

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SU ARTICULACIÓN CON LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: EL PLAN ANUAL DE TRABAJO

Evaluation and Quality Management Practices and Their Alignment with Educational Planning: The Annual Work Plan

Práticas de Avaliação e Gestão da Qualidade e sua Articulação com o Planejamento Educativo: o Plano Anual de Trabalho

María Antonieta Vargas Solís
Universidad Estatal a Distancia
San José, Costa Rica

marivargas@uned.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0003-0385-0660>

RESUMEN

Este artículo analiza, desde una perspectiva cuantitativa descriptiva, la articulación de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad educativa con la organización y ejecución del Plan Anual de Trabajo (PAT) en dos escuelas primarias públicas de la zona norte de Costa Rica. Participaron 22 personas: 20 docentes y 2 directores, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. La información se recolectó por medio de un cuestionario estructurado, de 48 preguntas cerradas, organizado en tres secciones y sometido a validación de contenido por juicio de expertos. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, a partir del cálculo de frecuencias y porcentajes, el promedio de los porcentajes correspondientes a las características y etapas estudiadas y la comparación descriptiva entre ambas instituciones. Los resultados muestran que la Escuela A obtuvo porcentajes superiores en las cuatro características analizadas y en las tres etapas del proceso, mientras que la creación de un ambiente propicio presentó la menor presencia en ambas instituciones, especialmente en la Escuela B. No obstante, en los indicadores seleccionados para analizar la articulación con el PAT, la Escuela B reportó mayor presencia de liderazgo, comunicación, evaluación docente y congruencia curricular. Se concluye que la existencia del PAT y de los mecanismos formales no garantiza por sí sola una articulación efectiva; esta depende del liderazgo, la participación, la toma de decisiones informada, de seguimiento y la apropiación institucional de las prácticas de mejora continua, particularmente en el contexto de transición hacia el SNECE.

PALABRAS CLAVE: ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN; GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN; PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN; CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

ABSTRACT

This article analyzes, from a descriptive quantitative perspective, the alignment of educational quality evaluation and management practices with the organization and implementation of the Annual Work Plan (PAT) in two public primary schools in the northern region of Costa Rica. The study included 22 participants: 20 teachers and two principals, selected through non-probability purposive sampling. Data were collected using a structured questionnaire comprising, 48 closed-ended questions, organized into three sections and subjected to content validation through expert judgment. The data were analyzed using descriptive statistics, including the calculation of frequencies and

RECIBIDO 17 MARZO 2026 • CORREGIDO 22 JUNIO 2026 • ACEPTADO 25 JUNIO 2026



ARTÍCULO POR REVISTA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN. SE DISTRIBUYE BAJO UNA LICENCIA CREATIVE COMMONS RECONOCIMIENTO-NO COMERCIAL-SIN OBRA DERIVADA 4.0 INTERNACIONAL

percentages, the averaging of percentages corresponding to the characteristics and stages examined, and a descriptive comparison between the two institutions. The results show that School A obtained higher percentages in the four characteristics analyzed and in the three stages of the process, while the creation of a favorable environment was the least frequently reported stage in both institutions, particularly in School B. Nevertheless, for the indicators selected to analyze alignment with the PAT, School B reported a greater presence of leadership, communication, teacher evaluation, and curricular alignment. It is concluded that the existence of the PAT and formal mechanisms does not, by itself, guarantee effective alignment; rather, such alignment depends on leadership, participation, informed decision-making, systematic monitoring, and the institutional appropriation of continuous improvement practices, particularly in the context of the transition toward the SNECE.

KEYWORDS: EDUCATIONAL ADMINISTRATION; EDUCATIONAL MANAGEMENT; EDUCATIONAL PLANNING; EDUCATIONAL QUALITY

RESUMO

Este artigo analisa, sob uma perspectiva quantitativa descritiva, a articulação das práticas de avaliação e gestão da qualidade educacional com a organização e a execução do Plano Anual de Trabalho (PAT) em duas escolas públicas de ensino primário da região norte da Costa Rica. Participaram do estudo 22 pessoas: 20 docentes e dois diretores, selecionados por meio de amostragem não probabilística intencional. As informações foram coletadas mediante um questionário estruturado, composto por 48 perguntas fechadas, organizado em três seções e submetido à validação de conteúdo por julgamento de especialistas. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, com base no cálculo de frequências e porcentagens, na média das porcentagens correspondentes às características e etapas estudadas e na comparação descritiva entre ambas as instituições. Os resultados mostram que a Escola A obteve porcentagens superiores nas quatro características analisadas e nas três etapas do processo, enquanto a criação de um ambiente favorável apresentou a menor presença em ambas as instituições, especialmente na Escola B. No entanto, nos indicadores selecionados para analisar a articulação com o PAT, a Escola B apresentou maior presença de liderança, comunicação, avaliação docente e coerência curricular. Conclui-se que a existência do PAT e de mecanismos formais não garante, por si só, uma articulação efetiva; esta depende da liderança, da participação, da tomada de decisões informada, do acompanhamento sistemático e da apropriação institucional das práticas de melhoria contínua, particularmente no contexto de transição para o SNECE.

PALAVRAS-CHAVE: ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL; GESTÃO ESCOLAR; PLANEJAMENTO EDUCACIONAL; QUALIDADE EDUCACIONAL

INTRODUCCIÓN

La planificación institucional constituye un pilar en la gestión educativa, sobre todo porque los desafíos en este campo son constantes. En Costa Rica, el Consejo Nacional de Rectores (2025) señala debilidades relevantes en este ámbito, tales como la ausencia de planificación estratégica, la escasez de evaluaciones que dificulta la mejora de los resultados, el uso débil de la macroevaluación y la poca utilidad de los datos para la mejora educativa. Estas condiciones evidencian que la gestión educativa enfrenta múltiples retos, ante los cuales los profesionales de la administración educativa, desde sus diferentes espacios y niveles, tienen el compromiso de conducir los procesos hacia mayores niveles de calidad.

En esta línea, el Decreto N.º 34075-MEP establece que la Dirección de Gestión y Evaluación de la

Calidad tiene la función de “desarrollar, implementar y dirigir el sistema de calidad de la educación costarricense” y de “promover el mejoramiento de la capacidad de gestión de los centros educativos públicos, así como de la calidad del proceso de enseñanza” (Poder Ejecutivo, 2011, p. 29). Como parte de ese esfuerzo, a inicios de los años dos mil, el Departamento de Evaluación de la Calidad impulsó el Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC), con el fin de fomentar procesos de autoevaluación institucional y planes de mejoramiento continuo que ayudaran a elevar la calidad educativa (Céspedes, 2010b). No obstante, dicho modelo se encuentra actualmente en proceso de transición.

En este contexto, con la Directriz DM-0922-06-2023 y la Circular DM-DVM-AC-DGEC-0923-2023, el Ministerio de Educación Pública (MEP) puso en marcha la transición hacia el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SNECE) y un Modelo de Gestión de la Calidad Total. Este cambio recoge, mantiene y amplía las experiencias previas del Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC) y orienta a todas las instancias del sistema educativo hacia la mejora continua. “El DEC redefine el SNECE migrando de un sistema basado en el MECEC que conllevaba 3 etapas, 12 criterios curriculares y 16 administrativos” (Ministerio de Educación Pública, 2025, p. 8).

En paralelo, el Plan Anual de Trabajo (PAT) es conocido como el “instrumento oficial para orientar la planificación estratégica a nivel de centro educativo” (Poder Ejecutivo, 2014, p. 29). Tanto el PAT como el Modelo de Evaluación de la Calidad compartieron, en su momento, la finalidad de mejorar las instituciones educativas, aunque cada uno a su manera: el PAT a corto plazo y el modelo a mediano plazo. Esa coexistencia dio lugar tanto a puntos de coincidencia como a confusiones.

Dado este contexto, para el campo de la administración educativa, resulta relevante analizar la experiencia vinculada con la implementación de prácticas orientadas a la mejora de la calidad en los centros educativos públicos de Costa Rica. Si bien existen investigaciones previas relacionadas con la gestión educativa, la calidad de la educación y la planificación institucional (Campos et al., 2024; Guevara, 2021; Valerín, 2023), aún se identifica la necesidad de precisar la articulación específica entre las prácticas de evaluación, los procesos de mejora continua y el PAT en centros educativos concretos.

Por ello, el presente artículo se limita al análisis de dos instituciones educativas con características similares. El problema que orienta este estudio se relaciona con la necesidad de comprender cómo

estas prácticas se articulan con la planificación institucional, con la organización y ejecución del PAT en centros educativos públicos clasificados como Dirección 2 por el Ministerio de Educación Pública.

En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo general analizar, desde una perspectiva descriptiva, la articulación de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad educativa con la planificación institucional, específicamente en la organización y ejecución del PAT, a partir de las respuestas del personal docente y administrativo de dos escuelas primarias de la zona norte de Costa Rica. Como objetivos específicos, se plantean: a) identificar las características de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad presentes en las instituciones estudiadas; b) identificar las etapas del proceso de gestión de la calidad implementadas en dichas instituciones; y c) describir la forma en que estas prácticas y etapas se articulan con la planificación del centro educativo, como el PAT.

Este estudio aporta al campo de la administración y gestión de la educación evidencia descriptiva y contextual sobre cómo se articulan las prácticas de evaluación y gestión de la calidad con el PAT en centros públicos de características similares, lo cual permite comprender los alcances y las limitaciones de estos procesos en la gestión escolar y en el cambio del sistema costarricense de evaluación de la calidad educativa.

MARCO TEÓRICO

Administración versus gestión educativa

Con las transformaciones sociales, el concepto de gestión de la educación ha ido emergiendo y, en ocasiones, tiende a confundirse con el de administración de la educación. Según Gairín y Darder (2001), los aspectos legales y de ordenación jurídica fueron las primeras funciones delegadas a la administración de la educación. Entonces, una manera de diferenciar ambos conceptos es entender la administración de la educación como la estructura del proceso administrativo, mientras que la gestión de la educación se refiere a la ejecución de una serie de tareas relacionadas entre sí para alcanzar un resultado concreto. Desde este punto de vista, Blejmar (2005) define la gestión como “el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que ‘las cosas sucedan’ de determinada manera” (p. 23). Por ende, gestionar significa llevar a cabo todo aquello que sea necesario para alcanzar un objetivo establecido.

A partir de esta diferenciación, la gestión educativa puede entenderse como el conjunto de acciones estratégicas necesarias para utilizar de manera eficiente los diferentes recursos de una

institución educativa. Asimismo, Vargas (2008) define el constructo como una nueva forma de organizar el trabajo donde se toma en cuenta la misión y visión de la organización, así como la participación de la comunidad escolar. Es además flexible y da énfasis al trabajo en equipo orientado al logro de los objetivos planteados.

Por otra parte, Gairín y Darder (2001) indican que los procesos administrativos “solo tienen sentido en cuanto garanticen una educación de calidad y compensen las desigualdades existentes, facilitando a los centros escolares la realización de unos proyectos educativos de calidad” (p. 68). En otras palabras, la administración no es un fin en sí misma, sino un soporte necesario y es la gestión la que permite traducir ese marco estructural en decisiones y acciones concretas. En este sentido, las personas gestoras están llamadas a cumplir los objetivos propuestos y a generar resultados.

La gestión educativa se concibe, más recientemente, como un proceso clave para articular la evaluación, la planificación y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua en los centros educativos, lo que resalta su carácter estratégico para integrar el análisis y la acción (UNESCO, 2022). Esta adquiere un papel importante en los procesos de evaluación y planificación institucional, ya que es a través de las decisiones de la gestión que los resultados de autoevaluación se traducen en acciones concretas plasmadas en instrumentos, como el Plan Anual de Trabajo.

A nivel internacional, autores como Mertkan y Gümüş (2026) señalan que el campo de la gestión y el liderazgo educativo ha sido objeto de un número creciente de revisiones sistemáticas en los últimos años, lo que evidencia la necesidad de comprender estos procesos en diferentes contextos educativos. A partir de este planteamiento, la gestión educativa puede situarse como una práctica que articula decisiones institucionales, evaluación, planificación y mejora continua, más allá de una función administrativa aislada.

Calidad de la educación

Según Céspedes (2010a), la calidad de la educación costarricense se define como la “satisfacción de necesidades educativas de la persona, la comunidad y la sociedad, mediante un proceso que potencie con equidad, el desarrollo humano y la identidad nacional” (p. 10). También, organismos internacionales (UNESCO, 2022) han señalado que la calidad educativa debe entenderse como un proceso integral que articula planificación, gestión, evaluación y mejora continua, aparte del rendimiento académico.

En un sistema educativo de calidad, es necesario que se establezcan mecanismos de evaluación

para analizar el aprendizaje de las personas estudiantes, los procesos educativos, el currículo, el profesorado y las escuelas. De ahí, el MEP busca que los centros educativos se autoevalúen para conocer su realidad a partir de datos concretos (Céspedes, 2010a). Recientemente, en Costa Rica, se ha señalado que los procesos de evaluación institucional continúan siendo fundamentales para orientar la planificación y la toma de decisiones, sobre todo en un contexto de transición del sistema de calidad (Ministerio de Educación Pública, 2025).

En cuanto a la planificación educativa, este es un proceso que permite dirigir con eficiencia el trabajo de la institución, con base en sus necesidades y el uso efectivo de sus recursos. Al respecto, Venegas (2007) indica que la planificación es “un esfuerzo organizado, consciente y continuo, realizado con voluntad humana, que permite escoger alternativas y opciones viables para el logro de objetivos determinados” (p. 97). En otras palabras, la planificación constituye un proceso organizado y continuo, orientado al logro de los objetivos educativos y a la atención de las necesidades de las personas estudiantes y de la sociedad.

De forma similar, el MEP (2022) recalca que la planificación institucional sigue siendo un eje central de la gestión educativa, ya que permite articular prioridades pedagógicas, recursos y procesos de seguimiento en las instituciones educativas públicas. Por lo tanto, la planificación es un instrumento fundamental de la gestión educativa que busca mejorar la calidad de la educación, mediante la evaluación continua de las necesidades y el establecimiento de acciones dentro del plan institucional para atenderlas.

La evaluación y la calidad educativa están estrechamente ligadas, debido a que la primera es necesaria para apreciar la segunda. Según Pérez et al. (2000), la calidad es una valoración de la educación recibida y no se puede determinar su nivel sin la evaluación pertinente. Es decir, la calidad no es estática, sino un proceso evaluable que depende de la revisión constante. En consonancia, Vargas (2024) destaca que la evaluación, articulada con procesos de mejora continua, permite valorar no solo el desempeño educativo, sino además identificar áreas de mejora.

Desde una perspectiva internacional, Rahminawati y Supriyadi (2023) señalan que los sistemas internos de aseguramiento de la calidad educativa buscan fortalecer la mejora de los centros escolares y consolidar una cultura institucional orientada a la calidad. Para ello, destacan la importancia del compromiso de la gestión, la conformación de equipos responsables, la comunicación institucional, el análisis de datos y el seguimiento de las acciones de mejora. Este aporte resulta pertinente, porque facilita comprender que la gestión de la calidad educativa no

depende solo de lineamientos formales, sino también de la apropiación institucional de prácticas sistemáticas de evaluación, planificación, seguimiento y mejora continua.

Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense

El MECEC fue, durante varios años, el modelo oficial de evaluación de la calidad de la educación costarricense impulsado por el MEP. En el primer semestre del 2025, el ministerio aún lo definía como una “herramienta para medir los procesos que se desarrollan a lo interno de los centros educativos con el fin de generar procesos de mejoramiento de la calidad en esas instancias” (Ministerio de Educación Pública, 2025, p. 12).

Durante su implementación, el trabajo en equipo y la autocapacitación se consideraron características fundamentales. Al inicio, el modelo tenía como objetivo “el mejoramiento constante y sostenido de la calidad” (Céspedes, 2010b, p. 1) y concluía con una auditoría que definía el nivel de calidad de la institución educativa. Cada etapa cumplía un propósito definido dentro del ciclo de gestión de la calidad, y en conjunto, formaban una secuencia que unía la autoevaluación con la planificación estratégica y el PAT.

En la actualidad, las etapas y los aprendizajes del MECEC se reconocen como antecedentes del proceso de transición hacia el SNECE, en el cual se mantienen solamente las primeras tres etapas (Ministerio de Educación Pública, 2023a; Ministerio de Educación Pública, 2025).

En este contexto, un informe reciente de la auditoría interna del MEP (Ministerio de Educación Pública, 2025) apunta que, aunque la institución inició el rediseño del sistema de evaluación luego de observaciones realizadas en el 2022, varios de los procesos previstos no han sido finalizados dentro del plazo establecido. Dicha situación confirma que el país se encuentra aún en una etapa de transición donde los avances conviven con desafíos estructurales que impactan la gestión de la calidad educativa.

En este marco, el proceso de gestión de la calidad se ha estructurado en etapas e inicia con la **creación de un ambiente propicio**, dividida en dos partes: la primera es la conformación del Equipo Coordinador de la Calidad del Centro Educativo (ECCCE) y la segunda es la autocapacitación de sus miembros. El ECCCE se conforma de manera voluntaria y participativa a partir de la convocatoria del gestor educativo y requiere habilidades blandas, tales como la comunicación asertiva, las buenas relaciones interpersonales y el sentido de responsabilidad y liderazgo, que favorecen la cohesión del equipo y la confianza del resto de la comunidad educativa (Zawalinski, 2010).

Luego se lleva a cabo la autocapacitación de los miembros del ECCCE. Para ello, el MEP, por medio de la Dirección de Evaluación de la Calidad (DEC), elaboró varios documentos orientadores. El ECCCE se autocapacita para orientar a la comunidad educativa en el proceso, para gestionar la documentación e impulsar las acciones de mejoramiento continuo (Ministerio de Educación Pública, 2023b); además de incluir las acciones del Plan de Mejoramiento Quinquenal (PMQ) en el PAT (Ministerio de Educación Pública, 2016).

La segunda etapa, **la autoevaluación**, ha sido concebida como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso que busca el mejoramiento de la institución. En esta vertiente, Gómez (2023) la describe como el análisis que se hace “desde la propia institución educativa, [tomando en cuenta] diversos elementos esenciales para la entrega de una educación de calidad: desde la preparación y desempeño del personal hasta los recursos y la infraestructura disponibles” (p. 6981).

Asimismo, la autoevaluación comprende varias fases que abarcan desde la sensibilización de la comunidad educativa hasta el desarrollo del proceso y la elaboración del informe (Céspedes, 2010a). Algunas de estas fases se relacionan con la percepción de la comunidad educativa sobre la autoevaluación. Es aquí donde el liderazgo de los gestores educativos es fundamental para fomentar una cultura orientada a la calidad.

Se considera oportuno reflexionar no solo sobre los resultados de la autoevaluación, sino también sobre la caracterización y la contextualización del centro educativo. Brenes (2018) conceptualiza la caracterización como los “datos actuales y de los últimos cinco años, sobre la historia de la instancia educativa, con respecto a matrícula inicial y final de alumnos (as), porcentaje de aprobación, deserción, de ausentismo, entre otros” (p. 18). En cambio, la contextualización se refiere al “proceso de valoración de las características del entorno inmediato de la instancia educativa a través de la medición de indicadores socioeconómicos (rasgos sociales, culturales y económicos) de la comunidad, donde está inserto el centro educativo” (p. 37), lo cual permite incluir aportes de instituciones de salud, seguridad, transporte, economía y otros.

La tercera etapa comprende **el Plan de Mejoramiento (PM)**, luego denominado Plan de Mejoramiento Quinquenal (PMQ), el cual se concibió como un instrumento orientador de la gestión educativa que organiza de manera planificada las acciones necesarias para mejorar las áreas que inciden negativamente en la calidad del servicio educativo. Como plantean González (2012) y Céspedes (2010b), su propósito es orientar el rumbo de la institución educativa e identificar las debilidades y sus causas para suprimirlas o minimizarlas, así como mantener o

maximizar las fortalezas encontradas. Cabe destacar que, aunque el MECEC se encuentra en proceso de transición, las funciones del PMQ permanecen vigentes y continúan articulándose con el PAT. Muchas instituciones siguen utilizando estos lineamientos como referente práctico para la planificación y el seguimiento de la calidad educativa (Ministerio de Educación Pública, 2025).

Por último, originalmente, en la cuarta etapa de **Auditoría de calidad o Evaluación externa**, se buscaba valorar el nivel de logro de calidad de los centros educativos tras la ejecución del PMQ. Sin embargo, la literatura revisada no aporta evidencia suficiente sobre su aplicación sistemática en las instituciones educativas públicas costarricenses. En el informe de fin de gestión de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (MEP, 2022, p.18), se reporta que, para el 2020, el cumplimiento asociado a desarrollar estrategias de auditoría de la calidad educativa, dirigidas a acciones de mejoramiento, fue del 0 % en el primer semestre y en el segundo, así como en el logro anual. Estos datos sugieren que la auditoría quedó como un componente proyectado, pero no consolidado y no forma parte de los procesos vigentes ni de la transición hacia el SNECE. Por ello, en este artículo, su utilidad se limita a reconocerla como un elemento histórico del modelo.

Plan Anual de Trabajo (PAT)

En lo referente a la gestión de la calidad educativa, el PAT es un plan que cada centro elabora para definir las acciones y los proyectos que podrían atender las debilidades y fortalecer las áreas de oportunidad de la institución educativa. Su formulación involucra la participación de varios actores; en este caso, el Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas, en su artículo 30, establece que “corresponde al Director del Centro Educativo, como administrador general del mismo, coordinar con la Junta la formulación del Plan Anual de Trabajo (PAT), con el propósito de precisar y priorizar las necesidades del centro educativo y de la población estudiantil” (MEP, 2019). En este contexto, la elaboración del PAT debe partir de un diagnóstico que refleje la dinámica y los cambios de la institución e integre acciones de mejoramiento acordes con las necesidades del centro educativo.

En esta línea, el PAT es un instrumento operativo que organiza necesidades, recursos, presupuesto, responsabilidades y prioridades institucionales, de modo que la planificación de largo plazo se vincule directamente con las acciones diarias de la institución. También, informes recientes resaltan la importancia del PAT como articulador entre la planificación institucional y los requerimientos del sistema educativo (MEP, 2022).

Esta función coincide con lo planteado por Carvalho et al. (2022), quienes, a partir del estudio

de seiscientos sesenta y tres planes estratégicos de acción de centros educativos portugueses, encontraron que muchos carecían de dimensiones relevantes de calidad, al funcionar más como una lista de acciones que como documentos orientadores de la acción estratégica institucional. Este aporte resulta pertinente para el estudio, ya que permite comprender que instrumentos como el PAT no deben reducirse a un registro operativo de actividades, sino que se trata de una herramienta de gestión que articula el diagnóstico, las prioridades, las acciones, el seguimiento y la mejora continua.

A partir de esta operación, el PMQ se concibió como un insumo complementario para organizar las acciones institucionales de mediano plazo. Su aporte a la gestión educativa radica en que da continuidad a los procesos de mejora identificados en la autoevaluación, en tanto posibilita que los avances no dependan solo de la gestión de un año lectivo. De esta manera, el PMQ establece las líneas prioritarias que el PAT debe operacionalizar cada ciclo lectivo y continúa siendo utilizado por las instituciones mientras el nuevo sistema se consolida.

En conjunto, estos aportes nacionales e internacionales permiten comprender la articulación entre evaluación, gestión de la calidad y el PAT como un proceso de gestión institucional que requiere diagnóstico, priorización, toma de decisiones, seguimiento y apropiación de prácticas de mejora continua. Desde esta perspectiva, el análisis de dos centros educativos costarricenses no se limita a describir una experiencia local, sino que aporta evidencia sobre un problema reconocido en otros contextos, es decir, hacer que los instrumentos de planificación funcionen como mecanismos de mejora institucional y no solamente como requisito administrativo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. El estudio se consideró descriptivo, porque recogió información sobre el proceso de planificación institucional en dos centros de educación primaria del MEP, con el propósito de caracterizar sus principales prácticas, sin pretender establecer relaciones causales entre variables analizadas (Hernández y Mendoza, 2023).

Participantes

En este estudio, participó el personal docente y parte del personal administrativo de ambas escuelas, localizadas en la zona norte de Costa Rica. La muestra estuvo conformada por veinte docentes y dos directores. De ese total, diez pertenecían a la Escuela A y doce a la Escuela B.

Muestra

La selección de las instituciones y los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. De acuerdo con Otzen y Manterola (2017), el muestreo intencional permite seleccionar casos característicos de una población, delimitando la muestra a aquellos que resultan pertinentes para los propósitos de la investigación. En este sentido, la decisión sobre la muestra respondió a la accesibilidad de los centros educativos y a que ambas instituciones compartían características relevantes bajo los estándares del MEP en cuanto a cantidad de estudiantes y personal educativo, así como experiencia previa en procesos de planificación institucional vinculados a la evaluación de la calidad educativa. Cabe señalar que no se pretendió alcanzar representatividad estadística.

Variables del estudio

La investigación se estructuró a partir de tres variables principales:

- a) Características de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad;
- b) Etapas del proceso de gestión de la calidad;
- c) Articulación de estas prácticas y etapas con la planificación del centro educativo, específicamente en el PAT.

Estas variables se operacionalizaron mediante indicadores incluidos en el cuestionario, organizados en función de los objetivos específicos del estudio.

Instrumentos de recolección de la información y análisis

Este estudio empleó un cuestionario estructurado de cuarenta y ocho preguntas cerradas, construido desde los objetivos específicos, las variables del estudio y los referentes teóricos asociados con las prácticas de evaluación, gestión de la calidad y planificación institucional. El instrumento se diseñó para recopilar información de manera estructurada sin inducir las respuestas.

El cuestionario se organizó en tres secciones. En las dos primeras, las opciones de respuesta fueron: “siempre”, “a veces” y “nunca”, con el propósito de identificar la frecuencia percibida de catorce características y veintiún criterios vinculados con procesos de gestión de la calidad educativa, particularmente aquellos asociados a las etapas de creación de un ambiente propicio, autoevaluación y planificación de mejora. En la tercera sección, se incluyeron trece posibles alcances positivos que podrían manifestarse en el centro educativo, a partir de la implementación de prácticas de evaluación y mejora continua. Las personas participantes marcaron con una “x” aquellos aspectos que consideraban presentes en el centro educativo en ese momento.

Para responder al tercer objetivo específico, el análisis se delimitó a los indicadores, cuya formulación presentaba una relación conceptual más directa con la organización y ejecución del PAT. Se consideraron aquellos vinculados con la coordinación y comunicación institucional, la toma de decisiones, la evaluación y el seguimiento de los procesos pedagógicos. De esta manera, se seleccionaron dos indicadores del área administrativa y cuatro del área curricular. Los restantes se referían a alcances institucionales generales, pero la relación específica con el PAT no podía establecerse directamente a partir de los datos recolectados.

En cuanto a las características técnicas del instrumento, la validez de contenido se evaluó mediante juicio de expertos con experiencia en el campo de la administración educativa costarricense y metodología de la investigación. Para ello, cada experto recibió los objetivos de la investigación y las variables del estudio con el propósito de valorar si los ítems eran suficientes, pertinentes y congruentes con respecto a lo que se pretendía medir. Desde esta revisión, se realizaron ajustes en la formulación y organización de los ítems para mejorar su claridad, pertinencia y congruencia con los objetivos y las variables del estudio.

Para el análisis de la información, se utilizó estadística descriptiva mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes. En las dos primeras secciones del cuestionario, se calcularon los porcentajes correspondientes a las opciones “siempre”, “a veces” y “nunca” en cada indicador. Para obtener los porcentajes resumidos de cada característica y etapa, se promediaron los porcentajes de participantes que seleccionaron la opción “siempre” en los indicadores que las integraban. En la tercera sección, se calculó el porcentaje de participantes que marcó cada alcance como presente. Este procedimiento permitió identificar tendencias, patrones y diferencias porcentuales entre las instituciones referidas a las prácticas de evaluación y gestión de la calidad y su articulación con la organización y ejecución del PAT.

Limitaciones

Este estudio presenta limitaciones propias de su diseño metodológico. En primer lugar, el uso de una muestra pequeña y de carácter no probabilístico restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones. Asimismo, el enfoque cuantitativo descriptivo no permite establecer relaciones causales, por lo que no se realizaron análisis inferenciales. Aunque el instrumento fue sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos, no se estimó su confiabilidad interna mediante el alfa de Cronbach ni se realizó una validación factorial, debido a que el estudio no tuvo como propósito validar una escala generalizable. Por esta razón, los resultados deben

interpretarse desde su alcance descriptivo y contextual, por lo que el valor del estudio radica en aportar evidencia situada sobre prácticas institucionales de articulación entre la evaluación, la gestión de la calidad y el Plan Anual de Trabajo.

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado. La participación fue voluntaria y los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines académicos y se garantizó el anonimato de las personas participantes y de las instituciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta sección se organiza en función de los objetivos específicos y las variables analizadas. Primero, se describen las características de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad. Luego, las etapas del proceso de gestión de la calidad identificadas en las instituciones educativas. Por último, la forma en que dichas prácticas y etapas se articulan con la planificación institucional, específicamente con el PAT. Los resultados, basados en la información aportada por el personal docente y administrativo, permiten identificar prácticas, tendencias y articulación con la planificación institucional y pueden servir como referente para la toma de decisiones en centros educativos con características similares.

Características de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad presentes en las instituciones estudiadas

Este apartado responde al primer objetivo específico, al identificar las características de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad presentes en las instituciones estudiadas. Las características se analizaron a partir de indicadores asociados a la flexibilidad en la aplicación de los procesos; la integración del área curricular, entendida como el grado de articulación entre la planificación curricular, el desarrollo profesional de las personas docentes y las prácticas pedagógicas, en coherencia con los objetivos institucionales; la integración del área administrativa, definida como la vinculación entre los procesos de gestión administrativa y el quehacer pedagógico del centro educativo; y la concentración en los resultados y procesos desarrollados, relacionada con la aplicación cíclica del proceso y la repetición de etapas cuando no se alcanzan los resultados previstos.

En relación con la **flexibilidad**, comprendida como una característica integrada a partir de dos

indicadores del cuestionario, los resultados muestran una mayor presencia de esta característica en la Escuela A, mientras que en la Escuela B los porcentajes registrados son considerablemente menores (véase Tabla 1). En específico, el 50 % de los participantes de la Escuela A considera que siempre hay facilidad para adaptarse, frente a un 41, 67 % en la Escuela B. En cuanto a la aplicación de los proyectos del PMQ a través del PAT, el 90 % de participantes de la Escuela A considera que los proyectos de mediano y largo plazo se concretan mediante el PAT, mientras que en la Escuela B este porcentaje disminuye a un 25 %.

Por otro lado, acerca de **la integración del área curricular con el personal docente**, esta se evaluó con cinco indicadores. Según los resultados mostrados en la Tabla 1, esta característica se encuentra más presente en la Escuela A que en la Escuela B, gracias a las respuestas del personal de las instituciones. En la Escuela A, un mayor porcentaje del personal seleccionó la opción siempre en los indicadores asociados a la participación, el seguimiento, la evaluación del desempeño y la planificación sistemática de los procesos educativos, en comparación con la Escuela B.

En lo que concierne a **la integración del área administrativa con el personal docente**, esta característica se evaluó con cinco indicadores. Los resultados revelan que esta característica se encuentra presente en ambas escuelas, pero con mayores porcentajes en la Escuela A, por las respuestas registradas de las personas participantes (véase Tabla 1). En la Escuela A, una mayor cantidad de docentes seleccionó siempre en los indicadores relacionados con los mecanismos participativos de comunicación con otras instancias del sistema educativo, en comparación con la Escuela B. Por otro lado, ambas escuelas registraron porcentajes de aproximadamente el 59 % vinculados con la organización de la toma de decisiones anticipadas, considerando diferentes escenarios educativos y los instrumentos de planificación institucional.

Sobre la **concentración en los resultados y procesos desarrollados**, esta característica se evaluó mediante dos indicadores. Al promediarlos, se observa una mayor presencia en la Escuela A que en la Escuela B (véase Tabla 1). En la Escuela A, el 80 % de las personas docentes considera que siempre se aplica el proceso de manera cíclica, mientras que el 90 % indica que las etapas se repiten cuando no se alcanzan los resultados previstos. En la Escuela B, el 83,33 % considera que siempre se aplica el proceso de manera cíclica; no obstante, solo el 33,33 % seleccionó esta opción en el indicador asociado con la repetición de etapas.

Tabla 1.

Resumen comparativo de las características asociadas a las prácticas de evaluación y gestión de la calidad en la planificación institucional

Características	Escuela A	Escuela B
Flexibilidad en la aplicación	70,00 %	33,33 %
Integración del área curricular con los docentes	74,00 %	61,66 %
Integración del área administrativa con los docentes	74,00 %	68,33 %
Concentración en los resultados y procesos desarrollados	85,00 %	58,33 %

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la Escuela A (n = 10) y la Escuela B (n = 12).

Nota: Los porcentajes para cada característica corresponden al promedio de los porcentajes de participantes que seleccionaron la opción siempre en los indicadores que integran cada característica.

Los resultados de la Tabla 1 muestran que la Escuela A presenta porcentajes superiores en las cuatro características analizadas. Las mayores diferencias entre ambas instituciones se observan en la flexibilidad en la aplicación y en la concentración en los resultados y procesos desarrollados, dos características vinculadas con la capacidad de ajustar la planificación, dar seguimiento a los procesos y utilizar la información para la mejora continua. A pesar de que ambas escuelas comparten condiciones similares, la Escuela A tiene mayor presencia reportada de estas prácticas, lo que sugiere que la forma en que se concretan los procesos de evaluación y gestión de la calidad puede estar relacionada con las decisiones institucionales, la cultura organizacional y la capacidad de articulación interna propia de cada centro educativo.

Desde este punto de vista, la flexibilidad en la aplicación de los procesos es clave para la gestión, porque permite ajustar la planificación institucional a las necesidades de cada escuela mediante iniciativas concretas. En este sentido, la planificación y el seguimiento fortalecen la alineación entre decisiones y prácticas (Maravalle y González, 2023). Por consiguiente, la gestión del centro educativo tiene la posibilidad de conectar las metas de mediano y largo plazo con el PAT por medio de acciones anuales que se ajusten a la realidad de la institución.

Con respecto a la integración del área curricular y administrativa, los hallazgos ponen de manifiesto disimilitudes en el grado de presencia de mecanismos de participación, seguimiento y formación docente entre ambas instituciones. Esto representa distintos niveles de articulación entre los procesos pedagógicos y administrativos en cada centro educativo. De hecho, la UNESCO (2022) ha señalado que la formación continua del personal y la participación en la toma de decisiones son condiciones indispensables para consolidar procesos de mejora escolar.

En lo referente a la planificación institucional, estos resultados implican que, cuando las

prácticas de gestión no se integran de manera sistemática con el área curricular y administrativa, el PAT puede limitarse a ser un documento formal en vez de funcionar como instrumento articulador entre los objetivos de mediano plazo y las acciones anuales.

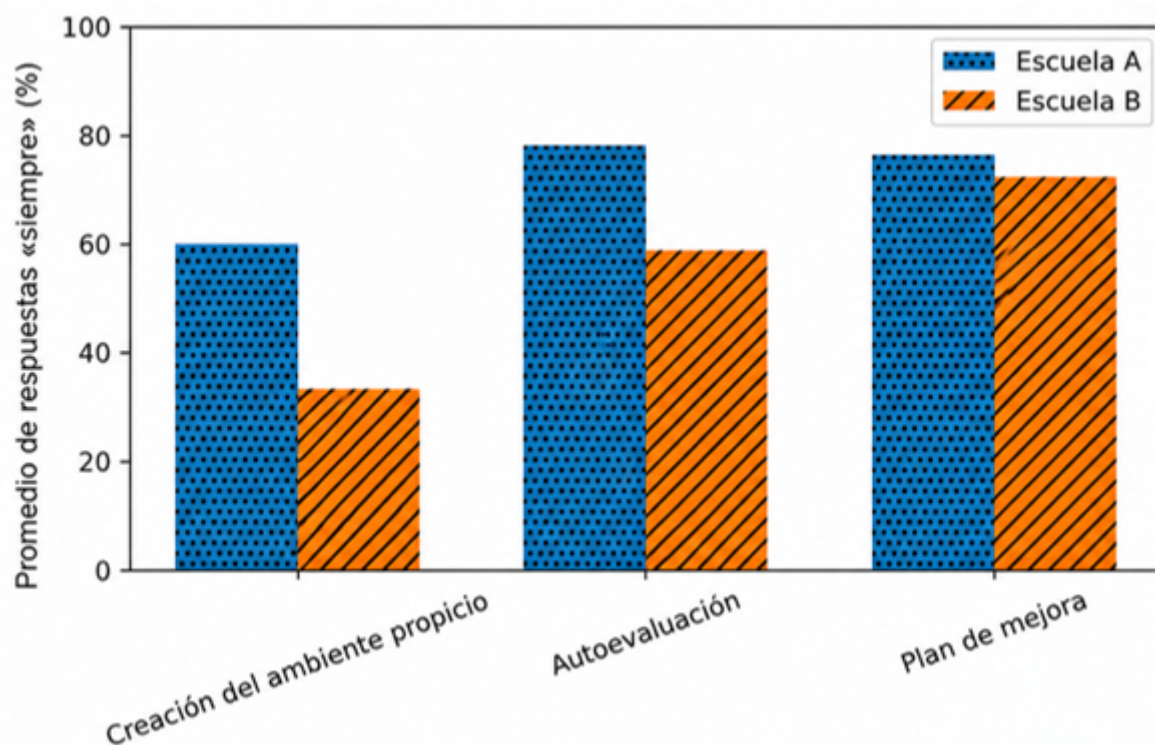
Los hallazgos asociados a la concentración en los resultados y procesos desarrollados sugieren que la aplicación parcial o interrumpida de ciclos de mejora debilita la retroalimentación institucional, particularmente cuando no se repiten etapas con base en los datos obtenidos. Para la gestión educativa, esto supone un desafío, debido a que los resultados coinciden con lo señalado por Maravalle y González (2023), quienes identifican debilidades en los mecanismos de evaluación y uso de evidencia. Por ello, el PAT puede perder su potencial como herramienta de seguimiento cuando los resultados no se utilizan para la toma de decisiones oportunas. Esto coincide con Carvalho et al. (2022), quienes plantean que un plan escolar con función estratégica no solo describe o enlista acciones, sino que integra indicadores de calidad, seguimiento y mejora continua.

En centros educativos con características similares, estos hallazgos dan a entender que la función estratégica del PAT puede variar según la forma en que cada institución utiliza la evaluación, el seguimiento y la información disponible para orientar sus decisiones de mejora.

Etapas del proceso de gestión de la calidad identificadas en las instituciones educativas

Este apartado responde al segundo objetivo específico, al identificar la presencia de las etapas del proceso de gestión de la calidad en las instituciones educativas analizadas y las diferencias descriptivas entre ambas escuelas.

Para identificar cada etapa, se analizaron los indicadores correspondientes y se calcularon porcentajes que permitieron comparar los datos reportados por la Escuela A y la Escuela B. La Figura 1 presenta una síntesis general de estos resultados. Dado el propósito del estudio, las etapas se examinan en su articulación mediante el PAT.

Figura 1.*Presencia de las etapas del proceso de gestión de la calidad en dos instituciones educativas*

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la Escuela A (n = 10) y la Escuela B (n = 12).

Nota: Los porcentajes de cada etapa corresponden al promedio de los porcentajes de participantes que seleccionaron la opción siempre en los indicadores que integran cada etapa del proceso de gestión de la calidad.

Como se observa en la Figura 1, la Escuela A presenta mayores porcentajes en las tres etapas, mientras que la Escuela B evidencia una debilidad más marcada en la etapa de creación del ambiente propicio. Estos resultados se ligan con discusiones internacionales sobre aseguramiento interno de la calidad, en las cuales se reconoce que la mejora institucional requiere no solo procedimientos formales, sino también compromiso de la gestión, comunicación, participación de la comunidad educativa y seguimiento sistemático de las acciones de mejora (Rahminawati y Supriyadi, 2023). La diferencia entre ambas escuelas prueba que los lineamientos de calidad son necesarios, pero no suficientes por sí solos, ya que su alcance depende de la forma en que cada centro educativo organiza, comunica y da seguimiento a sus procesos de mejora.

La etapa de **creación del ambiente propicio** se evaluó con un indicador y los resultados arrojaron diferencias entre ambas instituciones educativas. En la Escuela A, el 60 % de participantes seleccionó la opción siempre, mientras que, en la Escuela B, únicamente el 33,33 % eligió esta

misma opción.

En la **autoevaluación**, valorada mediante once indicadores, el promedio de los porcentajes de participantes que seleccionaron la opción siempre fue de 78,18 % en la Escuela A y de 59,09 % en la Escuela B. Estos resultados evidencian distintos niveles de sistematicidad en el desarrollo de esta etapa. Además, en la Escuela A, se registraron porcentajes superiores al 80 % en la mayoría de las fases de autoevaluación, tales como la existencia de un compromiso institucional, la conformación de un equipo coordinador de la calidad que promueve la participación de la comunidad educativa y el análisis de las evidencias y la información recolectada durante el proceso. Asimismo, un 90 % indica que siempre se elabora un plan de trabajo con los elementos pertinentes y el informe final de autoevaluación conforme a los lineamientos establecidos por el MEP.

Por su parte, en la Escuela B, los resultados muestran una mayor disparidad entre las fases de esta etapa. Aunque un 91,67 % de participantes expresan que siempre existe compromiso institucional con la comunidad educativa y un 83,33 % indica la existencia de un equipo coordinador de la calidad, las otras fases presentan porcentajes bajos que no alcanzan en su mayoría el 60 %. Por ejemplo, un 50 % señala que siempre se promueven espacios de sensibilización relacionados con la cultura de autoevaluación, mientras que un 8,33 % indica que estos talleres y foros nunca se llevan a cabo. A su vez, a pesar de que un 75 % manifiesta que siempre se elabora el informe final de autoevaluación, solo el 50 % del personal considera que dicho informe se socializa entre los miembros de la institución educativa.

Sobre la etapa del **Plan de Mejoramiento**, esta se evaluó con diez indicadores y los datos evidencian que ambas instituciones reportan la implementación de esta etapa, aunque la Escuela A la desarrolla de manera más sistemática. En la Escuela A, el 80 % del personal indica que la escuela siempre analiza la viabilidad de las acciones correctivas vinculadas a las debilidades identificadas, mientras que un 70 % señala que siempre se distinguen las causas de dichas debilidades, se elabora una lista de posibles acciones y se seleccionan aquellas consideradas factibles de ejecutarse. Asimismo, un 90 % de los docentes expresa que siempre se diseña un plan de mejoramiento que incorpora indicadores de desempeño, responsables y fechas de finalización.

Por otro lado, en la Escuela B, si bien el 83,33 % del personal indica que siempre se identifican las causas de las debilidades detectadas en la autoevaluación, solamente un 75 % cuenta que siempre se elaboran posibles acciones correctivas. En esta línea, los porcentajes disminuyen y alcanzan un 66,67 % cuando se trata del análisis de la viabilidad y la selección de acciones factibles, y un

58,33 % en cuanto a la incorporación de los indicadores de desempeño, fecha de finalización y responsables en el plan de mejoramiento. A su vez, el 75 % responde que este plan siempre incluye objetivos, debilidades y acciones.

Los resultados demuestran que la etapa de ambiente propicio contiene una menor presencia en ambas instituciones, aunque con una diferencia porcentual a favor de la Escuela A. Esto sugiere que las condiciones iniciales para desarrollar procesos de evaluación y gestión de la calidad no se consolidan de la misma manera entre ambas escuelas. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020) propone que la participación temprana de actores clave, junto con una comunicación clara, fortalece la implementación coherente de los procesos en las instituciones educativas.

En términos de planificación institucional, estos hallazgos sugieren que el PAT podría formularse en un contexto en el que no toda la comunidad educativa se encuentra sensibilizada, involucrada o comprometida con el proceso de gestión, lo cual podría limitar la apropiación institucional y la preparación necesaria para sostener procesos posteriores de autoevaluación y mejora. Esta interpretación coincide con la UNESCO (2022), que destaca el compromiso colectivo como una condición para la transformación educativa, y con investigaciones que señalan la importancia de la reflexión institucional, el análisis interno, la participación activa de los actores educativos en los procesos de mejora continua (Céspedes, 2010a; Céspedes, 2010b; Gómez, 2023; Zawalinski, 2010).

En un sentido de aplicabilidad, estos resultados sugieren que los equipos de gestión pueden utilizar la información de la Figura 1 para definir acciones diferenciadas según el nivel de consolidación de cada etapa. En el caso de la Escuela B, la menor presencia de la etapa de ambiente propicio puede asumirse como un punto de partida para fortalecer la gestión educativa, ya que se evidencia la necesidad de priorizar acciones de sensibilización, comunicación interna, participación de actores clave y construcción de acuerdos institucionales antes de avanzar hacia procesos posteriores de autoevaluación y mejora. En la Escuela A, donde las etapas tienen mayor presencia reportada, la implicación principal se orienta a mantener la sistematicidad del proceso y fortalecer el seguimiento de las acciones mediante el PAT. De esta manera, los resultados sintetizados en la figura no solo permiten comparar ambas instituciones, sino también identificar prioridades de gestión para favorecer una mayor apropiación institucional del proceso de calidad.

Articulación de las prácticas y etapas de gestión de la calidad con la planificación institucional (PAT)

Este apartado responde al tercer objetivo específico, al describir la forma en que las prácticas y etapas de gestión de la calidad se articulan con la planificación institucional, específicamente con el PAT, en las instituciones educativas estudiadas. Los resultados se organizaron en dos áreas, administrativa y curricular, de acuerdo con los alcances positivos asociados a la incorporación de prácticas de evaluación y gestión de la calidad en la planificación institucional. Como esta sección del instrumento utilizó una modalidad de respuesta dicotómica, los porcentajes valoran solo la presencia reportada por el personal y no la frecuencia, el grado de desarrollo ni el nivel de implementación de dichos alcances. En consecuencia, estos resultados deben interpretarse por separado de los presentados en la Tabla 1 y la Figura 1, debido a que estos últimos reflejan frecuencia percibida, mientras que de esta sección expresan únicamente presencia reportada.

En el **área administrativa**, se evaluaron cinco indicadores. De acuerdo con el criterio de selección descrito en la metodología, se reportan únicamente dos: el liderazgo y los mecanismos participativos de comunicación con las diferentes unidades del sistema educativo. Ambos se consideraron pertinentes por su relación conceptual con la coordinación, la comunicación y la toma de decisiones requeridas para la organización y ejecución del PAT.

Con el indicador “hay liderazgo de manera que incrementa el desempeño en la gestión educativa”, en la Escuela A, el 50 % del personal reconoce su presencia, en contraste con un 100 % en la Escuela B. En cuanto a los mecanismos de comunicación, el 50 % del personal de la Escuela A reporta su presencia en la gestión, mientras que, en la Escuela B, el porcentaje asciende a un 91,67 %.

En el **área curricular**, se evaluaron ocho indicadores. Según el mismo criterio de selección, se reportan cuatro: la asesoría disciplinar al personal docente, la evaluación docente, la evaluación estudiantil y el cumplimiento y la congruencia de los planes de estudio. Estos indicadores aportan información sobre procesos pedagógicos que pueden orientar la definición de prioridades, la toma de decisiones y el seguimiento de las acciones incorporadas en el PAT.

En ambas instituciones, se registran porcentajes menores al 67 % en relación con la asesoría disciplinar para el personal docente; la Escuela A registra el porcentaje más bajo, con un 50 %. Por su parte, en la evaluación de las personas docentes como mecanismo orientado al fortalecimiento del área pedagógica, se observa una diferencia entre instituciones. El 60 % del personal de la

Escuela A reconoce su presencia en la institución, en contraste con un 83,33 % de la Escuela B. En la evaluación de los estudiantes, ambas escuelas registran porcentajes superiores al 80 %, destaca la Escuela B con un 91,67 %. Por último, en cuanto al cumplimiento y la congruencia de los planes de estudio, se evidencia una diferencia aproximada de 32 puntos porcentuales entre las dos instituciones: la Escuela A obtuvo un 60 % y la Escuela B un 91,67 %.

Estos hallazgos sugieren que la presencia reportada de liderazgo y mecanismos de comunicación se vincula con la forma en que se articulan los procesos administrativos con la planificación institucional. En concordancia con Huber y Pruitt (2024), el fortalecimiento del liderazgo y la mejora de la comunicación se asocian con transformaciones en la calidad organizacional y en los procesos de mejora escolar.

Por otro lado, con base en las diferencias registradas entre los centros educativos estudiados en aspectos como la evaluación docente, la asesoría disciplinar y la congruencia de los planes, los hallazgos revelan que ambas instituciones no integran de la misma manera los distintos componentes del proceso pedagógico. En la Escuela B, donde existe mayor presencia de evaluación docente y congruencia curricular, parece existir una articulación más clara entre la gestión pedagógica y el PAT. En esta línea, Donaldson et al. (2024) sostienen que, cuando la evaluación docente se integra dentro del liderazgo instruccional, esto podría contribuir a la mejora de la institución.

Asimismo, la presencia reportada de mecanismos de evaluación estudiantil permite inferir que existe información disponible para apoyar la toma de decisiones informadas en el proceso de planificación institucional. Cuando estos procesos se integran, el PAT puede funcionar como un instrumento que articula metas pedagógicas, prioridades institucionales y acciones de mejora. En este sentido, Sandoval-Ríos et al. (2025) afirman que el uso efectivo de datos mejora las prácticas y los resultados en el contexto educativo. Los hallazgos de esta investigación se relacionan con dicho planteamiento, porque sugieren que la evaluación estudiantil adquiere mayor valor cuando se vincula con la planificación institucional y la toma de decisiones.

En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto que la articulación de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad con la planificación institucional requiere la integración del liderazgo, la evaluación y los procesos organizacionales. En esto, se refuerza la concepción de la gestión educativa como un proceso sistemático donde la planificación, la evaluación y el liderazgo deben integrarse de manera coherente, con tal de superar enfoques fragmentados (Maravalle y González, 2023).

De este modo, los resultados se relacionan con la concepción del PAT como instrumento operativo de planificación institucional, mediante el cual se articulan prioridades, responsabilidades y acciones de mejora institucional (Poder Ejecutivo, 2014; Ministerio de Educación Pública, 2016). No obstante, el aporte de esta investigación consiste en mostrar que dicha articulación no se garantiza únicamente por la existencia del PAT o de lineamientos de calidad, sino que depende de la capacidad institucional para convertir la información en decisiones, seguimiento y acciones de mejora. Este hallazgo contribuye al campo de la administración y gestión de la educación al ofrecer evidencia situada sobre la forma en que los instrumentos de planificación pueden funcionar como mecanismos reales de gestión, o bien, limitarse a una función formal cuando no existe suficiente articulación institucional.

CONCLUSIONES

Con respecto a la variable de las **características de las prácticas de evaluación y gestión de la calidad**, los hallazgos muestran que su implementación presenta diferencias entre las dos escuelas analizadas, sobre todo en las características de flexibilidad, concentración en los resultados y procesos desarrollados y la integración de las áreas curricular y administrativa con las personas docentes. La Escuela A obtuvo mayores porcentajes en las características analizadas, aunque en ambas instituciones se identificaron oportunidades de fortalecimiento en la flexibilidad, la sistematicidad de los procesos y la toma de decisiones vinculada con instrumentos de gestión institucional, como el PAT.

Estos resultados plasman limitaciones en la aplicación de procesos y posibles dificultades en la comprensión o apropiación de las prácticas de evaluación de la calidad. A su vez, sugieren distintos niveles de articulación entre los procesos administrativos y pedagógicos en cada centro educativo. Las diferencias identificadas aportan evidencia descriptiva al campo de la administración y gestión de la educación, al mostrar que la implementación de estas prácticas se relaciona tanto con la existencia de mecanismos formales como con su integración en la dinámica institucional, la planificación y la toma de decisiones cotidianas.

En cuanto a la variable referida a las **etapas del proceso de gestión de la calidad**, los hallazgos muestran que la etapa de creación de un ambiente propicio presenta los porcentajes más bajos en ambas instituciones, con una diferencia a favor de la Escuela A. También, se observaron diferencias en la sistematicidad con que se desarrollan las etapas de autoevaluación y el plan de mejoramiento,

especialmente en la repetición de etapas cuando no se alcanzan los resultados previstos.

Para la gestión educativa, estos resultados indican que las condiciones iniciales para desarrollar procesos de evaluación y gestión de la calidad no se consolidan de la misma manera entre ambas escuelas, aunque compartan similitudes en el contexto educativo. Asimismo, las diferencias en la sistematicidad sugieren que los procesos de mejora no cuentan con el mismo nivel de continuidad, seguimiento y retroalimentación institucional. En este sentido, la baja consolidación de la primera etapa del proceso connota que la preparación institucional para desarrollar procesos de autoevaluación y mejora puede verse limitada cuando no se logra sensibilizar, involucrar y comprometer a la comunidad educativa desde el inicio del proceso. Por lo tanto, fortalecer la creación de un ambiente propicio resulta relevante para desarrollar la autoevaluación y la mejora continua de forma articulada, sistemática y con apropiación institucional, así como para consolidar un uso más estratégico del PAT como instrumento de organización y seguimiento.

Por último, sobre la **articulación de las prácticas y etapas de gestión de la calidad con el PAT**, los resultados muestran diferencias entre las áreas administrativa y curricular, así como entre ambas instituciones. Sin embargo, persiste la incertidumbre sobre si dichos alcances se derivan directamente de la articulación con el PAT. Además, los resultados sugieren que el uso del PAT como instrumento de planificación se relaciona con el nivel de articulación existente entre los procesos de liderazgo, evaluación y gestión institucional. Esto permite suponer que la presencia de alcances positivos, como en el área curricular, no implica por sí sola una articulación consolidada con el PAT. Para que este instrumento funcione como medio de organización y seguimiento institucional, se requiere liderazgo, toma de decisiones informada y una organización coherente con las prácticas institucionales.

Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas para las personas gestoras y administradoras educativas, porque permiten valorar el PAT como un instrumento que puede contribuir a la mejora continua cuando articula el área administrativa con el área curricular, mediante procesos de liderazgo, evaluación y toma de decisiones informadas basada en resultados. En términos prácticos, esto implica revisar periódicamente el PAT a partir de evidencias institucionales, definir responsables y mecanismos de seguimiento, fortalecer la participación de la comunidad educativa y asegurar que las acciones planificadas respondan a las debilidades identificadas en los procesos de autoevaluación. De esta manera, el PAT puede comprenderse no solo como una tarea administrativa, sino como una herramienta para orientar, organizar y dar seguimiento a la gestión

institucional.

En general, los resultados responden al problema de investigación, al mostrar que, aunque las escuelas analizadas comparten características similares, la articulación entre evaluación, gestión de la calidad y planificación institucional no se desarrolla de la misma manera en cada centro educativo. Dicha articulación parece estar relacionada con la forma en que cada escuela organiza sus procesos, involucra a la comunidad educativa y da continuidad a las acciones de mejora.

En el contexto de transición del sistema costarricense de evaluación de la calidad educativa hacia el SNECE, el estudio posibilita comprender los alcances y las limitaciones de estos procesos en la gestión escolar. Los resultados demuestran que la evaluación y la gestión de la calidad pueden favorecer la planificación, el seguimiento y la toma de decisiones institucionales, pero su contribución puede verse limitada cuando no existe suficiente articulación entre las áreas curricular y administrativa, la comunidad educativa y el PAT. En este sentido, los hallazgos pueden servir como referente para la reflexión institucional en centros educativos con características similares.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el estudio a una muestra más amplia de centros educativos, incorporar técnicas cualitativas como entrevistas y grupos focales y profundizar en la forma en que el PAT se articula con los procesos de autoevaluación, liderazgo escolar y toma de decisiones en el marco del SNECE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Ediciones Novedades Educativas.
- Brenes, B. (2018). *Guía para la implementación del Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense* (3.a ed.). Ministerio de Educación Pública, Departamento de Evaluación de la Calidad.
- Campos, J., Cordero, E., Hernández, W., Orellana, C., Rojas, A. y Solano, A. (2024). Evaluación del modelo de calidad de la educación en centros unidocentes. En W. Ruiz (Ed.), *Investigación en educación: saberes y experiencias en el contexto costarricense* (135-164). EUNED.
- Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J. & Alves, J. M. (2022). Strategic action plans for school improvement: An exploratory study about quality indicators for schools' plan evaluation. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(1), 143-163.

- Céspedes, G. (2010a). *La Autoevaluación en el Modelo*. Ministerio de Educación Pública.
- Céspedes, G. (2010b). *Plan de Mejoramiento en el Modelo*. Ministerio de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Rectores, Programa Estado de la Nación. (2025). *Décimo Estado de la Educación 2025*. CONARE-PEN.
- Donaldson, M. L., Mavrogordato, M., Youngs, P. & Dougherty, S. M. (2024). Principals' Priorities, Teacher Evaluation, and Instructional Leadership. *Educational Researcher*, 53(9), 487-495. <https://doi.org/10.3102/0013189X241273903>
- Gairín, J. y Darder, P. (Coords.). (2001). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Cisspraxis S.A.
- Gómez, Y. A. (2023). Tendencias Investigativas Sobre Autoevaluación Institucional y su Aporte a la Calidad de los Procesos Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 6978-6993. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8279
- González, P. (2012). El plan de mejoramiento consecuencia de la evaluación. En Ministerio de Educación Pública (Ed.), *Antología plan de mejoramiento: mejora de la calidad de la educación de los centros educativos públicos en Costa Rica* (1-32). Ministerio de Educación Pública.
- Guevara, S. (2021). Gestión Administrativa de Calidad con la participación docente en la comisión MECEC. *Revista El Labrador*, 5(2), 1-30. <https://revistaellabrador.net/index.php/RevistaElLabrador/article/view/40/32>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Huber, S. G. & Pruitt, J. (2024). Transforming Education Leadership through Multiple Approaches to Develop and Support School Leadership. *Education Sciences*, 14(9), 1-25. <https://doi.org/10.3390/educsci14090953>
- Maravalle, A. & González, A. (2023). *Improving the quality and efficiency of education and training in Costa Rica to better support growth and equity* (OECD Economics Department Working Paper No. 1758). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2367677a-en>
- Mertkan, S. & Gümüş, S. (2026). Review of systematic reviews in educational leadership and management: Methods used, topics explored and geographies covered. *Educational Management Administration & Leadership*, 54(3), 693-721. <https://doi.org/10.1177/17411432241291197>
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Guía para elaborar el Plan Anual de Trabajo del centro educativo*.

- <https://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2019/01/guia-para-elaborar-plan-anual-trabajo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas (Decreto Ejecutivo N.º 38249-MEP)*. Sistema Costarricense de Información Jurídica. https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=76782
- Ministerio de Educación Pública. (2022). *Informe de Fin de Gestión Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, Ministerio de Educación Pública*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-10/inf-126-lma-DGEC-2021-2022.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2023a). *Circular DM-DVM-AC-DGEC-0923-2023: Modelo de gestión de la calidad total del SNECE*.
- Ministerio de Educación Pública. (2023b). *Directriz DM-0922-06-2023*. https://dgec.mep.go.cr/wp-content/uploads/2024/02/directriz_dm-0922-06-2023.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2025). *Informe 07-2025: Proceso de evaluación de la calidad de la educación*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2025-06/Inf-07-2025-EvaluacionCalidadEducacion.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020). *An implementation framework for effective change in schools* (OECD Education Policy Perspectives, No. 9). OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/an-implementation-framework-for-effective-change-in-schools_4fd4113f-en.html
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pérez, R., López, F., Peralta, M. y Mucio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea.
- Poder Ejecutivo. (2011). Decreto Ejecutivo N.º 34075-MEP. *Diario Oficial La Gaceta*, (48). https://www.imprentanacional.go.cr/ver/pub/2011/03/09/comp_09_03_2011.pdf
- Poder Ejecutivo. (2014). Decreto Ejecutivo N.º 38170-MEP. *Diario Oficial La Gaceta Digital*, (31). https://www.imprentanacional.go.cr/ver/pub/2014/02/13/COMP_13_02_2014.pdf
- Rahminawati, N. & Supriyadi, T. (2023). Implementing an Internal Quality Assurance System to Enhance Elementary School Education Quality. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 414-433. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.23>
- Sandoval-Ríos, F., Gajardo-Poblete, C. & López-Núñez, J.A. (2025). Role of data literacy training for decision-making in teaching practice: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1547891>

- UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Valerín, M. G. (2023). *Análisis de la gestión en la implementación del Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC), en la Escuela Filomena Blanco de Quirós* [Tesis de maestría]. Universidad de Costa Rica. <https://hdl.handle.net/10669/89724>
- Vargas, I. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la Administración Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44780117.pdf>
- Vargas, L. F. (2024). Evaluación y mejora continua, procesos para la calidad en la educación. *Revista El Labrador*, 8(2). <https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v8i02.156>
- Venegas, P. (2007). *Planificación Educativa: bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI*. EUNED.
- Zawalinski, L. (2010). *Equipo Coordinador de la Calidad (ECC). Trabajo en Equipo. Módulo de autocapacitación*. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Evaluación de la Calidad.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar:

- Vargas-Solís, M.A. (2026). Prácticas de evaluación y gestión de la calidad y su articulación con la planificación educativa: el Plan Anual de Trabajo. *Revista Gestión de la Educación*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/dgeca165>