



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN

LA GESTIÓN DEL TIEMPO DEL DIRECTOR EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Un estado del arte

POR

JUAN DAVID RODRÍGUEZ MERCHÁN

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile
para optar al título de
Magister en Educación

Profesor guía:

GUILLERMO MARINI

Octubre, 2017
Santiago, Chile

© 2017, Juan David Rodríguez Merchán

AGRADECIMIENTOS

Quiero decir “un gran gracias” a mi familia porque su permanente confianza en mis capacidades me acompañaron cariñosamente en cada instancia determinante, sobre todo durante las más exigentes. A Jenny, el amor de mi vida, gracias por su atención entusiasta, por no soltarme nunca la mano y por demostrarme el gozo de las cosas no planeadas, de eso espontáneo que nos saca tantas carcajadas. Finalmente, gracias a Guillermo Marini por compartir generosamente su pasión por la educación conmigo y lograr transmitirme con paciencia, constancia y compromiso un modelo de maestro que estoy seguro vale la pena continuar construyendo.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
I. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 Propósito	6
1.2 Objetivos específicos	7
II. METODOLOGÍA	7
III. RESULTADOS	9
3.1 Antecedentes de la gestión del tiempo	10
3.2 Definiciones de gestión del tiempo	13
3.3 Instrumentos y aproximaciones metodológicas	14
3.4 Variables demográficas y su influencia	19
3.5 Habilidades, técnicas, comportamientos y perfiles en la gestión del tiempo.....	21
3.6 Gestión del tiempo del director y su impacto en la escuela	26
• Impacto en la distribución del tiempo	27
• Percepción de la eficiencia del director.....	31
• Reducción del estrés laboral	32
IV. DISCUSIÓN	34
V. REFERENCIAS.....	42

RESUMEN

El aumento en la exigencia por mejores resultados en el contexto escolar ha incrementado no sólo la cantidad sino la variedad de tareas al director durante su jornada laboral. En este sentido, la gestión del tiempo ha sido explorada como una habilidad decisiva para hacer frente a su recurrente sensación de falta de tiempo. Considerando literatura desde los años 80 hasta 2017, el siguiente trabajo presenta un estado del arte sobre la gestión del tiempo del director. Aunque se constata mayor atención en la literatura sobre la distribución que sobre la gestión del tiempo, esta revisión identifica antecedentes históricos, definiciones, instrumentos, aproximaciones metodológicas e influencias demográficas relativas a las prácticas de gestión del tiempo del director y su impacto tanto en aspectos organizacionales como en su ámbito personal. Se encontró que la gestión del tiempo está asociada con decisiones acerca de su uso y distribución en actividades clave de la escuela y que, además, podría contribuir a mejorar condiciones laborales del director como la disminución del estrés, la eficacia percibida por sus profesores, la satisfacción laboral o el desempeño en el cargo.

Palabras clave:

Gestión del tiempo del director escolar, Liderazgo educativo, Distribución del tiempo, Estrés en los directores, Percepción de control del tiempo, Monocrónico – Policrónico.

ABSTRACT

Constant demands for improve school performances have augmented not only the quantity but also the variety of tasks school principals have to deal with. In this context, time management is a decisive skill. Considering literature from the 80's to 2017, this work presents a state of the art about school principals' time management. Although literature focus on time allocation rather than time management, this revision identifies historical backgrounds, definitions, instruments, methodological approaches and demographic influences of time management practices and their impact on organizational and personal areas. The revision found associations between time management with decisions about its use and allocation in key activities of schools. Also time management could improve job conditions like stress reduction, teachers' perception of principal effectiveness, job satisfaction or job performance.

Keywords:

School Principal Time Management, School Leadership, Time Allocation, Stress in Principals, Perceived Control of Time, Monochronic-Polychronic.

I. INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos cada vez más grandes por contribuir a la calidad de la educación han incrementado la presión en la responsabilidad de los directores por focalizar sus esfuerzos en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Leithwood & Riehl, 2005; Hallinger & Heck, 1998). Es común que una de las sensaciones más reconocidas por los directores de escuela sea la falta de tiempo para cumplir con todas sus obligaciones, lo cual está emparentado con su alta carga laboral o con lo que ciertos autores han llamado “el síndrome de hiperactividad superficial del director” (Marshall, 2004). De hecho, una investigación longitudinal reveló en una muestra de 1950 directores norteamericanos que desde los años 60 hasta el año 2000 ha aumentado su carga semanal de 49 a 61 horas (McPeake, 2007), lo cual, sumado a la cantidad y variedad de actividades, ha redundado en calificar el ritmo laboral del director como “frenético” (Grissom, Loeb, & Mitani, 2015; Martin & Willower, 1981). Incluso, algunos autores, siguiendo testimonios de los mismos directores, señalan que simplemente su trabajo no es realizable (Institute for Educational Leadership, 2000).

La alta carga laboral, la cantidad y variedad de actividades en las que el director distribuye su tiempo –administración, organización, supervisión del programa instruccional, gestión de las relaciones internas y externas–, así como las nuevas habilidades exigidas, han hecho que su gestión tienda a ser más re-activa que pro-activa (Botha, 2013; Richards, 1987; McIntyre & Morris, 1982). No es extraño, en ese sentido, que el ritmo de trabajo del director esté asociado a importantes niveles de estrés (Heidarzadegan, Nabizadeh, & Shamsedini, 2013; McPeake, 2007; Tanner & Atkins, 1990), producidos no sólo por las presiones de la vida escolar, sino por un desequilibrio entre la vida laboral y la familiar (Akbaba, 2011; Olayiwola, 2008; Jex & Elacqua, 1999).

Por su parte, el liderazgo escolar –particularmente el liderazgo enfocado en la instrucción– ha contribuido a la identificación de prácticas que podrían impactar en el logro escolar, revelando que una distribución estratégica y un uso efectivo del tiempo en actividades de mayor productividad (Grissom et al., 2015; Robinson et al., 2008), podrían aproximarse a un mejor aprovechamiento y al mejoramiento de las prácticas escolares.

En este contexto, los hallazgos en la literatura sobre liderazgo escolar que destacan el efecto del director sobre los resultados de los estudiantes, así como el aumento en la rendición de cuentas –*accountability*– para las escuelas, han repercutido en poner mayor presión sobre su rol instruccional. De hecho, algunas investigaciones han indagado si la labor de los directores podría ser reestructurada para distribuir mayor tiempo a la instrucción y así lograr influir en el aprendizaje de los estudiantes (Walker, 2009). Otras investigaciones no sólo han relevado la importancia de una distribución en ciertas actividades clave, sino que han puesto énfasis en estrategias y técnicas de gestión del tiempo que contribuyen a la programación, planificación y priorización de actividades, con la finalidad de impactar en varios aspectos de la organización escolar.

Considerando lo anterior, la falta de habilidades en gestión del tiempo de los directores ha sido reconocida como uno de los factores que más conduce a su ineficiencia en el contexto escolar (Robertson, 1999; Hill, 1998; Schlenger & Roesch, 1989). En este sentido, es claro que la efectividad administrativa de los directores está vinculada con su habilidad para cumplir exitosamente con los desafíos en el tiempo escolar asignado. Esa efectividad no sólo ha sido percibida en los resultados del director, sino que los profesores y otros miembros de la comunidad escolar también la perciben a través de su habilidad para gestionar el tiempo (Sun, Wang & Sharma, 2014).

Por su parte, desde una preocupación por la eficiencia organizacional, la gestión del tiempo ha sido tema de investigación en revisiones como la de Richards (1987). Entre

tanto, revisiones más académicas como la conducida por Hellsten (2012) o Claessens, Eerde & Rutte (2007), ofrecen una perspectiva más amplia sobre estudios empíricos en torno a la gestión del tiempo y discuten sus instrumentos y metodologías, avanzando en la identificación de brechas y posibilidades para investigaciones futuras.

A este respecto, la importancia de una revisión de literatura como un ejercicio precursor, pertinente y habilitante de la investigación en educación, radica en la necesidad de comprender la investigación precedente, sus fortalezas y debilidades, antes de llevar a cabo estudios o elegir métodos de recopilación y análisis de datos (Boote & Beile, 2005). En este sentido, uno de los propósitos de una revisión de literatura es proporcionar un marco de comparación entre los resultados de los estudios encontrados (Creswell, 2013), de manera que la síntesis pueda contribuir a establecer desarrollo de teorías con mayor poder explicativo, con un claro alcance de sus limitaciones e identificando problemas que aún están por resolverse (Boote & Beile, 2005). Si bien esta revisión no da cuenta de todo lo que se ha escrito sobre el tema ni revisa en detalle aspectos metodológicos como la confiabilidad o la validez de los instrumentos usados, sí pretende proporcionar un criterio de clasificación de los estudios, relevando relaciones entre variables resultado en la escuela que pueden sugerir nuevos senderos o quizá mayor profundidad en la comprensión del quehacer del director de escuela.

1.1 Propósito

Presentar un estado del arte sobre la gestión del tiempo del director en el contexto escolar que sirva como referencia para nuevas investigaciones que consideren el tiempo como una variable clave para la educación.

1.2 Objetivos específicos

1. Reconocer qué definiciones de gestión del tiempo subyacen a la literatura sobre el director en el contexto escolar.
2. Identificar de qué modos se ha investigado la gestión del tiempo de los directores en el contexto escolar.
3. Clasificar los modos de gestión del tiempo del director de escuela reportados por la literatura a partir de sus características, antecedentes teóricos, instrumentos e impactos en diferentes campos de la escuela.
4. Discutir qué prácticas relativas a la gestión del tiempo podrían contribuir a mejorar las actividades del director.

II. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la revisión de literatura se realizó una búsqueda bibliográfica con especial énfasis en la gestión del tiempo del director en el contexto escolar –en inglés *school principal time management*– y se seleccionaron inicialmente artículos y publicaciones académicas desde 1980 hasta la fecha. Si bien el interés sobre la gestión del tiempo en general ha tomado importancia en la literatura desde los años 50, la decisión de considerar publicaciones a partir de la década de los 80 se justifica en que aquéllos presentan únicamente evidencias anecdóticas de la eficacia de su uso (Bluedorn & Denhardt, 1988; Britton & Tesser, 1991), mientras que las investigaciones con evidencia empírica incrementan en número desde los años 80 en adelante (Murillo & Hernández-Castilla, 2015; Claessens, Eerde, & Rutte, 2007). Algunas referencias anteriores a 1980, como Weldy (1974), Lakein (1973) y Mackenzie (1972), se mencionaron en el texto por ser recurrentes en las investigaciones consideradas fundantes en la gestión del tiempo. Por su parte, el vínculo con el contexto escolar,

concretamente con las prácticas del director, es relativamente reciente y basa su teoría en algunas investigaciones canónicas como las anteriormente mencionadas.

La primera fase de la búsqueda se centró en las palabras clave *time management* y para asegurar que la bibliografía encontrada estuviera dentro de los límites del contexto escolar, se añadieron las palabras *school principal*, combinando las posibilidades de agrupación de estas palabras en el título, en el *abstract* y en el cuerpo de la publicación. De igual modo, se realizó la búsqueda en español con las palabras “gestión del tiempo”, acotándolo a prácticas exclusivas del director. Las bases de datos consultadas fueron EBSCO, ERIC, ProQUEST, JSTOR, DIALNET, SCOPUS, WEB OF SCIENCE, TANDFONLINE, GOOGLE ACADÉMICO.

En la revisión de la literatura se constató que hay diferentes expresiones que relacionan al tiempo con las prácticas del director: “gestión del tiempo” –*time management*–, “uso del tiempo” –*use of time / time usage*–, “estructura del tiempo” –*time structure*– y “distribución del tiempo” –*time allocation*–. Si bien la diferencia entre estas expresiones remite a un amplio espectro conceptual, es importante notar que el objetivo de estas investigaciones consiste en identificar, mediante diferentes aproximaciones metodológicas, cómo los directores distribuyen su tiempo (Grissom, Loeb & Master, 2013; Murillo y Román, 2013; May et al., 2012; Horng, Klasik, & Loeb, 2010; Spillane & Hunt, 2010). Ahora bien, cabe precisar que no todos estos estudios explicitan un vínculo entre la distribución o uso del tiempo del director y técnicas, habilidades o comportamientos relativos a la gestión del mismo. Estos estudios fueron incluidos porque la opción por una distribución del tiempo determinada, supondría implícitamente algunas decisiones o acciones alineadas con su gestión efectiva (Grissom et al., 2015).

En una segunda fase, se examinó nuevamente la bibliografía seleccionada y se eligieron las referencias que aludían directamente a la gestión del tiempo del director o que tuvieran alguna relación. Se revisaron artículos o publicaciones que cumplieran con la

condición de referirse a técnicas, prácticas, comportamientos, habilidades, estilos o perfiles de la gestión del tiempo de los directores. Para esta nueva selección, se incluyeron artículos citados en publicaciones ya revisadas o cuya alusión pudiera señalar alguna relevancia no identificada en la primera fase. Algunos artículos relativos a la gestión del tiempo fueron dejados de lado por exceder el propósito de este estudio, entre otras razones por aludir a habilidades de gestión del tiempo de actores diferentes como profesores o estudiantes (eg. Burrus et al., 2013; Kearns & Gardiner, 2007).

El análisis de la literatura consideró preguntas como: ¿qué antecedentes ha valorado la literatura sobre la gestión del tiempo del director en el contexto escolar? ¿De qué modos la literatura ha registrado la gestión del tiempo en los directores? ¿Se distingue entre “prácticas”, “técnicas”, “habilidades”, “comportamientos” y “estilos” en la gestión del tiempo de los directores? ¿Qué instrumentos se han usado para medir la gestión del tiempo de los directores? ¿En qué ámbitos de la escuela impacta la gestión del tiempo del director? ¿Cuáles son las prácticas de gestión del tiempo que conducen a su mejor uso y distribución?

III. RESULTADOS

La literatura revisada se clasificó a partir del propósito declarado por cada investigación, considerando su contribución particular a través de lo que podría considerarse como una evolución en la investigación sobre la gestión del tiempo del director de escuela. En este sentido, algunos estudios presentaron más de un hallazgo que fue pertinente para esta revisión, por lo que algunas referencias aparecen reiteradamente en los diferentes apartados. Cabe señalar en este punto que si bien se buscó literatura sobre el tema en las bases de datos mencionadas, sólo se encontraron investigaciones en inglés, lo cual puede constituirse como un primer hallazgo. A continuación, se presenta una clasificación de los principales resultados a partir del análisis y la síntesis de la literatura seleccionada.

3.1 Antecedentes de la gestión del tiempo

Antes de realizarse estudios experimentales que asociaran la gestión del tiempo a otras variables, algunos autores compilaron descripciones y estrategias para usar de manera efectiva el tiempo a nivel personal y organizacional. Entre estos autores el trabajo de Mackenzie (1972) propuso inicialmente consejos prácticos para actividades clave como planear, organizar, dirigir, comunicar, controlar y tomar decisiones, en respuesta a lo que denominó “actividades malgastadoras del tiempo” –*time wasters*–: “interrupciones telefónicas, estimar tareas de manera irreal, procrastinar, sostener reuniones mal preparadas, escucha insuficiente, no decir ‘no’ cuando es necesario” (p. 16). Por su parte, el aporte de Lakein (1973) resalta la importancia de acciones como i) establecer metas, ii) tener estrategias de gestión (hacer listas de actividades) y iii) la preferencia por la organización, factores que guardan estrecha relación con los usados posteriormente en los instrumentos de Macan (1996, 1994, 1990). Como estrategias, recomienda su sistema ABC para priorizar, según el cual el ejercicio valorativo va jerarquizando las acciones a realizar, mientras una continua capacidad de tomar decisiones va avanzando a través de las metas establecidas con antelación. Como señala Macan (1994), estas referencias anteriormente mencionadas, si bien enlistan estrategias basadas en testimonios de equipos directivos, no aportan evidencia empírica sobre su efectividad.

Siguiendo en esta línea menos empírica, Covey (2004) considera que la gestión del tiempo se encarga de los modos como se usa el tiempo y el desafío no es otro que la gestión de sí mismo¹ a través de la organización y ejecución de prioridades. Su aporte clasifica las actividades en una organización en cuatro cuadrantes según la matriz

¹ Aunque la distinción entre la gestión del propio tiempo y la gestión del tiempo de otros no está desarrollada en el contexto del director sino apenas mencionada en términos generales (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999), puede mostrarse la diferencia entre el control que se realiza sobre sí mismo y aquél que se ejerce en el marco de la interacción con los otros: “no es qué tan eficientemente desempeñes tú función sino qué tan eficientemente logras conseguir la meta principal de la organización” (Huffstutter & Smith, 1989, pp. 317-318). A partir de esta aclaración podría decirse que la gestión del tiempo del director comparte características que suponen tanto la gestión del propio tiempo como aquellas decisiones que parten de la propia organización pero consideran el tiempo de los demás.

importancia–urgencia². A propósito, señala que el problema de quienes trabajan en temas organizacionales radica en su tendencia a concentrar esfuerzos en actividades urgentes sin evaluar su importancia en términos de los resultados buscados. Las personas altamente efectivas se encuentran alejadas de las actividades de los cuadrantes tres y cuatro, las cuales tienden a ser más reactivas que proactivas. Por el contrario, se caracterizan por pasar más tiempo en el cuadrante dos, aprovechando oportunidades, previendo situaciones, delegando tareas, aumentando la productividad, así como la capacidad para la misma (Covey, 2004).

Desde una perspectiva organizacional, la revisión de literatura realizada por Bluedorn & Denhardt (1988) sostiene que a pesar de la variedad de perspectivas temporales rastreadas desde la religión o sugeridas por ciencias como la historia, la sociología o la psicología, entre otras, Occidente ha dependido particularmente de la consideración del tiempo como una realidad objetiva, linear, medible y asociada a cierto valor de cambio. Desde los intereses organizacionales, y bajo la perspectiva de la productividad, el tiempo ha sido asumido como un recurso gestionable de cara a lograr objetivos específicos. De

² La matriz de gestión del tiempo, inspirada en el general y ex presidente de Estados Unidos Dwight D. Eisenhower, clasifica las actividades de acuerdo a la importancia o a la urgencia, como es conocida en su célebre frase “lo que es importante es raramente urgente y lo urgente es raramente importante”. Lo urgente se refiere a las actividades siempre visibles que demandan atención inmediata, mientras que lo importante apunta a aquellas actividades que buscan los resultados que se desean alcanzar.

	Urgente	No urgente
Importante	<u>Cuadrante I</u> Urgente e importante	<u>Cuadrante II</u> Importante y no urgente
No importante	<u>Cuadrante III</u> Urgente y no importante	<u>Cuadrante IV</u> Ni urgente ni importante

Como se puede apreciar en la tabla, el primer cuadrante agrupa las actividades urgentes e importantes, considerados como los problemas o crisis cotidianas que demandan atención inmediata. El segundo cuadrante, que contiene actividades importantes pero no urgentes, es considerado por el autor como el más determinante. Es relevado por incluir las acciones claves y estratégicas para una gestión efectiva, pues incluye la planificación a futuro, las relaciones interpersonales, el crecimiento personal, el ocio y las actividades preventivas. El tercer cuadrante aborda las actividades urgentes pero no importantes (interrupciones, correos electrónicos). El cuarto coincide con las actividades malgastadoras del tiempo. La predilección por el segundo cuadrante sigue la lógica del principio de Pareto, según la cual el 20% de las actividades deben conseguir el 80% de los resultados.

ahí que la variedad importante de estudios encontrados por estos autores sobre el tiempo en las organizaciones haya identificado un nivel macro relacionado con la existencia de una cultura organizacional, patente en prácticas como la planificación estratégica y su relación con el mundo industrial, hasta niveles micro que hacen hincapié en diferencias individuales o grupales en aspectos como la orientación temporal, la monocronicidad–policronicidad, la profundidad temporal, la congruencia, el ritmo o la velocidad, entre otros³. Esta diversidad en la investigación sobre el tiempo en las organizaciones reportada por estos autores identifica múltiples perspectivas en las que el tiempo se relaciona con la gestión sin restringirse a la concepción mercantil asociada a Occidente.

Desde otro punto de vista, la perspectiva de Richards (1987) justifica la importancia de la gestión del tiempo al concebirlo como un recurso inflexible, apelando analógicamente a su carácter inelástico y absoluto, razón por la que debe ser orientado por la identificación de necesidades, la definición clara de valores, metas y objetivos, seguido de la planeación de tareas concretas para alcanzarlos. En tal caso, estrategias como reconocer necesidades y carencias, mantener un registro continuo del tiempo, “hacer listas de tareas” para priorizar aquellas que conllevan a alcanzar metas, o evitar la procrastinación (Bond & Feather, 1988; Lakein, 1973; Mackenzie, 1972), son usadas en los programas de gestión del tiempo para obtener otros resultados como el mejoramiento del desempeño laboral o la disminución del estrés (Richards, 1987). A esta perspectiva, Bluedorn & Denhardt (1988) añaden aspectos como la variabilidad del tiempo (policrónica y monocrónica) y las diferencias individuales o contextuales, las cuales

³ Si bien la revisión que hace Bluedorn & Denhardt (1998) apenas menciona estas orientaciones individuales, el desarrollo que hace 10 años después incorpora estudios hechos en esa materia (Bluedorn & Jaussi, 2008). Otros estudios sobre el tiempo han hecho énfasis en diferencias grupales e individuales como la monocronicidad o policronicidad (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999), los horizontes temporales, la profundidad temporal, el ritmo o la velocidad (Mohammed & Alipour, 2014; Vásquez, 2011; Bluedorn & Jaussi, 2008; Bluedorn & Denhardt, 1988), la congruencia temporal (Kaufman, Lane & Lindquist, 1991) y cómo podrían evitar la procrastinación o influir en habilidades como la priorización, la toma de decisiones, el establecimiento de metas (Fried & Slowik, 2004), las expectativas sobre el rendimiento, entre otras. Estas formas de aproximarse al tiempo no han sido aún exploradas en los estudios sobre la gestión del tiempo del director y podrían contribuir a la comprensión de ciertas diferencias en los modos de aproximarse a la dimensión temporal de la gestión escolar.

hacen que alcanzar la efectividad a través de la gestión del tiempo a largo plazo sea altamente contingente.

Los antecedentes en la literatura han caracterizado la gestión del tiempo como una serie de actividades o hábitos que permiten establecer planes, metas y prioridades a la base de una concepción productiva del tiempo. De igual modo, se ha descrito en términos del control que se tiene sobre el tiempo, lo cual permite, por un lado, su aprovechamiento de manera estratégica, definiendo prioridades, metas y planes o, por otro, evitar malgastarlo, al ser considerado un recurso escaso.

3.2 Definiciones de gestión del tiempo

Desde la perspectiva de ciertos autores el término “gestión del tiempo” ha sido usado equívocamente, ya que en sentido estricto el tiempo como recurso no puede ser gestionado; sólo se gestiona el modo como las personas se ocupan de éste. Esta aclaración pondría a la gestión del tiempo a la altura de “la gestión de sí mismo”–*self-management*–, pero la literatura asigna a ésta un significado diferente.

Aunque no hay acuerdo sobre una única definición de gestión del tiempo en la literatura revisada por Hellsten (2012) y Claessens et al. (2007), esta última propone una definición aludiendo a “comportamientos que tienen como propósito alcanzar un uso efectivo del tiempo mientras se están desempeñando actividades orientadas a metas” (Claessens et al., 2007, p. 262); es decir, la gestión del tiempo tiene lugar cuando se está frente a una tarea cuya realización supone un uso efectivo del tiempo. En esta línea, la literatura ha relevado componentes de la gestión del tiempo tales como el análisis, estimación o conciencia del tiempo; planeación; establecimiento de metas; priorización; programación; hábitos de gestión del tiempo (evitar la procrastinación, delegar o crear un balance); organización o presencia de rutinas; documentación de gestión del tiempo, entre otras (Hellstein, 2012).

En lo concerniente al contexto del director de escuela, y como se detallará más adelante, al no circunscribirse a una definición de gestión del tiempo en particular, la literatura acude a la descripción de sus componentes y usa el término indistintamente, si bien su definición implícita no dista de la anteriormente mencionada por Claessens et al. (2007). Según lo anterior, esta revisión identifica la gestión del tiempo en términos de técnicas (Abu-Nasser, 2011), estrategias (Akinfolarin, 2017; Akbaba, 2011; Taylor, 2007; Tanner, 1991), habilidades (Grissom et al., 2015; Botha, 2015; Ekanem, 2015; Comfort & Beatrice, 2013; Timilehin & Adenike, 2013; Maher, 1986), perfiles (Kouali & Pashiardis, 2015), habilidades organizacionales (Heidarzadegan et al., 2013), prácticas (Khan, Khan, Khan, 2016; Khan, Khan, Ahmad, & Naseer-ud-Din, 2015).

En suma, a pesar de no haber acuerdo sobre una sola definición en la literatura sobre el director de escuela, es relevante notar que hacer referencia a comportamientos, habilidades, estrategias, técnicas o prácticas, podría enfatizar su carácter multidimensional, el cual supone la existencia de habilidades adquiridas y actividades deliberadamente escogidas, así como de preferencias personales. Es así que pueden encontrarse en diferentes artículos académicos ciertas descripciones de variables que impactan en sus decisiones de gestión del tiempo y la influencia de dichas decisiones o comportamientos sobre variables claves en la escuela o sobre el bienestar de los mismos directores.

3.3 Instrumentos y aproximaciones metodológicas

Tanto estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos en la literatura sobre gestión del tiempo de los directores han acudido a diferentes estrategias para recabar información: cuestionarios para auto-registrar prácticas, intervenciones experimentales, entrevistas, observaciones no participantes, o técnicas para registrar instantáneamente

comportamientos, actitudes o creencias durante la rutina diaria de las personas⁴. Los estudios cuantitativos generalmente acuden al auto-registro de prácticas, comportamientos o autovaloraciones de la efectividad en la gestión del tiempo en relación con otras variables. Muchos de ellos han presentado la caracterización de las habilidades o los comportamientos a partir de estudios descriptivos previos (Heidarzadegan et al., 2013; Abu-Nasser, 2011; Robertson, 1999; Tanner, Schnittjer & Atkins, 1991), instrumentos validados ya existentes (Grissom et al., 2015; Khan et al., 2015), o contruidos por los mismos autores (Akinfolarin, 2017; Kouali & Pashiardis, 2015; Khan et al., 2015; Botha, 2013; Akomolafe & Oluwatimehim, 2013; Comfort & Beatrice, 2013; Aminshayan, 2009).

Tabla 1. Instrumentos más recurrentes en la literatura sobre gestión del tiempo

Autor	Bond & Feather, (1988)	(Macan, Shahani, Dipboye & Phillips., 1990)	(Britton & Tesser, 1991)
Instrumento	TSQ –Time Structure Questionary	TMBS –Time Management Behavior Scale	TMQ –Time Management Questionary
Factores/ dimensiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentido de propósito 2. Rutina estructurada 3. Orientación hacia el presente 4. Organización efectiva 5. Persistencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de metas 2. Estrategias de gestión del tiempo (hacer listas, etc.) 3. Percepción de control del tiempo 4. Preferencia por la organización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación a corto plazo 2. Actitudes frente al tiempo 3. Planeación a largo plazo

Fuente: elaboración propia a partir de Macan et al. (1990), Britton & Tesser (1991) y Bond & Feather (1988).

⁴ Esta técnica, conocida por sus siglas en inglés *ESM*, *Experience Sampling Method*, ha sido usada por variedad de investigadores como estrategia para medir de manera confiable comportamientos o actitudes durante su desarrollo en las rutinas diarias de las personas objeto de investigación. Una ventaja importante que tiene esta metodología es que reduce el sesgo y la posibilidad que se pierda información útil al reportarse tiempo después de haber ocurrido la acción (López, Ahumada, Galdames & Madrid, 2011; Spillane & Hunt, 2010).

Entre los estudios incluidos en esta revisión se han considerado fundamentalmente tres instrumentos principales⁵ (como se muestra en la Tabla 1) cuyo fin ha sido el registro de la frecuencia de ciertas prácticas o de la existencia de comportamientos asociados a la gestión del tiempo, generalmente relacionados con aspectos organizacionales que demandan la toma de cierto tipo de decisiones.

El TSQ –*Time Structure Questionary*–, construido por Bond y Feather (1988), basado en la modificación de la escala realizada por ellos mismos en 1983, incorporó un set de 26 ítems aplicados inicialmente a 336 estudiantes de psicología de la Universidad de Flinders en Australia. Las correlaciones entre las variables en el TSQ siguieron la hipótesis según la cual una mejor estructura y sentido de propósito en el uso del tiempo está asociada con un mayor propósito en la vida, mayor autoestima, mejor salud, baja depresión, menor estrés psicológico, menor ansiedad, optimismo frente al futuro, entre otras variables relativas a la salud psicológica y física. Algunas variables como alta autoestima, baja depresión y bajo agotamiento psicológico no mostraron asociación con la percepción de una rutina estructurada (Bond & Feather, 1988). Por otro lado, el uso del tiempo estuvo asociado con el autorreporte de hábitos de estudio, y estrategias como evitar el retraso y poseer métodos de trabajo. De igual forma, el puntaje correspondiente al uso del tiempo fue significativamente más alto para individuos casados, trabajadores de tiempo completo (aspecto también considerado por Macan, 1990) o estudiantes que trabajan tiempo parcial, lo cual refleja el efecto que tiene sobre la estructuración del tiempo el rol desempeñado o las responsabilidades de la vida adulta. Sólo en una de las tres muestras de la investigación la diferencia de género reveló puntajes significativamente más altos en el factor “rutinas estructuradas” (planear día a día y seguir una rutina) para mujeres que para hombres.

⁵ Aunque la literatura ofrece más de tres instrumentos usados en diferentes contextos organizacionales, sólo estos tres han sido objeto de nuevas investigaciones, adaptaciones o aplicaciones vigentes. En 2015, Grissom y otros adaptaron el instrumento de Britton & Tesser (1991) para ajustarlo a las responsabilidades de los directores de escuela. Por su parte, el estudio de Tanner et al. (1991) usó el instrumento *Time Management Technique Rating Scale* (TMTRS) que incluye factores descritos por Calabrese (1976) y Mackenzie (1972). Los factores usados guardan familiaridad con aquellos presentados en otros estudios: i) planear, ii) organizar, iii) dirigir, iv) controlar, v) comunicar y vi) tomar decisiones.

A diferencia del instrumento construido por Bond & Feather (1988), Macan et al., (1990) construyeron el TMBS –*Time Management Behavior Scale*–, un instrumento para medir comportamientos o actitudes de gestión del tiempo a partir de cuatro factores organizados en un modelo⁶. La hipótesis que está a la base de la construcción teórica del instrumento supone que altos puntajes en dichos comportamientos reportados por los involucrados en la muestra, correlacionan positivamente con un mejor desempeño y negativamente con la ambigüedad en el rol, la sobrecarga, el estrés y la tensión laboral (Macan et al., 1990). De acuerdo a los resultados, aquellos individuos que establecen metas, priorizan y tienen una preferencia por la organización reportan resultados positivos en las variables resultado siempre que perciban que tienen un mayor control sobre su tiempo. Aunque la asociación entre el entrenamiento en técnicas de gestión del tiempo y los comportamientos planificadores aludidos anteriormente fue baja, contrario a lo encontrado por Hall & Hirsch (1982), aquellos que percibieron tener mayor control sobre su tiempo también reportaron menor tensión laboral y mejor satisfacción laboral. Contrario a lo esperado, el vínculo entre la percepción de control del tiempo y el desempeño no fue significativo.

Otro de los instrumentos usado en las investigaciones fue el TMQ –*Time Management Questionary*–, elaborado por Britton & Tesser (1991), el cual consiste en un set de 35 ítems organizados en tres factores principales originalmente aplicado a estudiantes de primer año de psicología de la Universidad de Georgia. Los tres factores propuestos por los autores fueron: i) planeación a corto plazo; ii) actitudes frente al tiempo y iii)

⁶ Si bien el instrumento planteado inicialmente por Macan et al. (1990) propone una serie de ítems agrupados en factores, la investigación que realiza cuatro años después propone organizarlos en un modelo (Macan, 1994). Éste propone una influencia mediada que considera tres factores: “establecimiento de metas”, “estrategias de gestión del tiempo” y “preferencia por la organización”, los cuales podrían ser enseñadas a partir de entrenamiento. Estos factores influyen sobre el factor mediador llamado “percepción de control del tiempo”, el cual a su vez influiría sobre las variables resultado: “presión laboral”, “disminución del estrés” y “desempeño laboral”. Siguiendo esta línea, el modelo propuesto posteriormente por Claessens, van Eerde, Rutte & Roe (2004), añade al modelo de Macan (1994) dos factores del contexto laboral específico “autonomía en el trabajo” y “carga laboral” como variables que podrían condicionar la percepción de control del tiempo. Desde la perspectiva de estos autores, este aporte “conduce a una aproximación adecuada del proceso en que se envuelve la presión laboral, el desempeño y la satisfacción en trabajos de mayor autonomía” (Claessens et al., 2004).

planeación a largo plazo. La hipótesis del instrumento sostiene que los estudiantes con mejor puntuación en actividades como “hacer listas de tareas”, “decir no a actividades que no sean importantes” o “tener el escritorio organizado” conseguirán mejores resultados académicos (Britton & Tesser, 1991). Aquellos que obtuvieron mayor puntaje en el primer factor admitieron mejor organización en su día, mientras que aquellos que lo hicieron en el segundo declararon un uso constructivo del tiempo, acompañado de la sensación de tener mayor control en su gasto (¿sientes que en general estás a cargo de tu propio tiempo?) y la tendencia a dejar de lado actividades improductivas o que interfieren en su trabajo. Finalmente, aquellos que obtuvieron mayor puntaje en el tercer factor parecen tener un espectro más amplio del tiempo.

Si bien los instrumentos han sido usados en múltiples estudios, son considerables las limitaciones⁷ en virtud del carácter multidimensional de la gestión del tiempo y de la dificultad de cruzarlo con variables como el desempeño. Por eso, para buscar mayor precisión, algunos autores como Grissom et al. (2015) recurren a la adaptación de instrumentos ya validados⁸ para su aplicación concreta a directores de escuela.

⁷ Britton y Tesser (1991) y Macan et al. (1990) señalaron que el autorreporte de las prácticas de gestión del tiempo por parte de los individuos involucrados puede conducir a sesgos de deseabilidad social, incluso baja confiabilidad o reactividad (Maher, 1986; Hall & Hirsch, 1982), ya que los estudiantes que reportan actividades podrían tender a cambiar su comportamiento y resaltar su faceta más favorable en los cuestionarios. Por otro lado, tanto Bond & Feather (1988) como Macan et al., (1990) afirman que sus estudios no consideran dirección en la causalidad cuando asocian prácticas o comportamientos relativos a la gestión del tiempo y otras variables; es decir, puede ocurrir que una percepción de poca estructura en la percepción del uso del tiempo conlleve a una disminución del bienestar psicológico como viceversa; del mismo modo que reportar buenas prácticas de gestión del tiempo podría redundar en una disminución del estrés laboral así como viceversa. Por otro lado, el estudio de Macan (1994) reportó dificultad para controlar el hecho de que ciertas habilidades de gestión del tiempo pudieran haber sido aprendidas incluso antes de la conducción de la intervención que pretendía transmitir.

⁸ Esta adaptación realizada por Grissom et al. (2015) añadió el factor “delegación” a los tres planteados inicialmente por Britton y Tesser (1991), puesto que los directores, a diferencia de los estudiantes universitarios, acuden a la delegación como una estrategia para gestionar su tiempo. Asimismo, esta versión del instrumento cambió el segundo factor “actitudes frente al tiempo” por “escasa conciencia del tiempo” y el tercero “planeación a largo plazo” por “enfoco” (o la capacidad para tener control sobre el uso del tiempo).

3.4 Variables demográficas y su influencia

En investigaciones sobre el liderazgo del director es frecuente encontrar consideraciones acerca de la influencia del contexto en el desarrollo de sus actividades (Goldring, Huff, May & Camburn, 2008). Es común que en algunas investigaciones se controle la influencia de variables demográficas que van desde el tamaño de la escuela, la complejidad⁹ estructural, el género, la raza, la edad de los involucrados, hasta otras que aluden a elementos macro como el contexto general de las políticas educativas (Hallinger & Murphy, 2013), el impacto del desarrollo económico del país, la cultura social o la estructura del sistema educativo (Hallinger, Wang, Chen & Li, 2015). La consideración de estos elementos que claramente se identifican con el contexto tiene sobre la base la idea de que su influencia es capaz de modificar tanto los hábitos como las prácticas específicas del director (Hallinger & Murphy, 2013).

Algunos estudios sobre la gestión del tiempo del director han centrado su análisis exclusivamente en la influencia de variables demográficas, mientras que otros las han usado para controlar su efecto en la asociación de la gestión del tiempo con otras variables. Entre estas variables han sido comunes la zona geográfica, el número de estudiantes, el género, el nivel de la escuela (primaria o secundaria), la complejidad, los años de experiencia del director, el apoyo de personal asistente como secretarías, entre otras.

Por ejemplo, el estudio de Khan, Khan, Khan (2016), con 334 directores en escuelas de Pakistán, encontró que no existen diferencias significativas en las prácticas de gestión del tiempo según la zona geográfica, pero sí cuando aumenta el número de estudiantes matriculados. Así, los directores en escuelas con una matrícula baja (menor de 400) y media (entre 500 y 1000) reportaron mejores prácticas de gestión del tiempo. De hecho,

⁹ La complejidad escolar –*school complexity*– se refiere al número de estudiantes, número de individuos del personal, número de evaluaciones sumativas anuales y cantidad de papeleo extra (Khan et al., 2015). Por su parte, Robertson (1999) caracteriza la complejidad en el trabajo del director añadiendo a los anteriores elementos el número de estudiantes de programas especiales o con almuerzos subvencionados.

los directores de las primeras reportaron mayor capacidad para enfocarse en ciertas tareas, mientras que los de las segundas lo hicieron en la planeación a corto plazo. En un estudio previo, Khan, Khan & Rashid (2014) encontraron que la experiencia administrativa del director y el nivel de la escuela en la que trabajan tienen un efecto significativo sobre las habilidades para gestionar el tiempo, mientras que la edad, el género, haber recibido entrenamiento, la ubicación y la complejidad no fueron significativas.

En un estudio más completo, Khan et al. (2015) mostraron que las variables del contexto que mejor predicen las prácticas de gestión del tiempo fueron el nivel de la escuela y la complejidad, mientras que otras como la zona y el hecho de haber recibido entrenamiento en técnicas de gestión del tiempo no fueron significativas¹⁰. En su estudio, encontraron que al aumentar la complejidad en una escuela aumenta también en los directores la demanda de habilidades para gestionar su tiempo. Si bien, como se mencionó, el nivel de la escuela tuvo impacto en las prácticas de gestión, cuando se analizó conjuntamente con otras variables involucradas, no se halló una relación significativa.

Siguiendo la línea del número de estudiantes matriculados, el estudio de Tanner & Atkins (1990) con 580 directores, y el de Taylor (2007) con 200, encontraron en Estados Unidos que los directores en escuelas con menos de 1000 estudiantes no gestionaron mejor su tiempo que aquellos de escuelas con menor número. Por su parte, el estudio conducido por Akomolafe & Oluwatimehin (2013), en una muestra de 500 directores nigerianos, encontró que ni el tamaño de la escuela ni la zona fueron factores con influencia significativa en la gestión del tiempo. Igualmente, Robertson (1999) no encontró diferencias significativas en la gestión del tiempo promedio cuando se analizó

¹⁰ De igual modo, el estudio de Macan (1996) no encontró cambio alguno en comportamientos relativos a la gestión del tiempo después del entrenamiento. El estudio de Robertson (1999) halló, de manera contraria, que la capacitación en dichas técnicas podría predecir un aumento en su uso.

según tipo de escuela (particular o privada), nivel, género y años de experiencia del director.

A pesar de haber usado el género como variable de control, el estudio de Grissom et al. (2015) lo señaló como la única característica personal con una diferencia significativamente menor para los hombres que para las mujeres. Las valoraciones de los factores mostraron que los hombres con menor puntaje en la “planeación a corto plazo” obtuvieron mayor en la “delegación de tareas”. En relación con la gestión instruccional y el mejoramiento de las habilidades de los profesores, estudios como el de Ekanem (2015) y el de Taylor (2007) encontraron que los directores hombres obtuvieron mejor puntaje en la gestión del tiempo para mejorar habilidades administrativas de los profesores, mientras que las directoras lo hicieron respecto al mejoramiento de las habilidades pedagógicas. Los estudios de Wells (1993) y Botha (2013) también encontraron diferencias de género en las habilidades de gestión del tiempo, concluyendo que las directoras demuestran mayor efectividad en habilidades de gestión del tiempo que los directores.

3.5 Habilidades, técnicas, comportamientos y perfiles en la gestión del tiempo

Si bien se ha asumido el carácter multidimensional de la gestión del tiempo (Grissom et al., 2015; Macan, 1996; Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999), algunos autores sostienen que sus técnicas pueden ser enseñadas y desarrolladas con el fin de impactar en una distribución, definiendo actividades prioritarias. Por ejemplo, un estudio que seleccionó estudiantes universitarios que reportaron dificultades para terminar su trabajo a causa de la procrastinación, interrupciones y falta de planeación, fueron entrenados en técnicas de gestión del tiempo para la especificación de metas, la definición de tiempo específico para tareas prioritarias y la programación de actividades. Los resultados revelaron para cada participante un aumento en la dedicación a tareas de alta prioridad, así como un incremento en la valoración de su efectividad y satisfacción (Hall & Hirsch, 1982).

El estudio de Timilehin & Adenike (2013) muestra cómo a pesar de las habilidades que reportaron 200 directores de escuelas secundarias en Nigeria tales como identificar las actividades que más demandan tiempo, la lectura rápida de memos, la reducción de actividades malgastadoras del tiempo o la delegación de tareas, entre otras, existen situaciones que obstaculizan el uso adecuado del tiempo: la atención a emergencias o interrupciones a causa de reuniones no programadas con las autoridades nacionales en educación. A pesar de que no se hallaron estudios específicos sobre las interrupciones en relación con la gestión del tiempo del director, el trabajo de Thomas & Ayres (1998) señaló la alta tasa de interrupción en directores de escuelas secundarias en Australia, la cual llegaba en promedio a 25 veces en un mismo día, involucrando en dicha interacción variedad de personas y diferentes propósitos.

Uno de los estudios a partir de una intervención cuyo propósito consistió en aumentar los comportamientos instruccionales, analizó el efecto de un programa de gestión del tiempo sobre directores escolares. La intervención que siguió tres etapas: i) análisis de problemas de gestión del tiempo; ii) desarrollo e implementación de planes; y iii) evaluación de la implementación, reveló la pertinencia del programa para ser usado en el mejoramiento de la gestión de directores gracias al aumento de sus comportamientos instruccionales. La frecuencia en la observación a profesores, el suministro de retroalimentación por su desempeño, el involucramiento de profesores en el mejoramiento de su instrucción, la programación de planes y evaluaciones, la dirección y programación de actividades, la preparación presupuestal y contratación de personal, entre otras, se cuentan como los comportamientos adquiridos por los directores, los cuales repercutieron positivamente en la satisfacción de profesores supervisados y en el cumplimiento de los planes propuestos por los directores (Maher, 1986).

Con el objeto de conocer con mayor profundidad qué hacen los directores en su rutina diaria, varios autores han analizado actividades o tendencias características de su

gestión, caracterizando perfiles o estilos que describen sus prácticas en términos generales. Por ejemplo, Goldring et al. (2008) distinguieron a los directores de acuerdo a su preferencia para distribuir el tiempo, clasificándolos en eclécticos, instruccionales y aquellos centrados en asuntos estudiantiles. De igual modo, Spillane & Hunt (2010), utilizando ESM –*Experience Sampling Method*–, los agruparon en tres de acuerdo a sus prácticas: centrados en lo administrativo (gestión de personal, presupuesto, recursos, horarios), profesionales solitarios (énfasis en lo administrativo a través de su propio liderazgo) y centrados en las personas (fomento de relaciones, revisión del trabajo de los estudiantes y liderazgo compartido).

Como sugiere Kaufman-Scarborough & Lindquist (1999), las técnicas, estrategias, habilidades o comportamientos relativos a la gestión del tiempo coinciden en mayor medida con una tendencia monocrónica del uso del tiempo que con una policrónica¹¹. En su investigación, siguiendo el TSQ de Bond & Feather (1988), identificaron características en el comportamiento de los directores que permiten predecir sus diferencias en el modo de gestionar el tiempo. Por un lado, los perfiles monocrónicos tienden a tener un control deliberado de su tiempo. Al ser capaces de prever en el panorama general las posibles relaciones entre las partes, planean y estructuran su tiempo, usan técnicas para gestionarlo, prefieren realizar las tareas progresivamente, y reconocen su incomodidad frente al cambio. No obstante, la preferencia por hacer las cosas siguiendo una secuencia los lleva a posponer con mayor frecuencia, tendiendo a procrastinar. Los policrónicos, por su parte, en vista de su tolerancia al cambio, perciben que tienen buen desempeño en lugares con alta tasa de interrupción, incertidumbre y

¹¹ A partir de la distinción entre la monocronicidad y la policronicidad identificada y descrita por Hall (1984, 1959) y definida formalmente por Bluedorn (2002), se caracteriza a esta primera por ser lineal, tangible, divisible en bloques, consistente con lo que autores llamarían ‘aproximación económica del tiempo’. De manera contraria, lo policrónico ocurre cuando dos o más actividades son llevadas a cabo en el mismo bloque de tiempo pero de manera simultánea. Los individuos monocrónicos tienden a preferir actividades secuencialmente programadas que se realizan paso a paso, mientras que los segundos tienden a sentirse menos atraídos por la planificación y la priorización, sugiriendo frecuentemente cambios en las actividades o en la programación, o simplemente anteponiéndose fácilmente ante la contingencia. Si bien son dos usos del tiempo diferentes, su carácter depende tanto de las preferencias individuales como de las condiciones que ofrece el lugar de trabajo (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999).

trabajo bajo presión. Su clara predisposición a cambiar de actividad en el tiempo los hace menos propensos a posponer. Los autores señalan que a pesar de las diferencias, no hay un perfil mejor que el otro, sino que ambos podrían contribuir de manera diferenciada dependiendo de las características del lugar de trabajo¹².

Siguiendo la línea que considera la gestión del tiempo no sólo como un conjunto de comportamientos sino como una manera de organizarlos que supone acciones, habilidades y preferencias, Kouali & Pashiardis (2015) realizaron análisis de *clusters* y posteriormente una profundización en 6 casos para identificar tres perfiles de gestión del tiempo a partir de una muestra de 173 directores de escuelas primarias en Grecia. De los resultados surgieron tres perfiles: i) monocrónico centralizado, ii) procrastinativo y iii) policrónico descentralizado. Esta caracterización contribuyó a tomar como referencia no sólo las habilidades individuales para la gestión del tiempo, sino tendencias monocrónicas-policrónicas, centralizadas-descentralizadas, administrativas-pedagógicas.

En sus resultados, el primer perfil descrito fue el monocrónico centralizado, destacándose por priorizar las tareas administrativas sobre las pedagógicas, con una clara preferencia por asumir responsabilidades en lugar de confiarlas a su equipo de trabajo. Aunque adoptan pocas técnicas de gestión del tiempo (gestión burocrática, gestión de las interrupciones y delegación), a estos directores les gustaría dedicarse más a su rol instruccional a pesar de sentirse muy efectivos como directores.

En segundo lugar, el perfil procrastinativo, como un término medio entre el monocrónico y el policrónico, agrupa el mayor porcentaje de los 173 directores de la muestra. Con una baja experiencia de estrés y presión, cuentan con más tiempo personal

¹² Este punto podría profundizarse a partir de la consideración de las condiciones del lugar de trabajo presentes en el estudio de Burt, Weststrate, Brown & Champion (2009). Si bien esta investigación no fue incluida como un resultado por no hacer parte del contexto escolar, resulta sugerente por el aporte a la comprensión del ambiente de trabajo gracias a las cinco dimensiones que conforman el cuestionario *TiME –Time Management Environment–*. Éste pretende determinar las condiciones ambientales y organizacionales que podrían aumentar la probabilidad de tener comportamientos e influencia en resultados como consecuencia de la gestión del tiempo.

que los monocrónicos, por lo que hacen sus deberes con calma, se preocupan por crear un buen clima escolar, aunque suelen procrastinar. Si bien por su rol como administradores se dedican regularmente al cumplimiento de las tareas pedagógicas, su escaso uso de técnicas de gestión del tiempo hace evidente la baja destreza para priorizar, para planear a largo plazo, para organizar el tiempo y gestionar la burocracia.

Finalmente, el perfil policrónico descentralizado contiene al grupo más pequeño, no obstante, aquel con el mejor set de herramientas de gestión del tiempo. A pesar de dedicarse a las tareas administrativas, cumplen con un mayor número de tareas pedagógicas y mixtas respecto de los otros perfiles. Su habilidad para desarrollar varias cosas a la vez y delegar constantemente, le permite balancear sus deberes y estar muy cerca de profesores y estudiantes, sin mostrar signos de cansancio crónico, razón por la que se sienten muy efectivos como directores.

Tanto el perfil monocrónico como el perfil policrónico procuran un balance entre las labores administrativas y pedagógicas; sin embargo, gracias a su capacidad para asumir varias actividades entre a pesar de las interrupciones, el policrónico lo logra en mejor medida (Kouali & Pashiardis, 2015). Los dos, no obstante, tienen en común la percepción de ser efectivos como directores.

En esta misma línea, el trabajo de Robertson (1999) se apoyó en la caracterización de perfiles de gestión elaborada por Schlenger & Roesch (1989) para encontrar los estilos preferidos por 400 directores de Estados Unidos. El primer estilo abarca aquellos que realizan tareas simultáneamente, variando la dedicación de una a otra –*hoppers*. En seguida, están los que prefieren seguirle la pista a cada detalle de la tarea, sin discriminar su importancia, los llamados “perfeccionistas” –*perfectionist plus*. Luego, aquellos que priorizan la formulación de planes y la manera de llevarlos a cabo, por lo que evitan a toda costa los detalles –*allergic to detail*. Después están quienes se caracterizan por su emocionalidad en el desarrollo de alguna labor, razón por la que se demoran más en ella

y suelen entregar sus productos con la vertiginosa sensación del último minuto –*cliff hangers*. Y finalmente, aquellos directores que, víctimas de su recurrente indecisión, omiten resultados claves en su gestión –*fence sitters*. Respecto a los anteriores estilos, la investigación de Robertson (1999) destacó la asociación entre aquellos directores que menos delegan tareas con los estilos *cliff hangers* y *fence sitters*. Aquellos que mejor gestionan las reuniones se relacionaron con los *fence sitters*. Por el contrario, no hubo relación entre habilidades como el manejo de las interrupciones, la priorización, la gestión documental y el establecimiento de metas en ninguno de los estilos.

En breve, como señalan ciertos autores, la tendencia monocrónica en la gestión del tiempo guarda proporción con la manera clásica de gestionarlo. Por su parte, se destacan capacidades policrónicas para adaptarse al cambio, delegar tareas y confiar en la capacidad de los responsables en estas tareas (Akinfolarin, 2017). Ya se trate de estrategias o comportamientos, la gestión del tiempo supone también habilidades y, sobretodo, preferencias (Kouali & Pashiardis, 2015), lo cual revela al mismo tiempo ciertas notas particulares como la tendencia a ser centralista o a tener un enfoque pedagógico.

3.6 *Gestión del tiempo del director y su impacto en la escuela*

Entre los estudios revisados, aquellos de carácter correlacional han buscado asociaciones entre técnicas específicas adquiridas por entrenamiento, habilidades, prácticas o comportamientos, con variables cuyo resultado puede constatarse en términos de la distribución del tiempo, el desempeño de los estudiantes, la percepción de la efectividad del director según los profesores y la disminución del estrés laboral. De manera llamativa, algunos autores señalan que en el contexto del liderazgo escolar, la gestión del tiempo no ha sido investigada de manera ostensible (Grissom et al., 2015; Kouali & Pashiardis, 2015). Más aún, el acervo de adelantos en la investigación sobre las diferencias individuales en la percepción del tiempo no se ha vinculado con la literatura del liderazgo o con la efectividad escolar (Mohammed & Alipour, 2014).

Por su parte, durante las últimas décadas la investigación en liderazgo educativo ha destacado que la influencia del director, si bien actúa de manera directa sobre ciertas variables clave en la escuela (eg. capacidad, motivación, condiciones laborales de profesores), lo hace indirectamente sobre el desempeño académico de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Marzano et al., 2005; Griffith, 2004; Hallinger & Heck, 1998). Partiendo de esta consideración, autores como Macan (1994) intentaron sin éxito probar la existencia de una relación significativa entre la percepción del control del tiempo y el desempeño en el cargo de los empleados supervisados. El estudio de Grissom et al. (2015), por su parte, más allá de querer constatar asociación con el desempeño, señala que la relación entre la gestión del tiempo y la distribución revela que los directores consideran el tiempo dedicado a la instrucción como el más prioritario.

En este sentido, resulta sugerente que uno de los aspectos importantes en el liderazgo del director se vincule con el tiempo, explícitamente, con la relación entre su distribución y ciertos resultados de la escuela (Grissom et al., 2013; Horng et al., 2010). Por ejemplo, la decisión del aumento del tiempo destinado para que los directores asuman actividades clave en la escuela como la supervisión de la instrucción (Grissom et al., 2015; Hallinger & Murphy, 2013; Walker, 2009; Robinson et al., 2008; Maher, 1986). A continuación, se hace un recuento de los estudios que presentan evidencias sobre el impacto de la gestión del tiempo en la escuela, así como en el ámbito personal del director.

- Influencia en la distribución del tiempo

Es amplia la gama de aspectos en los que han clasificado las actividades del director en cuanto a la distribución de su tiempo: i) gestión administrativa (gestionar los calendarios, la asistencia de los alumnos, lograr requerimientos educativos, atender situaciones estudiantiles); ii) gestión organizacional (contratar personal instruccional y no instruccional, gestionar presupuesto, mantener instalaciones); iii) gestión

instruccional o curricular (desarrollar el programa instruccional, preparar profesores para la instrucción, observar clases, recoger datos para el mejoramiento de los profesores); iv) relaciones internas (desarrollar relaciones con estudiantes, profesores y padres, asistir a actividades de la escuela, interactuar informalmente con su planta de empleados); v) relaciones externas (trabajar con miembros de la comunidad local, recaudar fondos, comunicarse con entidades distritales); vi) desplazamiento vii) tiempo personal en la escuela (actividades no relacionadas con su trabajo) (Grissom et al., 2015; Murillo y Román, 2013; May et al., 2012; Grissom & Loeb, 2011; Horng et al., 2010; Spillane & Hunt, 2010; Spillane, 2007).

Por ejemplo, la investigación longitudinal de McPeake (2007) que investigó cambios en la distribución del tiempo de los directores en 16 Estados del sur de Estados Unidos desde 1960 hasta el 2000, encontró que la distribución del tiempo aumentó en aspectos como la gestión escolar, la planificación, el enfoque en actividades estudiantiles, en la gestión y desarrollo del personal. Este estudio sugirió, entre otras cosas, que los cambios en la distribución a partir de los años 60 podrían ser explicados por puntos de bifurcación marcados por la implementación de programas o de políticas educativas (eg. *No Child Left Behind*) que se van instalando en el tiempo y van modelando las prácticas de directores y profesores.

Si bien en el campo de la investigación en educación se ha hecho mayor énfasis en la distribución que en el concepto de gestión del tiempo, ciertos autores sostienen que no se refieren a lo mismo. La literatura en psicología y en comportamiento organizacional sugiere que las habilidades de gestión del tiempo – por ejemplo habilidad para establecer metas, identificar prioridades, delegar tareas, etc.– podrían conducir a un uso del tiempo más efectivo y, remotamente, a otros resultados positivos en el ámbito organizacional (eg. Jex & Elacqua, 1999; Britton & Teaser, 1991). En ese sentido, la gestión del tiempo estaría más cerca de decisiones previas a la distribución, las cuales deliberadamente conducen a ciertas actividades particulares para llevar a cabo en un tiempo particular, en

clara oposición a simples reacciones espontáneas ante la urgencia sin un plan o una meta establecida (Kouali & Pashiardis, 2015). En tanto se refiere al proceso de organizar, programar, tomar decisiones, establecer metas, priorizar o de planificar tareas, la gestión del tiempo podría aludir a una serie de habilidades o comportamientos que posibilitan una adecuada distribución.

Por ejemplo, apoyado en datos cuantitativos y en observaciones a 287 directores en Miami-Dade County Public School, el trabajo de Grissom et al. (2015) investigó el vínculo entre la gestión del tiempo y la distribución en algunas áreas específicas. Los datos de la observación directa a los directores revelaron que los directores con mejores habilidades de gestión del tiempo, particularmente con una mayor conciencia de éste y mejor capacidad para planear a corto plazo, se dedicaron más a la gestión instruccional (coaching, paseos por las salas y planeación del desarrollo de los profesores) y menos tiempo a la gestión de las relaciones internas (interacción y asesoramiento del personal o estudiantes, asistencia a las actividades escolares). Es decir, que puede interpretarse que una mejor habilidad para gestionar el propio tiempo podría traducirse en una mejor capacidad para distribuirlo en actividades clave en la escuela.

Si bien la literatura ha mostrado que la mayor parte del tiempo del director ha sido dedicada a las labores administrativas (Murillo y Román, 2013; Horng et al., 2010; McPeake, 2007; Rayfield & Diamantes, 2004), importantes iniciativas han procurado un aumento estratégico en actividades relativas a la instrucción. Por ejemplo, en 2002 la Fundación Wallace inició en nueve Estados de Estados Unidos el proyecto SAM¹³, el cual pretendía priorizar en los directores la instrucción sobre las actividades administrativas. Con la estructuración de este programa se esperaba que los directores dedicaran más tiempo a trabajar con profesores y estudiantes para mejorar las clases, el

¹³ El proyecto SAM –*School Administration Manager*– fue una estrategia diseñada por la Fundación Wallace para reestructurar el rol de directores, asignando labores administrativas a profesionales en gestión o a otros miembros de la misma comunidad escolar, liberando a los directores de cierta parte de su carga administrativa. Con esto se logró mayor tiempo invertido en temas instruccionales directamente con profesores y estudiantes (Walker, 2009).

compromiso estudiantil y sus resultados. Después de tres años de haber adoptado el programa en Louisville, Kentucky, el uso del tiempo instruccional aumentó a un 70%, mejorando el desempeño en asignaturas como lenguaje, matemáticas, estudios sociales (Shellinger, 2005). Otra intervención en Iowa durante 2007 y 2008 mostró, después de un año de implementación, que 17 de los 19 directores participantes aumentaron sus horas instruccionales disminuyendo correlativamente el tiempo dedicado a la administración (Walker, 2009). En esta línea, el trabajo de McPeake (2007) encontró que iniciativas como los programas *No Child Left Behind* y *Educate America Act* del gobierno estadounidense impactaron de manera importante en la distribución del tiempo de los directores, “desplazando la responsabilidad del éxito de cada niño directamente a la escuela, concretamente al director” (p. 106).

Cuando se comparan escuelas de alto desempeño con otras de desempeño promedio en términos de la carga laboral de sus directores –alta carga laboral y actividades breves y fragmentadas (Martinko & Gardner, 1990; Martin & Willower, 1981)–, no es posible encontrar una diferencia significativa. Sin embargo, un factor como la distribución del tiempo en actividades clave podría ser un elemento determinante. La investigación de Gaziel (1995) con directores en escuelas de Israel, señala que las escuelas de alto rendimiento se destacan por la distribución de buena parte de su tiempo en la gestión instruccional, el mejoramiento escolar, la comunicación con los padres y la gestión del personal. Además, invierten menos tiempo en actividades no calendarizadas y cuentan con una tasa de interrupción menor en comparación con las demás escuelas.

De manera contraria, la investigación de Grissom et al. (2013) concluye que el promedio de la distribución del tiempo invertido en actividades instruccionales por los líderes escolares (eg. observación de clase, caminatas de aula) no predice la efectividad ni las trayectorias de mejora. Sólo cuando se desagrega en actividades concretas se constata que el tiempo invertido en actividades como el coaching a profesores, está asociado al logro y al mejoramiento, especialmente en matemáticas, y que, en definitiva, el tiempo

distribuido en actividades instruccionales no es por sí mismo una variable determinante, sino que depende de la calidad del tiempo invertido.

- Percepción de la eficiencia del director

A pesar de que esta revisión no encontró asociación directa entre la gestión del tiempo y el desempeño de los directores, varios estudios relevan la importancia de la autopercepción de la eficiencia del director, así como de miembros del equipo directivo o profesores. El trabajo de Wells (1993) halló en una muestra de directores de escuelas primarias urbanas de Connecticut una relación significativa entre los comportamientos relativos a la gestión instruccional, percibidos por los mismos directores, y sus habilidades para la gestión del tiempo. De igual forma, encontró que aquellos que tienen comportamientos en gestión instruccional efectiva también hacen un uso efectivo de técnicas de gestión del tiempo.

De igual forma, Grissom et al. (2015) consideraron la evaluación de la efectividad del director por parte de asistentes de dirección y profesores. Aunque en promedio en todas las escuelas la gestión del tiempo del director estuvo asociada a evaluaciones negativas en torno a su efectividad, cuando se observó por nivel escolar se constató una asociación negativa con actividades concretas como la planeación a corto plazo (en primaria y en secundaria) y una asociación positiva en la delegación de tareas. Por su parte, el análisis de las evaluaciones de los profesores mostró que no hay evidencia de asociación entre la gestión del tiempo del director y su desempeño; sin embargo, las altas evaluaciones de los profesores de secundaria estuvieron asociadas a la habilidad de los directores para planear a corto plazo.

Por su parte, el estudio de Mansour (2011) encontró que las diferencias en las valoraciones sobre la efectividad en la gestión del tiempo en una muestra de 357 directores, a partir de la perspectiva de los profesores, fueron atribuidas al nivel escolar del establecimiento, al género del director y a los años de experiencia (especialmente

cuando reportaban tener 11 o más). Igualmente, 100 profesores en China consideraron que el segundo factor más importante en una valoración de la efectividad del liderazgo de sus directores fue la gestión del tiempo. Teniendo en cuenta los factores: i) gestión de sí mismo, ii) gestión del tiempo, iii) influencia, iv) confort (tranquilidad psicológica), v) habilidades comunicativas, vi) toma de decisiones, vii) compromiso y viii) empatía, los profesores relevaron que habilidades como la “planeación y finalización de actividades de acuerdo a lo programado” son casi tan importantes como el desarrollo de habilidades comunicativas para desenvolverse en situaciones tensas (Sun et al., 2014).

Bajo la afirmación de que la administración educativa es más efectiva cuando las habilidades de gestión del tiempo promueven un mejor desempeño de los profesores en su área de trabajo, el estudio de Ekanem (2015), con una muestra de 28 directores de escuelas secundarias en Nigeria, exploró desde la perspectiva de los profesores si la gestión del tiempo impacta en la necesidad de mejorar sus habilidades. La investigación reportó que la poca claridad por parte de la dirección en las metas y planes para la enseñanza–aprendizaje es el factor que más inhibe el mejoramiento efectivo de las habilidades de los profesores. Asimismo, los resultados confirmaron que los directores involucrados no demostraron destreza en la gestión del tiempo para mejorar las habilidades de los profesores. Entre las prácticas que los profesores no reconocieron en los directores se destacan “la programación del tiempo”, “la delegación del trabajo”, “la gestión del tiempo personal” y “el uso efectivo del teléfono”.

- Reducción del estrés laboral

Fuera del mundo de la educación son comunes las investigaciones que han asociado la gestión del tiempo a la disminución del estrés en el trabajo (Jex & Elacqua, 1999). Factores descritos como el aumento en el ritmo de vida, la tensión laboral patente en lo que autores han denominado “la presión crónica del tiempo” –*chronic time pressure*, Szollos (2009)–, el estrés, la alta carga laboral, las interrupciones, son, entre otras,

situaciones reportadas en la vida del director de escuela (Heidarzadegan et al., 2013; Akbaba, 2011; Olayiwola, 2008; Tanner & Atkins, 1990).

Investigaciones previas a los trabajos experimentales en la gestión del tiempo –como el estudio de Huffstutter & Smith (1989)– han acudido a los desarrollos de autores como Lakein (1973) para proponer vínculos entre prácticas como establecer metas, mantener un registro del tiempo, disminuir el malgasto, hacer un buen uso, y la disminución del estrés en la escuela. Otros estudios con intervenciones y registro de datos directamente de los directores se han esforzado por comprobar dicho vínculo. La hipótesis que sostienen varios estudios sostiene que aquellos que tienen comportamientos positivos respecto de la gestión del tiempo están, probablemente, más propensos a creer que son más efectivos, tienen una vida balanceada y que tienen menos estrés en su área de trabajo (Akbaba, 2011).

El estudio de Tanner & Atkins (1990) concluyó al respecto que un uso frecuente de estrategias de gestión del tiempo podría aumentar las oportunidades para disminuir los niveles de estrés. Sin embargo, en un estudio posterior, con una muestra de 580 directores de escuelas secundarias de Estados Unidos, Tanner et al. (1991) corroboraron que entre las fuentes más recurrentes de estrés reportadas por los directores figuraban la sensación de que las reuniones tomaban mucho tiempo, la obligación de cumplir con las políticas federales/estatales, las interrupciones por llamadas telefónicas, entre otras. Los resultados de la investigación revelaron, además, que técnicas como la “toma de decisiones”, “comunicación”, “dirección” y “control” presentaron una correlación muy baja con la reducción del estrés.

Algunos estudios analizaron si el impacto de habilidades organizacionales relacionadas con la gestión del tiempo tales como el establecimiento de metas, priorización, planificación operativa, empoderamiento, gestión de las comunicaciones y gestión de las reuniones, lograba disminuir el estrés del director. Usando un modelo de regresiones, el

estudio de Heidarzadegan et al. (2013) encontró en un grupo de 62 directores de escuelas en Irán que la gestión de las reuniones fue la habilidad que más ayudó a explicar la disminución del estrés (el 14% de la varianza). Cuando se agregaron al modelo las actividades propias de la planificación, se llegó a explicar el 23%. De manera similar, el estudio de Aminshayan (2009), con una muestra de 53 directores en Irán, sólo encontró correlación entre la dimensión “gestión de reuniones” y la disminución del estrés laboral, en una investigación que incluyó otras variables organizacionales entre las cuales estaba la gestión del tiempo. La improductividad de las reuniones ha sido generalmente reportada como una fuente de estrés entre los administradores (Poirel, 2009; Tanner & Atkins, 1990; Mackenzie, 1972).

Desde la perspectiva de las habilidades personales para la gestión del tiempo, tres estudios corroboraron la hipótesis de que los directores con mejores habilidades para gestionar el tiempo declaran tener menos estrés laboral, independientemente de sus características como género, raza, nivel educativo, años de experiencia en la escuela (Grissom et al., 2015; Olayiwola, 2008; Tanner & Atkins, 1990). Además, considerando el estrés asociado a cuatro situaciones específicas: “falta de control, impredecibilidad, posibilidad de ser evaluado por otros y el cambio”, Grissom et al. (2015) declararon que una mejor habilidad para planear a corto plazo y priorizar actividades clave impacta en la disminución del nivel de estrés. Por su parte, contrario a otros estudios, la capacidad de delegar responsabilidades no mostró ninguna relación y la escasa conciencia del tiempo predijo alto grado de estrés.

IV. DISCUSIÓN

El aumento de la carga laboral y la variedad de responsabilidades de los directores en el ámbito escolar ha impulsado en las últimas décadas un interés por habilidades como la gestión del tiempo, a causa de su contribución a la organización del propio trabajo y de actividades clave en la escuela. Como se señaló anteriormente, los estudios de esta

revisión reportan técnicas, prácticas, comportamientos, estilos, perfiles, entre otras caracterizaciones, así como su impacto en resultados a nivel escolar y personal. Sin embargo –sin contar con la definición de Claessens et al. (2007)– no hay una definición que las englobe a todas, lo cual puede estar en consonancia con el carácter multidimensional de la gestión del tiempo antes mencionado.

Aunque podrían establecerse vínculos entre algunas dimensiones del liderazgo escolar y la gestión del tiempo, concretamente en habilidades como el establecimiento de metas (e.g, Robinson et al., 2008), llama la atención la ausencia de referencias al respecto (Grissom et al., 2015; Kouali & Pashiardis, 2015) e incluso en la literatura general sobre liderazgo (Bluedorn & Jaussi, 2008).

Por otro lado, esta revisión de literatura no encontró consistencia en los resultados sobre la influencia de las variables demográficas en las prácticas de gestión del tiempo. Los que consideraron como variable de control el género encontraron de manera general mayor efectividad en la gestión del tiempo en las mujeres que en los hombres (Botha, 2013). Esta relación podría explorarse con mayor profundidad considerando que la literatura reporta una marcada tendencia policrónica en las mujeres y monocrónica en los hombres (Manrai & Manrai, 1995; Hargreaves, 1990). Si bien hubo acuerdo en que la ubicación (rural–urbano) no influyó significativamente en la gestión del tiempo, factores como la complejidad, el nivel escolar del establecimiento (primaria–secundaria) o haber recibido entrenamiento en técnicas de gestión del tiempo, presentaron resultados diferentes entre las investigaciones.

Algunas investigaciones que intervinieron capacitando a directores en técnicas de gestión del tiempo no consideraron como variable la efectividad del entrenamiento (eg. Khan et al., 2015). Más allá de señalarse esto como una limitación metodológica, podría indicarse que el hecho de que algunas investigaciones no consideren la medición de la efectividad de su propia intervención podría conducir a conclusiones sesgadas al

momento de evaluar el impacto en otras variables. El trabajo de Maher (1986), por ejemplo, acudió a la satisfacción de los profesores supervisados como recurso para validar socialmente la intervención. Resulta importante tomar lo anteriormente mencionado para investigaciones futuras, ya que al ser una oportunidad de desarrollo para los directores, la medición del impacto sobre varios ámbitos personales u organizacionales podría proporcionar resultados más precisos cuando se ha considerado la efectividad de la intervención.

Teniendo en cuenta el carácter multidimensional señalado por varios autores, no existe evidencia de un instrumento específicamente construido para medir comportamientos, técnicas o habilidades relativos a la gestión del tiempo en los directores de escuela. Es válido señalar que la gestión del tiempo de cualquier persona en un cargo directivo no es de suyo distinta de aquella realizada en el contexto escolar; no obstante, la literatura sobre gestión del tiempo ha reconocido tres instrumentos principales (Macan, 1994; Britton & Tesser, 1991; Bond & Feather, 1988) que apenas han sido referenciados en los estudios de esta revisión.

Ahora bien, resulta llamativo que la mayoría de cuestionarios reportados en las investigaciones revisadas fueron construidos por los mismos autores, siguiendo dimensiones similares a las sugeridas por la literatura canónica y sometidos a validación según juicio de expertos en el tema. Por su parte, el modelo propuesto por Macan (1994) no presenta un punto de vista radicalmente diferente de los otros dos instrumentos, por lo que podría resultar sugerente su consideración para una adaptación y aplicación a una muestra compuesta por directores de escuela. Partiendo del hecho de que aquellos que declaran tener comportamientos planificadores como programar, establecer metas, priorizar, hacer listas, entre otras, no necesariamente perciben tener control sobre sus actividades, el planteamiento de una variable intermedia como “la percepción de control del tiempo” tendría gran potencial de explicar su influencia sobre resultados como la disminución de la tensión laboral, la satisfacción o hasta el desempeño en el cargo.

Las limitaciones reportadas en la literatura podrían ser utilizadas como oportunidades para nuevas investigaciones. Por un lado, para reducir sesgos de deseabilidad social o reactividad en el autorreporte de actividades, podría acudirse al uso de estrategias como la *Experience Sampling Method* o de metodologías mixtas que combinen diseños cuantitativos y cualitativos en la recolección de la información. Por otro lado, como señalan algunos estudios (eg. Horng et al., 2010; Grissom et al., 2013; Macan, 1994) las nuevas aproximaciones en la investigación sobre la gestión del tiempo del director deberían considerar la dirección de la causalidad en la influencia de las variables, ya que como señala Wells (1993) algunos comportamientos como la gestión instruccional podrían ser a la vez causa y consecuencia de las habilidades para la gestión del tiempo.

Por ejemplo, la investigación de Grissom et al. (2013), que pretendía examinar la asociación entre el tiempo invertido por los directores en la instrucción y el crecimiento del logro estudiantil, no deshecha la posibilidad de que la relación causal explorada inicialmente sea inversa (eg. el buen desempeño de las escuelas podría explicar que los directores dediquen mayor tiempo a las actividades instruccionales). Finalmente, cabe señalar que nuevas investigaciones que supongan intervenciones en terreno podrían procurar controlar el hecho de que algunas prácticas reportadas en cuestionarios pudieron haber sido adquiridas antes de la intervención que se propone como objeto de estudio, lo cual podría sumar a la precisión de los resultados obtenidos.

A partir de esta revisión se constató que la gestión del tiempo no sólo se ha estudiado como una condición individual. El estudio de Burt et al. (2009) logró identificar cinco dimensiones en la construcción del cuestionario *TiME –Time Management Environment–* que podrían contribuir a la descripción de la influencia de factores propios del ambiente laboral en el aumento o disminución de la probabilidad de tener comportamientos relativos a la gestión del tiempo. Los autores concluyeron que el entrenamiento en técnicas de gestión del tiempo resulta más efectivo cuando el ambiente

es apropiado. A esto puede sumarse el trabajo de Claessens et al. (2004), el cual complementa el modelo de Macan (1994) con dimensiones como “la autonomía en el trabajo” y “la carga laboral”, que podrían ser útiles para comprender de manera orgánica la influencia de ciertas condiciones específicas del trabajo sobre las variables esperadas. Al respecto, podrían encontrarse vínculos conceptuales entre la percepción de control del tiempo como una variable intermedia y la percepción de auto-eficacia del director, concepto desarrollado ampliamente por Bandura (1989, 1977).

Como señalan autores como Bluedorn & Denhardt (1998), la perspectiva de la gestión del tiempo ha sido dominada por un carácter preeminentemente monocrónico que policrónico. De igual forma, desde la perspectiva del director, los modos como la literatura seleccionada ha investigado sugieren que la gestión tiene, por un lado, el propósito de anteponerse a la escasez del tiempo, por lo que evita su desperdicio y prioriza para asegurar su uso productivo; y, por otro, tiene una intención estratégica en la medida en que proyecta hacia el futuro metas y planes. Es así que la gestión del tiempo redunda en una concepción lineal del tiempo asociada en mayor medida a lo monocrónico que a lo policrónico.

Bajo este escenario se ha considerado que el buen administrador es aquel que tiene un comportamiento estructurado, suele planear y organizar su tiempo a través de listas de actividades priorizadas, evita situaciones malgastadoras del tiempo como las interrupciones, sabe decir ‘no’ ante situaciones improductivas, entre otras. No obstante, los hallazgos de Kaufman-Scarborough & Lindquist (1999) han mostrado que en vista de su tolerancia, e incluso su propensión al cambio, el perfil policrónico logra tener buen desempeño en lugares en los que hay bastantes interrupciones y trabajo bajo presión. Este perfil podría asociarse con aquel sugerido por los directores eclécticos, los cuales al tener mayor presión académica y alta matrícula, tienden a evitar enfocarse en una actividad en particular y a distribuir el liderazgo a lo largo de la escuela (Goldring et al., 2008). Los monocrónicos, al contrario, al hacer una cosa a la vez suelen posponer con

mayor frecuencia, tendiendo a procrastinar, por lo que podrían delegar tareas menos importantes a individuos con un perfil más policrónico (Kouali & Pashiardis, 2015). En ese sentido, si bien no todos los estilos tienen los mismos resultados en las mismas condiciones, conocer sus diferencias podría orientar procesos de contratación o capacitación de directores o equipos directivos, ya que la asociación entre su formación estratégica y sus comportamientos o tendencias, podría contribuir a disminuir los posibles conflictos.

Desde la consideración que distingue distribución y gestión del tiempo, ciertos autores sugieren que la habilidad para la gestión podría asociarse con la capacidad de los directores para optar deliberadamente por actividades reportadas como más productivas (Grissom et al., 2013; Horng et al., 2010; Robinson et al., 2008). Si las investigaciones sobre la distribución del tiempo del director identifican cuánto tiempo efectivamente es dedicado a una tarea en particular, aquellas enfocadas en la gestión del tiempo enfatizan qué hacer previamente a nivel individual para proyectar efectivamente dicha distribución. Como señala el estudio de Grissom et al. (2015), aquellos directores que mejor gestionaron su tiempo tomaron decisiones que privilegiaron actividades instruccionales sobre aquellas de carácter relacional con la comunidad. En ese sentido, habilidades como establecer metas a corto o largo plazo, priorizar, delegar responsabilidades, entre otras, permiten orientar decisiones que apuntan a una distribución estratégica del tiempo, por ejemplo, un mayor énfasis en actividades claves como la instrucción (Grissom et al., 2015; Walker, 2009; Marshall, 2004). Cabe señalar al respecto que la distribución del tiempo importa, sin embargo es probable que la influencia en los resultados obedezca más a las habilidades o comportamientos de los directores que a una distribución específica.

Según lo anterior, el poco énfasis en la literatura que ha tenido la gestión del tiempo frente a la distribución puede reflejar la tendencia a suponer que es más importante saber a nivel organizacional qué actividades desarrollar y qué asignación de tiempo otorgarles,

que profundizar en las habilidades personales para lograr que aquello efectivamente ocurra. En este sentido, conocer las características del contexto laboral del director y de la diversidad de tareas a las que se enfrenta podría profundizar en habilidades como la delegación de responsabilidades (Akbaba, 2011), lo cual estaría en línea con una mayor capacidad para identificar actividades directa o indirectamente alineadas con los objetivos perseguidos por el director, en una clara orientación hacia la distribución de su liderazgo (Spillane et al., 2007).

Si bien trabajos como el de Macan et al. (1990) vincularon la gestión del tiempo con el desempeño en el trabajo, la evidencia empírica ha mostrado dificultades para aislar el desempeño como la variable directamente influenciada. Sin embargo, otros estudios sugieren que el entrenamiento en técnicas de gestión del tiempo podría vincularse con el desempeño si se tienen en cuenta elementos como la policronicidad o monocronicidad, tanto de los individuos como de las condiciones de los lugares de trabajo (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999). Otros estudios que hacen mayor hincapié en las percepciones de profesores o del equipo directivo que en información autorreportada, señalan la importancia que tiene para los profesores percibir la efectividad de su director, reconociendo que éste es altamente efectivo cuando logra planificar y ejecutar las actividades de acuerdo a lo programado (Sun, Wang & Sharma, 2014).

Un importante hallazgo de esta revisión ha sido el impacto de habilidades en la gestión del tiempo en la disminución del estrés laboral. Observar las sub-escalas en los instrumentos usados constata que las diferentes habilidades no impactan de la misma manera en las variables esperadas (Mudrack, 1997). Por ejemplo, habilidades como la planeación a corto plazo y el enfoque en una sola actividad están asociadas con una disminución del estrés (Grissom et al., 2015). En este sentido, considerar las sub-escalas podría sacar a la luz en detalle ciertas prácticas asociadas con la disminución del estrés o la percepción de control del propio tiempo.

En este punto, la literatura reconoce que una de las causas de estrés surge a propósito de las reuniones, por lo que algunas investigaciones han coincidido en la importancia de tener habilidad para gestionarlas (Akinfolarin, 2017; Khan et al., 2015; Timilehin & Adenike, 2013) como un predictor de la disminución del estrés (Heidarzadegan et al., 2013). Igualmente, el estudio de Burt et al. (2009) mostró que condiciones ambientales como trabajar en un clima de apoyo, supervisión, trabajo colectivo, con una consideración del valor del tiempo, eleva la posibilidad de desempeñar el trabajo con bajos niveles de estrés y menor probabilidad de cambiar de trabajo.

V. REFERENCIAS

- Akinfolarin, A. V. (2017). Time Management Strategies as a Panacea for Principals' Administrative Effectiveness in Secondary Schools in Enugu State, Nigeria. *Journal for Studies in Management and Planning*, 3(9), 22-31
- Abu-Nasser, F. (2011). Perceptions of Secondary School Principals in Saudi Arabia of Time Management Techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 38(1), 18–22.
Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=00941956&AN=64295761&h=10gKVEIF1Cx1PIkre9zaojaKe/vQPwY4i08dNz mwIgCRnRr1/PZxp2yf/PXdBGVqEef4zYopZp8Q4wfrkTDPkw=&crl=c>
- Akbaba, A. S. (2011). Successful Elementary School Principals' Time Management Strategies. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(4), 491-507
- Aminshayan, S. (2009). Studying of Relationship Between Time Management Organizational Skill with Job Stress Among School's Principal's of Khorrambid City. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 10(2), 103-114
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184
- Bluedorn, A. C. & Jaussi, K. S. (2008). Leaders, followers, and time. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 654-668

- Bluedorn, A. C. (2002). *The human organization of time: Temporal realities and experience*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Bluedorn, A. C. & Denhardt, R. B. (1988). Time and Organizations. *Journal of Management*, 14(2), 299–320. <http://doi.org/10.1177/014920638801400209>
- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321–329. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321>
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15
- Botha, R. J. Nico. (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools. *Africa Education Review*, 10(2), 364. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2013.853532>
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Burrus, J., Jackson, T., Holtzman, S., Roberts, R. D., Mandigo, T., & Services, E. T. (2013). Examining the efficacy of a time management intervention for high school students. *ETS Research Report Series*, (November)

- Burt, C. D., Weststrate, A., Brown, C., & Champion, F. (2010). Development of the time management environment (TiME) scale. *Journal of Managerial Psychology*, 25(6), 649-668
- Calabrese (1976). "*The Time Management Techniques of Indiana Secondary School Principals*" (Doctoral dissertation, Indiana University, 1976). Dissertation abstracts international, 37, 4732A
- Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G. and Roe, R.A. (2004), "Planning behavior and perceived control of time at work", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, pp. 937-50
- Claessens, B. J., Eerde, W. V., & Rutte, C. G. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <http://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Comfort, A. O., & Beatrice, O. F. (2013). Principals' time management in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 13–16. Recuperado de <http://search.proquest.com.ezp.lib.unimelb.edu.au/docview/1439822756?accountid=12372>http://sfx.unimelb.hosted.exlibrisgroup.com/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:education&atitle=Principals
- Covey, S. R. (2004). *The seven habits of highly effective people*. New York, NY: Free Press
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

- Ekanem, E. (2015). Time Management Abilities of Administrators for Skill Improvement Needs of Teachers in Secondary Schools in Calabar, Nigeria. *Journal of Education and Human Development* 4(3), 143–149. <http://doi.org/10.15640/jehd.v4n3a15>
- Fried, Y., & Slowik, L. H. (2004). Enriching goal-setting theory with time: An integrated approach. *Academy of management Review*, 29(3), 404-422
- 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. <http://doi.org/10.1108/09578230810869275>
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356
- Grissom, J., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 773–793. <http://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0117>
- Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123

Hall, E. T. (1984). *The dance of life: The other dimension of time*. New York, NY: Anchor Press/Doubleday

Hall, E. T. (1959). *The silent language* (Vol. 3, p. 1959). New York: Doubleday

Hall, B., & Hursch, D. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3(4), 73–96. <http://doi.org/10.1300/J075v03n04>

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 97(1), 5–21. <http://doi.org/10.1177/0192636512469288>

Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191

Hargreaves, A. (1990). Teachers' work and the politics of time and space. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(4), 303-320

Heidarzadegan, A., Nabizadeh, S. N., & Shamsedini, M. (2013). Relationship between Organizational Skills of Time Management and Job Stress among Schools Principals of Zahedan City. *Journal of Studies in Education*, 3(1), 120–129

- Hellsten, Laurie-Ann M. (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management, *Time Management*, Prof. Todor Stoilov (Ed.), InTech, DOI: 10.5772/37248. Available from: <https://www.intechopen.com/books/time-management/what-do-we-know-about-time-management-a-review-of-the-literature-and-a-psychometric-critique-of-inst>
- Hill, J. 1998. The importance of time management to principals. *Thrust*, 19:37-39
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's Time Use and School Effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523. <http://doi.org/10.1086/653625>
- Huffstutter, S., & Smith, S. (1989). Managing time and stress. *Office of Educational Research and Improvement* (Ed.) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 309 518)
- Institute for Educational Leadership (2000), *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*, Institute for Educational Leadership, Washington, DC
- Khan, I. A., Khan, U. A., & Khan, A. N. (2016). Effect of School's location and student's on principal's time management practices in secondary schools in Khyber Pakhtunkhwa. *Gomal University Journal of Research*, 32(1)
- Khan, I. A., U. A. Khan, Ahmad, S. M., & Naseer-ud-Din, M. (2015). Effects of training on Principals' time management practices: A focus on Time Management areas, School's level, locality and Complexity. *Journal of Social Sciences*, 9, 82–94

- Khan, I. A., Khan, U. A. Rashid, A. (2014). Factors Affecting Secondary School Principals' Time Management Practices in Khyber Pakhtunkhwa. *Pakistan Journal of Education*, 31(2)
- Jex, S. M., & Elacqua, T. C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & Stress*, 13(2), 182-191
- Kaufman-Scarborough, C., & Lindquist, J. D. (1999). Time management and polychronicity: Comparisons, contrasts, and insights for the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 14(3-4), 288-312
- Kaufman, C. J., Lane, P. M. and Lindquist, J.D. (1991), Time congruity in the organization: a proposed quality of life framework, *Journal of Business and Psychology*, Vol. 6, pp. 79-106
- Kearns, H., & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviors, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 235-247. <http://doi.org/10.1080/07294360701310839>
- Kmetz, J. T., & Willower, D. J. (1982). Elementary school principals' work behavior. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 62-78.
- 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. <http://doi.org/10.1108/IJEM-02-2014-0019>
- Lakein, A., & Leake, P. (1973). *How to get control of your time and your life*. New York: PH Wyden

Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. En W. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research on educational leadership* (pp. 12- 27). New York: Teachers College Press

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, DfES. Research Report 800. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

López, V., Ahumada, L., Galdames, S., & Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education*, 58(1), 413-422

Macan, T. H. (1996). Time-management training: effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology*, 130(May), 229–236. <http://doi.org/10.1080/00223980.1996.9915004>

Macan, T. (1994). Time Management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760–768. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>

Mackenzie, R.A. (1972). *The Time Trap: Managing your Way Out*. Amacom, New York, NY

- Maher, C. A. (1986). Improving the Instructional Supervisory Behavior of Public School Principals by Means of Time Management : Experimental Evaluation and Social Validation. *Professional School Psychology*, 7(3), 177–191. <http://doi.org/10.1037/h0090507>
- Mansour, I. (2011). The Effectiveness Degree of Time Management for High Schools Principals and Teachers at First and Second Educational Directorate in Amman. *European Journal of Social Sciences*, 25(3), 418-429
- Manrai, L. A., & Manrai, A. K. (1995). Effects of cultural-context, gender, and acculturation on perceptions of work versus social/leisure time usage. *Journal of Business Research*, 32(2), 115-128
- Marshall, K. (2004). How I recovered from HSPS (hyperactive superficial principal syndrome): A progress report. *Phi Delta Kappan*, 84, 701-709
- Martin, W. J., & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 69–90
- Martinko, M. J., & Gardner, W. L. (1990). Structured observation of managerial work: A replication and synthesis. *Journal of Management Studies*, 27(3), 329-357
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417–439. <http://doi.org/10.1080/09243453.2012.678866>

- McIntyre, J., & Morris, W. (1982). Time Management and Instructional Supervision. *Clearing House*, 55, 422–424. <http://doi.org/10.1080/00098655.1982.10113681>
- Mcpeake, J.E. (2007). *The principalship: a study of the principal's time on task from 1960 to the twenty-first century*. (Doctoral dissertation). Marshall University Virginia. Virginia
- Mohammed, S., & Alipour, K. K. (2014). It's Time for Temporal Leadership: Individual, Dyadic, Team, and Organizational Effects. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2), 178-182
- Mudrack, P. (1997). The structure of perceptions of time. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 222–240
- Murillo, F.J. & Hernández-Castilla, R. (2015). Leadership for learning: What are the principals' tasks that most impact in the student learning? *RELIEVE*, 21(1), doi: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Murillo Torrecilla, F. J., y Román Carrasco, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141–170
- Olayiwola, S. 2008. Dimensions of Job Stress among Public Secondary School Principals in Oyo State, Nigeria. Ile-Ife, Nigeria: *Department of Educational Administration & Planning, Obafemi Awolowo University*. ERIC Document Service No. ED503654

- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec: Sources du stress, vécu émotionnel et ajustements* (Order No. NR60330). Available from Education Database. (305130687). Recuperado de <http://ezproxy.puc.cl/docview/305130687?accountid=16788>
- Rayfield, R. & Diamantes, T. (2004). Task analysis of the duties performed in Secondary School administration. *Education*, 124(4), 709-713
- Richards, J. H. (1987). Time management —a review. *Work & Stress. An International Journal of work, Health & Organisations*, 1:1, 73–78. <http://doi.org/10.1080/02678378708258485>
- Robinson, V. V., Lloyd, C., & Rowe, K. J. K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <http://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Shellinger, M. (2005). *Alternative administration study*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490688)
- Schlenger, S., Roesch, R. (1999). *How to Be Organized in Spite of Yourself: Time and Space Management That Works With Your Personal Style*. New York: Penguin Books
- Spillane, J., & Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (3), 293-331. <http://doi.org/10.1080/00220270903527623>

- Spillane, J., Camburn, E. M. & Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6:1, 103 - 125
- Sun, H., Wang, X., & Sharma, S. (2014). A Study on Effective Principal Leadership factors in China. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 716–727. <http://doi.org/10.1108/IJEM-11-2013-0173>
- Szollos, A. (2009). Toward a psychology of chronic time pressure: Conceptual and methodological review. *Time & Society*, 18(2–3), 332–350. <http://doi.org/10.1177/0961463X09337847>
- Tanner, K., & Atkins, T. (1990). Planning for Stress Reduction in the High School Principalship. *The High School Journal*. Published by : University of North Carolina Press Stable. Retrieve from: <http://www.jstor.org/stable/40364588> Planning for Stress Reduction in the, 74(1), 22–37
- Tanner, K. C. (1991). Effects of the use of management strategies on stress levels of high School Principals in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9(2), 183–205. <http://doi.org/10.1177/07399863870092005>
- Taylor, K. C. (2007). *A study of principal's perceptions regarding time management*. (Doctoral dissertation, Kansas State University)
- Thomas, A.R. and Ayres, J. (1998), “A principal’s interruptions: time lost or time gained?”. *International Journal of Educational Management*, Vol. 12 No. 6, pp. 244-9

- Timilehin, H., & Adenike, O. (2013). Time Management Skills and Administrative Effectiveness of Principals in Nigerian Secondary Schools. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 133
- Vásquez, E. A. (2011). Experiencia subjetiva del tiempo y su influencia en el comportamiento: revisión y modelos. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(2), 215-223
- Walker, J. (2009). Reorganizing leaders' time: Does it create better schools for students? *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 93(4), 213–226
- Weldy, G. (1974). *TIME: A Resource for the School Administrator*. National Association of Secondary School Principals. Washington, D.C.
- Wells, G.A. (1993). *Instructional management behavior, time management, and selected background variables of elementary school principals in Connecticut's urban school districts*. (Doctoral dissertation). University of Connecticut, Storrs, Connecticut.