. Recuperado de http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1054144000
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational Leaders and Emotions: An International Review of Empirical Evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167. doi: 10.3102/0034654314550046
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: Apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios sociológicos*, 27(80), 671-694.

- Camburn, E. M., Spillane, J. P., & Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707-37. doi: 10.1177/0013161x10377345
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53 – 84. doi: 10.31619/caledu.n51.685
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255–276.
- Cravens, X., Goldring, E., & Peñaloza, R. V. (2011). Leadership Practices and School Choice. Research Brief. In *National Center on School Choice*, Vanderbilt University (NJ1). Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED543584>
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. doi: 10.1016/j.edurev.2019.02.003
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. *School Leadership Study*. Stanford Educational Leadership Institute. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED533700>
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. *CfBT Education Trust*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED546806>
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A., & Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. University of Nottingham & The National College for School Leadership. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703–729. doi: 10.1080/01411926.2011.577889
- Dumay, X., Boonen, T., & Van Damme, J. (2013). Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *The Elementary School Journal*, 114(2), 225–251. doi: 10.1086/673198
- Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958. doi: 10.1108/IJEM-12-2014-0170
- Goldring, E., Grissom, J., Neumerski, C. M., Blissett, R., Murphy, J., & Porter, A. (2019). Increasing principals' time on instructional leadership: Exploring the SAM® process. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 19-37. doi: 10.1108/JEA-07-2018-0131
- Goldring, E., Huff, J., May, H., & 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., & Master, B. (2012). What is effective instructional leadership? Longitudinal evidence from observations of principals. Paper presented at the *Annual meeting of the Association for Public Policy Analysis and Management annual meeting*, Baltimore, MD.

- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42, 433–444. doi: 10.3102/0013189x13510020
- Grissom, J. A., Loeb, S., & 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. doi: 10.1108/jea-09-2014-0117
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders*. Paul Chapman Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980–1995. En *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 723–783). Springer.
- Hallinger, P., & Lu, J. (2014). Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 34(5), 481–501. doi: 10.1080/13632434.2014.938039
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321–329. doi: 10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689. doi: 10.3102/0002831209340042
- Hendriks, M., & Steen, R. (2012). Results from school leadership effectiveness studies (2005–2010). En J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies* (pp. 65–129). New York: Springer.
- Horng, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523. doi: <https://doi.org/10.1086/653625>
- Huang, T., Hochbein, C., & Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 305–323. doi: 10.1177/1741143218802595
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers Perceptions of School Climate: A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 833–844. doi: 10.1177/0013164406299102
- Kouali, G., & Pashiardis, P. (2015). Time management profiles of Cypriot school principals: a mixed-methods approach. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 492–518. doi: 10.1108/ijem-02-2014-0019
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201–227. doi: 10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K., (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Marfan, J., & Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279–300. doi:10.1177/1741143217732792
- Murillo, F. J. (coord) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convento Andrés Bello.

- Murillo, F. J., & Roman, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Ning, B., Damme, J. V., Noortgate, W. V. D., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611. doi: 10.1080/09243453.2015.1025796
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Panayiotis, A. (2013). School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-7. doi: 10.1080/13803611.2012.718485
- Pashiardis, P. (2014). The Leadership Styles of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework Across Europe. In P. Pashiardis (Ed.), *Modeling School Leadership Across Europe* (pp. 65-87). Springer.
- Peeters, M. A., & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64-75. doi: 10.1037/1076-8998.10.1.64
- Protheroe, N. (2009). Using Classroom Walkthroughs to Improve Instruction. *Principal*, 88(4), 30-34.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & 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. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Sammons, P. (2006). Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society International. En *Congress for School Effectiveness and Improvement*, Fort Lauderdale.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80. doi: 10.1080/0924345900010106
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. doi: 10.1177/0013161x11436273
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Stevens, D. (2014). The influence of school leadership on classroom participation: examining configurations of organizational supports. *Teachers College Record*, 116(8), 1-36.
- Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2018). Portraits of Principal Practice: Time Allocation and School Principal Work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47-84. doi: 10.1177/0013161X17720978
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2013). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459. doi: 10.1177/1741143213502192
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & 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

- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1) 31–56. doi: 10.1177/1094670509353043
- Timperley, H. (2011). *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. AITSL.
- Vaillant, D., & Zidán, E. R. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253–274. doi:10.1590/s0104-40362016000200001
- Van Vooren, C. (2018). An Examination of K-5 Principal Time and Tasks to Improve Leadership Practice. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 29(1), 45–63.
- Zirkel, S., García, J. A., & Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational Researcher*, 44(1), 7–16. doi: 10.3102/0013189x14566879