



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros
Educativos

Proyecto de Dirección Escuela Fátima

Trabajo fin de estudio presentado por:	Stefany Morales Reyes
Tipo de trabajo:	Proyecto de Dirección
Director/a:	Eilen Oviedo González
Fecha:	9 de julio 2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Estudios expone un proyecto completo de gestión para la Escuela Fátima, una institución rural de educación primaria en el Norte-Norte de Costa Rica. Basado en un diagnóstico que evaluó aspectos organizativos, pedagógicos y socioemocionales, el plan establece tres líneas estratégicas: fomento de competencias digitales en el personal docente y administrativo; impulso de la afectividad integral a través del programa «Escuela que Abraza»; y mejora de la planificación estratégica de recursos con enfoque territorial, transparente y sostenible. Cada una de las líneas presenta acciones específicas, plazos y métodos de evaluación con indicadores comprobables, en conformidad con la normativa educativa nacional. El proyecto integra liderazgo educativo, innovación y equidad social para reducir disparidades digitales, fomentar la convivencia y maximizar la utilización de recursos públicos. La idea central es que la administración escolar, al basarse en pruebas y en el compromiso conjunto, puede cambiar la experiencia educativa en áreas rurales y establecerse como un modelo regional de calidad, equidad y participación.

Palabras clave: Liderazgo educativo, Competencia digital, Bienestar socioemocional, Planificación estratégica, Escuela rural

Abstract

This Final Degree Project presents a comprehensive management plan for Escuela Fátima, a rural primary school located in the Northernmost region of Costa Rica. Based on a diagnostic assessment that evaluated organizational, pedagogical, and socio-emotional aspects, the plan outlines three strategic lines: strengthening digital competencies among teaching and administrative staff; promoting holistic affectivity through the “Escuela que Abraza” (School That Embraces) program; and enhancing strategic resource planning with a territorial, transparent, and sustainable approach. Each strategic line includes specific actions, timelines, and evaluation methods with measurable indicators, in accordance with national educational regulations. The project integrates educational leadership, innovation, and social equity to reduce digital disparities, foster positive coexistence, and optimize the use of public resources. The central idea is that school management, when grounded in evidence and collective commitment, can transform the educational experience in rural areas and serve as a regional model for quality, equity, and participation.

Keywords: School leadership, Digital competence, Socio-emotional wellbeing, Strategic planning, Rural school

Agradecimientos

A la Stefy chiquita que siempre quiso ir más allá de lo permitido y nunca pensó en un «no puedo», a pesar de que tomó caminos distintos a los soñados alguna vez, hoy se permite mirar atrás con orgullo y ternura. Esa niña, que no siempre entendía por qué el mundo pedía tanto, aprendió con el tiempo que la constancia y la fe pueden más que cualquier duda.

A mi familia, que ha sido mi sostén, mi refugio y mi impulso. Gracias por estar, por quedarse, por sostener mis días grises y celebrar mis pequeños logros como si fueran triunfos compartidos. A mis padres, por enseñarme con el ejemplo que el trabajo honesto y el esfuerzo sostenido valen más que cualquier atajo.

A quienes, desde el silencio o la distancia, me acompañaron sin pedir nada a cambio. Gracias por sus gestos sencillos, por su paciencia cuando el cansancio me ganó, y por recordarme que yo también merecía descanso y palabras suaves. Cada uno de ustedes, con su presencia discreta o su abrazo oportuno, ha sido parte de este logro.

A Dios, que conoce mejor que nadie cada uno de mis pasos, incluso los que di con temor. En cada caída sentí su mano, en cada duda escuché su voz suave, y en cada decisión sentí su guía.

Esta tesis es el reflejo de muchas versiones de mí, pero sobre todo, es un tributo a quienes me formaron, me amaron y me sostuvieron. A ustedes, gracias. Este logro también es suyo.

Índice de contenidos

1.	Justificación	10
2.	Marco teórico.....	13
2.1	Fundamentos Teóricos del Desarrollo de Competencias en el Ámbito Educativo.....	13
2.1.1.	El Enfoque por Competencias en la Gestión y el Liderazgo Educativo	13
2.2	Marco Normativo y Referentes en la Educación Costarricense.....	14
2.2.1	Políticas Educativas y el Rol del Ministerio de Educación Pública en la Mejora Institucional y la Innovación Educativa	14
2.3	Competencias Clave en el Siglo XXI para la Comunidad Educativa de la Escuela Fátima	15
2.3.1	Competencias digitales para el liderazgo educativo.....	15
2.3.2	Competencias de bienestar socioafectivo y clima institucional	17
2.3.3	Competencias de Planificación estratégica y Gestión de Recursos financieros y capital humano en Centros Educativos.....	18
3.	Objetivos	20
3.1.	Objetivo general	20
3.2.	Objetivos específicos	20
4.	Diagnóstico del centro	20
4.1.	Gestión y organización	21
4.1.1.	Legislación.....	21
4.1.2.	Localización e infraestructura	23
4.1.3.	Organización general.....	23
4.2.	Aspectos pedagógicos e identitarios.....	25
4.2.1.	Metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje	25
4.2.2.	Iniciativas y proyectos de innovación.....	26

4.2.3.	Inclusión y atención a la diversidad.....	26
4.2.4.	Convivencia.....	27
4.2.5.	Aspectos identitarios.....	27
4.3.	Áreas de mejora.....	28
5.	Organización y recursos	31
5.1.	Estilo de liderazgo.....	31
5.2.	Atención específica a la organización y los recursos.....	32
5.2.1.	Área de mejora 1. Competencia digital para el liderazgo educativo del personal docente y administrativo	33
5.2.1.1.	Cronograma de los planes de actuación previstos	33
5.2.1.2.	Recursos necesarios	35
5.2.1.2.1.	Humanos	35
5.2.1.2.2.	Materiales y económicos	35
5.2.2.	Área de mejora 2. Afectividad integral en las relaciones de la comunidad educativa	36
5.2.2.1.	Cronograma de los planes de actuación previstos	37
5.2.2.2.	Recursos necesarios	39
5.2.2.2.1.	Humanos	39
5.2.2.2.2.	Materiales y económicos	40
5.2.3.	Área de mejora 3. Gestión de recursos humanos y financieros desde la planificación estratégica	40
5.2.3.1.	Cronograma de los planes de actuación previstos	41
5.2.3.2.	Recursos necesarios	42
5.2.3.2.1.	Humanos	42
5.2.3.2.2.	Materiales y económicos	43
6.	Evaluación y seguimiento.....	43

6.1.	Área de mejora 1. Fortalecimiento de las competencias digitales para el liderazgo educativo en el personal docente y administrativo	44
6.1.1.	Procedimientos de seguimiento.....	44
6.1.2.	Criterios de evaluación e indicadores de logro	45
6.2.	Área de mejora 2. Bienestar socioafectivo y clima institucional de la comunidad educativa.....	46
6.2.1.	Procedimientos de seguimiento.....	46
6.2.2.	Criterios de evaluación e indicadores de logro	48
6.3.	Área de mejora 3. Planificación Estratégica y Gestión Educativa Social	49
6.3.1.	Procedimientos de seguimiento.....	49
6.3.2.	Criterios de evaluación e indicadores de logro	50
7.	Conclusiones.....	52
8.	Referencias bibliográficas	54
8.1.	Normativa	54
8.2.	Especializada	54

Índice de figuras

Figura 1. Organigrama Actual de la Escuela Fátima	24
---	----

Índice de tablas

Tabla 1.Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, UNESCO (2019)	16
Tabla 2. Personal docente y administrativo Escuela Fátima 2025	24
Tabla 3. Matriz DAFO Escuela Fátima.....	28

1. Justificación

La presente propuesta de intervención surge como respuesta a diversas necesidades identificadas en el contexto de la Escuela Fátima la cual está ubicada en el distrito de San José, cantón de Upala, provincia de Alajuela, en Costa Rica. El objeto de estudio se centra en: el fortalecimiento de las competencias digitales, afectivo-sociales y de gestión de recursos financieros y talento humano en este centro educativo, clasificado como Escuela Dirección 1. Cabe destacar que esta clasificación responde a un modelo de gestión administrativa básica en el que una única persona asume la dirección general del centro sin contar con subdirección ni otros apoyos administrativos. Esta persona Directora 1 debe asumir en muchas ocasiones la docencia también, al menos así aplica para la educación primaria (Ministerio de Educación Pública, 2021). El trabajo se justifica desde una doble perspectiva, por un lado, existe el interés institucional de trabajar en soluciones contextualizadas a problemáticas vigentes en este centro educativo rural. Por otro lado, es clara la relevancia académica del análisis e intervención sobre competencias clave para el liderazgo y la mejora institucional en los nuevos contextos sociales.

Desde una perspectiva profesional, este tema ha sido seleccionado debido al vínculo directo con el contexto educativo de la Zona Norte- Norte de Costa Rica. Esta zona, lamentablemente, se caracteriza por condiciones socioeconómicas complejas que se reflejan, entre otras en limitaciones de infraestructura y desigualdades en el acceso a recursos formativos y tecnológicos. Los datos recolectados a través de la evaluación institucional en zonas rurales por medio de Informes del Estado de la Educación muestran la realidad en la que se necesita diseñar propuestas de mejora que trasciendan la planificación operativa y promuevan el fortalecimiento de capacidades institucionales desde una mirada integral. Diversas investigaciones recientes subrayan los desafíos que enfrenta el sistema educativo costarricense en cuanto al desarrollo de competencias de la comunidad educativa y la gestión eficiente de los recursos disponibles. Por ejemplo, el Informe del Estado de la Educación del Programa Estado de la Nación (PEN) (2021) destaca la existencia de una débil planificación institucional que, a largo plazo, se convierte en una de las principales causas de ineficiencia en la implementación de políticas educativas. Por su parte, el Informe del Estado de la Educación del PEN (2023) agrega a la problemática anterior, la persistencia de brechas digitales y el incremento de afectaciones socioemocionales tras la pandemia del COVID-19; En

particular, este último informe hace énfasis en la falta de formación en competencias digitales de docentes y estudiantes. Como consecuencia, se compromete el aprovechamiento de las tecnologías como herramientas para el aprendizaje y la gestión pedagógica. Asimismo, dentro de estos informes, la falta de estrategias para abordar el bienestar socioemocional de los estudiantes y fortalecer la resiliencia institucional se menciona como parte de las carencias en la sociedad actual. Como mención, los centros educativos en este momento presentan índices relativamente altos de deserción (específicamente en III ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada) y problemas de convivencia, lo cual refuerza que se debe intervenir de forma sistémica y adaptada al entorno (PEN, 2023).

La Escuela Fátima, en particular, refleja muchas de las condiciones mencionadas, ya que es un centro con limitaciones en su modelo de gestión que se basa en la Junta de Educación conformada por padres de familias de diferentes contextos y habilidades (acompañados por la persona que asume la dirección) para la administración de recursos y la ejecución de proyectos, y con una comunidad educativa que enfrenta diversas barreras de acceso al conocimiento, a las herramientas digitales y al acompañamiento socioemocional. No obstante, también constituye un espacio con potencial de desarrollo, donde se han realizado inversiones en infraestructura por más de 308 millones de colones en los últimos años (Presidencia de la República, 2018), lo cual brinda una base física favorable para la implementación de proyectos de mejora institucional.

El presente trabajo se propone, por lo tanto, diseñar una propuesta de intervención que permita fortalecer las competencias institucionales en tres ejes estratégicos: competencias digitales mediante la capacitación docente y el uso pedagógico de las TIC, competencias afectivo-sociales que promuevan prácticas inclusivas, saludables y resilientes, y competencias de planificación y gestión de recursos financieros y capital humano que mejoren los procesos administrativos y la eficiencia institucional. Estos tres componentes se abordan de manera conjunta como parte de un cambio que articule la gestión, la pedagogía y la participación comunitaria. La intervención propuesta contempla acciones formativas, acompañamiento y mecanismos de seguimiento, con el fin de asegurar la sostenibilidad de los resultados a mediano plazo. Desde el enfoque académico, el proyecto se inserta en la línea de estudios sobre liderazgo pedagógico, gestión escolar y mejora institucional de modo que se alinea con autores como Bolívar (2010), quien sostiene que el liderazgo efectivo debe promover la

mejora continua a través de una visión compartida, y Condori (2021), quien destaca la importancia de una gestión centrada en el aprendizaje, el bienestar y la inclusión. A nivel latinoamericano, se reconocen los aportes de Braslavsky (2006) sobre el rol de la escuela como agente de transformación social en contextos vulnerables, así como los estudios de León (2016) sobre planificación contextualizada.

Este proyecto de Dirección se estructura conforme a los lineamientos establecidos para el Trabajo Final de Máster del Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos. En primer lugar, se presenta la justificación, en la que se exponen las razones que motivan la elección del tema, así como las problemáticas detectadas y la relevancia del objeto de estudio para la comunidad educativa. Luego, se desarrolla el marco teórico, que proporciona el sustento conceptual necesario acerca de las competencias institucionales en los ámbitos digital, afectivo-social y de gestión de recursos económicos y humanos desde la planificación y mejora escolar. Seguidamente, se formulan los objetivos general y específicos, que orientan la intervención propuesta. El siguiente apartado corresponde al diagnóstico del centro educativo que permite comprender la situación actual de la institución y sustenta la definición de las prioridades de mejora. A partir de dicho diagnóstico, se identifican las áreas de mejora en las que se concentra la propuesta de intervención para cada una de ellas. Posteriormente, se establece el sistema de evaluación y seguimiento para cada una de las áreas de mejora, en el que se definen los procedimientos de monitoreo; así como ,los criterios de evaluación e indicadores de logro que permitirán valorar la eficacia y pertinencia de las acciones implementadas. El trabajo concluye con la presentación de las conclusiones generales, seguidas del apartado de referencias bibliográficas que ofrece soporte documental adicional a la propuesta. Integralmente, este proyecto de dirección tiene como fin contribuir al fortalecimiento de la capacidad institucional de la Escuela Fátima mediante una propuesta de intervención contextualizada, pertinente y basada en evidencias. Se busca, con ello, aportar también elementos valiosos al debate académico sobre liderazgo, competencias institucionales y equidad educativa.

2. Marco teórico

2.1 Fundamentos Teóricos del Desarrollo de Competencias en el Ámbito Educativo

2.1.1. El Enfoque por Competencias en la Gestión y el Liderazgo Educativo

En el campo de la gestión educativa, el enfoque por competencias supone un cambio profundo en la concepción y práctica del liderazgo institucional. Venegas (2011) destaca que los centros educativos requieren readaptar su gestión ante los acelerados cambios de la nueva era y las exigencias de competencias humanas y profesionales impuestas en la sociedad actual. En este sentido, este proceso de transformación exige que los líderes educativos se conviertan en gestores capaces de promover entornos de aprendizaje dinámicos, inclusivos y orientados al desarrollo integral. La gestión educativa basada en competencias se sustenta en el desarrollo de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors et al. (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Para Venegas (2011), estos pilares son fundamentales para enriquecer la gestión escolar y dar respuesta a los retos de la sociedad globalizada. En este contexto, el papel del administrador educativo trasciende desde la mera gestión de recursos y se enfoca en «hacer que las cosas sucedan» . Lo anterior en el sentido que se estén promoviendo momentos de transformación institucional a través de la planificación estratégica y la toma de decisiones fundamentadas.

En relación con el liderazgo educativo, el desarrollo de competencias también se concibe como un proceso integral que involucra las dimensiones del saber, saber hacer y ser y convivir. Gorrochotegui (2012) apela que la formación y capacitación permanente de los docentes fortalece su capacidad de influencia y los posiciona como agentes clave en el cambio educativo. En el contexto de la educación costarricense, la gestión educativa ha sido clave durante escenarios complejos como lo fue la pandemia de COVID-19. Campos, Cascante y Ruiz (2021) destacan que «la gestión educativa se vuelve imprescindible porque permite posicionar al centro escolar como eje de la transformación requerida» (p. 5). Lo anterior, según los autores, incluye la promoción de oportunidades para el desarrollo de competencias digitales y la inclusión de tecnologías en el quehacer pedagógico, como herramientas fundamentales para el aprendizaje y la resolución de problemas comunitarios (Campos et al., 2021). En otras palabras, el enfoque por competencias en la gestión y el liderazgo educativo constituye un paradigma que integra el conocimiento, la acción y la ética profesional para el desarrollo de

instituciones educativas capaces de responder a los retos del siglo XXI. Este modelo favorece la formación integral, la equidad en el acceso al conocimiento y la articulación de los sistemas educativos con el mundo laboral y social.

2.2 Marco Normativo y Referentes en la Educación Costarricense

2.2.1 Políticas Educativas y el Rol del Ministerio de Educación Pública en la Mejora Institucional y la Innovación Educativa

La política educativa vigente en Costa Rica, titulada *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (2017), ofrece perspectiva de transformación del sistema educativo, al proponer una visión integral e inclusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta política, aprobada por el Consejo Superior de Educación en Costa Rica (CSE), establece al Ministerio de Educación Pública (MEP) como el principal articulador de cambios estructurales orientados a la calidad, la equidad y la innovación en todos los niveles del sistema educativo (Consejo Superior de Educación, 2017). Esta afirmación muestra una visión centrada en resultados educativos, donde la toma de decisiones se fundamenta en la realidad del centro educativo lo cual refuerza la gestión eficiente y la transparencia institucional.

Respecto a la competencia digital, esta política la enmarca como un eje transversal que facilita tanto el acceso al conocimiento como el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Se señala que «se propiciará la formación de una ciudadanía digital, que desarrolle el pensamiento crítico, innovador y creativo, capaz de aprovechar responsablemente las tecnologías con fines educativos, productivos y personales, así como para la autogestión e incorporación de recursos» (CSE, 2017, p. 14). Este enfoque destaca el rol de las TIC como herramientas para la transformación social que se aleja de un uso meramente instrumental para centrarse en su potencial para el empoderamiento individual y colectivo. Asimismo, la reducción de la brecha digital es reconocida como una prioridad para el MEP, al afirmar que «la ciudadanía digital con equidad social se refiere al desarrollo de un conjunto de prácticas orientadas a la disminución de la brecha social y digital mediante el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales» (CSE, 2017, p. 11). Lo anterior subraya la necesidad de proyectos de dirección o planes de trabajos inclusivos que aseguren el acceso igualitario a los recursos tecnológicos, especialmente en contextos vulnerables.

En cuanto a la competencia socioafectiva, el documento enfatiza la importancia de promover espacios educativos seguros, inclusivos y emocionalmente saludables. Aquí, la dimensión

socioemocional es considerada clave para la formación ciudadana y la consolidación de comunidades de aprendizaje colaborativas, basadas en el respeto, la empatía y la convivencia pacífica (CSE, 2017). El bienestar emocional también se aborda explícitamente como parte de una educación centrada en la persona. Asimismo, se señala que «el sistema educativo asegurará que la persona estudiante adquiera las habilidades necesarias con el propósito de promover estilos de vida saludables y en armonía consigo mismo o consigo misma, las demás personas y el entorno natural» (CSE, 2017, p. 15). Esto confirma que el desarrollo socioemocional y el bienestar integral son vistos como competencias esenciales, necesarias para una convivencia sana y para la construcción de ciudadanía crítica y solidaria.

En lo referente a las competencias en planificación estratégica y gestión de recursos, se destaca la necesidad de contar con información precisa y actualizada que sustente la toma de decisiones. En este sentido, se establece que «el sistema educativo mantendrá un censo actualizado de la infraestructura educativa del país, con el propósito de sustentar una planificación estratégica y asertiva de los recursos» (CSE, 2017, p. 23). Este enfoque permite reconocerla relación directa entre el uso adecuado de la información, la mejora de las condiciones institucionales y el rendimiento educativo. Del mismo modo, la política impulsa una cultura organizacional orientada a la eficacia y al aprendizaje institucional, lo cual es esencial para lograr una transformación sostenible en el tiempo. Por otro lado, se destaca que la información debe ser utilizada no solamente para fines administrativos, sino que debe suponer un insumo para el análisis educativo ya que «se fortalecerán los sistemas de información y registro... consistentes con las prioridades nacionales que permitan analizar los resultados en materia educativa a la luz de los índices internacionales» (CSE, 2017, p. 24). Esto refleja una visión de gobernanza educativa moderna, en la que los datos y la experiencia sustentan la toma de decisiones estratégicas y permiten identificar áreas de mejora.

2.3 Competencias Clave en el Siglo XXI para la Comunidad Educativa de la Escuela Fátima

2.3.1 Competencias digitales para el liderazgo educativo

Considerando al Departamento de Investigación, Desarrollo e Implementación (DIDI) (2022), la competencia digital se define como «la capacidad de una persona para utilizar las habilidades digitales con responsabilidad y autonomía para crear conocimiento, comunicar, colaborar y solucionar problemas en la educación, el trabajo y la convivencia social» (p.14).

Es decir, el uso de la tecnología trasciende de ser un elemento instrumental e inclusive un elemento aislado dentro de la educación y sus factores influyentes a convertirse en una demanda que requiere como un impacto real en la mejora de estos.

De manera muy similar, Zúñiga, Núñez, Matarrita, y Picado (2021) argumentan que en la época actual, la competencia digital requiere de una armonización entre habilidades más complejas que se manifiesten por medio del uso de las tecnologías digitales. Por ejemplo, en el uso pedagógico o administrativo, no basta con usar la computadora al enseñar o almacenar documentos, requiere de conocer, aplicar y enseñar cómo a través de la digitalización se pueden obtener beneficios en el aprendizaje, la resolución de conflictos y productividad sin olvidar que se debe ser críticos y responsables (Loureiro et al, 2022).

En este sentido, es fundamental hacer hincapié en el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO (2019) como se lee en la siguiente tabla:

Tabla 1. Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, UNESCO (2019)

Aspecto	Competencia Digital Docente
Comprensión del papel de las TIC en la educación	Entender el rol de las TIC en las políticas educativas nacionales e institucionales para favorecer el desarrollo social y económico.
Currículo y evaluación	Diseñar y aplicar el currículo integrando las TIC, incluyendo métodos de evaluación que demuestren el aprendizaje de los estudiantes.
Pedagogía	Implementar prácticas pedagógicas apoyadas en TIC que fomenten el aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el alumno.
Aplicación de competencias digitales	Desarrollar y aplicar habilidades digitales para el uso efectivo de recursos tecnológicos en el aula y en la gestión escolar.
Organización y administración	Gestionar recursos tecnológicos y organizar entornos de aprendizaje que integren las TIC de forma eficaz y segura.
Aprendizaje profesional de los docentes	Participar en redes profesionales y comunidades de práctica para la formación continua y la innovación en el uso de TIC.

Elaboración propia a partir de UNESCO- Versión 3 (2019).

Además, estas competencias se desarrollan en tres niveles:

1. Adquisición de conocimientos: Uso básico de las TIC para apoyar la enseñanza y la gestión escolar.

2. Profundización de conocimientos: Integración de las TIC en la resolución de problemas complejos y en entornos de aprendizaje colaborativos.
3. Creación de conocimientos: Innovación y liderazgo en la creación de nuevas prácticas educativas apoyadas en TIC y promueve el aprendizaje continuo (UNESCO, 2019).

2.3.2 Competencias de bienestar socioafectivo y clima institucional

En el contexto educativo actual, las competencias socioafectivas se entienden como «actuaciones sociales y emocionales de las personas de forma ética en diferentes contextos. Incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales» (Condori, 2021, p. 2); por lo tanto, estas competencias se manifiestan a través de la conciencia de la persona, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades interpersonales.

Desde la persona docente, como señala Calderón (2023), hay que comprender que «el comportamiento [del docente] deriva de un factor psicológico-social que demanda un conjunto de valores que no se adquieren de la noche a la mañana, tales como la paciencia, comprensión, afecto, ética, entre otros» (p. 3437). Además, los docentes que desarrollan habilidades personales como la gestión personal, enfoque en metas, proactividad, positividad y flexibilidad logran mejor manejo de sus emociones y fortalecen el clima de aula (Condori, 2021). En el caso de los estudiantes, el desarrollo de estas competencias refuerza su sentido de pertenencia y la calidad de sus relaciones interpersonales. Estas habilidades son indispensables para fomentar la autonomía, la responsabilidad y la convivencia pacífica. La promoción de competencias socioemocionales permite «afrontar de manera más efectiva los desafíos de la vida cotidiana» (Sánchez et al., 2019, p. 34) y, además, facilita la resolución de conflictos mediante el diálogo y la empatía.

Por su parte, los directivos escolares desempeñan un papel fundamental en la consolidación de un clima institucional positivo y en la promoción de valores que sustenten la convivencia democrática. Como mencionan Nava, Glasserman y Torres (2022) «las habilidades socioemocionales son distintivos inseparables del rol de líder que desempeñan los directores escolares en educación básica» (p. 255). Desde esta perspectiva, el liderazgo emocional y capacidad de la persona directora del centro educativo para gestionar las emociones son determinantes en la creación de un entorno educativo favorable ante cualquier contexto.

Aunado a lo anterior, la participación activa de la comunidad, en particular de las familias, es notable también para el desarrollo de competencias socioafectivas en el ámbito escolar. Partiendo de ese hecho, «la participación de las familias media en el aprendizaje del alumnado, pero también en la convivencia y cultura del centro y el entorno social» (Rivas, Márquez, Calvo y Martagón, 2022, p. 14). Del mismo modo, se debe destacar lo argumentado por Sánchez et al. (2019) sobre que los progenitores son los principales encargados del crecimiento emocional del estudiantado que resulta en fomento de convivencia pacífica.

Entre las estrategias clave para fomentar las competencias socioafectivas se destaca la generación de espacios de diálogo y socialización. Una práctica recomendada es la apertura de canales donde se permita la socialización, diálogo, motivación y contenidos sobre capacidades socioemocionales de los estudiante. El fortalecimiento de las competencias socioemocionales requiere de la formación continua tanto de docentes como de familias, a través de espacios de capacitación sobre la esfera social y emocional del educando (Sánchez et al, 2019). A nivel institucional, es fundamental el fomento constante de la participación democrática de los diferentes actores de la institución educativa en pro de los aprendizajes, así como un ambiente escolar fundamentado en el respeto, la motivación, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad (Condori, 2021). Por último, se subraya la importancia de construir redes socioeducativas como una estrategia para vincular la escuela con la comunidad. Estas redes «suponen la colaboración entre escuelas y agentes educativos y sociales de la comunidad» (Rivas et al., 2022, p. 7), que es un contrapeso al aislamiento de la escuela tradicional.

2.3.3 Competencias de Planificación estratégica y Gestión de Recursos financieros y capital humano en Centros Educativos

La planificación estratégica y la gestión eficiente de los recursos humanos y materiales es una de las competencias indispensables para los equipos directivos. La tarea de gestionar recursos en una institución educativa no se reduce a un asunto administrativo, es, en esencia, una función estratégica que requiere visión de futuro y compromiso con el desarrollo integral de la comunidad educativa en contextos actuales (Harris y Jones, 2021). Como afirman Mendoza, López y Salas (2016), la planificación estratégica de los recursos humanos «aporta beneficios sustanciales a la gestión institucional al definir en horizontes de corto y largo plazo el avance y las competencias necesarias del personal para contribuir al logro de los objetivos

estratégicos de la organización» (p. 62). Esto refleja la necesidad de que los líderes educativos asuman la planificación como un proceso continuo y proactivo, orientado a optimizar los recursos disponibles y mejorar la calidad educativa.

En este sentido, la planificación estratégica para la optimización de recursos humanos y materiales exige establecer objetivos claros y estrategias integradoras que permitan armonizar los esfuerzos de todos los miembros de la organización. Manes (2004) señala que «la planificación estratégica educativa debe integrar los recursos humanos y materiales de manera eficiente, estableciendo objetivos claros y estrategias orientadas a la mejora continua y a la calidad educativa» (p. 31). Esto implica considerar tanto las necesidades individuales de los docentes como el aprendizaje colectivo que se genera dentro del entorno laboral educativo. Así lo expone León (2016) al indicar que las organizaciones educativas deben «asumir cómo el entorno laboral genera también un aprendizaje colectivo, más allá de los aprendizajes individuales» (p. 24), lo que subraya la importancia de construir espacios colaborativos donde todos los actores se sientan partícipes del desarrollo institucional.

Ahora bien, la evaluación y el control de la gestión escolar, desde un enfoque innovador, son fundamentales para fortalecer la planificación. Evaluar no debe entenderse como una práctica burocrática, ya que es una oportunidad para revisar, corregir y perfeccionar las estrategias implementadas. De acuerdo con León (2016), «la evaluación continua en las estrategias implementadas es fundamental para garantizar el desarrollo profesional docente y la efectividad de las acciones emprendidas desde la gestión escolar» (p. 24). Sin embargo, persisten desafíos importantes. El Programa Estado de la Nación (2013, citado en León, 2016) advierte que en muchos centros educativos «persisten culturas organizativas poco favorables a la calidad y severas carencias en el uso de la información y de instrumentos de seguimiento y evaluación» (p. 25). Esta realidad demanda un compromiso renovado por parte de los equipos directivos para consolidar una cultura institucional basada en la transparencia, el monitoreo y la mejora continua. Esta visión se complementa con la idea de (Ramírez, 2015) sobre que una relación asertiva en el desarrollo de mejoras educativas, como lo es una evaluación efectiva, debe promover la participación de todos los actores de la comunidad educativa de modo que se genere compromiso con la mejora.

Por otra parte, resulta indispensable destacar la corresponsabilidad de directivos, docentes, estudiantes y familias en la gestión eficiente de recursos. La conducción de una institución

educativa no puede ser una tarea aislada ni concentrarse exclusivamente en la figura del director; requiere de una participación y comprometida de toda la comunidad (Manes, 2004). Esta visión inclusiva fortalece la cohesión del centro educativo y promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Por su parte, el desarrollo de competencias en planificación y gestión de recursos financieros y humanos, dentro de los centros educativos constituye un eje central para lograr una educación de calidad. La clave está en construir un liderazgo compartido, comprometido con la innovación y la mejora continua, donde la planificación estratégica, la evaluación constante y la corresponsabilidad sean principios rectores del quehacer institucional.

3. Objetivos

Para la realización de este proyecto de Dirección de la Escuela Fátima, se desprenden los siguientes objetivos.

3.1. Objetivo general

- Elaborar un proyecto integral de dirección de un centro educativo no universitario de enseñanza reglada.

3.2. Objetivos específicos

- Fomentar competencias digitales en el personal docente y administrativo de la Escuela Fátima.
- Promover la afectividad integral en las formas de relación entre la comunidad educativa de la Escuela Fátima.
- Capacitar al equipo gestor en prácticas de planificación estratégica de recursos y gestión educativa social de la Escuela Fátima.

4. Diagnóstico del centro

El diagnóstico institucional constituye una herramienta analítica fundamental para comprender las condiciones internas y externas que configuran la realidad educativa de un centro. A través de esta valoración sistemática se identifican las fortalezas, debilidades, potencialidades y desafíos de la organización escolar, lo que permite fundamentar procesos de planificación estratégica orientados a la mejora continua. En el caso de la Escuela Fátima,

ubicada en la región Norte-Norte de Costa Rica, este diagnóstico se estructura en dos dimensiones esenciales: la gestión y organización institucional, por un lado, y los aspectos pedagógicos e identitarios, por otro. El abordaje se realiza desde una perspectiva integradora que reconoce la complejidad del fenómeno educativo y su imbricación con el entorno comunitario, cultural y sociopolítico.

4.1. Gestión y organización

4.1.1. Legislación

El marco legal y normativo que regula el funcionamiento de la Escuela Fátima, así como las acciones propuestas en el plan de mejora institucional, se enmarca en una serie de disposiciones nacionales emitidas por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y otras instancias del sistema educativo costarricense. A continuación, se detallan los instrumentos jurídicos y administrativos más relevantes que respaldan, legitiman y orientan la ejecución del presente plan:

- *Ley Fundamental de Educación (1957)*: esta ley establece los principios rectores de la educación costarricense, consagrando su carácter humanista, democrático, inclusivo y gratuito. Justifica la responsabilidad del Estado en garantizar una educación integral que favorezca el desarrollo personal y social de los individuos (Asamblea Legislativa, 1957). Este marco sustenta las acciones de fortalecimiento en las áreas pedagógicas, socioemocionales y de gestión que se proponen.
- *Constitución Política de la República de Costa Rica (1949), Artículo 78*: este código declara la educación como derecho fundamental de todas las personas y como deber indeclinable del Estado (Asamblea Constituyente, 1949). Este mandato legitima la intervención pública para corregir inequidades y mejorar la calidad en contextos rurales como el de Upala.
- *Política Educativa La Persona: Centro del Proceso Educativo (2017), Costa Rica*: esta política orienta el quehacer del sistema educativo costarricense desde un enfoque centrado en el desarrollo integral del ser humano. Los pilares de equidad, inclusión, calidad, y pertinencia contextual guían todas las áreas del plan de acción, en particular aquellas relacionadas con la afectividad, la atención a la diversidad y el bienestar socioemocional (MEP, 2017).

- *Normativa para el uso y mantenimiento de los recursos tecnológicos en centros educativos públicos (2021), Costa Rica*: esta normativa es especialmente relevante para las acciones relacionadas con el fortalecimiento de competencias digitales del personal y el aprovechamiento responsable de los equipos existentes. Asimismo, establece los protocolos para la conservación, registro y préstamo de dispositivos tecnológicos, lo cual se articula con el componente de gestión de recursos del plan (MEP, 2021).
- *Reglamento de Juntas de Educación y Juntas Administrativas (Decreto Ejecutivo N.º 24060-MEP, actualizado), Costa Rica*: este reglamento regula el funcionamiento de las Juntas de Educación como órganos fundamentales para la ejecución presupuestaria y la toma de decisiones institucionales. Este reglamento respalda la participación de las Juntas en la planificación, financiamiento y evaluación de las acciones del plan, incluyendo las mejoras de infraestructura, compra de materiales, y organización de actividades (MEP, 2023).
- *Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N.º 7739), Costa Rica*: este código asegura el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas menores de edad en el ámbito educativo, especialmente en lo relativo a su protección integral, participación, desarrollo afectivo y prevención de todo tipo de violencia. Este marco es clave para justificar las acciones orientadas a la convivencia escolar, la afectividad integral y la atención a situaciones de vulnerabilidad.
- *Política de Convivencia y Cultura de Paz (MEP, 2013), Costa Rica*: esta política fundamenta las estrategias propuestas en el eje de relaciones socioemocionales, enfatizando la construcción de ambientes escolares sanos, democráticos y respetuosos. Las actividades programadas en el plan, como los círculos de diálogo, la educación emocional y los espacios de escucha, se inspiran directamente en este enfoque.

Todos estos elementos constituyen la estructura que sustenta el plan de acción institucional de la Escuela Fátima, y aseguran su concordancia con las políticas educativas nacionales; por lo tanto, su entendimiento y uso correcto son fundamentales para que la dirección, el cuerpo docente y la Junta de Educación tomen decisiones respaldadas legalmente, garanticen la validez de sus actos y fomenten una cultura organizacional basada en la legalidad, la transparencia y el progreso constante.

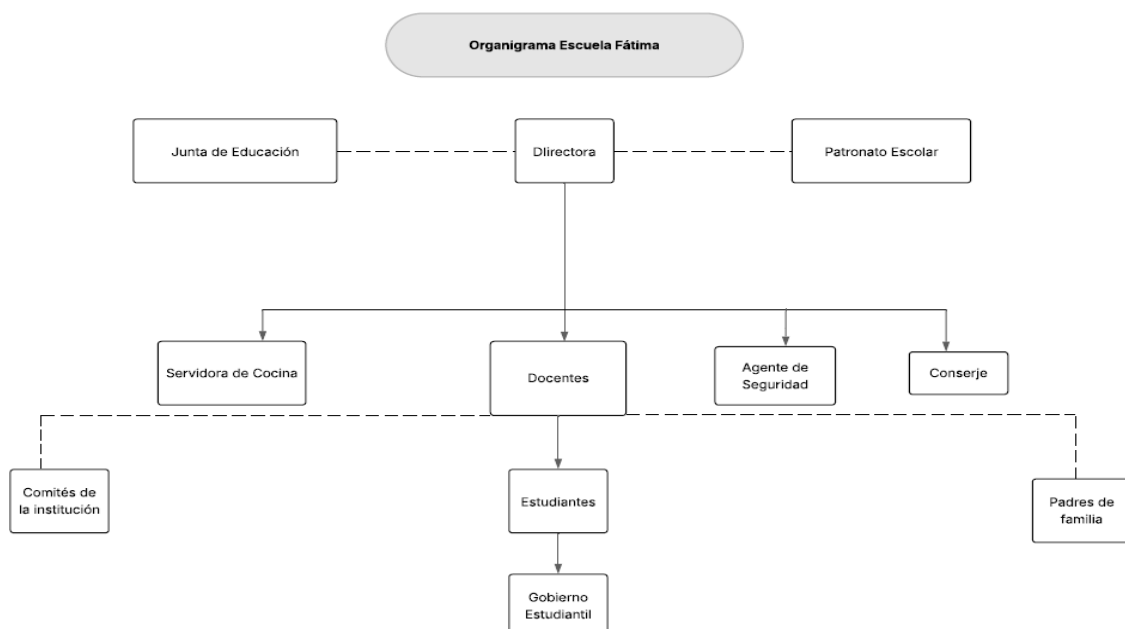
4.1.2. Localización e infraestructura

La Escuela Fátima está situada en el distrito de San José o Pizote, en el cantón de Upala, en la provincia de Alajuela, Costa Rica. La comunidad, identificada por su origen migrante, condiciones socioeconómicas precarias y escasa oferta de servicios públicos, forma parte del circuito 07 de la Dirección Regional de Educación Zona Norte-Norte. La ubicación rural, aunque proporciona un entorno natural excepcional, presenta obstáculos importantes para la accesibilidad y la sostenibilidad de programas educativos, especialmente los que requieren conectividad, transporte o atención especializada. En términos de infraestructura, la institución cuenta con edificaciones de reciente construcción (2018) que incluyen seis aulas académicas, un comedor escolar, baterías sanitarias, oficinas administrativas, bodegas, lavandería, sala de reuniones, zonas verdes y un área segura para preescolar. La planta física está construida completamente en concreto y se encuentra en óptimas condiciones estructurales para atender a los 99 estudiantes matriculados en preescolar hasta sexto grado de la Educación General Básica I y II ciclos. Se dispone de ventilación e iluminación natural adecuadas, así como señalización para rutas de evacuación conforme a lo establecido en el plan de emergencias.

4.1.3. Organización general

La organización del centro se basa en un modelo jerárquico-funcional en el que la dirección funciona como un nexo que conecta a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Esta organización se manifiesta en un organigrama institucional que define de manera precisa los niveles de responsabilidad y las conexiones de coordinación entre el personal docente, el equipo administrativo, la Junta de Educación, el Patronato Escolar, los comités institucionales, el Gobierno Estudiantil y las familias como se observa en la figura 1 titulada *Organigrama Actual de la Escuela Fátima* que se presenta en este documento.

Figura 1. Organigrama Actual de la Escuela Fátima



Fuente: Monografía Institucional Escuela Fátima (2021)

La actual directora, apoyada por un equipo docente con gran permanencia y experiencia en sus roles, guía procesos de toma de decisiones colaborativas enfocados en la mejora institucional y, además, debe impartir clases debido a la naturaleza D1 de la escuela pública. La función de los maestros de apoyo, como los expertos en educación especial y en lenguas extranjeras, es fundamental para atender la diversidad y fortalecer las habilidades en los alumnos. De ese modo, se observa en la tabla 2 Personal docente y administrativo:

Tabla 2. Personal docente y administrativo Escuela Fátima 2025

Nombre del funcionario	Años de servicio en la institución	Categoría profesional	Especialidad	Tipo de nombramiento
Ivonne Reyes Moraga	5 años	PT6	Director(a) I y II ciclo	D1 propiedad
Milton Rivas Salgado	22 años	PT6	I y II ciclo	Propiedad
Miguel Pérez Pérez	14 años	PT5	I y II ciclo	Propiedad
Ibis Temple Morales	10 años	ET4	Educación especial (discapacidad intelectual)	Propiedad
Yorleny Carrillo Carrillo	7 años	ET3	Educación especial	Propiedad
Deibyn Rojas Miranda	5 años	PT6	Idioma extranjero (Ingles)	Interino
Gabriela Méndez Hernández	23 años	KT3	Educación preescolar	Propiedad

Mary Jiménez Téllez	2 años	Cocinera		Junta administrativa
Iban Ramos Martínez	11 años	Seguridad		Propiedad
Leidy Chaves López	2 años	Conserje		Propiedad

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información recolectada en el centro educativo de Fátima, Upala.

El cuerpo docente está formado por profesionales con títulos en educación preescolar, I y II ciclos, además de especialistas en materias específicas. Se presenta un ambiente profesional cordial, aunque con resistencias a la cooperación entre compañeros, la receptividad al intercambio de ideas y la voluntad de llevar a cabo mejoras educativas. No obstante, también se reconocen altas cargas de trabajo, lo que podría impactar la sostenibilidad de los procesos innovadores si las responsabilidades no se reparten de forma equitativa. Respecto al personal administrativo, la institución dispone de la directora, una cocinera, un agente de seguridad y una conserje, cuyas tareas son fundamentales para el funcionamiento diario del centro. Sin embargo, la falta de personal técnico de apoyo (docente de informática u de orientación) obliga a los profesores a llevar a cabo diversas funciones, lo que implica una carga considerable. La Junta de Educación, como entidad de respaldo jurídicamente establecida, ha sido un agente fundamental en el mantenimiento financiero y logístico del centro. No obstante, necesita apoyo para optimizar su administración, transparencia y planificación estratégica. La interacción entre la dirección y la Junta es dinámica, aunque a veces restringida por procedimientos administrativos o la carencia de capacitación en gestión pública de algunos de sus integrantes.

4.2. Aspectos pedagógicos e identitarios

A continuación, se presentan elementos que configuran el quehacer educativo de la Escuela Fátima; es decir, se describe la metodología de enseñanza que orientan la práctica docente, iniciativas institucionales en el marco de la innovación, inclusión, convivencia y el fortalecimiento de rasgos identitarios que consolidan la cultura escolar.

4.2.1. Metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza en la Escuela Fátima se dirige por el modelo de desarrollo de competencias para la vida, conforme lo establecen las directrices del currículo nacional de Costa Rica. La estrategia empleada combina métodos activos, lúdicos, participativos y aptos para el contexto rural, fomentando el aprendizaje significativo y la inclusión en la educación. En la etapa

preescolar, se promueve el uso de recursos sensoriales. En la enseñanza primaria, la inclusión de dispositivos tecnológicos como proyectores, computadoras y pantallas se ha sumado al conjunto de recursos educativos, aunque su aplicación es bastante ineficaz debido a la falta de organización, capacitación docente y asistencia técnica. A pesar de las limitaciones en el uso de herramientas TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación), el equipo docente muestra un compromiso constante con la consecución de aprendizajes y la innovación en la metodología aunque existe persistencia de métodos tradicionales.

4.2.2. Iniciativas y proyectos de innovación

La cultura organizacional muestra una actitud bastante favorable hacia la innovación y el desarrollo constante. Se han promovido iniciativas como la optimización de la plaza deportiva, la compra de instrumentos para la banda escolar y la restauración de espacios funcionales como la cocina del comedor. Estas iniciativas, coordinadas junto a la Junta de Educación y los grupos de padres de familia, han posibilitado mejorar el ambiente educativo, reforzar el sentido de pertenencia y expandir las oportunidades de formación para los estudiantes. Sin embargo, la innovación en la enseñanza dentro del aula todavía muestra un avance inicial, por lo que se recomienda crear e incorporar propuestas didácticas innovadoras que integren las TIC de manera crítica, fomenten la interdisciplinariedad y aborden los desafíos actuales del sistema educativo

4.2.3. Inclusión y atención a la diversidad

El compromiso con la inclusión se refleja en la existencia de dos especialistas en educación especial que brindan atención personalizada a alumnos con discapacidad intelectual y otras necesidades educativas. La escuela ha progresado en la creación de planes de apoyo personalizados, en la puesta en práctica de adaptaciones curriculares y en el refuerzo de la relación con las familias. No obstante, se detectan limitaciones significativas en el acceso a recursos especializados, en la educación continua del profesorado sobre estrategias diversas y en la integración de enfoques interculturales y neurodivergencias que reconozcan la diversidad sociocultural y cognitiva de la comunidad. Además, se necesita mayor compromiso entre instituciones para asegurar el acceso a servicios complementarios de apoyo, como salud mental, asesoramiento y trabajo social

4.2.4. Convivencia

El ambiente escolar se considera colaborativo, acogedor y respetuoso, aunque hay tensiones entre padres, estudiantes, maestros, directivos y el personal en general, en parte debido a la falta de inteligencia emocional al enfrentar estas circunstancias, a pesar del reducido número de alumnos y la proximidad entre los miembros de la comunidad. La asistencia a competencias deportivas, festividades religiosas y desfiles cívicos refuerza la conexión entre los integrantes de la comunidad. Estas acciones refuerzan una cultura de paz, colaboración y ayuda recíproca. Sin embargo, es esencial progresar hacia el desarrollo de una política de convivencia escolar que incluya mecanismos de prevención, protocolos para la resolución de conflictos y áreas para promover habilidades socioemocionales en toda la comunidad educativa.

4.2.5. Aspectos identitarios

La identidad institucional de la Escuela Fátima está profundamente anclada a la historia y cultura de la comunidad que le da nombre. Fundada por familias migrantes nicaragüenses en la década de 1960, la comunidad adoptó el nombre de la Virgen de Fátima como símbolo de su religiosidad popular, devoción que se mantiene viva mediante celebraciones anuales y prácticas religiosas compartidas. Esta dimensión espiritual, lejos de ser un elemento accesorio, forma parte del ethos educativo de la institución y moldea las relaciones sociales, los ritos escolares y la vida comunitaria. La misión institucional se define como «Ofrecer una educación integral, proyectando la humanización con transparencia en el trato brindado, propiciando un servicio educativo eficiente y de calidad, creando docentes competentes haciendo uso de la tecnología para acceder a mejores condiciones de vida» (Escuela Fátima, 2021, p.2). Esta declaración evidencia una visión humanista de la educación, en la que el respeto, la equidad y la innovación tecnológica se conjugan para garantizar oportunidades de aprendizaje y movilidad social. La visión proyecta una escuela comprometida con el desarrollo integral del estudiantado: «Construir una escuela competente que fomente los valores, formando así personas eficientes, comprometidas, capaces de desempeñarse en los distintos ambientes de la vida. Unir lazos, fortalezas y oportunidades para el logro oportuno y asertivo en todos los alumnos» (Escuela Fátima, 2021, p.2). Aquí se reconoce a la escuela como un agente de transformación personal y colectiva, orientada hacia el bien común. Los valores institucionales que sustentan el accionar educativo incluyen la responsabilidad, el respeto, la

solidaridad, la transparencia y el compromiso. Estos principios se integran en la práctica cotidiana mediante actividades pedagógicas, normas de convivencia, y proyectos que involucran activamente a las familias y a los actores comunales. La cultura organizacional se caracteriza por el trabajo cooperativo, la identidad comunitaria y el sentido de pertenencia, lo cual constituye una fortaleza institucional que debe ser preservada y potenciada.

4.3. Áreas de mejora

Como resultado del análisis integral de la gestión organizativa, pedagógica, identitaria y de recursos de la Escuela Fátima, se han identificado varias áreas de oportunidad que requieren atención prioritaria para potenciar la calidad educativa y el desarrollo integral del estudiantado. Estas áreas emergen de una lectura crítica de los datos institucionales y recogen percepciones y propuestas de los actores comunitarios entrevistados. Tal como se evidencia en la tabla 3 de la matriz DAFO.

Tabla 3. Matriz DAFO Escuela Fátima

Debilidades	Amenazas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de un plan institucional de fortalecimiento de competencias digitales en docentes y estudiantes. 2. El laboratorio móvil está en desuso y no se aplican clases científicas prácticas. 3. Sobrecarga de funciones de la persona directora (Administración-Docencia). 4. Ausencia de un programa formal de bienestar socioemocional para atender estudiantes, docentes y familias. 5. No hay un plan estratégico documentado con metas institucionales claras y medibles. 6. Falta de capacitación de la Junta de Educación en gestión financiera, formulación y control presupuestario. 7. Desaprovechamiento del talento humano para impulsar proyectos interdisciplinarios o de innovación. 8. Falta de evaluación sistemática de los proyectos institucionales existentes. 9. Prácticas pedagógicas tradicionales con poco uso de metodologías activas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Limitado acceso a internet y conectividad deficiente en hogares de estudiantes. 2. Recortes presupuestarios del MEP que afecten ejecución de mejoras. 3. Incremento en los casos de problemas emocionales y sociales no atendidos oportunamente. 4. Riesgo de desmotivación del personal por carga laboral o falta de formación. 5. Entorno social con desigualdad económica y baja escolaridad en familias. 6. Alta dependencia de recursos externos para proyectos de mejora. 7. Aumento de demandas sociales (alimentación, salud, atención integral) sin respaldo estatal suficiente. 8. Influencia de modelos pedagógicos tradicionales aún vigentes en la comunidad.
Fortalezas	Oportunidades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Infraestructura moderna y segura gracias a la remodelación del 2018. 2. Personal docente con experiencia, estabilidad y sentido de pertenencia. 3. Recursos tecnológicos básicos disponibles (tablets, proyectores, computadoras). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alianzas posibles con el MEP, universidades, ONGs y programas regionales para formación docente. 2. Inclusión de la educación emocional y la ciudadanía en el currículo nacional. 3. Oportunidad de diseñar e implementar un plan estratégico participativo con metas reales.

<ol style="list-style-type: none"> 4. Misión y visión institucional con enfoque en valores, inclusión y uso de tecnología. 5. Proyectos activos que fomentan arte, deporte, salud y convivencia (plaza, banda, cocina). 6. Participación de familias y Junta de Educación en decisiones y mejoras. 7. Zonas verdes amplias que pueden aprovecharse como espacios educativos o de bienestar. 8. Distribución organizativa clara: organigrama definido, dirección comprometida. 9. Disponibilidad de espacios físicos funcionales: salas de reunión, comedor, dirección, corredores. 10. Acceso a programas alimentarios que benefician directamente al estudiantado. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Posibilidad de gestionar donaciones, convenios o patrocinios para financiar materiales o infraestructura. 5. Formación de la Junta de Educación y personal directivo en gestión moderna y liderazgo. 6. Participación comunitaria activa: vecinos colaboran con actividades cívicas, religiosas y sociales. 7. Interés nacional por el uso de tecnología y plataformas educativas que pueden ser integradas gradualmente. 8. Creación de redes de apoyo institucional con otras escuelas del circuito o región para compartir buenas prácticas.
--	--

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información recolectada en la Escuela Fátima, Upala.

Las tres áreas de mejora priorizadas se seleccionan atendiendo su impacto transversal, su factibilidad de intervención y su alineación con los principios rectores del MEP, especialmente aquellos orientados por la Política Educativa *La persona: centro del proceso educativo*, así como las necesidades mencionadas en la Matriz DAFO construida a partir de la comunicación personal con actores educativos del centro y documentos de la institución. Estas áreas son las competencias digitales para el liderazgo educativo, el bienestar socioafectivo y clima institucional, y gestión de recursos desde la planificación estratégica.

Fortalecimiento de las competencias digitales para el liderazgo educativo en el personal docente y administrativo

A pesar de que la Escuela Fátima cuenta con algunos dispositivos tecnológicos (computadoras portátiles, proyector, parlantes y pantallas), el uso efectivo de las TIC en los procesos pedagógicos y administrativos es limitado. El diagnóstico revela que:

- No todos los docentes cuentan con el nivel de dominio necesario para integrar recursos digitales en su práctica cotidiana.
- No existe aula de informática.
- No existe un plan formativo institucional ni un técnico asignado que brinde mantenimiento preventivo o asesoría constante.

Esta circunstancia restringe la capacidad del centro para innovar, diversificar enfoques, establecer procesos administrativos más eficientes y seguir las directrices del MEP en relación con el uso responsable de la tecnología educativa. Así que se sugiere como prioridad la ejecución de un plan de formación en habilidades digitales con un enfoque práctico, ajustado

al nivel de cada empleado, junto con un sistema de monitoreo y asistencia técnica. Esta sección se vincula directamente con el refuerzo de la calidad educativa y con la visibilidad institucional en un entorno cada vez más digitalizado.

Bienestar socioafectivo y clima institucional

El análisis del clima institucional y de las relaciones interpersonales evidencia la existencia de un entorno mayoritariamente armónico. Sin embargo, también se identifican episodios de exclusión entre pares, señales de desgaste emocional en algunos docentes, y la ausencia de mecanismos institucionales claros para el abordaje preventivo de conflictos hacia padres de familia y comunidad educativa en general. Entre los hallazgos se destacan:

- No existe una comisión formal de convivencia activa ni un protocolo estandarizado para el seguimiento de situaciones de conflicto.
- La participación estudiantil en decisiones de la vida escolar es limitada.
- La dimensión emocional del proceso educativo no se trabaja de forma estructurada ni sistemática.
- Existen tensiones entre los actores educativos.

Esto sugiere la necesidad de desarrollar una cultura emocional institucional que integre espacios de escucha, talleres de educación emocional, estrategias de autocuidado docente y mecanismos restaurativos de resolución de conflictos. La propuesta de implementar el programa institucional *Escuela que Abraza* responde a este diagnóstico, y busca posicionar el bienestar socioemocional como un eje transversal en todas las acciones educativas del centro

Planificación estratégica y gestión educativa de recursos

La Escuela Fátima ha realizado esfuerzos importantes para mejorar su infraestructura, con el apoyo de la Junta de Educación, del MEP y de la comunidad. Ejemplo de ello es la remodelación de 2018 y los proyectos recientes como la mejora de la plaza deportiva, la compra de instrumentos musicales y el acondicionamiento del comedor. Sin embargo, el uso estratégico de los recursos materiales y humanos disponibles aún presenta debilidades:

- No existe un sistema formal de planificación de recursos a mediano plazo.
- La participación de los actores comunitarios en la toma de decisiones es escasa o no estructurada-pasiva.

- Algunos recursos existentes, como el laboratorio móvil, no están en uso regular.

En este contexto, se propone como área de mejora la creación e implementación de un Plan de Gestión Institucional de Recursos (PGIR), con enfoque territorial, que articule las capacidades de la comunidad, identifique prioridades mediante diagnóstico participativo, y promueva proyectos sostenibles vinculados a las necesidades reales de la población estudiantil.

Las tres áreas de mejora, como las competencias digitales para el liderazgo educativo, bienestar socioafectivo y clima institucional, y la planificación estratégica para la gestión de recursos, no se conciben como compartimentos aislados; por el contrario, son dimensiones interrelacionadas. Su intervención organizada y bien pensada ayudará a cerrar las brechas existentes y, al mismo tiempo, posicionará a la Escuela Fátima como una institución rural fuerte, resiliente y capaz de liderar procesos de mejora que se puedan replicar en otros centros del país con características similares.

5. Organización y recursos

Esta sección aborda los aspectos organizativos para la ejecución del proyecto integral de Dirección de la Escuela Fátima. Se explica el estilo de liderazgo por ejercer, propuesta de abordaje para cada área de mejora identificada y su respectivo cronograma. Del mismo modo, se describirán los recursos necesarios para el alcance los objetivos planteados.

5.1. Estilo de liderazgo

Como se comprende ampliamente, el liderazgo en la educación en contextos rurales requiere una comprensión intensa del ambiente sociocultural y una disposición constante al diálogo. En estos entornos, la escuela a menudo se convierte en uno de los escasos referentes institucionales con una presencia continua, lo que concede al liderazgo escolar un significado especial: es a la vez académico, social, administrativo y, en numerosas ocasiones, emocional (Rivas et al, 2022). Por lo tanto, un liderazgo efectivo no puede ser unidimensional ni rígido; en otras palabras, el liderazgo que se ejerce debe ser diverso, distribuido y adaptable para hacer frente a las condiciones reales del entorno. En la Escuela Fátima, el diagnóstico mostró una dirección accesible, activa y alineada con los principios del servicio público, lo que ha facilitado un ambiente organizacional que sobrevive adversidades y una cultura cordial. Sin

embargo, los retos actuales en educación, que demandan liderazgos más estratégicos, flexibles y enfocados en resultados, hacen indispensable el cambio de una gestión centrada en lo operativo hacia un modelo de liderazgo distribuido y transformador (Harris y Jones, 2021). Esta modificación consiste en proporcionar a la Dirección y a los órganos de apoyo, principalmente la Junta de Educación, recursos técnicos, habilidades analíticas y marcos conceptuales que les faciliten planificar, llevar a cabo y evaluar acciones institucionales con un enfoque de impacto. Para lograrlo, se ha planificado la formación especializada de estos actores fundamentales en áreas como la elaboración de presupuestos participativos, las normativas del MEP sobre contratación y ejecución de recursos públicos, los mecanismos de supervisión y rendición de cuentas, así como el desarrollo estratégico de proyectos educativos.

La consolidación de un liderazgo transformacional y distribuido no se limita a la Dirección porque exige la activación de equipos técnicos de trabajo con funciones claras. Este nuevo enfoque de liderazgo institucional permitirá transitar de una lógica centrada en el cumplimiento administrativo a una cultura organizacional basada en la toma de decisiones con base en evidencias, la gestión de conocimiento institucional, y la rendición de cuentas socialmente responsable. Un tipo de liderazgo que reconoce los límites estructurales sin resignarse a ellos, y que confía en la capacidad de las personas para generar cambios sostenibles desde su propia realidad.

La creación de un liderazgo transformacional y distribuido no se restringe a la Dirección y requiere la movilización de equipos técnicos de trabajo con roles definidos. Este nuevo modelo de liderazgo institucional facilitará el paso de una mentalidad enfocada en el cumplimiento administrativo a una cultura organizativa fundamentada en la toma de decisiones basada en evidencias, la gestión del conocimiento institucional y la rendición de cuentas de manera socialmente responsable. Un estilo de liderazgo que acepta las limitaciones estructurales sin conformarse a ellas, y que cree en la habilidad de las personas para crear cambios sostenibles desde su propia situación.

5.2. Atención específica a la organización y los recursos

Esta subsección expone cómo se estructurarán los recursos para dar respuesta a las prioridades definidas en áreas de mejora. Cada línea de acción contempla una descripción de

las fases, cronogramas y recursos para asegurar la implementación eficiente, sostenible y alineadas con las metas de este proyecto.

5.2.1. Área de mejora 1. Competencia digital para el liderazgo educativo del personal docente y administrativo

El desarrollo de habilidades digitales en entornos rurales no puede concebirse como una mera transferencia tecnológica ni como la adopción automática de recursos digitales. En cambio, demanda el avance progresivo de habilidades pedagógicas, técnicas y organizativas que estén íntimamente relacionadas con la realidad local. En las áreas rurales de la región Norte-Norte, los docentes y el personal administrativo se enfrentan a retos particulares: conectividad inconstante o ausente, escaso acceso a dispositivos, formación técnica limitada y, en muchas ocasiones, la visión de la tecnología como algo extraño o amenazante. No obstante, estas restricciones no deberían transformarse en justificaciones para la exclusión digital. La democratización de las tecnologías, su apropiación crítica y contextual, y su integración significativa en el trabajo educativo y administrativo son actualmente condiciones fundamentales para asegurar la calidad, la equidad y la relevancia de los procesos escolares. Así, esta área de mejora se enfoca tanto en obtener conocimientos técnicos como en consolidar una cultura digital dentro de la institución que aprecie la innovación, la colaboración y el desarrollo pedagógico continuo, y promoviendo de este modo un sistema educativo más eficiente y activo

5.2.1.1. Cronograma de los planes de actuación previstos

a) Diagnóstico contextual

Durante el mes de julio de 2026, se aplicará un instrumento de diagnóstico institucional, basado en el Marco de Competencias Digitales del MEP, Costa Rica, que permita identificar el nivel de alfabetización digital de cada miembro del personal. Esta evaluación combinará una autoevaluación individual, observación directa del uso de tecnología en el aula y entrevistas cortas para explorar actitudes, expectativas y barreras percibidas.

Los resultados se organizarán en tres niveles de competencia:

- Nivel 1 (Inicial): Personas que requieren acompañamiento desde el uso básico del sistema operativo, correo electrónico, navegadores y herramientas ofimáticas.

- Nivel 2 (Intermedio): Personal con manejo básico, pero sin integrar aún la tecnología a sus prácticas pedagógicas.
- Nivel 3 (Avanzado): Docentes o administrativos con capacidad de producir materiales, usar plataformas educativas o proponer estrategias didácticas mediadas por TIC.

b) Diseño de itinerarios formativos diferenciados

En agosto de 2026 se organizarán rutas formativas específicas para cada perfil. Estas rutas se desarrollarán en formato modular y estarán acompañadas de recursos impresos, videos instructivos grabados con lenguaje simple, sesiones presenciales de práctica guiada y asesorías individuales para casos de mayor dificultad. A modo de ejemplo, los módulos del nivel básico incluirán tareas como encender y apagar correctamente el equipo, organizar carpetas y subir documentos a un correo institucional.

En el nivel intermedio se incluirá la elaboración de presentaciones, uso de editores de texto colaborativos y gestión de plataformas como Teams, Canva o Google Drive. El nivel avanzado estará centrado en la producción de recursos didácticos adaptados al contexto local, la integración de actividades digitales en unidades didácticas, y el manejo de evaluaciones virtuales.

c) Ejecución del plan formativo

Las sesiones se realizarán entre septiembre y noviembre de 2026, priorizando la presencialidad, en tanto la conectividad es aún un problema en muchos hogares rurales. Las capacitaciones se realizarán fuera del horario lectivo y en grupos pequeños, asegurando la práctica directa y el acompañamiento personalizado. Se promoverá el aprendizaje entre pares, con docentes más experimentados apoyando a sus colegas. Las sesiones incluirán simulaciones de uso en el aula, diseño de materiales digitales con contenidos propios, y reflexión pedagógica sobre el sentido del uso de tecnología en la enseñanza. Además, se destinará una parte del tiempo a familiarizar al personal con la gestión de trámites administrativos digitalizados, tales como el uso de los sistemas digitales del Ministerios de Educación Pública en Costa Rica y la consulta de expedientes en línea.

d) Acompañamiento técnico y sistematización

Entre diciembre de 2026 y febrero de 2027 se realizará una etapa de acompañamiento técnico. Esta consistirá en observación en aula con devolución posterior, revisión de

portafolios digitales con actividades aplicadas y asesorías técnicas en la solución de problemas específicos. Esta fase es clave para consolidar lo aprendido y generar condiciones para su permanencia en el tiempo. Además, se sistematizarán buenas prácticas, innovaciones locales y estrategias de superación de obstáculos, que serán compartidas con otros centros del circuito educativo.

e) Evaluación de resultados y certificación

En marzo y abril de 2027 se realizará una evaluación práctica de desempeño digital. Esta incluirá la presentación de un portafolio, una exposición corta de su experiencia de integración de TIC, y una prueba técnica breve.

5.2.1.2. Recursos necesarios

5.2.1.2.1. Humanos

La exitosa ejecución del plan de mejora de habilidades digitales requiere disponer de un equipo técnico-pedagógico fuerte. En primer lugar, es fundamental que la institución nombre a un Coordinador TIC institucional, idealmente un docente que cuente con experiencia en el uso de plataformas educativas, herramientas tecnológicas y métodos de apoyo técnico. Esta persona tendrá la responsabilidad de guiar el proceso educativo, realizar un seguimiento personalizado a los asistentes, implementar herramientas de diagnóstico y organizar los progresos. Asimismo, es necesario contar con la ayuda de facilitadores externos, expertos en educación digital, que enseñarán los módulos diferenciados de acuerdo con los niveles de competencia evaluados (básico, intermedio y avanzado). Estos expertos deben contar con experiencia en entornos rurales y ajustar sus metodologías a la situación de educadores con acceso restringido a conectividad o recursos. Asimismo, se requerirá la creación de una comisión evaluadora formada por docentes con habilidades intermedias o avanzadas en competencias TIC, que supervisarán los productos presentados en los portafolios digitales, evaluarán los aprendizajes logrados y realizarán un seguimiento a la implementación en la práctica pedagógica y administrativa.

5.2.1.2.2. Materiales y económicos

Respecto a los recursos materiales, es necesario asegurar que todo el personal docente y administrativo tenga acceso a dispositivos operativos. Preferiblemente, cada participante tendrá una laptop asignada durante el proceso, o se dispondrá de un laboratorio móvil con

uso compartido. Es esencial garantizar que haya una red de conectividad confiable, tanto en las aulas como en las áreas administrativas. El centro requerirá proyectores móviles, pantallas digitales o pizarras interactivas portátiles, así como licencias de acceso gratuito o institucional a plataformas educativas como Google Workspace, Canva, Genially y Moodle. Para llevar a cabo las sesiones formativas, será necesario imprimir manuales, rúbricas de evaluación y diarios personales. Desde el punto de vista económico, el plan demandará una asignación presupuestaria concreta, administrada por la Junta de Educación o a través de financiación externa (por ejemplo, programas del MEP o de colaboración). Esta inversión abarcará: pagos a facilitadores, mantenimiento o adquisición de equipo, mejora en conectividad y generación de material impreso. También se impulsará la búsqueda de colaboraciones con organizaciones externas, como la Fundación Omar Dengo, Instituto Nacional de Aprendizaje, Universidades o cooperativas tecnológicas locales, para cofinanciar capacitación o provisión de equipos.

5.2.2. Área de mejora 2. Afectividad integral en las relaciones de la comunidad educativa

Las instituciones educativas son lugares de enseñanza, pero también de reunión, apoyo y unión social. Por esta razón, tratar la dimensión emocional de forma estructurada y planificada es crucial para optimizar los logros académicos, el ambiente institucional, la convivencia y el bienestar general de estudiantes, profesores, familias y personal administrativo. En entornos rurales donde subsisten problemas económicos, descomposición familiar, migración laboral de los progenitores y confrontación con violencias sutiles, como la negligencia, abandono emocional o estrés prolongado, el efecto de una comunidad educativa que fomenta relaciones afectivas sanas y seguras es significativo y transformador. El objetivo va más allá de impartir normas de convivencia o solucionar conflictos al aparecer; se orienta a desarrollar una cultura emocional fuerte cimentada en el respeto mutuo, la comunicación empática y la validación de la experiencia emocional. Asimismo, es necesario tener en cuenta cómo el agotamiento de los docentes, la carga laboral excesiva o la carencia de espacios para el autocuidado afectan al ambiente institucional. Una institución que no protege a su personal difícilmente podrá resguardar a sus alumnos. Así, la propuesta incluye la afectividad como un valor fundamental que se manifiesta en todas las interacciones dentro del centro: entre alumnos, entre profesores, entre las familias y la escuela, y entre los diversos integrantes del equipo administrativo.

5.2.2.1. Cronograma de los planes de actuación previstos

El abordaje se organiza en cinco componentes operativos: diagnóstico, formación, espacios de expresión emocional, integración comunitaria y evaluación continua.

a) Diagnóstico del clima emocional escolar

Durante el mes de agosto de 2025, se desarrollará un diagnóstico participativo sobre el estado emocional de la comunidad educativa. Este incluirá instrumentos cualitativos y cuantitativos aplicados a estudiantes, docentes, personal administrativo y familias. A los estudiantes se les aplicarán encuestas socioemocionales adaptadas por nivel, con reactivos sencillos para explorar percepción de bienestar, relaciones con sus compañeros, sentimientos asociados al entorno escolar y percepción de apoyo adulto. En el caso de los docentes y administrativos se les aplicará una escala de percepción de clima institucional, niveles de estrés laboral, apoyo entre colegas y satisfacción con su rol. A las familias se les invitará a responder un breve formulario sobre comunicación con la escuela, participación en actividades, y nivel de confianza en la institución. Este diagnóstico será sistematizado y presentado en un espacio colectivo (reunión general de docentes y representantes de las familias), donde se identificarán prioridades y se definirán metas realistas.

b) Diseño del programa institucional Escuela que Abraza

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se desarrollará durante septiembre de 2025 el programa *Escuela que Abraza*, coordinado por la Dirección, el docente guía y el personal del equipo de apoyo (cuando esté asignado), con participación del profesional en salud mental y de estudiantes de niveles superiores.

El programa tendrá tres ejes:

1. Educación emocional en el aula: cada grupo contará con una hora mensual dedicada a habilidades socioemocionales. Los temas incluirán: identificación y regulación emocional, empatía, resolución de conflictos, resiliencia y autocuidado. Estas sesiones podrán estar integradas en la asignatura de Orientación, o ser implementadas por docentes de grado, con materiales simples y actividades lúdicas.
2. Cultura de la escucha: se habilitarán espacios simbólicos para expresar emociones, como la pared emocional , el buzón del sentir , y los círculos de confianza, realizados con

técnicas de diálogo reflexivo, en los cuales estudiantes y docentes compartirán experiencias guiadas por preguntas promotoras.

3. Cuidado del adulto cuidador: se establecerán encuentros trimestrales de autocuidado para docentes y administrativos, con dinámicas de liberación de tensiones, mindfulness, trabajo corporal o diálogo terapéutico. Estos espacios estarán liderados por personal especializado y buscarán prevenir el desgaste emocional crónico.

c) Formación de la comunidad educativa

La formación se dirigirá a tres sectores:

1. Docentes: en octubre y noviembre de 2025 se impartirán talleres sobre manejo de aula desde el enfoque afectivo, acompañamiento emocional en situaciones difíciles, primeros auxilios psicológicos, y construcción de relaciones positivas con estudiantes y colegas.
2. Familias: en noviembre y diciembre de 2025 se organizarán charlas y conversatorios familiares bajo el título *Crianza con respeto: educar desde el afecto*. Estas sesiones serán facilitadas por especialistas del MEP o de organizaciones aliadas, y se adaptarán a las condiciones locales, incluyendo la traducción al idioma de la comunidad en caso de presencia de población indígena o migrante.
3. Estudiantes líderes: a partir de octubre se seleccionarán representantes estudiantiles de cada grupo para ser capacitados como «monitores de convivencia», con habilidades básicas para identificar señales de malestar entre sus compañeros, fomentar la integración y actuar como enlace con los adultos de referencia.

d) Integración afectiva de la comunidad

Durante el curso lectivo 2026 se organizarán actividades mensuales de integración comunitaria con enfoque emocional. Entre ellas se proponen:

- Día de la Familia Extendida: actividad donde los estudiantes invitan no solo a sus padres, sino a otros referentes afectivos importantes (abuelos, padrinos, tíos) para compartir dinámicas de juego, arte o narración oral.
- Retiros escolares de grupo-clase: jornadas de trabajo con cada sección fuera del aula, centradas en la cohesión del grupo, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la resolución colectiva de tensiones.

- Festival de los Cuidados: evento anual donde cada grupo presenta acciones o producciones artísticas vinculadas al cuidado de sí, del otro y del entorno.

e) Evaluación del impacto socioemocional

El programa será evaluado semestralmente mediante:

- Comparación de los resultados del diagnóstico inicial con una segunda medición en mayo de 2026.
- Revisión de reportes disciplinarios, ausentismo y derivaciones a orientación.
- Encuestas de percepción de clima escolar y bienestar subjetivo.
- Análisis de los testimonios recogidos en los espacios de escucha.

Los resultados de esta evaluación retroalimentarán la planificación del siguiente año lectivo, permitiendo escalar, ajustar o redirigir las acciones según la experiencia acumulada.

5.2.2.2. Recursos necesarios

5.2.2.2.1. Humanos

La implementación del programa institucional Escuela que Abraza requerirá el involucramiento directo del personal de psicología u orientación de la Dirección Regional de Educación u otra entidad presente en el cantón como el Patronato Nacional de la Infancia, Visión Mundial, Instituto de Desarrollo Profesional, entre otros, quien liderará el diseño curricular de las sesiones socioemocionales, capacitará a los docentes guía y realizará acompañamiento psicopedagógico según las necesidades del estudiantado y del personal. Dicho de otro modo, se contemplará la participación de profesionales externos, tales como psicólogos educativos, trabajadores sociales o especialistas en neuroeducación y autocuidado, quienes facilitarán jornadas de fortalecimiento emocional para el personal y las familias. Se promoverá también el liderazgo estudiantil en los «círculos restaurativos» y en campañas de convivencia, para lo cual se formarán monitores juveniles con enfoque de derechos.

Será esencial reformular y dinamizar el Comité de Convivencia Escolar, incorporando representación docente, estudiantil, familiar y administrativa, y asegurando una formación inicial en resolución restaurativa de conflictos, escucha activa y habilidades socioemocionales. Este equipo será responsable de coordinar las acciones del programa, registrar los procesos y garantizar la sostenibilidad del enfoque afectivo institucional.

5.2.2.2. Materiales y económicos

En el aspecto material, cada aula tendrá que establecer un «rincón emocional» , integrado por elementos sensoriales (cojines, mantas, libros ilustrativos, tarjetas de emociones, botellas de calma), muebles versátiles para trabajo en círculo, y decoración adecuada para favorecer la tranquilidad emocional. Asimismo, se necesita proporcionar al centro materiales pedagógicos y lúdicos como marionetas, instrumentos musicales básicos, sets de dibujo y juegos en equipo. Para las reuniones con familias y actividades de autocuidado, se requerirán elementos logísticos: alimentos, recursos visuales, lugares amplios preparados y material gráfico impreso. La utilización de estos materiales será organizados y controlados por el Comité de Convivencia. Desde el aspecto económico, se necesitará un presupuesto para cubrir: la elaboración de guías impresas para estudiantes y familiares, la contratación de expertos invitados, los refrigerios en eventos comunitarios y los costos básicos en decoración. Este presupuesto puede ser administrado por la Junta de Educación, así como mediante acuerdos con ONGs o programas del ministerio (como *Convivir para educar* del MEP).

5.2.3. Área de mejora 3. Gestión de recursos humanos y financieros desde la planificación estratégica

Una administración escolar realmente transformadora no puede fundamentarse solamente en el cumplimiento administrativo ni en la ejecución lineal del presupuesto destinado. Debe dirigirse a la movilización táctica de todos los recursos disponibles, tanto internos como externos, en función de las necesidades educativas, sociales y organizativas de la institución (Ladera et al, 2024). En una escuela D1 situada en la región Norte-Norte de Costa Rica, esta afirmación cobra un significado aún más profundo, teniendo en cuenta las particularidades del territorio: comunidades dispersas, infraestructura pública limitada, dependencia de redes de apoyo comunitario, restricciones de presupuesto y una sólida identidad cultural local. Planificar los recursos en este contexto significa superar la gestión financiera o la adquisición de bienes. Asimismo, en áreas rurales donde la renovación de infraestructuras y la distribución de recursos públicos tienden a ser irregulares o escasas, la implementación de iniciativas educativas con apoyo local, la colaboración comunitaria estructurada y las asociaciones con entidades externas pueden generar un impacto significativo. Por ello, es crucial considerar la planificación de recursos más que una tarea técnica restringida al personal administrativo, sino como una actividad pedagógica y política que incluya a toda la comunidad educativa.

5.2.3.1. Cronograma de los planes de actuación previstos

a) Diagnóstico participativo de recursos

El proceso inicia en agosto de 2025 con una auditoría interna de recursos, en la que se registrarán los bienes físicos, materiales didácticos, equipos tecnológicos, estado de la infraestructura, asignaciones presupuestarias disponibles, recursos humanos activos y capacidad de gestión institucional. Este diagnóstico incluirá también una exploración de los recursos comunitarios: organizaciones vecinales, productores locales, emprendimientos, redes religiosas, ONGs, asociaciones de desarrollo y cualquier otro actor con capacidad de colaboración. La metodología combinará visitas in situ, revisión documental (inventarios, informes contables, convenios vigentes) y talleres participativos con padres, estudiantes y docentes.

El producto de esta fase será un Informe de Recursos y Necesidades Prioritarias, que incluirá un mapa institucional de activos y carencias, estructurado por áreas funcionales: infraestructura, tecnología, pedagogía, alimentación, seguridad, recreación y convivencia.

b) Diseño del Plan de Gestión Institucional de Recursos (PGIR)

Con base en el diagnóstico, durante octubre de 2025 se desarrollará el Plan de Gestión Institucional de Recursos para el período 2025–2026. Este plan será elaborado por un equipo de trabajo ampliado, conformado por la dirección, el encargado administrativo, representantes de la Junta de Educación, dos docentes delegados, y dos madres/padres líderes.

El PGIR contemplará la priorización de necesidades (según criterios de urgencia, impacto pedagógico, viabilidad económica y beneficio colectivo), calendario de acciones concretas (con responsables, cronogramas y metas verificables), estrategia de alianzas mediante la identificación de posibles apoyos institucionales y comunitarios (donaciones, voluntariado, fondos concursables) y mecanismos de seguimiento, rendición de cuentas y evaluación participativa. El documento será validado en asamblea general con la comunidad educativa y remitido al circuito para su respaldo institucional. Además, se expondrá públicamente en formato resumido en los espacios visibles de la escuela.

c) Ejecución de proyectos de mejora con participación comunitaria

Desde noviembre de 2025 hasta junio de 2026 se ejecutarán proyectos prioritarios definidos en el PGIR. Estos pueden incluir: mejora de la señalización institucional y de los accesos, a través de jornadas comunales, dotación de materiales deportivos o recreativos, mediante alianzas con cooperativas locales, instalación de un espacio de lectura o aula abierta utilizando mobiliario reciclado o donado, y planificación de la construcción y equipamiento de un aula de informática. Cada proyecto será coordinado por un pequeño comité operativo y deberá contar con cronograma específico, presupuesto estimado, bitácora de ejecución y reporte fotográfico.

d) Monitoreo, evaluación y retroalimentación

Cada dos meses, el comité institucional de recursos se reunirá para revisar el estado de ejecución del PGIR, identificar obstáculos, tomar decisiones correctivas y comunicar los avances a la comunidad. Al cierre del período (julio 2026), se realizará una evaluación integral, con aplicación de encuestas de satisfacción, revisión del cumplimiento de metas, y sistematización de lecciones aprendidas. Este proceso permitirá cerrar el ciclo con transparencia y proyectar mejoras para el siguiente período lectivo.

5.2.3.2. Recursos necesarios

5.2.3.2.1. Humanos

El desarrollo de la gestión institucional con enfoque territorial exige, como aspecto fundamental, la formación de la Junta de Educación y de la Dirección institucional en aspectos esenciales: planificación financiera, normativas presupuestarias, mecanismos de rendición de cuentas y control fiscal. Esta capacitación puede ser proporcionada por empleados del MEP, por consultores externos o por organizaciones especializadas en mejorar la gestión local (como la Municipalidad de Upala o el INDER). También se formará un Comité de Gestión de Recursos, con miembros de todos los sectores (docentes, Junta, comunidad y estudiantes), que diseñará, implementará y evaluará el Plan de Gestión Institucional de Recursos (PGIR). Este comité dispondrá de apoyo técnico para crear proyectos de inversión en educación y redactar informes de seguimiento. Igualmente, se anticipa la colaboración de socios locales (gobierno municipal, organizaciones de desarrollo, comunidades religiosas, empresas agrícolas, centros sanitarios) que ofrecerán recursos, trabajo voluntario, contribuciones u orientación para llevar a cabo proyectos de infraestructura, equipamiento o mejora de servicios o inclusive la generación de recursos propios y su administración adecuada.

5.2.3.2.2. Materiales y económicos

En lo material, el centro necesitará herramientas esenciales de planificación: documentos oficiales del MEP para gestión de presupuesto, plantillas para programación, manuales de implementación financiera y recursos visuales (pizarras, proyectores, suministros técnicos). Asimismo, se deberá asignar un área física destacada para la divulgación y monitoreo del PGIR, que incluya tableros informativos, gráficos de progreso y lugares para recoger sugerencias de la comunidad. Para llevar a cabo proyectos priorizados (como rehabilitación de aulas, jardines pedagógicos, mobiliario didáctico), será necesaria la adquisición de materiales de obra menor: cemento, pintura, madera, herramientas básicas, señalización, toldos y mobiliario escolar. Los espacios de participación y rendición de cuentas (como las asambleas abiertas) también requerirán recursos logísticos: sillas extras, equipo de sonido básico, refrigerios, impresión de documentos y convocatorias públicas.

Desde la perspectiva financiera, esta zona necesita una planificación orientada a resultados, donde cada partida del presupuesto esté relacionada con una acción cuantificable. Se sugiere asignar un fondo específico en el presupuesto educativo para llevar a cabo el PGIR, que será supervisado por el auditor/ contador de la Junta y divulgado a través de boletines semestrales. Finalmente, se estimularán colaboraciones con entidades externas para el cofinanciamiento o la donación de recursos, así como para el fortalecimiento institucional mediante capacitación técnica constante, con la meta de asegurar un uso eficiente, transparente y contextualizado de los recursos disponibles.

6. Evaluación y seguimiento

La valoración y el monitoreo son elementos esenciales en la consolidación de cualquier proceso de mejora en la educación. No únicamente posibilitan comprobar el nivel de progreso de las actividades ejecutadas, sino que, adicionalmente, representan instrumentos estratégicos para mejorar la toma de decisiones y asegurar la permanencia de los resultados obtenidos como lo menciona León (2016). En este capítulo, se describen los métodos y criterios de valoración establecidos para las áreas clave de intervención, justificando su relevancia y efectividad de manera indiscutible.

6.1. Área de mejora 1. Fortalecimiento de las competencias digitales para el liderazgo educativo en el personal docente y administrativo

6.1.1. Procedimientos de seguimiento

El seguimiento del proceso de fortalecimiento de competencias digitales debe ser concebido como una estrategia sostenida de acompañamiento técnico y pedagógico, estructurada en fases interdependientes. Cada fase permite monitorear el avance, y también, tomar decisiones informadas sobre los ajustes que sean necesarios para garantizar el cumplimiento de los objetivos formativos. El enfoque adoptado combina herramientas de evaluación continua con estrategias de reflexión profesional, autoobservación y documentación de la práctica.

Primera fase: evaluación diagnóstica institucional.

Se aplicará un instrumento de diagnóstico diseñado ad hoc con base en el Marco de Referencia de Competencias Digitales para docentes del MEP. Este instrumento integrará autoevaluación, rúbricas observacionales y entrevistas cortas. Será administrado por el Coordinador TIC y se aplicará a la totalidad del personal docente y administrativo. A partir de este proceso se establecerán perfiles individuales y colectivos, diferenciando entre niveles básico, intermedio y avanzado. El informe resultante se utilizará como insumo para personalizar las rutas formativas y distribuir los recursos humanos disponibles para el acompañamiento técnico.

Segunda fase: seguimiento al proceso formativo.

Durante el desarrollo de los módulos de formación, se implementarán estrategias de evaluación continua: listas de verificación de asistencia, rúbricas de desempeño en sesiones prácticas, revisión de tareas intermodulares (como la creación de documentos o recursos digitales), y retroalimentaciones quincenales por parte de los facilitadores. Cada docente mantendrá una bitácora personal de aprendizaje, en la cual documentará avances, dificultades y logros significativos.

Tercera fase: acompañamiento técnico-pedagógico.

Esta fase será fundamental para observar el grado de transferencia de lo aprendido a la práctica profesional. Incluye la realización de observaciones de aula, entrevistas reflexivas

posteriores y asesorías individuales por parte del Coordinador TIC. También se revisarán planificaciones que incorporen herramientas digitales, evidencias del uso de plataformas educativas, y recursos diseñados por los docentes.

Cuarta fase: evaluación final.

Cada participante presentará un portafolio digital compuesto por: un mínimo de tres recursos digitales creados, una planificación con herramientas tecnológicas integradas, y una breve memoria reflexiva sobre el proceso vivido. Este portafolio será evaluado por una comisión interna con base en una rúbrica consensuada. Adicionalmente, se realizará una prueba práctica en la que el docente o administrativo deberá resolver una tarea específica utilizando herramientas TIC relevantes a su función.

Quinta fase: retroalimentación institucional y sostenibilidad.

Se organizará una jornada institucional de cierre del proceso, donde se socializarán los resultados, se identificarán las buenas prácticas, y se recogerán propuestas para el siguiente ciclo formativo. El informe final de esta área será compartido con la supervisión del circuito y quedará como documento oficial del expediente de gestión del centro educativo.

6.1.2. Criterios de evaluación e indicadores de logro

El sistema de evaluación contempla criterios específicos, medibles y contextualizados. Se ha definido un conjunto de cinco criterios con sus respectivos indicadores de logro, los cuales permitirán valorar tanto la ejecución del plan como su impacto en el ejercicio profesional del personal.

Criterio 1: Participación efectiva y continuidad en el proceso formativo.

- Indicador: el 90% del personal docente y administrativo asiste y participa en al menos el 80% de las sesiones formativas programadas.
- Evidencia: listas de asistencia, registros de tareas entregadas, participación en foros o actividades prácticas.

Criterio 2: Producción de recursos digitales contextualizados.

- Indicador: cada participante genera al menos tres productos digitales aplicables a su función (ejemplo: una rúbrica digital, una infografía educativa, una presentación multimedia).

- Evidencia: portafolio digital evaluado con rúbrica institucional.

Criterio 3: Integración de herramientas digitales en la práctica pedagógica o administrativa.

- Indicador: el 80% del personal demuestra la incorporación de TIC en planificaciones, procesos evaluativos, o trámites institucionales.
- Evidencia: análisis de planificaciones, capturas de pantalla, documentos institucionales digitalizados.

Criterio 4: Mejora en el nivel de competencia digital.

- Indicador: el 75% del personal mejora al menos un nivel (básico a intermedio, o intermedio a avanzado) según la matriz inicial de diagnóstico.
- Evidencia: comparación entre evaluación diagnóstica y prueba final.

Criterio 5: Satisfacción y valoración del proceso.

- Indicador: el 85% de los participantes expresan alta satisfacción con la pertinencia, utilidad y aplicabilidad del proceso formativo.
- Evidencia: resultados de la encuesta de valoración final y entrevistas cualitativas breves.

6.2. Área de mejora 2. Bienestar socioafectivo y clima institucional de la comunidad educativa

6.2.1. Procedimientos de seguimiento

El seguimiento de esta área responde a un enfoque socioeducativo que de acuerdo con Jakobsson, Rönnlund, y Archer (2023) se reconoce la afectividad como dimensión constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el monitoreo no se limitará a medir la ejecución de actividades, ya que buscará comprender, acompañar y fortalecer los vínculos interpersonales, el bienestar emocional y la convivencia en la comunidad educativa. El diseño de los procedimientos se fundamenta en estrategias de evaluación continua, cualitativa, participativa y restaurativa, integrando múltiples fuentes de información.

Primera fase: diagnóstico del clima emocional y relacional.

Se aplicarán tres instrumentos principales: (a) una encuesta de percepción del clima escolar dirigida al estudiantado, al personal docente y administrativo, y a las familias; (b) entrevistas semiestructuradas a docentes, encargados de grupos y dirección; y (c) análisis de los registros

de conflictos, derivaciones, reportes de disciplina y casos atendidos por orientación o dirección en el último año. Este diagnóstico será analizado por la Comisión de Convivencia y Orientación, que elaborará un informe con líneas base y necesidades emergentes.

Segunda fase: seguimiento de actividades afectivas

Cada actividad del programa *Escuela que Abraza*, ya sea taller de habilidades emocionales, círculo de diálogo, jornada de autocuidado o actividad familiar, será documentada mediante listas de participación, bitácoras de grupo, rúbricas cualitativas y fichas de reflexión. Estas fichas, diseñadas con preguntas guía simples, serán aplicadas por los docentes de grupo o el equipo de orientación al cierre de cada actividad. Se buscará recoger la vivencia subjetiva del proceso y su percepción de utilidad.

Tercera fase: monitoreo del bienestar del personal educativo.

A lo largo del ciclo lectivo se llevarán a cabo dos momentos formales de evaluación del estado emocional del personal docente y administrativo: uno al cierre del tercer trimestre (noviembre 2025) y otro al finalizar el primer semestre del año siguiente (mayo 2026). Estos momentos incluirán encuestas breves de autopercepción, sesiones de conversación colectiva, y, en caso necesario, entrevistas individuales. La confidencialidad de la información será asegurada mediante el respaldo técnico del personal de orientación y la dirección.

Cuarta fase: observación de indicadores conductuales.

Durante el ciclo se sistematizarán datos sobre reportes disciplinarios, solicitudes de intervención por parte de orientación, niveles de ausentismo, y reportes de conductas disruptivas o conflictivas. Estos indicadores serán comparados con los del año anterior para analizar tendencias. Asimismo, se aplicará una segunda ronda de encuestas de clima escolar en junio 2026 para establecer variaciones en la percepción del ambiente emocional y relacional de la escuela.

Quinta fase: sistematización y retroalimentación participativa.

En julio 2026 se realizará una jornada institucional de evaluación del programa. En ella se presentarán los hallazgos, se compartirán relatos significativos, se analizarán los desafíos persistentes y se construirán, de manera conjunta, recomendaciones para el siguiente ciclo. Este proceso de evaluación horizontal buscará consolidar una cultura institucional del cuidado, la escucha y la corresponsabilidad afectiva.

6.2.2. Criterios de evaluación e indicadores de logro

La evaluación del área de afectividad se centrará en valorar el impacto de las acciones implementadas sobre el bienestar emocional de los estudiantes, el personal y las familias, así como sobre la calidad de las relaciones dentro de la comunidad educativa. Los criterios definidos contemplan tanto el cumplimiento operativo como la transformación de dinámicas institucionales.

Criterio 1: Implementación sistemática del programa institucional de afectividad.

- *Indicador:* al menos el 90% de los grupos realizó una sesión mensual de habilidades socioemocionales, debidamente planificada, ejecutada y evaluada.
- *Evidencia:* bitácoras de grupo, guías de trabajo utilizadas, registros fotográficos.

Criterio 2: Participación estudiantil y familiar efectiva.

- *Indicador:* más del 80% del estudiantado participó al menos en dos círculos de diálogo y el 60% de las familias asistió a alguna actividad afectiva o convivencial.
- *Evidencia:* listas de participación, formularios de apreciación, actas de actividades.

Criterio 3: Mejora en la percepción del clima escolar.

- *Indicador:* incremento de al menos 45% en ítems positivos de la encuesta de clima escolar (como «me siento seguro» , «puedo confiar en mis docentes» , «puedo hablar de mis emociones en clase»).
- *Evidencia:* comparación entre encuestas de agosto 2025 y junio 2026.

Criterio 4: Reducción de conductas conflictivas.

- *Indicador:* disminución del 70% en reportes disciplinarios y derivaciones a orientación respecto al curso anterior.
- *Evidencia:* registro oficial de conducta, bitácoras de atención, informes de convivencia.

Criterio 5: Bienestar y resiliencia del personal.

- *Indicador:* al menos el 80% del personal manifiesta mejoras en su bienestar emocional, capacidad de afrontamiento y percepción de acompañamiento institucional.

- *Evidencia:* resultados de encuestas internas, testimonios cualitativos y entrevistas confidenciales.

Criterio 6: Sistematización de experiencias significativas.

- *Indicador:* se documentan al menos cinco experiencias destacadas de acompañamiento emocional, resolución de conflictos o iniciativas estudiantiles en el ámbito socioafectivo.
- *Evidencia:* memorias escritas, videos, presentaciones internas.

6.3. Área de mejora 3. Planificación Estratégica y Gestión Educativa Social

6.3.1. Procedimientos de seguimiento

La planificación y gestión de recursos con enfoque territorial requiere un seguimiento técnico y participativo, que no registre el cumplimiento de tareas administrativas únicamente, sino que garantice la pertinencia, equidad y sostenibilidad de los procesos implementados. En el contexto rural en que se ubica la Escuela Fátima, esta evaluación debe integrar la mirada de todos los actores implicados (docentes, administrativos, Junta de Educación, estudiantes y comunidad), considerando los ritmos locales, las capacidades reales de ejecución y el uso transparente de los recursos.

Primera fase: auditoría institucional participativa.

Se iniciará con la elaboración de un informe técnico que consolide el inventario de recursos físicos, tecnológicos, pedagógicos y humanos existentes en la institución. Este proceso será guiado por el Comité Institucional de Recursos, integrado por la dirección, miembros de la Junta de Educación, docentes representativos, y un delegado estudiantil del II ciclo. A través de visitas a cada espacio, entrevistas con usuarios frecuentes (docentes, oficinistas, personal de cocina) y revisión de registros oficiales (bitácoras, actas, reportes), se identificarán las fortalezas, necesidades prioritarias y oportunidades de optimización contemplando lo planteado por Ramírez (2015) sobre la responsabilidad global de la gestión educativa.

Adicionalmente, se elaborará un *mapa comunitario de recursos territoriales*, identificando organizaciones aliadas, emprendimientos, voluntariados, instituciones públicas o religiosas, y redes comunales que puedan contribuir al cumplimiento de los objetivos escolares.

Segunda fase: planificación y calendarización del Plan de Gestión Institucional de Recursos (PGIR).

A partir del diagnóstico, el comité diseñará un plan detallado que incluya objetivos específicos, metas operativas, cronograma de actividades, fuentes de financiamiento, responsables por acción, y mecanismos de evaluación por tramo. Este plan será validado en sesión conjunta de Junta de Educación y Consejo de Profesores, y difundido públicamente en formato accesible (carteleros institucionales, circular digital o impresa a familias).

Tercera fase: monitoreo de ejecución.

Cada acción prevista en el PGIR será acompañada por una bitácora de implementación. Los responsables designados para cada subproyecto (por ejemplo, mejora de infraestructura, activación de espacios verdes, adquisición de mobiliario, etc.) deberán completar reportes mensuales que incluyan: descripción de avances, evidencias físicas (fotografías, facturas, actas de trabajo), valoración de dificultades y propuestas de ajuste. Estos reportes serán revisados en sesiones bimestrales por el Comité y auditados por el fiscal de la Junta.

Cuarta fase: verificación del uso de recursos y rendición de cuentas.

El uso del presupuesto institucional y los fondos gestionados con actores externos será verificado mediante revisión documental y entrevistas a los beneficiarios directos (docentes y estudiantes). Se utilizará una plantilla de trazabilidad presupuestaria que permita asociar cada gasto con su resultado observable. Se programará una jornada de rendición de cuentas comunitaria (junio 2026) donde se presentarán públicamente los logros, las dificultades superadas y los aprendizajes obtenidos.

Quinta fase: sistematización de experiencias y recomendaciones.

Al final del ciclo, el Comité elaborará un informe integral que describa el proceso completo, valore el nivel de cumplimiento de metas, y proponga recomendaciones para el siguiente año lectivo. Este informe será parte del expediente institucional y será presentado ante la Supervisión del circuito como evidencia de buena práctica en gestión descentralizada.

6.3.2. Criterios de evaluación e indicadores de logro

En esta área, la evaluación se estructura en torno a criterios de eficiencia, transparencia, sostenibilidad e impacto en el entorno institucional. Los indicadores definidos permitirán

valorar tanto la gestión administrativa como la articulación con el contexto y la transformación real del espacio escolar.

Criterio 1: Cumplimiento efectivo del Plan de Gestión Institucional de Recursos (PGIR).

- *Indicador:* al menos el 80% de las acciones proyectadas en el PGIR fueron ejecutadas en el plazo establecido o reprogramadas con justificación formal.
- *Evidencia:* bitácoras de implementación, cronograma actualizado, actas de seguimiento.

Criterio 2: Participación activa de los actores institucionales y comunitarios.

- *Indicador:* al menos cinco organizaciones o actores locales (cooperativas, asociaciones, microempresas, iglesias, etc.) colaboraron directamente en la ejecución de proyectos escolares.
- *Evidencia:* cartas de compromiso, fotografías de actividades conjuntas, registros de donaciones o servicios.

Criterio 3: Aprovechamiento pedagógico del entorno físico.

- *Indicador:* se habilitaron o mejoraron al menos tres espacios escolares para uso didáctico, recreativo o comunitario (huerta, aula al aire libre, jardín de lectura, salón multiuso, etc.).
- *Evidencia:* reportes fotográficos, planificaciones que incorporan dichos espacios, testimonios de uso.

Criterio 4: Transparencia en la gestión de recursos financieros y materiales.

- *Indicador:* el 100% de los movimientos económicos asociados al PGIR se encuentran debidamente documentados, auditados y comunicados a la comunidad educativa.
- *Evidencia:* libros contables firmados, informes financieros, carteleras públicas.

Criterio 5: Valoración comunitaria positiva del proceso.

- *Indicador:* más del 85% de los actores institucionales (docentes, familias, Junta) califican positivamente la gestión de recursos y el impacto de las acciones ejecutadas, según encuesta de cierre.

- *Evidencia:* resultados sistematizados de encuestas, entrevistas grupales, actas de reuniones.

Criterio 6: Transferencia de aprendizajes a futuros ciclos.

- *Indicador:* se elaboró y archivó un informe técnico con recomendaciones aplicables al próximo PGIR, incorporando los aprendizajes y buenas prácticas identificadas.
- *Evidencia:* documento de cierre del ciclo, aprobado en Consejo de Profesores y Junta de Educación.

7. Conclusiones

Este Trabajo Fin de Estudios se ha enfocado en crear un proyecto integral de gestión para la Escuela Fátima, una entidad pública de educación secundaria ubicada en una zona rural del Norte-Norte de Costa Rica. Este proyecto se refiere a una propuesta de planificación técnica elaborada como una respuesta crítica, contextual y transformadora a los desafíos particulares que enfrenta la escuela diariamente en un cantón limítrofe. Desde el comienzo, se adoptó una visión amplia y crítica que, sin perder de vista los marcos normativos nacionales, priorizara las necesidades y expectativas de la comunidad educativa. El primer objetivo específico definido fue fomentar las competencias digitales del personal educativo y administrativo. La iniciativa se fundamenta en un método educativo y gradual que toma en cuenta el nivel de partida de cada persona, ya que esta iniciativa tiene como objetivo instruir en herramientas digitales y promover la confianza, la autonomía y un uso crítico de los recursos tecnológicos, tanto en el ámbito educativo como en la gestión institucional. En segundo lugar, se reconoció la importancia de promover la afectividad integral en las relaciones que configuran la vida cotidiana escolar. El proyecto *Escuela que Abraza*, desarrollado en el marco de esta labor, busca recuperar la relevancia del cuidado, la empatía y la relación humana. Esta propuesta incluye medidas preventivas, ambientes de formación emocional y procesos de restauración para solucionar conflictos. Más allá de un conjunto de acciones, es una convocatoria para transformar la convivencia en una experiencia profundamente humana, donde cada persona se sienta apreciada, escuchada y protegida. El tercer objetivo específico consistió en capacitar al equipo directivo en métodos de planificación de recursos y administración educativa con un enfoque social. Este elemento del proyecto trata sobre la importancia de fortalecer la independencia institucional con un enfoque ético, eficiente y colaborativo. Así, se propone un

Plan de Manejo de Recursos con enfoque territorial, que abarca desde la capacitación técnica de la Junta de Educación hasta la formulación de colaboraciones estratégicas con actores locales. La planificación, en este contexto, no se limita a la asignación de recursos ya que se transforma en un deber compartido y en un mecanismo para asegurar justicia, sostenibilidad y claridad.

Las aportaciones más significativas de este proyecto se fundamentan en su enfoque sistémico, en su adecuación al entorno y en su propósito de transformación. En lugar de seguir modelos abstractos, el enfoque se ha creado desde y para la realidad particular de la Escuela Fátima. Armoniza elementos técnicos con sensibilidad humana. Su estructura integra la normativa vigente, abarcando la Ley Fundamental de Educación y las políticas del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica, además de incluir elementos de innovación, colaboración en liderazgo y equidad en la educación. La implementación de sistemas detallados de monitoreo y evaluación, con métricas exactas para cada área de mejora, permite tanto el seguimiento del proceso como el aprendizaje derivado del mismo. Sin duda, esta es una de las mayores ventajas del proyecto: su capacidad de convertirse en un recurso versátil que evoluciona junto a la comunidad que lo utiliza. En conclusión, este trabajo no propone una simple recopilación de actividades sueltas. Ofrece una visión. Una manera de concebir la administración escolar como un acto moral, técnico y profundamente humano. La Escuela Fátima, al sostener el compromiso colectivo que requiere este plan, tiene la capacidad de convertirse en un modelo de gestión transformadora en contextos rurales; es decir, la institución puede y debe ser un lugar donde se vivencie la educación pública con dignidad, justicia y optimismo. Cambiar una escuela no significa únicamente ajustar estructuras de manera aislada: se trata de generar oportunidades. Caminos en los que cada niña, cada niño, cada educador y cada familia reconozcan que aun en los límites geográficos se puede construir una educación de calidad.

8. Referencias bibliográficas

8.1. Normativa

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley Fundamental de Educación (Ley N.º 2160). <https://bit.ly/4nEj2ul>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N.º 7739). <https://bit.ly/4eAVnaq>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1949). Constitución Política de la República de Costa Rica. <https://goo.su/z4dRg>
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política educativa: La persona, centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://goo.su/tk77Q>
- Ministerio de Educación Pública. (2003). Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas (Decreto Ejecutivo N.º 31024-MEP). <https://goo.su/AQiAp>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Director de Enseñanza General Básica 1 (I y II ciclos)* (Versión actualizada al 17 de diciembre de 2021). Área de Carrera Docente. <https://goo.su/IRBpYu>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). Lineamientos generales para el uso y mantenimiento de los recursos tecnológicos en centros educativos públicos. <https://goo.su/tzNbU>
- Ministerio de Educación Pública. (2013). Aportes para promover una cultura de paz en centros educativos. <https://goo.su/xVk1DV>

8.2. Especializada

- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://goo.su/PauubV>
- Calderón, J. (2023). Competencias socioafectivas de los docentes universitarios: Un análisis reflexivo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 3433–3442. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.3320>
- Campos, J., Cascante, J., y Ruiz, W. (Eds.). (2021). *Experiencias de gestión educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19*. Universidad Estatal a Distancia y Ministerio de Educación Pública. <https://goo.su/WfCBoB>
- Condori, C. (2021). Las competencias socioemocionales del directivo escolar y su impacto en el clima institucional. *Revista de Investigación en Educación*, 2(4), 1–10. <https://goo.su/M0ubfsZ>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Gorrochotegui Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la*

- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (2.ª ed.). UNESCO.
<https://goo.su/SmjLh59>
- Departamento de Investigación, Desarrollo e Implementación (DIDI). (2022). *Autopercepción de la competencia digital docente*. Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://goo.su/M2i2K>
- Escuela Fátima (2021). Monografía Institucional. Archivos Institucionales.
- Gorrochotegui, A. (2012). Liderazgo educativo y sus competencias. Una propuesta de formación docente. *Atenas*, 2(18), 126–147. <https://goo.su/u9XtP>
- Harris, A. y Jones, M. (2021). Leading in disruptive times: a spotlight on assessment. *School Leadership & Management*, 43(3), 171-174.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1887643>
- Jakobsson, L. R., Rönnlund, M., y Archer, T. (2023). *The emotional well-being of teachers and school personnel: An experience sampling study*. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 3–19. <https://goo.su/2IKDnG>
- Ladera, M., Sotelo, C., Pacherras, M., Castro, M., y Soto, I. (2024). Strategic Planning and Quality Education in the Framework of the Ods in a Peruvian Public Technological Institute. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 4(1). <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v4.n00.pe01686>
- León, H. (2016). *Gestión de la planificación estratégica para el desarrollo profesional docente*. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 23–52.
<https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22719>
- Loureiro, A. C., Meirinhos, M. ., Osório, A. J., y Valente, A. L. (2022). Computational thinking in teacher digital competence frameworks. *Revista Prisma Social*, (38), 77–93.
<https://goo.su/A9gJcA>
- Manes, J. M. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional* (2.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica. <https://goo.su/ouQCV>
- Mendoza, D., López, D., y Salas, E. (2016). *Planificación estratégica de recursos humanos: Efectiva forma de identificar necesidades de personal*. *Económicas CUC*, 37(1), 61–78.
<https://doi.org/10.17981/econcuc.37.1.2016.03>
- Nava, M. G., Glasserman, L. D., y Torres, L. (2022). Las habilidades socioemocionales del director escolar: Un estudio en educación básica. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 7, 250–272.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v7.10520.005>
- Presidencia de la República. (2018, 6 de abril). *Escuela de Fátima en Upala recibió mejoras para su infraestructura*. <https://goo.su/eltB0>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Informe Estado de la Educación: Octava edición*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores (CONARE) / Programa Estado de la Nación (PEN). <https://goo.su/Og3A3nh>

- Programa Estado de la Nación. (2023). *Informe Estado de la Educación: Novena edición*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores (CONARE) / Programa Estado de la Nación (PEN). <https://goo.su/b5DM>
- Ramírez, L. (2015). La relación entre la comunidad y la escuela: Una revisión desde el contexto rural. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 41–66. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.3>
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Calvo, A., y Martagón, J. (2022). La relación comunidad y escuela en el marco de la innovación educativa y la construcción de redes socioeducativas. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 9–27. <https://doi.org/10.6018/rie.502241>
- Sánchez, E., Daurá, J., y Laudadio, M. (2019). La educación socioemocional como estrategia para prevenir la violencia escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31–49. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* (Versión 3). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://goo.su/UaEsnvw>
- Venegas, P. (2011). Gestión de la educación basada en competencias: Elementos para su interpretación en el contexto de la administración de la educación. *Revista de Ciencias Sociales*, (132), 1–10. <https://goo.su/8is4GLh>
- Zúñiga, M., Núñez, O., Matarrita, S., y Picado, K. (2021). *Competencias digitales de los docentes: desafíos y ruta de acción para lograr un uso efectivo y sostenido de las TIC al servicio del mejoramiento educativo* (Investigación de base del Octavo Informe Estado de la Educación 2021). CONARE - PEN. <https://goo.su/a3IKlnF>