



# LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar

Nota Técnica N°1 - 2017

## Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores

Carmen Montecinos y Felipe Aravena  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD  
DE CHILE



Universidad  
de Concepción

Educación

FCH  
FUNDACION CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO  
OISE | ONTARIO INSTITUTE  
FOR STUDIES IN EDUCATION

**Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores**

Carmen Montecinos y Felipe Aravena  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*  
Mayo, 2017.

---

**Para citar este documento:**

Montecinos, C., Aravena, F. (2017). Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores. Nota Técnica N°1-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

---

**Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla



# ÍNDICE

Introducción	4
Proceso de sucesión de directores escolares	5
Directores nóveles: Desafíos comunes	6
Los sostenedores: Actores clave en la mejora escolar	7
Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de directores	8
Referencias	11



# Introducción

Los sostenedores municipales a lo largo de Chile están seleccionando nuevos directores a través del proceso de Alta Dirección Pública. En ellos y ellas cifran esperanzas para fortalecer la calidad de la educación que imparten las escuelas y liceos bajo su dependencia. En muchos casos, el nuevo director(a) llega a un establecimiento que mantuvo una misma persona por más de una década, con el mandato de instalar cambios importantes para iniciar o consolidar un proceso de mejora continua. Al ingresar a una nueva organización, necesitan legitimarse con su comunidad escolar, conocer y comprender la cultura organizacional y llegar a sentirse seguros y eficaces en el desempeño de las funciones y rol directivo. Saber pedir y ofrecer ayuda para satisfacer estas necesidades son fortalezas y no un signo de debilidad. La pregunta clave es ¿cómo puede el sostenedor apoyar a sus nuevos directores para que tengan éxito?

El liderazgo del departamento municipal de educación contribuye a crear condiciones para que el liderazgo escolar en sus organizaciones genere transformaciones positivas. El liderazgo es influencia, movilización y transformación, con un propósito moral tal que el trabajo que realiza el director/a marca una diferencia positiva en la vida de su comunidad escolar. A través del trabajo directivo, ofrece dirección, inspiración y motivación para convocar el esfuerzo colectivo de la comunidad educativa y la participación de la comunidad más amplia a la cual sirve el centro escolar (Hargreaves y Shirley, 2012). Los equipos directivos y docentes, mediante el liderazgo distribuido, requieren establecer las condiciones necesarias para desarrollar culturas de colaboración con el objetivo de impactar en los aprendizajes de los estudiantes, de los profesionales de la educación y de la organización educativa.

Recientemente, un equipo de profesionales de LIDERES EDUCATIVOS finalizaron dos estudios documentando las experiencias de nuevos directores (Montecinos, Ahumada,

Leiva, Galdames, y Campos, 2014-2016). El primero duró tres años e involucró el seguimiento de 13 directores de establecimientos municipales seleccionados por Alta Dirección Pública entre los años 2013 y 2014. El segundo involucró una encuesta online en la cual participaron 321 directores seleccionados entre los años 2013 y 2016. En esta nota técnica, compartimos los aprendizajes aportados por ambos estudios con el objetivo de orientar el rol clave que cumplen los sostenedores en los procesos de sucesión directiva en los centros escolares. Ambos estudios muestran que el éxito del nuevo director/a será facilitado cuando su sostenedor entrega apoyo y autonomía, junto con los instrumentos de rendición de cuentas como son el Convenio de Desempeño y el Plan de Mejora.

Este documento se organiza en cuatro apartados: (a) comprender por qué el cambio de director requiere del cuidado del sostenedor, (b) los desafíos que se enfrentan ejerciendo el cargo por primera vez, (c) las prácticas de sostenedores que impactan en la mejora escolar, y (d) prácticas que puede implementar el sostenedor en el proceso de inducción y acompañamiento a directores noveles.

# Proceso de sucesión de directores escolares

El cambio de director es reconocido en la literatura como un evento importante en la vida de un establecimiento (Hargreaves, 2005 citado en Gordillo, 2008). La discontinuidad que se produce en la vida de la escuela al cambiar de director/a representa una oportunidad para mejorar, así como un desafío para la comunidad escolar. Gordillo (2008) cita a diversos autores que definen la sucesión directiva como un proceso relacional, que involucra interacciones entre profesores, estudiantes, equipo directivo, apoderados y la nueva dirección. Así, el principal desafío asociado es la modificación en la red de relaciones que han caracterizado a ese centro escolar, impactando en aspectos tales como: pautas de expectativas compartidas, relaciones de poder, líneas de comunicación y los procesos de toma de decisiones (Hart, 1991).

En su rol de líder de organizaciones escolares, los procesos de influencia entre un director y los equipos profesionales son recíprocos. Así como los primeros buscan influenciar las acciones y creencias de los equipos, los segundos buscan socializar al nuevo director para que aprenda a adaptarse a la cultura existente. El sostenedor puede cumplir un rol clave para que este proceso de influencia mutua no se convierta en una lucha de poder improductiva que lleva a la salida temprana del nuevo director. Desde una perspectiva territorial, apoyar la inserción posibilita que él o ella se identifique con las políticas y valores del sostenedor y trabaje colaborativamente con sus pares directores de la comuna para lograr impactar en la calidad del sistema y no solamente en su organización en particular.

En su estudio de seguimiento de 14 escuelas primarias chilenas en contextos de pobreza que habían sido identificadas como efectivas hace 13 años, Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015) concluyeron que un liderazgo efectivo a nivel del sostenedor, así como la estabilidad en el liderazgo a nivel de las escuelas caracterizaba aquellas que fueron capaces de sostener la mejora en el tiempo. En las organizaciones que habían experimentado un cambio de director/a, el recién entrante mantuvo las prácticas que habían llevado a la eficacia, cuidando la cultura escolar y proporcionando un equilibrio adecuado entre cambio y continuidad. Por otro lado, en las escuelas que no lograron mantener las mejoras, el sostenedor no había prestado la debida atención a las calificaciones profesionales de los directores que reemplazaban al saliente. Los cambios introducidos por los directores entrantes crearon conflictos en aquellas escuelas que no operaban con un modelo de liderazgo distribuido.

# Directores noveles: Desafíos comunes

Ser director en una escuela es complejo y altamente demandante. Estas características se agudizan aún más cuando se ejerce el cargo por primera vez (Cowie y Crawford, 2008; Grubb y Flessa, 2006). Sernovel implica enfrentar múltiples desafíos, personales, interpersonales y organizacionales, a los que se suman las presiones externas e internas provenientes de diferentes actores (Wildy y Clarke, 2008). El volumen, la diversidad y la imprevisibilidad de las tareas a realizar día a día intensifican la complejidad del rol (Spillane y Lee, 2014).

Los directores noveles, independiente del contexto cultural y la realidad social del establecimiento, presentan problemáticas similares (García-Garduño, Slater y López-Gorosave, 2011). A partir de los estudios de Hobson, Brown, Ashby, Keys, Sharp y Benefield (2003), así como de Weindling y Dimmock (2006) se han tipificado ocho tipos de problemas que enfrentan los directores noveles en sus primeros años de ejercicio profesional. La intensidad de estos depende de las interacciones entre características personales de los profesionales que asumen el cargo y la cultura y estructura del establecimiento escolar. Éstos son problemas que también fueron identificados en nuestros estudios en la realidad nacional. Como se puede apreciar a continuación, aprender a resolver estos problemas requiere apoyo del sostenedor, particularmente cuando las decisiones no dependen enteramente del director/a.

1. Aislamiento y soledad, particularmente cuando aún no logra desarrollar relaciones de confianza con los equipos de trabajo. Estos sentimientos también se relacionan con el sentido de ser la última persona responsable de las decisiones estratégicas y cotidianas del establecimiento.
2. El legado, las prácticas y el estilo del anterior director pueden generar resistencias en los docentes, apoderados y otros actores, especialmente cuando el nuevo director(a) quiere implementar cambios.
3. Gestionar múltiples tareas simultáneamente implica aprender a gestionar el tiempo y establecer prioridades. Cuando se es novel, es difícil distinguir lo urgente de lo importante, esto implica saber priorizar. Sin duda, toma un tiempo poder distinguir entre ambos tipos de situaciones.
4. Si bien en Chile hay importantes diferencias entre directores respecto de la autonomía que entrega el sostenedor para gestionar el presupuesto escolar, los directores muchas veces no conocen o no están seguros de

las normativas y restricciones legales asociadas a la gestión de recursos públicos. Un error en este ámbito puede llevar a un sumario administrativo y la salida temprana del cargo con el consecuente perjuicio al establecimiento.

5. Tratar con personal ineficaz, con un equipo profesional con competencias y habilidades descendidas y/o con profesores con baja motivación y autoestima es particularmente difícil para los nuevos directores. Esta situación se intensifica en establecimientos con bajo capital social donde prima la desconfianza.
6. Implementar iniciativas y programas ministeriales puede distraer la atención y al recurso humano de las propias prioridades del proyecto de mejora escolar. Los nuevos directores requieren saber cómo integrar demandas externas a la planificación interna.
7. El director/a se distrae con la resolución de problemas de infraestructura cuando no hay suficientes recursos o los procesos de licitación para comprar servicios son desconocidos o engorrosos. El tiempo dedicado a estos problemas obstaculiza la posibilidad de destinar mayor tiempo al foco pedagógico.
8. Reposicionar la imagen y reputación de la escuela es clave para poder atraer matrícula. La matrícula aparece como una condición para poder tener una dotación adecuada a los desafíos que se requiere enfrentar para lograr las metas del Plan de Mejora y/o del Convenio de Desempeño.

Las problemáticas enunciadas se encuentran conectadas con diversos niveles de gestión y liderazgo. Así, el director novel requiere aprender a liderar hacia arriba y hacia abajo. A un nivel interno, implica gestionar “hacia abajo” el desarrollo profesional de personas, la cultura escolar, el legado del director anterior, entre otros aspectos. A un nivel externo, implica gestionar “hacia arriba” el presupuesto, la infraestructura, la intervención de programas externos, entre otros aspectos. En múltiples ocasiones los directores noveles sienten que poco o nada pueden influir en la gestión “hacia arriba” (Childress, Elmore, Grossman y Johnson, 2007). Esto pareciera explicarse porque las lógicas de actuación que usualmente utilizan los sostenedores son distintas de las que utilizan los directores en sus establecimientos (Honing, 2008).

# Los sostenedores: Actores clave en la mejora escolar

El liderazgo educativo, como proceso de influencia y cambio, ha puesto atención teórica y empírica primordialmente dentro de las escuelas y los liceos, es decir, en los directores escolares y en sus equipos profesionales. Así, la figura de los sostenedores es a veces percibida como una externalidad que poco o nulo impacto puede generar en los aprendizajes de los estudiantes. Investigaciones recientes señalan que los directores escolares que ejercen procesos de influencia positiva en sus escuelas se encuentran también en distritos escolares (departamentos municipales de educación) efectivos (Leithwood y Azah, 2017).

El rol de los sostenedores es clave para incrementar o disminuir la capacidad de los directores en gestionar la mejora y el cambio escolar (Childress, Elmore, Grossman y Johnson, 2007). En consecuencia, la evidencia señala que los sostenedores influyen en la generación de condiciones para el desarrollo del liderazgo efectivo en las escuelas y los liceos. Esta influencia es mayor cuando los directores se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional (Hobson et al., 2003; Wildy y Clarke, 2008).

Con el objetivo de identificar las características de departamentos municipales de educación (distritos escolares) con altos estándares de desempeño, Leithwood y Azah (2017) realizaron un estudio en 49 distritos escolares en Canadá. En promedio, cada uno de los distritos incluía 36 escuelas básicas y 10 liceos de enseñanza media. La investigación identificó 9 distritos escolares que lograban influenciar los aprendizajes de los estudiantes de manera efectiva. Estos distritos compartían las siguientes características:

1. Comunican una misión, visión y objetivos claramente definidos y ambiciosos.
2. Implementan planes coherentes de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y los liceos.
3. Usan consistentemente evidencia proveniente de múltiples fuentes para tomar decisiones estratégicas.

4. Ponen su foco en el aprendizaje, sustentando procesos de mejora y cambio organizacional.
5. Implementan planes de desarrollo profesional para todos integrantes de la comunidad educativa.
6. Definen presupuestos, estructuras y procesos alineados con la misión, visión y objetivos.
7. Comparten un estilo de liderazgo profesional ampliamente reconocido y comprendido.
8. Cultivan buenas relaciones interpersonales entre padres y apoderados, docentes, directores escolares y el Ministerio de Educación.

A través de estas prácticas, los sostenedores aseguran la calidad de la educación a nivel comunal. Ellos, facilitan la gestión y liderazgo escolar a través de estrategias de diferenciación que responden a las necesidades y requerimientos solicitados por los que lideran las escuelas (Anderson, Mascal, Stiegelbauer y Park, 2012; Honing, 2008). Mantener un diálogo abierto y permanente, apoyando la labor directiva en base a una reflexión conjunta, permite identificar qué apoyos requieren los directores nóveles para incrementar el éxito de su liderazgo y gestión en una comunidad escolar en particular que presenta desafíos y oportunidades específicas (Honing, 2008).

# Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de directores

A continuación, se presentan los principales resultados de los dos estudios que realizamos respecto de los factores que facilitan y dificultan el liderazgo y gestión escolar de los directores

seleccionados por Alta Dirección Pública. Para cada uno, se ofrecen algunas orientaciones prácticas a los sostenedores a fin de prestar apoyo a sus nuevos directores y directoras.

## 1. Resultado:

Los sostenedores municipales no tienen como práctica instalada la inducción de los directores que llegan a liderar establecimientos. Como se aprecia en la Tabla 1, en algunos municipios se realizan varias acciones de inducción pero en muy pocos se ha planificado un proceso de acompañamiento de varias sesiones para facilitar la inserción del director/a. Es más, un 14% de los directores reportaron que el primer día no fueron acompañados por el sostenedor al llegar a su nueva comunidad escolar.

## Orientación práctica:

Los directores que ingresan a una organización se encuentran en un proceso de aprendizaje situado en el desempeño de un rol desafiante y demandante. Para aumentar las probabilidades de éxito de un nuevo director el sostenedor necesita diseñar e implementar apoyos sostenidos, formales y coherentes con las necesidades y prioridades del establecimiento en particular (Grubb y Flessa, 2006; Weindling y Dimmock, 2006).

**Tabla 1 Inducción realizada por el sostenedor**

Acción de inducción	Frecuencia	Porcentaje
Fui acompañado/a al establecimiento el primer día que asumí el cargo	160	40
Participé en una reunión donde recibí las principales orientaciones comunales y del establecimiento	110	27
El primer día llegué solo/a y me presenté al equipo sin personal del DAEM/Corporación acompañándome	58	14
Tuve oportunidad de visitar el establecimiento previo a mi llegada como director/a	42	10
Trabajaba en el establecimiento con anterioridad al nombramiento	21	5
Participé de un proceso de acompañamiento de varias sesiones para facilitar mi inserción al establecimiento	7	2
Me asignaron un director con más experiencia que me acompañó como mentor	3	1
<b>Total:</b>	<b>401</b>	<b>100%</b>

## 2. Resultado:

De los 13 directores ingresados el año 2014 por Alta Dirección Pública cuatro ya no siguen en sus escuelas (32,5%). Dos fueron despedidos luego de un sumario y otros dos renunciaron. Todos ellos se desempeñaban en escuelas inefectivas con una comunidad docente convencida que la condición de vulnerabilidad de los estudiantes impedía la mejora.

### Orientación práctica:

Este hallazgo sugiere, en primer lugar, reconsiderar la opción de situar a directores inexpertos con condiciones organizacionales muy complejas. Es necesario considerar el perfil directivo en función de las características contextuales de la cultura escolar. En el proceso de selección hay que prestar más atención al tipo de desafíos que presenta el establecimiento y la trayectoria de éxitos que tiene el postulante cuando ha enfrentado ese tipo de desafíos en sus cargos anteriores. Es importante que antes de asumir el cargo, el sostenedor ofrezca un diagnóstico de la realidad del centro escolar, identificando sus fortalezas y debilidades con un plan de acción claro para apoyar al director a enfrentar estas últimas.

## 3. Resultado:

Al ingresar a un nuevo establecimiento los directores saben que lo pedagógico necesita ser el motor de su gestión; sin embargo, su tiempo es mayoritariamente consumido por tareas administrativas y de normalización de procesos de gestión. El desconocimiento de cómo funciona la gestión a nivel del sostenedor produce conflictos, particularmente cuando los espacios de autonomía en la toma de decisiones no se han conversado abiertamente:

*“aprendí, por ejemplo, el tema, el famoso tema, que creo que todavía no lo manejo bien: el protocolo-- una vez que creo que venía el gobernador y la junta de vecinos pidió la escuela y yo bueno ya, la presto y no informé y ardió Troya” (Entrevista 2, Director Escuela C).*

### Orientación práctica:

Los sostenedores necesitan orientar la labor directiva en aspectos administrativos y de gestión propios del departamento de educación. Esto porque aprender de una situación que se podría haber evitado, pone en jaque la autoridad del director frente a la comunidad escolar. Es importante que el sostenedor comunique de manera explícita al nuevo director cuáles son los tipos de decisiones en las cuales requiere consultar a sus superiores.

## 4. Resultado:

El sostenedor municipal crea las condiciones que aumentan las probabilidades de éxito de los directores noveles que contratan. Los directores que recibieron apoyo y recursos para gestionar con cierto nivel de autonomía, lo señalan como un facilitador de su desempeño. Un 33% de los obstáculos identificados por directores en la encuesta nacional refieren a la gestión del sostenedor, en particular a la demora en la entrega de recursos y la escasa autonomía con la cual puede gestionar los recursos humanos. Un aspecto clave es poder contar con un equipo directivo:

*[El Sostenedor] “dice “no contratarás gente nueva”, eso significa que yo no puedo tener al inspector que deseo, no puedo tener a los profesores que deseo, sino que tengo que tener lo que a lo mejor en el [El Sostenedor] quedó de lo que otras escuelas pusieron a disposición. Por lo tanto no voy a contar con (...) personas que cumplan el perfil para asumir el cargo. Entonces esas situaciones que al fin y al cabo te dejan así, con las manos atadas” (Entrevista 2, Director Escuela E).*

### Orientación práctica:

El equipo directivo es clave para una gestión escolar efectiva. Un apoyo fundamental es contar con la dotación necesaria para lograr las metas. Al no entregar este apoyo, se aumentan las probabilidades que los directores no tengan una gestión exitosa. Ayudar a gestionar actividades de desarrollo profesional para elevar las competencias de la dotación del establecimiento es otro apoyo que permite no “sentirse atado de manos”.

## 5. Resultado:

Los directores noveles señalan que consideran más efectivas las estrategias de inducción que promueven el aprendizaje profesional entre pares a través de mentorías, pasantías a establecimientos y trabajo en red, complementadas con cursos que pueden ofrecer expertos externos al sistema escolar.

### Orientación práctica:

Coordinar una red escolar de directores noveles a nivel comunal, asignando un director de excelencia como mentor. Asegurar un trabajo efectivo en red promueve la generación de un propósito común y compartido a nivel comunal. El beneficio no sólo será para los propios participantes sino fundamentalmente impactará en la construcción de un sello comunal en términos de prácticas de liderazgo y gestión.

## 6. Resultado:

Los temas que consideran prioritarios los directores nóveles que deben ser abordados en un programa de inducción son tres: recursos personales del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar concitan mayor demanda (63%), políticas nacionales y del Sostenedor (18%), y aspectos relacionados con el liderazgo pedagógico (14%).

### Orientación práctica:

Es necesario considerar las necesidades formativas de los directores nóveles. Éstas son siempre situadas, es decir dependen del contexto. Los programas de inducción requieren ser coherentes con la realidad contextual de los establecimientos; por ello, es esencial indagar sobre qué temáticas desean formarse los directores nóveles.

En conclusión, cuando se pregunta sobre ¿qué apoyos requieren los directores nóveles para incrementar el éxito escolar? la figura del sostenedor es clave para asegurar las condiciones mínimas que permitan una gestión efectiva y un liderazgo pedagógico en las escuelas y los liceos. De este modo se posiciona el rol del sostenedor como un actor participante del proceso de mejora escolar.

- Anderson, S., Mascal, B., Stiegelbauer, S., & Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership, *Journal of Educational Change*, 13, 403-430.
- Bellei, C., Morawietz L., & Valenzuela, JP, Vanni, X., et al. (2015) Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Santiago: LOM Ediciones.
- Childress, S., Elmore, R., Grossman, A., & Johnson, S. M. (Eds.). (2007). *Managing school districts for high performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2008). Being a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 676-689.
- García Garduño, J.M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105.
- Gordillo, W. (2008). *El peso de la historia: Estudio de caso de la gestión del cambio en el proceso de inserción de una directora de escuela*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Grubb, W.N., & Flessa, J. (2006). A job too big for one: Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42, 518-550.
- Hargreaves, A. (2005). Leadership succession. *The Educational Forum*, 69(2), 163-173.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hart, A.W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). Issues for early headship. Problems and support strategies. *National College for School Leadership*. Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/issues-for-early-headship-problemsand-support-strategies.pdf>
- Honing, M. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114, (4), 627-664.
- Leithwood, K., & Azah, V. (2017). Characteristics of high-performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16 (1), 27-53.
- Montecinos, C. (Investigadora Responsable), Ahumada L., Leiva, V., Galdames, S., & Campos, F. (co-investigadores). *Las prácticas de liderazgo pedagógico de directores y directoras noveles: aprendizaje situado en el desempeño del rol*. Proyecto FONDECYT N° 1140906 (2014-2016).
- Spillane, J., & Lee, L. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the "hot seat": New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-340.
- Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Principals on L-plates: Rear view mirror reflections. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 727-738.