

Prácticas y perfiles del personal directivo para la innovación y gestión de cambio en centros educativos costarricenses

Practices and Profiles of Management Staff for Innovation and Change Management in Costa Rican Educational Centers

Práticas e perfis do pessoal diretivo para a inovação e gestão da mudança em centros educativos costarriquenhos

Warner Ruiz-Chaves

Universidad Nacional

 <https://ror.org/01t466c14>

Heredia, Costa Rica

warner.ruiz.chaves@una.ac.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7875-8925>

Carolina Hernández-Chaves

Universidad Nacional

 <https://ror.org/01t466c14>

Heredia, Costa Rica

carolina.hernandez.chaves@una.ac.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-6187>

Recibido – Received – Recebido: 03/06/2025 Corregido – Revised – Revisado: 12/08/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 05/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/iev.27iespecial.5873>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5873>

Resumen. Los procesos de cambio contemporáneos exigen que el personal directivo asuma un rol proactivo para promover la innovación y el cambio escolar. Por lo que este estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas y perfiles de gestión del cambio implementados por personas directoras de centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Los Santos, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Se adoptó un enfoque metodológico cuantitativo, diseño no experimental, transeccional y alcance exploratorio, con una muestra conformada por 67 personas directoras seleccionadas mediante muestreo aleatorio simple. Además, se aplicó un cuestionario validado por juicio de expertos y con confiabilidad de $\alpha = 0,81$. El análisis factorial exploratorio ($KMO = 0,928$; $p < 0,001$) evidenció dos factores que explican el 80% de la varianza: el liderazgo orientado a la cultura de innovación y la gestión del cambio basada en la evidencia y la evaluación. Por su lado, el análisis de clúster identificó tres perfiles directivos: quienes impulsan transformaciones parciales, quienes implementan cambios estratégicos e innovadores, y quienes apenas han iniciado procesos de cambio o no los han ejecutado. Finalmente, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de desarrollo profesional continuo del personal directivo, así como propiciar una mayor flexibilidad en el marco reglamentario, de manera que los procesos de gestión del cambio se institucionalicen y contribuyan a transformar las dinámicas escolares conforme a las necesidades del contexto.

Palabras claves: liderazgo educativo, gestión escolar, innovación educativa, gestión del cambio, perfiles directivos.

Abstract: Contemporary change processes require management staff to assume a proactive role in promoting innovation and school change. Therefore, this study aimed to analyze the practices and profiles of change management implemented by principals of educational centers under the Regional Directorate of Education of Los Santos, part of the Ministry of Public Education of Costa Rica. A quantitative methodological approach was adopted, with a non-experimental, cross-sectional design and exploratory scope. The sample consisted of 67 principals selected through simple random sampling. Furthermore, a questionnaire validated by expert judgment and with a reliability of $\alpha = 0.81$ was applied. Exploratory factor analysis ($KMO = 0.928$; $p < 0.001$) revealed two factors explaining 80% of the variance: leadership oriented towards a culture of innovation and evidence- and evaluation-based change management. On the other hand, cluster analysis identified three management profiles: those who drive partial transformations, those who implement strategic and innovative changes, and those who have barely initiated

change processes or have not implemented them. Finally, the findings highlight the need to strengthen continuous professional development processes for management staff, as well as to promote greater flexibility in the regulatory framework, so that change management processes become institutionalized and contribute to transforming school dynamics according to the needs of the context.

Keywords: educational leadership, school management, educational innovation, change management, management profiles.

Resumo: Os processos de mudança contemporâneos exigem que o pessoal diretivo assuma um papel proativo na promoção da inovação e da mudança escolar. Assim, este estudo teve como objetivo analisar as práticas e perfis de gestão da mudança implementados por diretores e diretoras de centros educativos da Direção Regional de Educação de Los Santos, do Ministério da Educação Pública da Costa Rica. Foi adotada uma abordagem metodológica quantitativa, com delineamento não experimental, transversal e de alcance exploratório, em uma amostra de 67 diretores e diretoras selecionados por meio de amostragem aleatória simples. Além disso, aplicou-se um questionário validado por juízo de especialistas e com confiabilidade de $\alpha = 0,81$. A análise fatorial exploratória (KMO = 0,928; $p < 0,001$) evidenciou dois fatores que explicam 80% da variância: a liderança orientada à cultura de inovação e a gestão da mudança baseada em evidências e avaliação. Por sua vez, a análise de cluster identificou três perfis diretivos: os que impulsionam transformações parciais, os que implementam mudanças estratégicas e inovadoras e os que apenas iniciaram processos de mudança ou não os executaram. Finalmente, os achados evidenciam a necessidade de fortalecer os processos de desenvolvimento profissional contínuo do pessoal diretivo, bem como de propiciar maior flexibilidade no marco regulatório, de modo que os processos de gestão da mudança se institucionalizem e contribuam para transformar as dinâmicas escolares em consonância com as necessidades do contexto.

Palavras chave: liderança educativa, gestão escolar, inovação educativa, gestão da mudança, perfis diretivos.

INTRODUCCIÓN

La dinámica de transformación que experimentan los sistemas educativos contemporáneos plantea exigencias crecientes a los centros escolares y, en particular, al personal directivo, cuya gestión se convierte en un factor crítico para impulsar procesos de cambio e innovación institucional. En este contexto, la gestión del cambio y la innovación emergen como ejes fundamentales dentro de la gestión educativa para responder de manera eficaz a un entorno social dinámico, tecnológicamente avanzado y cada vez más complejo.

La gestión del cambio en educación se define como el proceso planificado y sistemático mediante el cual las instituciones educativas ajustan sus estructuras, prácticas y culturas organizacionales para responder de manera pertinente y oportuna a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que se producen tanto a nivel local como en los escenarios nacionales e internacionales (Ospina et al., 2017).

Respecto a la innovación en la gestión educativa, esta se entiende como la transformación de los modelos tradicionales mediante una cultura organizacional flexible y abierta al cambio, orientada a lograr la excelencia académica (Camacho-Marín et al., 2024). En el marco de lo expuesto, la gestión educativa asume un rol estratégico como parte del proceso ejecutor de políticas educativas, así como disciplina catalizadora de transformaciones organizacionales orientadas a asegurar una educación de calidad, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015), que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. En concordancia con lo anterior, en el contexto costarricense, como parte integral de la política educativa denominada *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (Consejo Superior de Educación [CSE], 2017), fomenta el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo para la gestión del cambio en los centros educativos como estrategia indispensable a fin de avanzar en el cumplimiento de los compromisos en materia educativa.

La persona directora enfrenta desafíos constantes que demandan competencias específicas para liderar procesos de transformación institucional, sustentados en una visión clara de mejora continua, un compromiso ético sólido y una elevada capacidad adaptativa ante contextos inciertos. Desde esta perspectiva, la presente investigación se origina a partir de la necesidad de analizar de manera sistemática las prácticas y los perfiles profesionales que caracterizan al personal directivo que lidera procesos de cambio e innovación en centros educativos costarricenses, considerando, además, su formación específica en la materia y el impacto de las normativas vigentes que

regulan su accionar. Esta comprensión resulta esencial para fortalecer los programas de formación, rediseñar las políticas de desarrollo profesional y revisar los marcos regulatorios que inciden en la acción directiva, contribuyendo directamente a los esfuerzos nacionales por consolidar una educación de calidad.

En el contexto nacional, el fortalecimiento de la gestión educativa ha sido identificado como un eje estratégico para mejorar los resultados escolares. El Plan Estratégico Institucional 2019–2025 del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2020) establece líneas de acción orientadas al fortalecimiento de capacidades de liderazgo, la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, la mejora de la eficiencia administrativa de los centros educativos. No obstante, el Noveno Informe Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2023) evidencia que persisten importantes retos en la profesionalización del personal directivo, particularmente en su formación para liderar procesos de cambio, así como en la disponibilidad de herramientas efectivas para impulsar procesos de innovación institucional.

A nivel de antecedentes, diversos estudios internacionales respaldan la importancia del liderazgo directivo en los procesos de transformación escolar. Villa-Sánchez (2019) sostiene que el liderazgo constituye un elemento esencial para promover la innovación en las organizaciones educativas, al fortalecer su capacidad de respuesta frente a las demandas de una sociedad dinámica y compleja. En el contexto paraguayo, Armoa-Quintana (2021) analizó las principales características de la gestión del cambio en los directivos y concluye que la consecución de dicho proceso depende en gran medida del perfil de liderazgo de la persona que ocupa la dirección. Por su parte, Acosta-Faneite et al. (2023) investigaron los procesos gerenciales para la gestión del cambio en instituciones educativas de Maracaibo, Venezuela, y señalaron que factores como la confianza, la motivación y la adaptación no inciden directamente en la generación del cambio, por lo que el principal desafío de la persona directora radica en diseñar estrategias que fomenten la innovación en estos contextos.

Asimismo, Vásquez-Zamora et al. (2023) recopilaron diversas estrategias para la gestión de la innovación en entornos escolares y encontraron que la planificación constituye un elemento fundamental para este proceso, además, que resulta indispensable la participación de diversos actores educativos para consolidar las actividades de cambio. Finalmente, Pacheco-Polo (2021) abordó la gestión del cambio desde la perspectiva del personal docente, evidenciando la necesidad de construir una visión estratégica que oriente la transformación institucional.

En el contexto costarricense, en investigaciones empíricas publicadas, la revisión de literatura fue escasa; algunos estudios encontrados refieren al cambio para la mejora del desarrollo organizativo escolar desde la gestión educativa (Garbanzo-Vargas, 2015), así como la comprensión de los componentes que son parte de los procesos de innovación educativa en escuelas costarricenses (Quesada-Monge, 2025). Por su lado, Jiménez-González (2024) y Ruiz-Chaves y Solano-Castro (2024) enfatizan que la gestión de las organizaciones escolares debe concebirse como un proceso de acompañamiento estratégico, orientado a fortalecer la calidad educativa mediante el liderazgo pedagógico, la innovación y la construcción de culturas organizacionales colaborativas y abiertas al cambio.

En términos conceptuales, el liderazgo transformacional y distribuido ha sido identificado como fundamental para impulsar procesos de innovación sostenibles en las instituciones educativas (Day y Gurr, 2023; Bush, 2020). Estas formas de liderazgo no solo fomentan la mejora continua y la transformación pedagógica, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia, la cohesión organizacional y la resiliencia institucional frente a los desafíos emergentes. De manera particular, Fullan (2025) plantea que la gestión del cambio en educación debe ser concebida como un proceso estratégico y sistémico que requiere habilidades prospectivas, gestión emocional y una profunda comprensión de las dinámicas organizativas.

Desde el enfoque latinoamericano, estudios recientes subrayan la relevancia del desarrollo profesional del personal directivo, la autonomía de gestión y el acompañamiento técnico como factores determinantes para lograr una innovación escolar sostenible (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2025). Estas investigaciones coinciden en que el liderazgo escolar efectivo no solo mejora los resultados de aprendizaje, sino que también transforma la cultura organizacional y promueve entornos de innovación y mejora continua.

A pesar de la importancia reconocida del liderazgo en los procesos de innovación, en Costa Rica se demuestra una carencia de estudios sistemáticos que permitan identificar con precisión las prácticas de gestión del cambio impulsadas por el personal directivo, los perfiles profesionales predominantes y la influencia de la normativa vigente en estos procesos. Esta brecha de conocimiento limita la posibilidad de diseñar políticas educativas y programas de formación continua pertinentes, orientados a fortalecer el liderazgo escolar como motor de transformación institucional.

En este contexto, surge la situación problemática por atender, relacionada con la falta de evidencia sistemática acerca de las prácticas de gestión del cambio y la innovación implementadas por el personal directivo de centros educativos costarricenses, así como sobre los perfiles predominantes y la influencia de la normativa ministerial en estos procesos. Esta limitación restringe la capacidad de diseñar estrategias de acompañamiento directivo que se ajusten a las necesidades reales de las instituciones educativas. En consecuencia, para abordar la problemática señalada, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las prácticas implementadas, los perfiles evidenciados y las condiciones normativas que inciden en la gestión del cambio y la innovación por parte del personal directivo en centros educativos costarricenses? Abordar esta problemática, permitirá generar evidencia empírica relevante que sirva como base para diseñar estrategias de formación, acompañamiento y fortalecimiento del liderazgo escolar, en congruencia con los compromisos nacionales e internacionales de mejora de la calidad educativa.

Considerando este contexto de análisis y la pregunta de investigación planteada, se presenta como objetivo general: analizar las prácticas implementadas y los perfiles de gestión del cambio e innovación del personal directivo de centros educativos costarricenses, junto con la formación recibida y la incidencia de la normativa en estos procesos. Asimismo, se proponen como objetivos específicos: 1) identificar las prácticas directivas asociadas a la gestión del cambio e innovación desde un análisis factorial exploratorio; 2) clasificar a las personas directoras en perfiles de gestión del cambio e innovación mediante un análisis de *clúster* y 3) examinar la formación recibida por el personal directivo en gestión del cambio e innovación, así como su percepción sobre la influencia de la normativa en estos procesos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, porque aplicó un “conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023, p. 5), una vez delimitada la idea investigativa. Asimismo, el problema de investigación resulta factible de medir en cada una de las variables que lo conforman.

Por otro lado, se optó por un diseño no experimental de tipo transeccional, dado que la recolección de datos se efectuó en un momento específico, con el propósito de describir las variables en un grupo determinado en un período dado. Cabe señalar que el alcance de la investigación es exploratorio, no solo porque las variables se analizan en un momento definido (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023, pp. 107-181), sino también porque, tras revisar la literatura nacional existente, se constató que el tema, abordado en los términos propuestos en esta investigación, no ha sido tratado previamente en el país.

La población del estudio, entendida como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023, p. 201), estuvo conformada por las personas directoras en servicio de la Dirección Regional de Educación (DRE) Los Santos del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, durante los meses de febrero y marzo de 2025, con un total de 80 personas (R. Navarro-Garro, comunicación personal, 20 de febrero de 2025). Además, la unidad de análisis fue el personal directivo de dicha región.

Con respecto al procedimiento de muestreo, se empleó un muestreo probabilístico aleatorio simple, el cual garantiza que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados. El tamaño muestral se calculó aplicando la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una proporción esperada de éxito del 50% ($p = 0.5$; $q = 0.5$). El resultado fue de 67 personas participantes, cifra que se redondeó para facilitar la representatividad y reducir el sesgo de estimación.

Para ejecutar la selección, se elaboró una lista con la totalidad de la población asignando un consecutivo a cada persona directora; posteriormente, se utilizó el comando de números aleatorios en la aplicación de Microsoft Excel®, a fin de elegir de forma imparcial los 67 números correspondientes a las personas que conformarían la muestra final. Así mismo, es importante señalar que los criterios de inclusión considerados fueron: estar nombrado (en servicio activo) durante el período de estudio (febrero - marzo de 2025) y pertenecer a la región educativa previamente citada.

A continuación, en la Tabla 1, se presentan los principales datos sociodemográficos de la muestra participante, lo cual ofrece una caracterización inicial relevante para la interpretación posterior de los resultados.

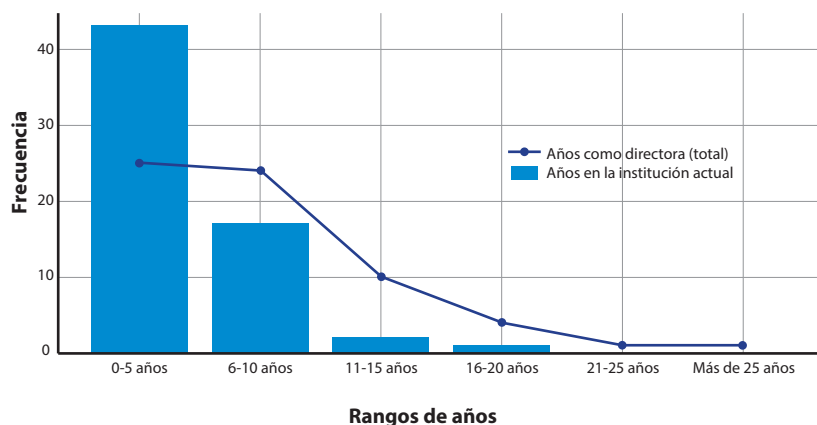
Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra participante

Ítem	Datos
Sexo	Femenino: 60% Masculino: 40%
Distribución por edad	Menos de 30 años: 3% Entre 30 a 39 años: 39% Entre 40 a 49 años: 25% Entre 50 a 59 años: 31% Más de 60 años: 2%
Distribución por grado académico	Bachillerato: 2% Licenciatura: 42% Maestría: 54% Doctorado: 2%

Por otro lado, en lo que respecta a la experiencia como persona directora y a la cantidad de años laborados en funciones directivas en el centro educativo donde actualmente se desempeña, esta relación se detalla en la Figura 1.

Figura 1. Comparación de años como persona directora versus años en la institución actual en puesto directivo



De la Figura 1, se infiere que más del 40% de las personas directoras cuentan con menos de 5 años de experiencia en funciones directivas en su institución actual y que la mitad de ellas posee ese mismo tiempo de trayectoria en el ejercicio de la dirección. Esta circunstancia sugiere una alta movilidad laboral, fenómeno ya documentado por Chen-Quesada et al. (2023) en un estudio previo realizado con una unidad de análisis equivalente. Asimismo, en el rango de 6 a 10 años de antigüedad en la institución actual, se ubica aproximadamente una cuarta parte de las personas participantes, proporción que coincide con la misma cantidad de años de experiencia como persona directora. En los rangos superiores, los porcentajes son considerablemente menores, lo que evidencia que solo una minoría ha logrado consolidarse en sus cargos y centros educativos durante periodos prolongados.

Respecto a la técnica de investigación, se utilizó la encuesta, definida por Babativa-Novoa (2017) como un: “medio por el cual el investigador busca recolectar datos mediante un cuestionario, el cual cuenta con una serie de preguntas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total” (p. 103). Como instrumento de recolección de datos, se empleó un cuestionario, entendido como “un conjunto organizado y estandarizado de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2023, p. 259). Este instrumento, de carácter autoadministrado, se estructuró en seis secciones: información general (7 ítems), gestión del cambio en la administración del centro educativo (23 ítems), formación recibida para la gestión del cambio (3 ítems), impacto de la normativa en la gestión del cambio (3 ítems), percepción acerca de la innovación y el cambio (3 ítems), así como una sección de preguntas abiertas (3 ítems).

En cuanto a la validación del instrumento, se llevó a cabo mediante juicio de expertos contando con la participación de dos personas académicas de una universidad pública con experiencia en formación de personal directivo escolar; para ello se empleó una matriz de revisión con criterios de relevancia, claridad y suficiencia por sección e ítem. Además, con las observaciones brindadas, se efectuaron ajustes en la redacción, se precisó terminología y se reorganizaron algunos ítems a fin de mejorar la comprensión y la vinculación con los constructos medidos.

La fiabilidad del instrumento se evaluó mediante el Alfa de Cronbach, con un resultado de 0.81, lo que indica una consistencia interna adecuada para el conjunto de ítems; este resultado respalda la estabilidad y coherencia de las mediciones en la población investigada. Además, la validez de constructo se verificó a través del análisis factorial exploratorio (AFE) y los resultados, tal cual se detallan más adelante, evidencian una adecuada factorabilidad de los datos, pues hay intercorrelación entre los ítems.

El contexto de aplicación corresponde a una región ubicada en el centro sur de la provincia de San José, capital del país. Este espacio se caracteriza por la presencia de poblaciones cuyos nombres, en su mayoría, tienen origen católico o están asociados a santos o santas. A nivel educativo, la región está conformada por 82 centros de enseñanza que abarcan los niveles de primero y segundo ciclos de la educación general básica incluyendo secciones de preescolar, así como de secundaria en diversas modalidades: académico, técnico, técnico nocturno y técnico rural.

La elección de la Dirección Regional de Educación de Los Santos obedece a un interés manifiesto por parte de las autoridades educativas regionales por fortalecer la función directiva, con el propósito de que las personas directoras no solo cumplan con las responsabilidades inherentes a su cargo, sino que, además, conviertan los centros educativos de la región en espacios propicios para el cambio y la innovación (R. Navarro-Garro, comunicación personal, 20 de febrero de 2025). Asimismo, elegir esta región se vincula con el carácter exploratorio de la temática en el país, ya que no se han identificado estudios empíricos previos que aborden la problemática desde el enfoque aplicado en esta investigación, constituyéndose en un primer acercamiento que podría servir de ejemplo para el desarrollo de otro estudio de alcance nacional sobre la temática y los procesos implicados.

El análisis estadístico combina una perspectiva descriptiva de los perfiles, la normativa y las actitudes hacia la innovación y el cambio, junto con un enfoque multivariante, a través de un análisis factorial exploratorio que permitió identificar las principales dimensiones del instrumento. Es importante aclarar que, aunque la literatura menciona supuestos para la realización de análisis factoriales exploratorios (AFE) en relación con la cantidad de casos, también es cierto que algunos autores (Hair et al., 2019; Williams et al., 2010; Méndez-Martínez y Rondón-Sepúlveda, 2012; Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Pérez y Medrano, 2010 y Mavrou, 2015) enfatizan en que la adecuación del tamaño muestral depende de la cantidad de datos, el nivel de intercorrelación (KMO), la significancia de Barlet, la magnitud de las cargas y comunalidades, así como la sobredeterminación de los factores, es decir, que la interpretación de los resultados de estos elementos validan o no el AFE.

Para el caso que se presenta, la adecuación muestral es oportuna ($KMO = 0.928$, prueba de esfericidad de Barlett $p < 0.001$), lo que respalda la factorabilidad del conjunto de ítems. Adicionalmente, la solución rotada mostró cargas significativas y comunalidad satisfactorias en las mayoría de ítems y factores sobredeterminados; condiciones que, en la literatura consultada, son suficientes para indicar que el AFE se puede realizar con muestras moderadas. Inclusive, Mavrou (2015) señala que: “por lo general, el AFE no debería aplicarse cuando el tamaño muestral está constituido por menos de 50 casos” (p. 4). Además, Arrindell y Van der Ende (1985) proponen que la estabilidad de la solución factorial se alcanza cuando el tamaño muestral es cercano a 20 veces el número de factores identificados, aspectos que también se cumplen en este estudio.

Nótese, además, que la población de interés es reducida y acotada (80 personas directoras de la región) y la muestra cubre $\sim 84\%$ de la población, reforzando de esta manera la representatividad del análisis. Un ejemplo de esto también fue demostrado y defendido por Rojas-Cruz (2025), evidenciando que, más allá del número de casos, la relación entre el tamaño muestral y el número de factores es determinante.

Junto al análisis anterior, se estudió un *clúster* para clasificar a las personas directoras según perfiles diferenciados de prácticas en la gestión del cambio y la innovación. Para fortalecer la validez de la clasificación obtenida, se aplicó un procedimiento de validación cruzada interna en dos fases: en una primera etapa, se aplicó el método jerárquico de Ward como técnica exploratoria inicial, lo que permitió examinar la estructura de datos teniendo como resultado un dendograma (figura 3) y el análisis de la distancia de aglomeración. Este método fue seleccionado en virtud de la posibilidad que brinda para minimizar la varianza dentro de cada grupo y con el fin de obtener la homogeneidad interna y externa que permita identificar la cantidad de clústeres requeridos (Font, 2019). En el segundo momento y con base en el análisis jerárquico anterior, se aplicó un método no jerárquico K-medias para asegurar la clasificación inicial asignando cada caso a un clúster específico. Esta técnica se justificó en virtud de la posibilidad que brinda del manejo de datos (Hair et al., 2019) y generar resultados interpretables en términos de perfiles, lo cual se estableció en los objetivos del estudio.

Cabe señalar que los datos cuantitativos se complementan con los hallazgos obtenidos a partir de las respuestas abiertas de la última sección del instrumento. El análisis se centra en dos variables principales: por un lado, las prácticas implementadas para la gestión del cambio y la innovación; por otro, la formación y la normativa recibida y asumida por el personal directivo en dichos procesos.

Desde la perspectiva ética de la investigación, se aplicó el consentimiento informado, incorporado dentro del mismo instrumento, con el fin de garantizar el respeto por las personas, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia. Asimismo, se dejó constancia de que la participación en el estudio era voluntaria y de que se aplicaba la protección legal de datos conforme a la normativa vigente en el país (Ley 8968).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se logró evidenciar que el personal directivo participante implementa dos grandes prácticas para la gestión del cambio y la innovación en los centros educativos. Estas prácticas se basan en acciones vinculadas, por un lado, al “liderazgo y la cultura de innovación” y, por otro, a la “gestión del cambio fundamentada en la evidencia y en la evaluación”. Asimismo, los resultados señalan que existen tres tipos de perfiles de personas directivas para la gestión del cambio e innovación; estos hallazgos se detallan, seguidamente.

Acerca de las prácticas implementadas para la gestión del cambio e innovación

Tal como se indicó en apartados anteriores, la gestión del cambio y la innovación en los centros educativos no se limita a la implementación de proyectos que transformen la estructura física de la institución; por el contrario, implica una transformación profunda en la forma en que se gestiona, se concibe y se vive el hecho educativo, proceso que debe ser liderado por la persona directora. En este contexto, si se entiende la gestión del cambio

como un proceso estratégico y participativo orientado a modificar las estructuras, prácticas y dinámicas institucionales (Ávalos-Guijarro, 2024; Gallardo-Casquete et al., 2024; Hernández-Espíndola et al., 2023; Armoa-Quintana, 2021; Ospina-Ramírez, 2017).

Los resultados del análisis factorial exploratorio permiten identificar dos factores ($\lambda > 1$) y, luego de la rotación Varimax con normalización de Kaiser, el factor 1 explicó el 41% de la varianza y el factor 2 el 39% restante, para una varianza acumulada de 80%. Así mismo, es importante señalar que los autovalores iniciales fueron 17.301 (75.224%) para el primer componente y de 1.060 (4.607%) para el segundo, corroborando el criterio de retención por eigenvalor y la solución bidimensional reportada, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Tabla de varianza acumulada de los factores

Factor	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
1	41	41
2	39	80

Nota: La extracción fue por componentes principales, rotación Varimax, criterios de retención por autovalor > 1 y congruencia con la matriz de cargas rotadas (KMO = 0.928; Barlett $\chi^2 = 2108.250$; gl = 253; $p < 0.001$).

Una vez que se tiene la varianza acumulada y se logra identificar la cantidad de factores, se procede a agrupar según el patrón de saturaciones o cargas factoriales obtenidas tras la rotación; para el caso particular, se consideraron cargas factoriales ≥ 0.40 para asociarlo con cada factor, no obstante, la agrupación no solo se basa en criterios estadísticos, sino también en una agrupación semántica de los ítems que comparten un sentido y contenido similar. Esto implica que se analizó el significado de cada ítem y su carga factorial, a fin de encontrar el denominador común entre estos y asociarlos, finalmente, al factor, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Cargas factoriales

Matriz de componente rotado		
	Carga factorial	
	1	2
Factor 1: Liderazgo y cultura de innovación		
3. Promuevo una cultura de confianza y responsabilidad.	,877	,331
9. Motivo al equipo para asumir nuevos retos y desafíos.	,837	,438
11. Fomento la colaboración entre el personal para mejorar la innovación.	,818	,482
12. Implemento estrategias para gestionar la resistencia al cambio en mi institución.	,806	,412
10. Involucro a mi equipo en la toma de decisiones estratégicas.	,796	,503
4. Facilito la adaptación del equipo a nuevas dinámicas laborales.	,739	,416
5. Identifico oportunidades de mejora continua en la organización.	,772	,486
18. Utilizo estrategias diversas para mejorar la comunicación y el trabajo colaborativo, más allá de las circulares.	,713	,367
8. Promuevo una cultura de aprendizaje continuo entre el personal.	,677	,598
16. Implemento metodologías innovadoras en la administración del centro educativo.	,654	,563
6. Comunico de manera efectiva los cambios organizacionales al equipo.	,644	,626
15. Aplico estrategias basadas en tecnología para optimizar procesos administrativos.	,604	,602

Matriz de componente rotado

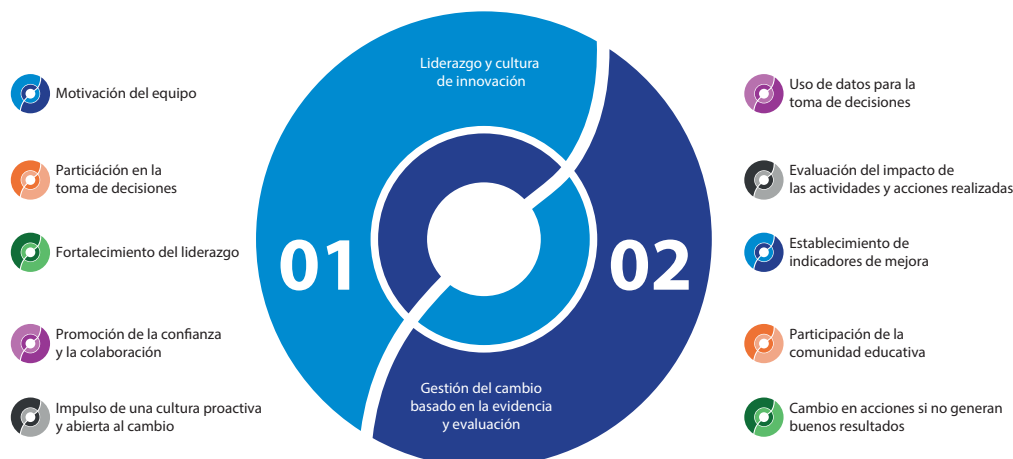
	Carga factorial	
	1	2
Factor 2: Gestión del cambio basado en evaluación y evidencia		
21. Ajusto las estrategias de cambio con base en los resultados obtenidos.	,412	,861
20. Utilizo datos y evidencia para tomar decisiones estratégicas.	,419	,809
22. Establezco indicadores para medir el éxito de los procesos de innovación y cambio.	,348	,803
19. Evalúo el impacto de las estrategias de cambio implementadas en la institución.	,455	,773
1. Aplico estrategias para la gestión del cambio organizacional.	,311	,763
2. Implemento estrategias para fomentar la innovación en mi equipo.	,478	,735
23. Involucro a la comunidad educativa en el proceso de evaluación del cambio.	,520	,687
14. Promuevo el uso de herramientas digitales para mejorar la gestión educativa.	,536	,683
13. Desarrollo iniciativas para fortalecer el liderazgo en mi equipo de trabajo.	,603	,677
17. Impulso la formación docente para la mejora del centro educativo.	,616	,669
7. Establezco mecanismos de realimentación para evaluar los procesos de cambio.	,595	,661

Nota: El método de extracción fue Varimax.

Tal como se indicó y se evidencia en la Tabla 3, se tienen dos grandes cargas factoriales, las cuales pueden agruparse en dos prácticas para la implementación y el seguimiento de la gestión del cambio: 1) acciones vinculadas con el liderazgo y la cultura de la innovación y 2) acciones vinculadas con la gestión del cambio basada en la evidencia y la evaluación (ver Figura 2). Esta denominación de factores, por tanto, es producto de un análisis estadístico (cargas factoriales) y un análisis conceptual (agrupación semántica), lo que refuerza la validez de constructo y la coherencia teórica del instrumento utilizado.

Los resultados de ambos factores muestran que el liderazgo del personal directivo se orienta, por un lado, a consolidar una cultura de innovación mediante la confianza (Dedering, 2025), la colaboración (Heenan et al., 2023; DuFour y Eaker, 2004), la comunicación efectiva (Fullan, 2025) y el uso de tecnología (Fullan, 2025); y, por otro, a gestionar el cambio con base en la evaluación continua (Fullan, 2025), la evidencia para la toma de decisiones (Robinson, 2011), el monitoreo del progreso (Leithwood et al., 2019) y la retroalimentación sobre el impacto del aprendizaje (Hattie, 2009, 2015). En conjunto, los hallazgos confirman que un liderazgo directivo eficaz combina la promoción de entornos innovadores con la capacidad de tomar decisiones informadas, evaluar resultados y generar procesos de mejora continua fundamentados en la evidencia.

Figura 2. Prácticas y acciones para la implementación de la gestión del cambio y la innovación



De acuerdo con los datos presentados en la Figura 2 y derivados de la Tabla 3, el primer factor agrupa los ítems que comparten un núcleo semántico, conceptual y estadístico relacionados con acciones y prácticas directivas que impulsan un liderazgo y una cultura organizacional innovadora, transparente, horizontal, centrada en el cambio y en el trabajo colaborativo. En este grupo, se evidencia la motivación del equipo, la participación colaborativa en la toma de decisiones, el fortalecimiento de otros liderazgos, la promoción de la confianza y la colaboración, así como el impulso de dinámicas organizacionales diferenciadas. Estos aspectos permiten inferir que la persona directora se posiciona como gestora del cambio dentro del centro educativo.

Por su parte, el segundo factor agrupa ítems con altas cargas factoriales que, desde un punto de vista semántico, conceptual y estadístico, se vinculan con la gestión del cambio basada en la evidencia y en la evaluación. Desde esta perspectiva, se identifican acciones realizadas por la persona directora para validar los procesos de cambio, tales como el uso de datos para la toma de decisiones, la evaluación de las actividades y las estrategias impulsadas, la definición de indicadores para verificar la innovación y el cambio, así como una participación más amplia en dichos procesos.

Esta participación no se limita únicamente al personal administrativo, sino que también involucra a docentes, estudiantes y personas encargadas de familia, favoreciendo una anuencia colectiva al cambio, especialmente cuando las estrategias implementadas no generan los resultados esperados. Estos hallazgos coinciden con el estudio realizado por Hernández-Espíndola et al. (2023), en el cual se señalan estrategias implementadas en instituciones educativas orientadas a la gestión del cambio.

Al complementar estos resultados con la consulta realizada de ejemplos que evidencien la gestión del cambio y la innovación en los centros educativos, las personas participantes señalan que, en relación con el primer factor, se observan situaciones de liderazgo transformacional, promoción del trabajo en equipo, actividades de motivación, fortalecimiento del clima organizacional y uso de tecnología para impulsar la innovación.

Por su parte, en el segundo factor, se identifican prácticas como la implementación de sistemas de control, la rendición de cuentas, el uso de tecnología para la evaluación de procesos y la mejora en la eficiencia administrativa. Estas experiencias se detallan en la Tabla 4.

Tabla 4

Ejemplos que evidencian la gestión del cambio y la innovación

Acciones vinculadas con la práctica de liderazgo y la cultura de innovación	Acciones vinculadas con la práctica de gestión del cambio basado en evidencia y evaluación
Se ha fomentado el trabajo en equipo con el personal, los organismos de apoyo, padres de familia y comunidad en general, lo que ha permitido seguir operando (PD4). Cambiar el ambiente que se vivía en la escuela por uno más confiable, de armonía, trabajar en equipo haciendo una dirección de puertas abiertas (PD6). Frases motivacionales en algunos espacios físicos del centro educativo (PD12). Gestión de la capacitación en áreas que los docentes soliciten (PD17). Construir ambientes educativos donde la convivencia sea posible para el desarrollo de habilidades para la vida mediante talleres al personal docente que replican en hora guía con los estudiantes (PD22). Con una comunicación efectiva sobre las disposiciones administrativas por implementar (PD45). Capacitaciones sobre metodologías participativas y recursos digitales (PD 51).	Uso de página web que permite a los padres obtener rápidamente detalles sobre horarios, programas a desarrollar, eventos escolares, noticias, personal del C.E, atención, horarios, funciones y recursos educativos, facilitando la participación activa en la educación de sus hijos. (PD1) Rendición de cuentas en reunión de padres; se promueve la transparencia en las actividades y decisiones de la institución, fortaleciendo la confianza de los padres en la gestión educativa. Involucrando en esta a los organismos de apoyo (PD1). Implementación de códigos QR para diferentes gestiones administrativas como ingreso al comedor de estudiantes becados, ingreso y salida de estudiantes de la institución donde los guardas podrán acceder a la información necesaria de cada estudiante y así determinar si puede permitir el ingreso o salida de estos, entre otros (PD5). Dar participación en la comunidad educativa a realizar procesos de evaluación para la mejora del PAT (PD14). Se gestionó en conjunto con padres de familia una donación para poder pintar el techo de la escuela. (PD32)

Acciones vinculadas con la práctica de liderazgo y la cultura de innovación	Acciones vinculadas con la práctica de gestión del cambio basado en evidencia y evaluación
En este caso, se desarrollan proyectos educativos de reciclaje donde yo siempre le dejo claro a los docentes que el actor principal es el estudiante (PD61).	El uso de Teams a nivel administrativo para digitalizar procesos como comités, planeamientos, información de primera mano al alcance de un clic, reduciendo el gasto económico en papel (PD45). El seguimiento de uno como director, para abordar debilidades desde la parte práctica (PD56).

Nota: PD corresponde al código asignado a la "persona directora", junto con la numeración atribuida a cada respuesta.

Los resultados descritos en la Tabla 4 presentan ejemplos de acciones vinculadas con las dos grandes prácticas identificadas a partir del análisis factorial; las cuales, en conjunto con esta evidencia, permiten consolidar los dos principales ejes de actuación dentro de los centros educativos de la región educativa de procedencia de la población participante.

Asimismo, estos resultados permiten perfilar algunas necesidades formativas del personal directivo, ya que, junto con los ejemplos positivos presentados en la Tabla 3, también se registraron múltiples respuestas que evidencian la ausencia de experiencias concretas de cambio o innovación, tales como las siguientes: "No he realizado" (PD9), "He estado tratando de hacer cambios, pero ninguno se puede dar (...). Ahora todos estamos en carreras llenando documentos y solo para eso alcanza el tiempo" (PD18), "Ninguna por el momento" (PD21) y "No he podido" (PD67), entre otras.

Las acciones reportadas, como el fomento del trabajo en equipo con personal y comunidad (PD4), la creación de ambientes de confianza y apertura (PD6), la gestión de la capacitación (PD17) y la construcción de espacios colaborativos (PD22), se alinean con lo planteado por Heenan et al. (2023), quienes sostienen que la colaboración fortalece la cultura de innovación en los centros educativos. La referencia a frases motivacionales y al uso de metodologías participativas (PD12, PD45, PD51) se relaciona con las *comunidades de aprendizaje profesional* de DuFour y Eaker (2021), quienes promueven la responsabilidad compartida y la mejora continua.

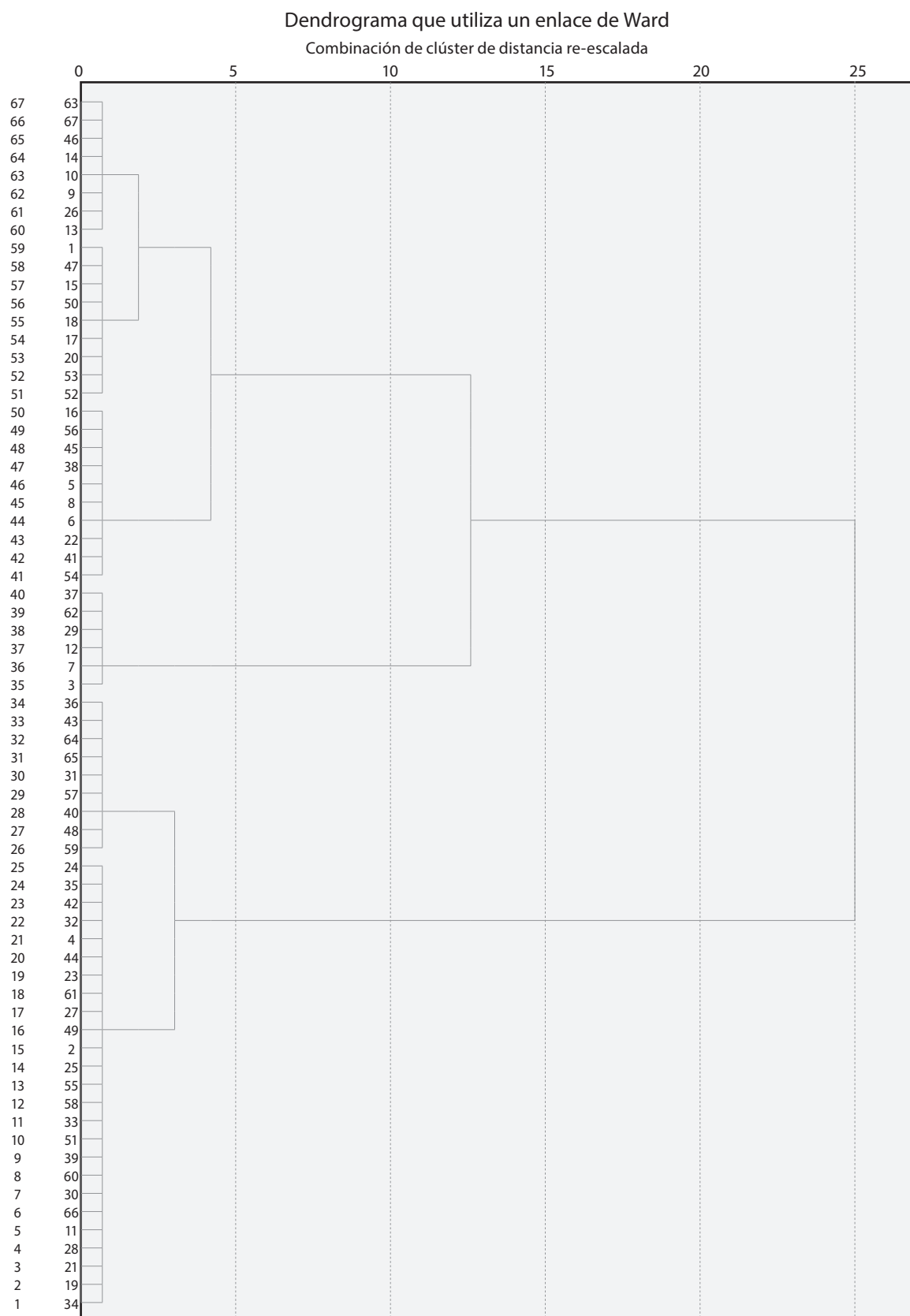
Asimismo, la promoción de una comunicación efectiva (PD45) refleja lo indicado por Fullan (2025), quien señala que el liderazgo requiere construir una visión compartida mediante interacciones claras y constantes. Finalmente, los proyectos educativos centrados en el estudiante (PD61) responden a lo planteado por Dederling (2025), al resaltar la confianza y la participación activa como catalizadores de la innovación escolar.

Perfiles evidenciados por el personal directivo para la gestión del cambio e innovación

De lo anterior, se infiere que algunas personas directoras implementan ejemplos de prácticas de cambio y otras no. Se realizó un análisis de clúster utilizando el método de Ward con medida de distancia euclídea cuadrada, con el propósito de segmentar a las personas directoras en conglomerados que, a su vez, representarían distintos perfiles. Esta decisión metodológica se fundamenta en lo planteado por Armoa-Quintana (2021), quien señala que: "la gestión del cambio en la institución educativa está fuertemente condicionada y asociada al directivo" (p. 232).

En el dendrograma presentado en la Figura 3, se observan varios conglomerados; sin embargo, tres de ellos resultan más homogéneos y representativos, por lo que se consideró oportuno establecer tres clústeres para el análisis. Estos corresponden a tres estilos o perfiles diferenciados en la gestión del cambio por parte de las personas directoras.

Figura 3. Dendrograma



Nota: Imagen tomada del análisis de clúster del programa SPSS Statistics versión 29.

RUIZ-CHAVES / HERNÁNDEZ-CHAVES

Con los tres clústeres identificados mediante el método anterior, se procedió a realizar un nuevo análisis de clúster, esta vez de tipo no jerárquico (K-medias), con el objetivo de evidenciar los distintos estilos o perfiles de gestión del cambio e innovación entre el personal directivo participante. La decisión sobre la cantidad de clústeres se apoyó en el dendograma (Figura 3), el comportamiento de la varianza intra e intergrupala y la coherencia conceptual de los clústeres según agrupación de casos (Font, 2019). En relación con el sustento teórico de la modelación, se basa en estudios acerca de tipologías de liderazgo y gestión del cambio en el ámbito educativo (Fullan, 2025; Leithwood y Jantzi, 2006; Kotter, 2012; Vázquez-Alatorre, 2013), los cuales establecen percepciones, estilos de liderazgo y prácticas de gestión que tienden a agruparse en patrones diferentes según la apertura al cambio, el liderazgo, la planificación y la innovación.

Este marco permitió que se pudiese interpretar cada clúster según las diferencias estadísticas y en postulados que se identificaron en torno a la gestión del cambio e innovación, asegurando, entonces, la validez de la propuesta según estudios previos o perfiles similares que han evidenciado los estudios antes citados. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Tabla de centros de clústeres finales

Factor	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
Liderazgo y cultura de innovación	0.10	0.85	-1.30
Gestión del cambio basado en evaluación y evidencia	-0,15	0.90	-1.40

Nota: Los valores de los clústeres representan el valor promedio (media) de cada ítem según factor.

Como resultado de los datos presentados en la Tabla 6, el análisis de la agrupación de los ítems según cada clúster permite identificar tres perfiles de personas directoras en la región educativa: (1) aquellas que promueven una gestión parcial del cambio, (2) aquellas que impulsan una gestión estratégica e innovadora y (3) aquellas que realizan una gestión limitada o inicial. La caracterización detallada de estos perfiles se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6

Perfiles o estilos de gestión del cambio e innovación entre el personal directivo

Clúster	Estilo	Características	Número de personas
1	Personas directoras que promueven una gestión parcial del cambio	Es el conjunto de participantes que implementan de manera moderada acciones vinculadas con la gestión del cambio y la innovación, pero que también reflejan puntuaciones bajas en procesos de evaluación del cambio.	24
2	Personas directoras que promueven una gestión estratégica e innovadora	Es el conjunto de participantes que tienen una alta implementación de acciones relacionadas con la gestión del cambio y han promovido una cultura de innovación. Asimismo, reflejan altas puntuaciones en los ítems relacionados con la toma de decisiones basadas en evidencia.	37
3	Personas directoras que realizan una gestión limitada o inicial	Es el conjunto de personas que tiene una baja implementación de acciones vinculadas con la gestión del cambio e innovación, además, reflejan bajas puntuaciones en el uso de la evidencia y la evaluación para la toma de decisiones.	6

Tal como se muestra en la Tabla 5, el primer clúster está conformado por 24 casos (participantes) que evidencian un nivel medio o moderado de acciones vinculadas con la gestión del cambio y la innovación. En este sentido, aunque se realizan acciones para mejorar estos procesos e impactar la dinámica institucional, no todo lo implementado presenta una articulación estratégica. Asimismo, es importante destacar que, en relación con los procesos de evaluación y la toma de decisiones basadas en evidencia, las prácticas son limitadas. Por ello, este perfil de personas directoras puede considerarse como promotor de cambios parciales en los centros educativos.

El segundo clúster, que constituye el grupo más numeroso, corresponde a personas directoras que promueven la gestión del cambio y la innovación de manera constante, por lo que se puede inferir que planifican e implementan acciones de forma estratégica. De igual manera, los ítems asociados a este clúster reflejan altas puntuaciones en la evaluación y la toma de decisiones fundamentadas en evidencia. Así, la motivación, el uso de indicadores, el seguimiento y el monitoreo de procesos, el impulso de proyectos y la creación de estrategias para gestionar la resistencia al cambio son prácticas características de este grupo.

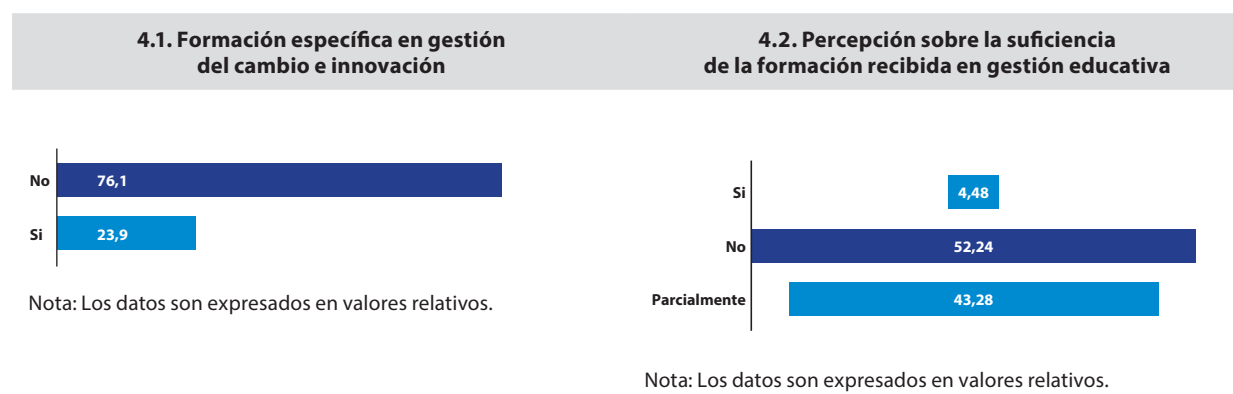
Finalmente, el tercer clúster se refiere a un conjunto de personas que, si bien evidencian prácticas relacionadas con la gestión del cambio y la innovación, estas son muy limitadas o indican apenas el inicio de dichos procesos. Además, presentan bajas puntuaciones en el uso de la evidencia y la evaluación para la toma de decisiones, lo que resalta la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de sus capacidades para contribuir a la mejora integral de la región educativa.

Formación recibida para la gestión del cambio e innovación

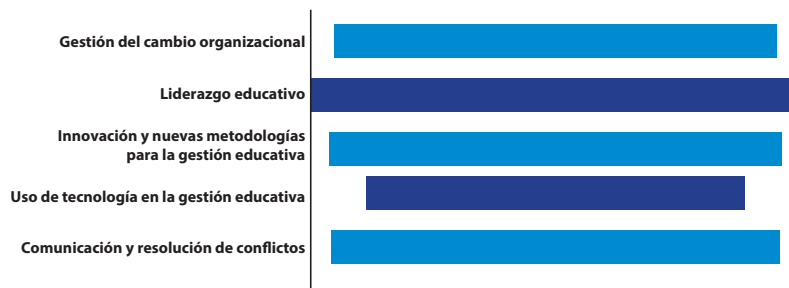
En este apartado, se abordó el tema de la formación recibida por las personas directoras en torno a la gestión del cambio y la innovación, dado que son componentes esenciales para el éxito de los procesos de gestión educativa que se implementen en los centros. El análisis de estos ítems permitió identificar la percepción que se tiene en torno a las fortalezas y áreas de formación requeridas para la mejora de la práctica profesional.

Por ejemplo, en la Figura 4 cuando se consulta acerca de la formación recibida en gestión del cambio e innovación, tanto en procesos iniciales como de desarrollo permanente, el 76% de las personas directoras no lo han recibido. Estos datos complementan los estilos o perfiles encontrados en el apartado anterior, por cuanto dos de los tres perfiles establecen que las personas directoras tienen como oportunidad de mejora la promoción de la gestión del cambio e innovación; circunstancia que limita que los centros educativos sean espacios para el cambio y, en términos generales, de transformación organizacional en todos los ámbitos propios de la gestión educativa (Ruiz y Chen, 2021). Este aspecto, definitivamente, debe ser atendido por las universidades, como entes de formación inicial, y por las organizaciones contratantes en tanto son las interesadas en el desarrollo profesional de las personas directoras.

Figura 4. Acerca de la formación en gestión del cambio e innovación



4.3. Áreas de formación que considera importantes para la gestión



Nota: Los datos son expresados en valores absolutos.

Asimismo, cuando se les pregunta a las personas informantes si la formación recibida a nivel universitario o de desarrollo profesional fue suficiente, más de la mitad (52,24%) señalaron que no fue así. Estos datos revelan que, a nivel de gestión educativa (disciplina donde se inscribe la gestión del cambio y la innovación como áreas), se requiere fortalecer la preparación no solo para conocer epistémicamente su concepto, sino cuáles son las dimensiones que la componen y las áreas de trabajo, entre ellas, la gestión del cambio y la innovación (Fullan, 2025).

Por su lado, en cuanto a temáticas o áreas de formación para la gestión, que inciden en la planificación e implementación de procesos de gestión del cambio, se encuentra que las personas directoras apuntan por temas de liderazgo educativo como prioritario (así señalado por 53 personas), de manera seguida el tema de innovación y nuevas metodologías para la gestión educativa (con 49 menciones) y, entre las menos señaladas, el uso de la tecnología (41 menciones). Este último dato coincide con el expuesto por el Programa de Estado de la Nación (2023), el cual señaló que las personas directoras utilizan poco la tecnología, situación que se podría mantener, dado que es menor el interés formativo en esta área.

A partir de estos resultados, conviene también conocer, desde el enfoque normativo, las posibilidades de gestión del cambio según las personas directoras.

Impacto de la normativa en la gestión del cambio

Las personas directoras consideran que las políticas o normativas ministeriales tienen una influencia en los procesos de gestión de cambio e innovación que se deseen implementar en los centros educativos, pero que esto dependerá del contexto institucional (61,2% sumando las opciones “algo” y mucho); es decir, pareciera que hay poco margen de flexibilidad para que este grupo directivo pueda llevar a la práctica el desarrollo de sus proyectos. Aunque, como se evidenció en respuestas anteriores, sí existen acciones relacionadas con la temática tratada, por lo que se puede colegir que, a pesar de las limitantes, ese estilo o perfil de persona directora que promueve una gestión estratégica e innovadora tendría más peso que las limitaciones.

Asimismo, cuando se les pide que identifiquen los elementos normativos que se deben modificar para mejorar la gestión del cambio e innovación, no se logró ninguna respuesta que indicara de manera directa una norma (excepto por una única mención del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes [REA]), circular o directriz ministerial, sin embargo, sí se señaló una serie de barreras que se detallan en la Tabla 7.

Tabla 7

Barreras que deben eliminarse para la promoción de la gestión del cambio e innovación

Barrera	Unidad de significado
Reducción de la burocracia y de trabajo administrativo	Menos trabajo administrativo (PD1). Se debe simplificar los procedimientos burocráticos (PD7). La cantidad de trabajo administrativo (PD9). Las obligaciones de los directores en términos de presupuesto y contabilidad han aumentado la carga de trabajo (PD13). Menos papeleo innecesario (PD45). Debe ser más flexible, con menos burocracia y mayor autonomía normativa para los centros y los docentes (PD53).
Mejora en el presupuesto	El tema presupuestario (PD2). El presupuesto, ya que falta el mismo para operar eficientemente (PD59). Me parece que los presupuestos deben incrementarse, también las facilidades en la parte tecnológica, principalmente, en escuelas pequeñas unidocentes (PD62). Más recursos económicos (PD65).
Mejor acceso y equipamiento tecnológico en el centro	Acceso a internet rápido (PD8). Se habla de innovación tecnológica, pero se olvidan de que hay instituciones que tienen un equipo obsoleto, lo cual crea una brecha tecnológica (PD13). Señal de internet estable (PD26). Facilidades en la parte tecnológica, principalmente en escuelas pequeñas unidocentes (PD33). Mayor cobertura de internet (PD40). En la escuela donde laboro, las computadoras no sirven, tal vez una, para siete estudiantes (PD52).
Formación permanente	Establecer normativas que promuevan la formación docente en áreas de innovación educativa y nuevas tecnologías (PD3). Implementar programas de capacitación y desarrollo profesional continuo para los profesores (PD16). Capacitaciones y flexibilidad de permiso para llevarlas (PD38).
Flexibilidad en la normativa	Evaluación del desempeño propia para cada escuela (PD1). Quizá no cambiarlas, sino flexibilizarlas de acuerdo con la realidad sociocultural, la pertinencia y contextualización local (PD22). En el proceder de la junta (PD34). Brindar más autonomía a los centros educativos (PD45). Ubicarse en el contexto social porque no todas las circulares están pensadas para todas las modalidades (PD47). Reglamentos donde se le brinde más protagonismo a los docentes (PD57). A nivel pedagógico, debería replantearse el REA (PD59). Flexibilidad para que cada director administre mejor su Escuela (PD67).

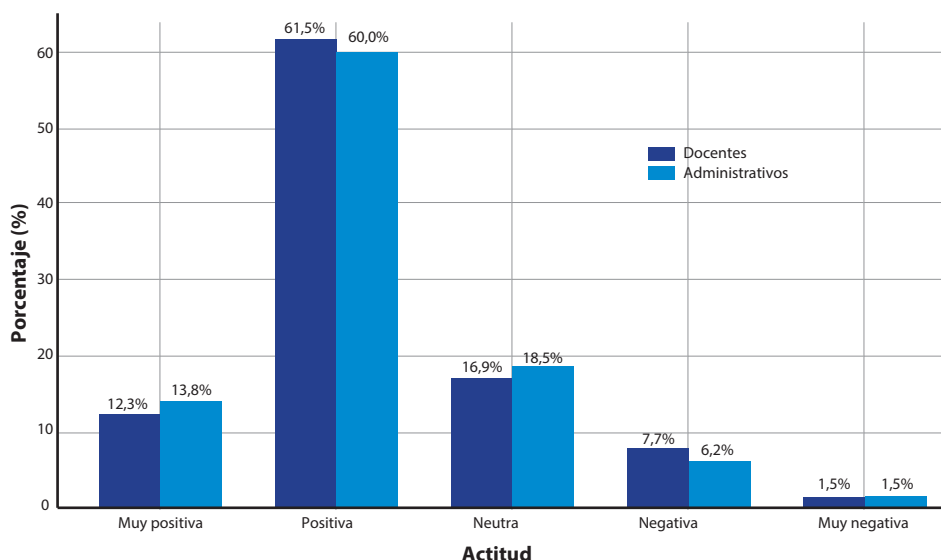
Nota: PD corresponde al código asignado a la "persona directora" junto a la numeración que se asignó a cada respuesta.

De este modo, los resultados descritos permiten tener claridad sobre que existe una serie de barreras que inciden en que los centros educativos sean espacios innovadores y propicios para la gestión del cambio. Sin embargo, esto depende del contexto institucional y, aunque se reconocen las limitaciones (burocracia, falta de recursos, limitaciones tecnológicas, capacitación y poca flexibilidad), se evidencia una actitud proclive en función de la capacidad de la persona directora según el perfil que manifieste.

Actitudes del personal del centro educativo ante la gestión del cambio

Por último, se investigó acerca de la percepción que tiene el personal directivo en cuanto a las actitudes y barreras del personal docente y administrativo con respecto al cambio y la innovación. El comparativo entre ambos grupos evidencia que tienen una actitud mayormente positiva o muy positiva para los procesos de cambio e innovación; por ejemplo, el personal docente muestra un 73.1% (sumatoria de “positiva” y muy positiva”), mientras que el personal administrativo 73.8% (sumatoria de “positiva” y muy positiva”). Estos datos reflejan que, en esos centros educativos, existen entornos o dinámicas favorables para que se gesten diversas acciones para el cambio, pues hay un estilo de gestor que promueve el cambio estratégico, pero también disposición del personal docente y administrativo (ver Figura 5).

Figura 5. Comparación de la actitud hacia el cambio entre personas docentes y administrativas



En la Figura 5, también se muestran porcentajes que deben ser considerados, por ejemplo, entre actitudes neutras y negativas y muy negativas (26.1% para personal docente y 26.2% para personal administrativo), lo que señala que hay una oportunidad de mejora que debe atenderse con estrategias para disminuir la resistencia al cambio; por ejemplo, mejora en la comunicación, motivación, seguimiento, entre otros, de modo que se pueda integrar ese personal a la dinámica de transformación del centro. Así mismo, es importante señalar, haciendo un contraste con otros estudios, que Armoa-Quintana (2021) sí encontró la resistencia al cambio del personal docente como una barrera preponderante en el contexto de esa investigación, por lo que esto invita a que el estudio que se presenta se pueda realizar con otras regionales educativas de Costa Rica, con el fin de verificar dicha situación.

También, dentro de este punto, se consultó al personal directivo acerca de las principales barreras que ha identificado en su equipo para implementar estrategias de cambio y señalan que la propia resistencia al cambio por ubicarse en una zona de confort es lo primero que se debe atender (72.3% de las personas participantes), seguida de la falta de capacitación en la temática (66.2%) y los recursos limitados en un tercer lugar (61.5%); en menos medida la falta de apoyo de autoridades superiores (35.4%).

Estos datos muestran que el éxito del cambio en un centro educativo no solo depende de la actitud del personal y el perfil de persona directiva, sino de un abordaje integral que debe incluir desarrollo profesional permanente, mayor cantidad de recursos, trabajo con el personal resistente, así como el respaldo de autoridades. De este modo, es importante mantener la actitud proactiva de la comunidad, así como la atención de las barreras que podrían limitar el cambio y la innovación.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió analizar la percepción del personal directivo en torno a la gestión del cambio y la innovación en los centros educativos de una región educativa de Costa Rica, evidenciando prácticas y perfiles que muestran el estado actual, así como los desafíos que se tienen en torno a la temática.

En relación con el primer objetivo, el análisis factorial exploratorio confirmó una estructura bidimensional del constructo estudiado, identificando dos factores que se interpretan como dos grandes prácticas implementadas por las personas directoras: por un lado, las acciones vinculadas con el liderazgo y la cultura de innovación; por otro, las acciones relacionadas con la gestión del cambio basada en evidencia y evaluación; explicando en conjunto una proporción elevada de la varianza del instrumento (~ 80%).

Este hallazgo coincide con lo señalado por Fullan (2025), quien plantea que la mejora sostenible exige tanto visión compartida como evaluación continua. De igual modo, Leithwood et al. (2019) destacan que el liderazgo efectivo combina la construcción de climas colaborativos con el monitoreo del progreso. La relevancia de la confianza y la colaboración se relaciona con Heenan et al. (2023) y Dederling (2025), mientras que la dimensión de evaluación y uso de datos guarda coherencia con los aportes de Robinson (2011) y Hattie (2009, 2015) sobre liderazgo basado en evidencia.

Al respecto, se logra concluir que estas prácticas son claves para que el centro educativo tenga una dinámica organizacional que contribuya a mejorar la calidad educativa que ofrece, pues hay un involucramiento de la comunidad desde acciones propositivas del director o directora.

Respecto al segundo objetivo, el análisis de clúster permitió identificar tres perfiles de gestión del cambio entre la población participante, según las puntuaciones en los dos factores. La diferenciación de perfiles se sustenta en la distancia entre centroides, la coherencia conceptual de las variables que los describen, lo que permite interpretar de manera clara los casos por grupo.

La identificación de tres perfiles de gestión del cambio, personas directoras que promueven una gestión parcial, otras que actúan como promotoras estratégicas del cambio y un tercer grupo que apenas inicia con estos procesos reflejan la diversidad del liderazgo directivo en los centros educativos participantes. Este hallazgo coincide con lo señalado por Leithwood et al. (2019), quienes sostienen que el liderazgo escolar varía en función del contexto y de las capacidades de quienes lo ejercen, y con Fullan (2025), al destacar que el cambio educativo es un proceso gradual que requiere condiciones organizacionales favorables.

Asimismo, la necesidad de acompañamiento y formación se vincula con lo planteado por Robinson (2011), mientras que el perfil de quienes se constituyen en promotores estratégicos guarda correspondencia con lo expuesto por Hattie (2009, 2015), quien subraya que los líderes más efectivos orientan sus decisiones hacia prácticas con impacto real en el aprendizaje. En conjunto, estos perfiles permiten reconocer un panorama diverso en la gestión del cambio, lo cual plantea el desafío de fortalecer el acompañamiento y el trabajo en equipo para avanzar hacia objetivos comunes.

Respecto al tercer objetivo, los resultados muestran una brecha en la formación inicial y permanente, lo cual se relaciona con lo planteado por Robinson (2011), quien destaca la necesidad de fortalecer la preparación de los líderes escolares para tomar decisiones basadas en evidencia. La percepción de insuficiencia en la formación universitaria y la demanda de capacitación en liderazgo, innovación y nuevas metodologías de gestión coinciden con Fullan (2025) y con lo señalado por Leithwood et al. (2019) acerca de la importancia del desarrollo profesional continuo para responder a los retos contemporáneos. Asimismo, la necesidad de formación en tecnología guarda coherencia con los planteamientos de Fullan (2025) sobre la integración de herramientas digitales en la gestión y la pedagogía.

En relación con la normativa, los hallazgos que señalan barreras como la burocracia, la falta de recursos y las limitaciones contextuales corresponden con lo advertido por Fullan (2025), al explicar que el cambio educativo enfrenta restricciones estructurales que deben ser gestionadas estratégicamente. Finalmente, la percepción de

contar con un personal administrativo y docente dispuesto al cambio e innovación, frente a una minoría resistente, se vincula con los aportes de Hattie (2009, 2015), quien subraya que la resistencia disminuye cuando las prácticas de cambio evidencian un impacto real en el aprendizaje.

Respecto al tercer objetivo, se concluye que hay una brecha en la formación inicial y permanente de las personas directoras, dado que tres cuartas partes de las respuestas indicaron no contar con este insumo. Además, más de la mitad considera insuficiente la formación universitaria recibida para enfrentar los desafíos de la gestión educativa contemporánea, señalando la necesidad de capacitación en liderazgo educativo e innovación (Leithwood et al., 2019), en nuevas metodologías de gestión (Fullan, 2025) y, en menor medida, en tecnología (Fullan, 2025). Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Robinson (2011), quien subraya que la preparación de los líderes escolares es determinante para la toma de decisiones basadas en evidencia. De ahí que resulta necesario atender esta necesidad sentida, de modo que la práctica directiva sea más oportuna.

En cuanto a la normativa, otro de los elementos analizados en este objetivo, se determinó que, aunque existen posibilidades para llevar a cabo procesos de gestión del cambio e innovación, su aplicación depende del contexto en que se desempeñe la persona directora. Tampoco se encontró una indicación clara más allá del REA (Fullan, 2025), aunque sí se señalaron diversas barreras como la burocracia (Fullan, 2025), la falta de recursos (Leithwood et al., 2019), las limitaciones tecnológicas (Fullan, 2025) y las deficiencias en formación (Robinson, 2011), que coinciden con la literatura internacional sobre obstáculos estructurales y de contexto que limitan la implementación del cambio.

Por último, se concluye que, en los centros educativos participantes, las personas directoras consideran que cuentan con un personal administrativo y docente dispuesto al cambio y la innovación (Heenan et al., 2023), siendo una minoría con quienes se debe trabajar más intensamente, pues muestran resistencia al cambio (Hattie, 2009, 2015). Esto confirma que la disposición del personal constituye un recurso clave para la innovación, siempre que el liderazgo directivo logre acompañar, orientar y generar condiciones para reducir las resistencias.

Por ende, los resultados de la investigación acerca de las prácticas y los perfiles del personal directivo para la innovación y gestión de cambio en centros educativos costarricenses evidenciaron que estos procesos son dinámicos y muy variados, influenciados por el estilo o perfil de la persona directora y el contexto organizacional de cada centro. Se concluye que, para la promoción de la gestión del cambio y la innovación, se requiere fortalecer la capacidad gerencial de la persona directora desde la propia disciplina (Gestión Educativa), de modo que no solo haya un posicionamiento epistémico del director y directora sobre cómo gestionar un centro en atención a las tendencias modernas, sino también cómo es posible crear condiciones organizacionales favorables para que el cambio y la innovación sean elementos esenciales de su práctica.

Para finalizar, como toda investigación, se encuentran algunas limitaciones y alcances que es importante señalar. Al respecto, el uso de técnicas estadísticas como el análisis factorial exploratorio y el análisis de clúster está condicionado por las características y tamaño de la muestra, así como los ítems analizados; de este modo, la generalización de los hallazgos debe realizarse con cautela, toda vez que los patrones detectados podrían estar condicionados por el contexto específico donde se desarrolló el estudio. De manera particular, en el análisis de clúster es conveniente que se empleen otros enfoques de *clustering* o técnicas de modelamiento de clases latentes para mejorar la consistencia y precisión de la clasificación.

Desde la perspectiva teórica, tanto las prácticas como los perfiles identificados, si bien se basan en una lectura crítica de los estudios citados en los apartados respectivos, se reconoce que la correspondencia y el establecimiento de las tipologías se basa en la interpretación de las personas autoras, en tanto su experiencia formativa, profesional e investigativa condiciona el conocimiento que se tiene sobre la temática. A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta un valor teórico, al proponer una clasificación empírica sustentada en perfiles sobre gestión del cambio e innovación para el sistema educativo costarricense, permitiendo, entonces, un debate académico sobre cómo las prácticas se configuran desde contextos reales en una dirección regional de educación. Finalmente, desde una perspectiva práctica, se ofrece una base para el diseño de propuestas de desarrollo profesional permanente que respondan a esas diferencias identificadas y que promuevan una gestión del cambio más estratégica, participativa y adaptadas a los desafíos reales señalados.

CONTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS

Warner Ruiz-Chaves: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición final.

Carolina Hernández-Chaves: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición final.

REFERENCIAS

- Acosta-Faneite, S. F., y Barrios-Caba, M. A. (2023). Procesos gerenciales para la gestión del cambio en las instituciones educativas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 27(2), 48-72. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1863>
- Armoa-Quintana, M. D. (2021). La gestión del cambio en Instituciones Educativas públicas de la Ciudad de Pilar, 2019-2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 229-252. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.222
- Arrindell, W. A., y Van der Ende, J. (1985). An Empirical Test of the Utility of the Observations-To-Variables Ratio in Factor and Components Analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/014662168500900205>
- Ávalos-Guijarro, A. (2024). Gestión del cambio en instituciones educativas: Estrategias administrativas para la innovación pedagógica. *Revista Política y Ciencias Administrativas*, 3(1), 36-50. <https://doi.org/10.62465/rpca.v3n1.2024.76>
- Babativa-Novoa, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Bush, T. (2020). *Leadership and Management Development in Education*. SAGE Publications.
- Camacho-Marín, R., Castro-González, A., Zurita-Minango, A., Zabala-Maya, I., Villota-Palacios, M., y Villarreal-Guerrero, Z. (2024). Innovaciones en la administración educativa: Efectos del liderazgo efectivo en el logro de metas educativas y el desarrollo estudiantil. *Emergentes - Revista Científica*, 4(2), 739-753. <https://doi.org/10.60112/erc.v4i2.185>
- Chen-Quesada, E., García-Martínez, J.A. y Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas primarias en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/transparencia-institucional/planes-institucionales/pol%C3%ADtica%20educativa>
- Day, C. y Gurr, D. (2023). *Leading Schools in Challenging Circumstances: Strategies for Success*. Routledge.
- Dederling, K., y Pietsch, M. (2023). School leader trust and collective teacher innovativeness: on individual and organisational ambidexterity's mediating role. *Educational Review*, 77(2), 351-380. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2195593>
- DuFour, R. y Eaker, R., Mattos, M. (2021). *Revisiting professional learning communities at work®*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R. y Eaker, R. (2004). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. National Educational Service

- Ferrando, P. J., y Lorenzo-Seva, U. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Font, X. (2019). *Técnicas de clustering*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/859ca353-d4f7-4448-a284-6454decfc950/content>
- Fullan, M. (2025). *The New Meaning of Educational Change* (6th ed.). Teachers College Press.
- Gallardo-Casquete, M., Murillo-Castillo, N., y Landázuri-Calderón, M. (2024). Gestión de cambio en instituciones educativas. *RECIAMUC*, 8(2), 14-22. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.2.abril.2024.14-22>
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th Ed.). CENGAGE.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021> en.wikipedia.org+11
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heenan, I. W., De Paor, D., Lafferty, N. y Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies*, 13(6), 133. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>
- Hernández-Espíndola, H. M., Ramírez-López, F. M., y Carmona-Martínez, J. M. (2023). Gestión del Cambio en la Educación Superior: Adaptación de Estrategias y Autosostenibilidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4551-4570. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6500
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2da ed.). Editorial Mc Graw Hill Education.
- Jiménez-González, K. (2024). Supervisión educativa: estrategias para acompañar la gestión escolar. En Ruiz-Chaves, W. y Solano-Castro, W. (2024). *Supervisión educativa: estrategias para acompañar los procesos de gestión de las organizaciones escolares* (pp. 3 - 6). Universidad Nacional. <https://hdl.handle.net/11056/29335>
- Kotter, J.P. (2012). *Leading change*. Harvard. Business Review Press.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019a). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (19), 71-80. <https://doi.org/10.26378/rnlael019283>
- Méndez-Martínez, C. y Rondón-Sepúlveda, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)
- Ministerio de Educación Pública. (2020). *Plan Estratégico Institucional 2019-2025*. <https://repositorio-snp.mide-plan.go.cr/bitstream/handle/123456789/297/PEI-040.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025. Edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: liderar para la democracia*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/04/regional-edition-latin-america-2025-sp-fullreport-web.pdf>
- Ospina-Ramírez, D. A., Burgos-Laitón, S. B. y Madera-Ruiz, J. A. (2021). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos de Saberes*, 46, 187-200. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.1429>

- Pacheco-Polo, M. (2021). Gestión del cambio planeado en docente de instituciones educativas públicas. *Encuentros*, 19(02). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2446>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2016). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58 - 66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n1.15924>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno informe estado de la educación*. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf>
- Quesada-Monge, A. C. (2025). Innovación educativa desde la perspectiva sociocultural: componentes contextuales y teóricos en una Carrera de Educación Inicial. *Revista Educación*, 49(1), 1–22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.60998>
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Rojas-Cruz, A. R. (2025, 25 febrero). Análisis Factorial Exploratorio de las expectativas de eficacia y los valores de las tareas en Matemática. Un análisis realizado en personas estudiantes de Ingeniería y Ciencias. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 18(1), 121 - 136. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/62173>
- Ruiz, W. y Chen, E. (2021). Gestión Educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. En J. Cascante, J. Campos y W. Ruiz. (eds.) (2021). *Experiencias de gestión educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19*. UNED/ MEP.
- Ruiz-Chaves, W. y Solano-Castro, W. (2024). *Supervisión educativa: estrategias para acompañar los procesos de gestión de las organizaciones escolares*. Universidad Nacional. <https://hdl.handle.net/11056/29335>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. UNESCO.
- Vázquez-Alatorre, A. (2012). Interdependencia entre el Liderazgo Transformacional, Cultura Organizacional y Cambio Educativo: Una reflexión. (2016). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.1.005>
- Vásquez-Zamora, L. G., Herrera-Vinelli, I. P., Cobeña-Talledo, R. A. y Peralta-Beltrán, A. R. (2023). Gestión del proceso de innovación de las prácticas de enseñanza en instituciones educativas. *RECIMUNDO*, 7(1), 468–477. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7\(1\).enero.2023.468-477](https://doi.org/10.26820/recimundo/7(1).enero.2023.468-477)
- Villa-Sánchez, M. (2019). *Liderazgo educativo e innovación en organizaciones escolares*. Editorial Octaedro
- Williams, B., Onsmann, A. y Brown, T. (2010). Exploratory Factor Analysis: A Five-Step Guide for Novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, (8), 1-13. <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>