

Diagnóstico de los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19

2020



Diagnóstico de los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19

2020

Equipo investigador

María del Rocío Ramírez González

Jorge Quesada Lacayo

Carlos Vargas Loáiciga



Junta Directiva 2019-2021

M.Sc. Fernando López Contreras, Presidente
M.Sc. Ana Gabriela Vargas Ulloa, Vicepresidenta
M.Sc. Geovanny Soto Solórzano, Tesorero
Dra. Jacqueline Badilla Jara, Secretaria
M.Sc. Ana Cecilia Domian Asenjo, Prosecretaria
M.Sc. Jairo Velásquez Valverde, Vocal 1
M.Sc. Ingrid Susana Jiménez López, Vocal 2

Fiscal

M.Sc. Andrea Peraza Rogade

Dirección Ejecutiva

Enrique Víquez Fonseca

Equipo investigador

María del Rocío Ramírez González
Jorge Quesada Lacayo
Carlos Vargas Loáiciga

Colypro

Central telefónica 2437-8800
Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com / www.colypro.com

Todos los derechos reservados
Hecho el depósito de Ley

Revisión filológica:

Oscar Aguilar Sandí

Diseño y diagramación:

Renzo Pigati Barrios

Año 2021



Tabla de contenido

Presentación	11
Introducción	13
Justificación	15
Objetivos.....	19
1. Objetivo general	19
2. Objetivos específicos	19
Metodología del estudio	21
El sistema educativo costarricense ante la crisis por pandemia COVID-19 durante el ciclo lectivo 2020	27
1. COVID-19: efectos en las dinámicas de país durante el 2020	27
2. El sistema educativo ante la situación de pandemia	29
3. Estrategia educativa ante el cierre de los centros educativos durante el primer semestre 2020	32
a. Planificación de intervenciones ante la crisis	32
b. Alianzas público-privadas y generación de recursos de aprendizaje	34
c. Acciones de apoyo integral a los miembros de la comunidad educativa en salud mental y de cuidados	36
4. Directrices del MEP para la implementación de la continuidad del sistema educativo	37
a. Orientaciones para la acción pedagógica	37
b. Lineamientos administrativos para la continuidad de los servicios educativos	43
c. Aplicación de protocolos para ambientes seguros	50
La educación virtual y a distancia en Costa Rica ante la crisis sanitaria	55
1. Educación virtual	55
a. Características y requerimientos de la educación virtual	57
2. Educación a distancia	60
a. Características y requerimientos de la educación a distancia	61
3. Competencias docentes frente la educación virtual y a distancia	63
a. Competencias docentes	64



b. Competencias docentes para la educación virtual	66
c. Competencias docentes para la educación a distancia y en la presencialidad remota	69
4. Uso pedagógico de las TIC	71
a. Las herramientas de información y comunicación en los entornos virtuales ...	71
b. Usos correctos de las herramientas de comunicación en entornos virtuales de formación	73
c. Experiencia en las metodologías propias de esta modalidad de enseñanza, y contenidos adecuados	75
La profesión docente en Costa Rica: principales características de las condiciones de trabajo.....	77
1. Composición laboral de la profesión docente.....	77
2. Condición salarial de la profesión docente	82
3. Condiciones docentes durante la pandemia	83
4. Condiciones laborales y ambientales para el ejercicio de la profesión en el contexto de la pandemia	85
Resultados de la consulta nacional “Condiciones docentes en el contexto de la pandemia COVID-19”	87
1. Perfil social y laboral	89
2. Salarios docentes en el contexto de pandemia	94
3. Condiciones laborales	98
4. El cuidado y trabajo doméstico en los hogares docentes	99
5. Trabajo docente fuera de casa en el contexto de pandemia	102
6. División de las tareas semanalmente y el malestar docente	104
7. El ejercicio docente durante el contexto en pandemia	111
8. Competencias y necesidades de capacitación	120
Elementos que las políticas docentes deben considerar para el fortalecimiento de la profesión en el país	133
1. El perfil del gremio magisterial muestra que se debe de fortalecer el reconocimiento social de la profesión	135
2. Las familias docentes en el contexto de aislamiento:	137
La conciliación del hogar como espacio pedagógico disparador del malestar docente.....	137

3. Brindar los insumos necesarios para el retorno seguro: Condiciones de trabajo de la profesión y salud docente	138
4. La distribución del tiempo de trabajo y los principales detonantes de malestar docente en el contexto de la educación a distancia	139
5. Mejores condiciones de conectividad para mejorar los vínculos entre docentes y estudiantes	140
6. Acompañar la labor pedagógica a través de la mejora de las competencias docentes	141
Referencias	145
ANEXOS.....	151
Equipo de Investigación	151

Índice de cuadros

Cuadro 1: Operacionalización de los objetivos	21
Cuadro 2: Documentos de orientación pedagógica	37
Cuadro 3: Cuatro escenarios para la mediación pedagógica	39
Cuadro 4: Indicadores de desempeño del GTA Estudios Sociales 10° año	42
Cuadro 5: Documentos de gestión administrativa	44
Cuadro 6: Ejemplo de desempeños de un indicador	50
Cuadro 7: Protocolos para ambientes seguros	51
Cuadro 8: Actores que participaron en la validación de protocolos	53
Cuadro 9: Cuadro comparativo sobre el aprendizaje presencial y virtual desde diversas dimensiones	59
Cuadro 10: Cuadro comparativo entre educación presencial y a distancia	62
Cuadro 11: Escenarios de estudiantes según datos del MEP, comparativo julio-diciembre 2020	134



Índice de ilustraciones

Ilustración 1: MEP en cifras antes de la pandemia	29
Ilustración 2: Factores asociados al aprendizaje a distancia	40
Ilustración 3: Autoevaluación de GTA	41
Ilustración 4: Porcentaje de participación a nivel nacional en el proceso de consulta, setiembre-agosto 2020	87
Ilustración 5: Resultado de la ponderación del porcentaje de participantes por cantón vs. el cantón de residencia reportado en la base de datos de Colypro a setiembre 2020	88

Índice de tablas

Tabla 1: Distribución de la rama de actividad de enseñanza por sector institucional, ENAHO - 2020	78
Tabla 2: Clase de puesto docente y sexo registral, con datos de la DGSC a noviembre - 2019	81
Tabla 3: Clase de puesto administrativo docente, a noviembre 2019	81
Tabla 4: Evolución de la brecha salarial entre profesionales de enseñanza y no enseñanza 2015-2020, Gobierno Central	82
Tabla 5: Tipo de puesto que desempeña en su ejercicio de la profesión docente	89
Tabla 6: Enfermedades crónicas con mayor vulnerabilidad ante el COVID-19, condiciones que pueden predisponer su desarrollo y factores de riesgo de conducta asociados a esas enfermedades en la población consultada	93
Tabla 7: Salario mensual reportado	94
Tabla 8: Distribución del salario según sexo	95
Tabla 9: Distribución por sexo del aporte salarial docente al total de los ingresos del hogar.....	97




Tabla 10: Presencia de actividades económicas por fuera del campo de la educación .	97
Tabla 11: Estado de los recursos y condiciones con las que cuentan las casa de habitación de consultados en relación a su trabajo docente	98
Tabla 12: Conciliación del trabajo docente con tareas domésticas y familiares en el contexto de pandemia	100
Tabla 13: Promedio en horas semanales de la población de 12 años y más en trabajo doméstico no remunerado, según sexo y grupo de edad, estado conyugal y nivel de instrucción, octubre y noviembre 2017	100
Tabla 14: Percepción del riesgo ante actividades realizadas fuera de casa en relación al trabajo docente	103
Tabla 15: Intercambio regular entre docentes y grupos de estudiantes	112
Tabla 16: Estrategias a distancia empleadas por parte del personal docente con estudiantes de un mismo curso según regiones	113
Tabla 17: Tipo de mediación utilizada habitualmente por el personal docente en los procesos educativos según regiones	115
Tabla 18: Estrategias desarrolladas para afrontar el trabajo colaborativo con el resto de equipo docente	117
Tabla 19: Aspectos positivos de los lineamientos generados por el MEP	118
Tabla 20: Aspectos negativos de los lineamientos generados por el MEP	119
Tabla 21: Nivel de satisfacción docente sobre diversas acciones, procesos y labores en situación de pandemia	120
Tabla 22: Contaba con las competencias requeridas para la educación no presencial según percepción docente	123
Tabla 23: Espacios de capacitación realizadas por parte de la población docente tras la situación de pandemia	125
Tabla 24: Áreas de formación virtual a capacitar o reforzar según percepción docente	126
Tabla 25: Herramientas pedagógicas virtuales a capacitar o reforzar según percepción	127



Tabla 26: Técnicas y estrategias virtuales a capacitar o reforzar según percepción docente	130
--	-----

Índice de gráficas

Gráfica 1: Distribución de los estudiantes por escenarios I semestre 2020	33
Gráfica 2: Distribución porcentual según sexo registral del total de funcionarios del Ministerio de Educación Pública, noviembre 2019	79
Gráfica 3: Distribución del personal empleado en el Ministerio de Educación Pública por título del Estatuto de Servicio Civil, 2019	80
Gráfica 4: Edad promedio de la población consultada	89
Gráfica 5: Género reportado por participantes en la consulta	90
Gráfica 6: Estado civil, personas con las que habita y cantidad de miembros del hogar	91
Gráfica 7: Vive con adultos mayores en su hogar?	92
Gráfica 8: ¿Tienen a su cargo el cuidado o ayuda a personas que formen parte de algún grupo de riesgo?	92
Gráfica 9: Aporte de su ingreso por actividades en docencia al total de los ingresos de su hogar	96
Gráfica 10: Peso del salario Docente en el total de los ingresos de su hogar antes de la pandemia	96
Gráfica 11: Conciliación del trabajo docente con las tareas domésticas y familiares en el contexto de pandemia por grupos de edad	101
Gráfica 12: Atención de actividades relacionadas con el trabajo docente realizadas fuera de casa	102
Gráfica 13: Principales actividades a las que los docentes dedican más tiempo semanalmente	105
Gráfica 14: Situaciones potenciadoras de malestar en docentes, según edad, durante la pandemia	106



Gráfica 15: Malestar docente en el contexto de pandemia	107
Gráfica 16: Formación docente y disponibilidad de materiales pedagógicos para el trabajo a distancia o virtual por edad	109
Gráfica 17: Formación docente y disponibilidad de materiales pedagógicos para el trabajo a distancia o virtual por años laborados en educación	110
Gráfica 18: Distribución de los escenarios para estudiantes y proporción con lo que mantiene un intercambio regular según población consultada	111
Gráfica 19: Contaba con las competencias requeridas para la educación no presencial según percepción docente por rango de edad	124



Presentación

Durante los meses de agosto y setiembre del 2020 se realizó una consulta nacional en la cual participaron más de tres mil docentes de todo el país; el objetivo buscado fue diagnosticar los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP), para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.

La investigación surge a raíz de la preocupación de la Junta Directiva del colegio profesional por llevar a cabo recomendaciones y un seguimiento a los efectos de la interrupción y el cese de la enseñanza presencial en todos los servicios educativos reconocidos por el Estado.

Para el ciclo lectivo 2021 se retorna a una semipresencialidad, alternando con un modelo de educación a distancia, y en el cual el principal desafío sigue siendo hacer valer el derecho a la educación para todas y todos, que ningún niño quede atrás.

La profesión docente es la garante de hacer realidad el derecho a la educación. A partir de las orientaciones de política educativa y en un contexto de creciente desigualdad económica, social y política nuestros docentes están llevando a cabo una ardua labor.

La presente investigación busca dar una mirada a las condiciones de la profesión en el contexto de pandemia por COVID-19, y plantea una serie de temas estratégicos en materia de políticas docentes, en momentos en que se lleva a cabo una serie de discusiones de reforma del Estado y de restricción presupuestaria que traerá consecuencias en las posibilidades de hacer cumplir el derecho a la educación de nuestra población.

El documento estructura su contenido de la siguiente manera: Primeramente, se sintetizan las principales orientaciones en materia de política de Estado en el campo educativo para



hacer frente a la crisis sanitaria, y sostener los distintos servicios educativos que se brindan. Esto incluyó un cambio en la conceptualización y lógicas del quehacer educativo, e ir tomando decisiones a partir de la evolución epidemiológica y las recomendaciones y directrices emanadas del área de la salud.

Posteriormente realizamos una discusión necesaria acerca de una serie de conceptos relacionados con la educación virtual, a distancia, las implicaciones de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el ejercicio docente y las competencias necesarias para hacer frente a un modelo de educación que surgió como contingencia ante la crisis por COVID-19.

Con este panorama establecido, se detalla una caracterización de la profesión docente en el país previo a la pandemia, tomando indicadores laborales y de empleo, que nos permiten establecer una definición sociodemográfica de nuestra profesión docente.

Los resultados de la investigación se detallan a través de un apartado que resalta los principales efectos en las condiciones laborales y desempeño docente a partir de las medidas ejecutadas por el MEP para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.

EL texto cierra con un capítulo de síntesis que consolida las principales discusiones del documento, elementos que se consideran necesarios para llevar a cabo acciones estatales en materia de políticas docentes.

Esperamos que el documento permita desarrollar análisis posteriores y complejizar la discusión acerca de las acciones requeridas para apoyar la profesión, y darle el valor social que se merece.

Equipo de Investigación

Introducción

En el contexto de la emergencia nacional declarada a raíz de la pandemia por el COVID-19, el Ministerio de Educación Pública (MEP), ente ejecutivo encargado de la administración del sistema educativo costarricense, y el Ministerio de Salud, ente rector en salud, emitieron el 16 de marzo de 2020 la Resolución MS-DM-2382-2020/MEP-0537-2020, dirigida a centros educativos públicos y privados y a la comunidad educativa en general, en la cual se dio la suspensión de lecciones para todos los niveles y modalidades educativas reconocidas por el MEP a nivel nacional. Mediante la citada resolución se refirió a las direcciones de centros educativos la posibilidad de solicitar al personal docente actividades de apoyo pedagógico a distancia para la población estudiantil, de conformidad con los lineamientos que se emitieron para ese fin.

Asimismo, el sistema universitario público y privado, institutos parauniversitarios y demás instituciones de educación suspendieron lecciones presenciales e iniciaron procesos de mediación virtual, incluso hasta finales del año 2020.

Para el caso del Ministerio de Educación Pública, a través de diferentes resoluciones, directrices y lineamientos se guio la continuidad de los servicios educativos y otros a su cargo, como lo son los comedores escolares, y los servicios de mantenimiento y desarrollo de infraestructura, de los cuales diferentes profesionales en educación han sido responsables de su administración y gestión.

En este contexto se han generado cambios en las dinámicas de gestión educativa y desempeño docente impactando el ejercicio de la profesión, no solo en la educación general básica, sino en relación con todos aquellos servicios educativos reconocidos por el Estado.

En este marco se desconocen las nuevas condiciones de trabajo y las necesidades de apoyo docente. Para el caso de la educación general básica, la propuesta de educación a distancia durante el año 2020, orientada por el Viceministerio Académico del MEP, fue dada a



través de las “Guías de Trabajo Autónomo” y las “Orientaciones de Educación a Distancia”, que buscaron establecer los mecanismos para el trabajo pedagógico en atención a las diferentes necesidades del estudiantado.

De dicha documentación se concluye que el principal desafío es la actualización de las competencias docentes, que permitan la versatilidad para crear, aplicar y evaluar diversas estrategias educativas para la atención de las diferentes necesidades del estudiantado, desde el uso de medios virtuales hasta aquellos otros medios disponibles, según el contexto y los recursos con los que cuentan tanto estudiantes como docentes.

A través de la opinión de los actores educativos, el presente estudio busca atender una serie de interrogantes guiadas por una pregunta general: ¿cuáles son los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño docente y las brechas en competencias docentes tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública, para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19 en el año 2020?

Para ello se ha considerado una serie de elementos que, en su conjunto, darán un acercamiento interpretativo de las realidades de las personas profesionales en educación que dan atención de los servicios educativos en el contexto de la emergencia nacional. Como primer momento se realizará una sistematización de las principales resoluciones, directrices y lineamientos emitidos por el MEP para el primer semestre 2020, las cuales marcaron la ruta del trabajo a seguir durante la suspensión de las clases presenciales.

Tomando este marco normativo, se plantearon dos dimensiones de análisis: la primera considera un acercamiento de las necesidades de apoyo docente en los procesos de educación y enseñanza a distancia, que permitan la versatilidad para crear, aplicar y evaluar diversas estrategias educativas para la atención de las diferentes necesidades del estudiantado; en un segundo nivel, los efectos en las condiciones de trabajo y desempeño docente a partir de las medidas ejecutadas por el MEP para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.

Justificación

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la emergencia a causa del COVID-19, y que obligó a los diversos países en el mundo a tomar medidas estrictas ante lo contagioso de este virus. Según el Ministerio de Salud de Costa Rica (2020), el COVID-19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto recientemente, y esta se transmite por contacto con otra persona que esté infectada por dicho virus. Su propagación se da de persona a persona a través de gotículas procedentes de la nariz o boca; asimismo, estas gotas pueden estar en superficies u objetos, pudiendo contagiar con solo tocarlas y luego tocarse los ojos, nariz o boca (p. 4).

Tras dicha declaración de emergencia, el Ministerio de Salud tomó una serie de medidas de control epidemiológico durante el año 2020. Algunas de estas fueron: prohibición de actividades masivas; cierre de concentración social como bares, discotecas y casinos; restricción vehicular por franjas horarias y días entre semana; control de aforos para comercios; cierre de parques, playas y puntos de encuentro; como recomendación, aplicación del teletrabajo; y, por supuesto, el cierre de centros educativos (escuelas, colegios, universidades, entre otros).

Durante el año 2020, el Colypro también tomó medidas preventivas y aplicó una serie de acciones como los cierres de los centros de recreo, virtualizó procesos administrativos, formación continua, juramentaciones y de atención a la población colegiada, suspendió actividades masivas y reuniones y aplicó protocolos sanitarios para su personal.

Por otra parte, al cerrar los centros educativos, el MEP generó una serie de lineamientos para todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, supervisión, asesorías, direcciones, entre otros; para la no interrupción de los servicios educativos que se brindan a la población costarricense. Dichos lineamientos tienen el nombre de “Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia”.



La situación en general, tanto la emergencia en sí como las diversas medidas, han generado efectos en las diversas dinámicas sociales, siendo hecho totalmente inéditos para la historia humana. Las dinámicas, procesos y servicios educativos no escapan de esos efectos y, tanto población estudiantil como poblaciones docentes-administrativas, realizaron esfuerzos innumerables para seguir cumpliendo con los objetivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto conllevó un cambio en el quehacer educativo. Se requirió la implementación de una metodología pensada en la educación a distancia y/o virtual (incluso también modalidades como educación remota) que, de una u otra forma, exigen el dominio teórico y práctico de las herramientas tecnológicas y competencias necesarias para asumir su implementación, sin dejar de lado otros medios y recursos disponibles para la población estudiantil y docente que no tiene acceso a internet.

El contexto previo a la pandemia no era alentador: la brecha tecnológica ya era evidente; así, el Programa Estado de la Nación (PEN), por medio de los Informes del Estado de la Educación, habían mostrado datos en esta línea.

La apropiación de las tecnologías en los centros educativos presentaba rezagos significativos. Zúñiga, Núñez, Brenes y Chacón (2013) evidenciaron que el 46% de los docentes no poseía dominios sobre metodología o didáctica para el uso de las TIC en clase, mientras que el 29% indicaba estar en nivel principiante (p. 14). Asimismo, para ese momento, el acceso a las TIC por la población docente era del 30%, quienes indicaban niveles de acceso entre bajos o muy bajos; mientras que cerca del 40% tenía acceso alto o muy alto a las TIC (p.16).

Por otra parte, en cuanto a la apropiación y uso de tecnología en lecciones, para el VI Informe, Brenes, Villalobos, Escalona y Zúñiga (2016) detallan que la población docente encuestada utilizaba las TIC en los siguientes niveles: 50% de 0 a 4 lecciones, 20% de 5 a 9 lecciones, 16% de 10 a 14, 4% de 15 a 19 y 10% en más de 20 lecciones (p. 36). Asimismo, en cuanto a la apropiación de las TIC por parte de la población estudiantil, los autores indicaron que: “En aquellos centros educativos que se reportó uso más frecuente de las TIC, los estudiantes muestran mejores desempeños para usarlas, frente a otros que reportaron un uso menos frecuente y evidenciaron más limitaciones para manejar las TIC” (p. 43).



El panorama anterior muestra dinámicas docentes y estudiantiles diversas en cuanto al uso y la apropiación de las TIC, lo cual conlleva a una revisión profunda y capacitación constante hacia ambas poblaciones. No obstante, la premura en los procesos de preparación y la transición inmediata entre los procesos educativos presenciales a distancia con extremas medidas generan incógnitas en cuanto al manejo y efectividad por parte de los diversos actores en los procesos educativos tras el COVID-19. Acciones y situaciones como los ambientes propicios para los procesos educativos, el acceso a la tecnología y las brechas digitales, las presiones por parte de las autoridades por el cumplimiento de los servicios educativos, la atención de dudas o consultas y manifestaciones de padres y madres de familia, entre muchos otros más, pueden provocar alteraciones en lo educativo cuyas consecuencias aún se desconocen.

Tal y como lo señala el presidente de Colypro, Fernando López, en su texto denominado “Vocación y creatividad son protagonistas de la crisis”:

“La implementación de la didáctica virtual es imperativa, pero se debe generar un cambio bien planificado que retome las experiencias positivas y las lecciones aprendidas, sin olvidar que se brinden las condiciones óptimas para que los actores involucrados tengan éxito en el proceso. Estos son los retos que supone la educación virtual en tiempos de cambio” (López, 2020).

Por consiguiente, ante el contexto descrito anteriormente, se hace imperativa la construcción de evidencias que describan los efectos de las medidas tomadas por el MEP ante la emergencia el COVID-19 en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas educadoras colegiadas.

El presente informe permite describir con mayor exactitud la situación general en los procesos y servicios educativos, y brinda recomendaciones en las diferentes líneas de trabajo.

Asimismo, la información obtenida en el estudio permite al Colypro revisar y ajustar la oferta de formación continua que se está brindando actualmente, en relación con las nuevas demandas detectadas, que, a su vez, fortalecerían a las competencias docentes en estas nuevas dinámicas educativas.



Objetivos

1. Objetivo general

Diagnosticar los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el MEP para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.

2. Objetivos específicos

- 2.1. Determinar las orientaciones en política educativa a partir de las principales resoluciones, directrices y lineamientos emitidos por el MEP para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.
- 2.2. Identificar las brechas en competencias docentes que permitan la atención de la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.
- 2.3. Establecer los desafíos y aprendizajes de las medidas ejecutadas por el MEP para la continuidad de los servicios educativos desde la percepción del personal técnico administrativo-docente en el contexto de la pandemia COVID-19.
- 2.4. Reconocer los efectos en las condiciones laborales y desempeño docente a partir de las medidas ejecutadas por el MEP para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.



Metodología del estudio

A continuación, se presentan los principales aspectos del diseño metodológico utilizado para el presente estudio.

El alcance de la presente investigación se relaciona con los objetivos planteados en el proyecto, los cuales marcan un corte descriptivo. Para cada uno de ellos se recogió información de manera independiente y conjuntamente se presentan en el siguiente informe.

Cuadro 1: Operacionalización de los objetivos

Objetivo	Posibles variables	Actividades	Instrumentos
1. Describir las principales resoluciones, directrices y lineamientos emitidos por el MEP para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.	1.1 Funciones docentes y administrativas. 1.2. Orientaciones y lineamientos de la educación a distancia y virtual.	1.1. Recopilación de las directrices y lineamientos emitidos por el MEP. 1.2. Revisión de directrices y lineamientos emitidos por el MEP. 1.3. Sistematización de la información con énfasis en la continuidad de los servicios educativos.	Línea de tiempo de sistematización.
2. Identificar las brechas en competencias docentes que permitan la atención de la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.	2.1. Procesos de enseñanza-aprendizaje (ejecución y seguimiento) 2.2. Estrategias de mediación pedagógica 2.3. Didáctica virtual	2.1. Revisión bibliográfica sobre competencias docentes en el manejo y uso de entornos virtuales y educación a distancia. 2.2. Acercamientos a población docente y administrativa, para referenciación de las prácticas actuales.	Cuestionario de encuesta



Objetivo	Posibles variables	Actividades	Instrumentos
	2.4. Buenas prácticas docentes o prácticas docentes innovadoras	2.3. Construcción de ítems en la encuesta y guía de entrevista para grupos focales. 2.4. Proceso de validación de los ítems. 2.5. Diseño de las baterías de preguntas para encuesta nacional en su versión final. 2.6. Aplicación de la encuesta nacional según la muestra. 2.7. Sistematización y análisis de los datos obtenidos. 2.8. Construcción del informe y presentación de resultados.	
3. Describir los recursos disponibles para el cumplimiento de las medidas emitidas por el MEP desde la percepción del personal técnico docente en el contexto de la pandemia COVID-19.	3.1. Gestión administrativa 3.2. Gestión curricular 3.3. Gestión comunitaria	3.1. Revisión bibliográfica sobre competencias docentes en el manejo y uso de entornos virtuales y educación a distancia. 3.2. Acercamientos a población docente y administrativa, para referenciación de las prácticas actuales. 3.3. Construcción de ítems en la encuesta y guía de entrevista para grupos focales. 3.4. Proceso de validación de los ítems.	Cuestionario de encuesta



Objetivo	Posibles variables	Actividades	Instrumentos
		<p>3.5. Diseño de las baterías de preguntas para el grupo focal en su versión final.</p> <p>3.6. Aplicación del grupo focal.</p> <p>3.7. Sistematización y análisis de los datos obtenidos.</p> <p>3.8. Construcción del informe y presentación de resultados.</p>	
<p>4. Reconocer los efectos en las condiciones laborales y desempeño docente a partir de las medidas ejecutadas por el MEP para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19.</p>	<p>4.1. Perfil sociodemográfico.</p> <p>4.2. Efecto socioeconómico.</p> <p>4.3. Condiciones habitacionales.</p> <p>4.4. Actividades docentes.</p> <p>4.5. Actividades de atención socioeducativa.</p>	<p>4.1. Consultar a profesionales en docencia cambios relevantes en el ámbito laboral, y de su desempeño en el marco de los lineamientos y directrices emitidas por el MEP para la continuidad de los servicios educativos.</p> <p>4.2. Acercamientos a población docente y administrativos, para referenciación de las prácticas actuales.</p> <p>4.3. Construcción de ítems en la encuesta y guía de entrevista para el cuestionario.</p> <p>4.4. Proceso de validación de los ítems.</p> <p>4.5. Diseño de las baterías de preguntas para el cuestionario.</p> <p>4.6. Aplicación del cuestionario.</p>	<p>Guía de entrevista</p> <p>Cuestionario de encuesta</p>

Fuente: Elaboración propia.



Según se detalla en el cuadro anterior, para la ejecución de los objetivos propuestos se contemplaron las siguientes técnicas de recolección de información:

Entrevistas a actores claves: A través de la plataforma Zoom, cuya licencia posee el Colypro, se realizarán consultas sobre aspectos claves y de análisis del estudio. Para ello se utilizará la entrevista con actores claves.

Línea de tiempo: Permite ordenar de manera secuencial la información contenida en las directrices y lineamientos emitidos por el MEP. Para ello se elaboran categorías de análisis, entre las cuales están:

- Lineamientos y orientaciones curriculares
- Lineamientos laborales (orientan el trabajo docente)
- Lineamientos administrativos (centro educativo)
- Lineamientos de gestión con la comunidad educativa (gestión entre miembros de la comunidad educativa).

Cuestionario autoadministrado en formato virtual: Se ejecuta a través de un instrumento *online* (ver anexo), en la plataforma del Colegio Profesional (Survey Monkey), y se dará a la población colegiada un tiempo máximo de 22 días para completar el formulario.

Este cuestionario autoadministrado tendrá una serie de ventajas y puntos por resolver. Considerando la literatura para ese fin (Piergiorgio, 2007: p183-186), hemos identificado las siguientes ventajas:

1. Ahorro en los costos de investigación, ya que se aplicará a través de la plataforma adquirida por el Colypro para ese fin.
2. Mayor flexibilidad para responder por parte de la persona profesional, ya que puede avanzar en forma diacrónica y secuencial a través de los módulos de la encuesta.
3. Mayor garantía de anonimato en comparación con la entrevista cara a cara.
4. Posibilidad de acceder a personas colegiadas residentes en diferentes zonas del país.

A su vez, como principales puntos de atención en la aplicación de un cuestionario autoadministrado en formato virtual está:



1. Bajo porcentaje de respuestas. La literatura consultada y las experiencias de estudios anteriores en el colegio profesional dan como indicador un porcentaje por debajo del 50%.
2. Distorsión de la muestra debido a la aleatoriedad en que responde la población total.
3. El nivel de estudios de la población que responde tiende a ser medio-alto, puesto que son profesionales con mayor familiaridad con el uso de las TIC.
4. Falta de control sobre la persona que finaliza el cuestionario; para ello se envían recordatorios a los colegiados que no finalizaron la encuesta, con el fin de promocionar y estimular su participación.
5. Imposibilidad de utilizar cuestionarios complejos: Las preguntas deben ser sencillas, y se recomienda la linealidad en las preguntas y módulos (hay que evitar, por ejemplo, las preguntas filtro, del tipo «Si ha respondido “sí” pase a la siguiente pregunta; si ha respondido “no”, pase a la pregunta 25», etc.).
6. Extensión del cuestionario: Se debe elaborar un cuestionario cuya extensión sea limitada. A través de la plataforma SurveyMonkey, se mide el indicador de tiempo de respuesta y porcentaje de finalización del mismo.
7. Las respuestas no pueden generalizarse a la totalidad del universo, dado que se utilizará una muestra no estadística. Las respuestas son referencia a la población que participaría en el estudio.

Diseño muestral: Se trabajará con una muestra no estadística intencionada, estratificando los segmentos del universo por categoría cantón y región administrativa.

Lo que permitirá tener respuestas a nivel nacional.

Estrategia de comunicación: Conjuntamente con el Departamento de Comunicaciones del Colypro, se realizará una estrategia de comunicación informando a través de redes sociales del Colegio Profesional, el estudio para estimular la participación de personas colegiadas.



El sistema educativo costarricense ante la crisis por pandemia COVID-19 durante el ciclo lectivo 2020

1. COVID-19: efectos en las dinámicas de país durante el 2020

A nivel mundial, el COVID-19 ha generado impactos a gran escala y Costa Rica no ha sido la excepción. El 06 de marzo de 2020 fue oficializado por parte del Ministerio de Salud el primer caso por este virus. A partir de ese momento, las autoridades costarricenses establecieron una serie de medidas que han impactado en las dinámicas cotidianas en todos ámbitos, no solamente salud, sino laborales, económicos, educacionales, migratorios, de servicios generales, entre muchos más.

En el cierre del año 2020, si bien se amplió la apertura de servicios y entornos laborales, las clases presenciales no se reestablecerán sino hasta el año 2021. El contexto de cierre durante el año 2020 se caracterizó por las siguientes medidas:

- Estado de emergencia
- Restricción vehicular.
- Regulación de establecimientos comerciales.
- Habilitación de servicios esenciales, como supermercados, farmacias, gasolineras entre otras, con restricción de capacidad.
- Disminución del servicio de transporte público.
- Restricción de fronteras.
- Habilitación de albergues.

Sector salud:

- Protocolos para la atención en establecimientos de consumo.
- Uso obligatorio de mascarillas o caretas en ciertos espacios públicos y de comercio.
- Distanciamiento social.
- Protocolos de salud personal en espacios públicos.



Servicios generales:

- Mantenimiento del servicio público del agua.
- Prórroga en pago de servicios esenciales.
- Modificación de tarifas de electricidad.
- Adecuación de horarios.
- Atención virtual.

Espacios públicos:

- Cierre de playas, parques e instalaciones deportivas.
- Cancelación de actividades culturales.
- Cancelación de actividades masivas, como conciertos, entre otros.
- Cierre de templos y actividades de cultos religiosos.

Laboral:

- Reducción de jornadas.
- Habilitación de trabajo remoto o teletrabajo.

Educativo:

- Suspensión temporal del calendario educativo.
- Suspensión de clases presenciales en todos los servicios educativos reconocidos por el Estado.
- Implementación de modalidades no presenciales.

Tal y como se describe, el impacto en todas las dinámicas a nivel país fue considerable. En la dimensión económica durante el segundo trimestre del año el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos reveló que el desempleo nacional alcanzaba cerca del 20%, siendo el más alto en la historia nacional, cuando en febrero de 2020 se reportó que la tasa de desempleo a finales de 2019 era de 12,4%.

La contracción económica conlleva una crisis financiera en el país, ya que se estimó un decrecimiento entre el 3 y 4% del producto interno bruto para el año 2020, según el Banco

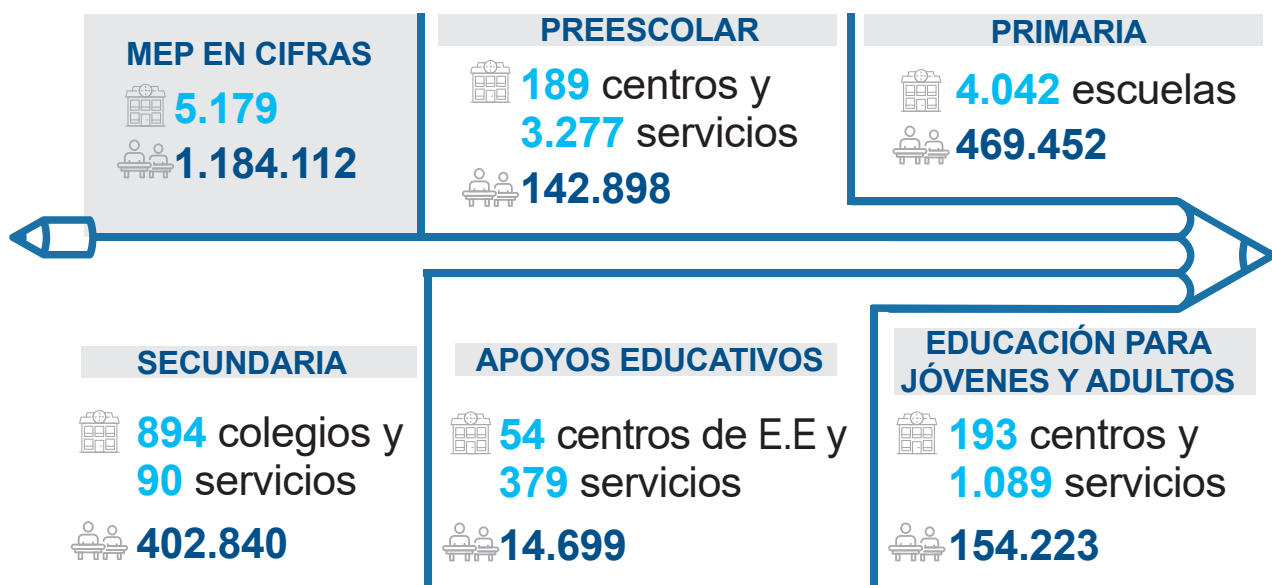
Central en nota del *Semanario Universidad* a finales de abril. Asimismo, las medidas tomadas para la contención de la pandemia generaron efectos que en esa misma nota de prensa sintetizan de la siguiente forma:

- Contracción en actividad económica
- Reducción de empleo, cambio en los contratos laborales
- Caída en la recaudación tributaria
- Afectación de flujo de caja de hogares, empresas y gobierno
- Incremento en mora crediticia y tensiones en la liquidez en sistema financiero.

2. El sistema educativo ante la situación de pandemia

Al momento del cierre de los centros educativos, durante el mes de marzo 2020, el MEP reportaba una matrícula de 1 184 112 estudiantes distribuidos en 5179 centros educativos (Portillo, 2020). Con la interrupción del ciclo lectivo, y redefinición del currículo escolar, los impactos en esta población escolar tendrán altos costos sociales y económicos.

Ilustración 1: MEP en cifras antes de la pandemia



Fuente: MEP (2020). En la nota de prensa CP-509-2020 del 8 de julio se actualiza el dato de matriculados a 1 067 091.



La UNESCO a través de la iniciativa Coalición Mundial para la Educación¹ ha lanzado una campaña mundial para proteger el derecho a la educación durante la interrupción por pandemia COVID-19 y durante el retorno seguro. Según cifras de dicha organización, para finales de marzo 2020 cerca del 84% mundial de los alumnos matriculados tenía alguna afectación, y se contaban 163 países que habían cesado la educación presencial o interrumpido el ciclo educativo.

Las consecuencias no solo profundizarán las desigualdades educativas acumuladas antes de la pandemia, sino que crean nuevos desafíos que deberán ser abordados mediante la política pública y las acciones que los gobiernos establezcan para asegurar la continuidad de los servicios educativos y el retorno seguro, considerando especialmente a las poblaciones vulnerables, que son las más afectadas. Citamos a la UNESCO, quien menciona los principales aspectos que impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje en momentos de interrupción y cierre de centros educativos; entre ellos están:


Aprendizaje escolar: Cuando las escuelas cierran, los niños y los jóvenes se ven privados de oportunidades de acceso a procesos de aprendizaje institucionalizado. Las desventajas son mayores para los estudiantes desfavorecidos que tienden a tener menos oportunidades educativas más allá de la escuela.

Nutrición deficiente: Muchos niños y jóvenes dependen de los servicios de alimentación que se brindan en las escuelas para obtener una nutrición saludable. Cuando las escuelas cierran, la nutrición se ve comprometida.

Confusión y estrés para los docentes: Cuando las escuelas cierran, especialmente de manera inesperada y por periodos desconocidos, los maestros a menudo no están seguros de sus obligaciones y de cómo mantener conexiones con los estudiantes para apoyar el aprendizaje. Las transiciones a las plataformas de aprendizaje a distancia tienden a ser complejas, incluso en las mejores circunstancias.

Las familias y encargados no están preparados para la educación a distancia y en el hogar: Cuando las escuelas cierran, a menudo se les pide a las familias y encargados que faciliten el aprendizaje de los niños en el hogar, y pueden tener dificultades para realizar

1 <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>



esta tarea. Esto es especialmente cierto para aquellos sectores con educación y recursos limitados.

Desafíos para crear, mantener y mejorar la educación a distancia: La demanda de educación a distancia se dispara cuando las escuelas cierran y, a menudo, sobrepasa los portales existentes. Trasladar el aprendizaje de las aulas a los hogares a gran escala y con prisa presenta enormes desafíos, tanto humanos como técnicos.

Brechas en el cuidado de los niños: En ausencia de opciones alternativas, en aquellos hogares en los cuales los encargados trabajan, a menudo dejan a los niños solos cuando las escuelas cierran y esto puede llevar a comportamientos de riesgo, incluida una mayor influencia de la presión de los amigos o conocidos y el abuso de sustancias.

Costos económicos elevados: Los encargados que trabajan tienen más probabilidades de faltar al trabajo para atender a sus hijos cuando las escuelas cierran. Esto da como resultado una pérdida de salarios, y tiende a afectar más negativamente a las mujeres.

Aumento de las tasas de deserción escolar: Es un desafío garantizar que los niños y jóvenes regresen y permanezcan en la escuela cuando esta vuelva a abrir después de la emergencia sanitaria. Esto es especialmente cierto en el caso de cierres prolongados y cuando las crisis económicas presionan a los niños a que trabajen y generen ingresos para familias con dificultades económicas.

Mayor exposición a la violencia y la explotación: Cuando las escuelas cierran, pueden ocurrir aumentos de los matrimonios precoces, la explotación sexual de niñas y mujeres jóvenes, los embarazos de adolescentes y el trabajo infantil.

Aislamiento social: Las escuelas son centros de actividad social e interacción humana. Cuando las escuelas cierran, muchos niños y jóvenes pierden el contacto social que es esencial para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales.

Desafíos que miden y validan el aprendizaje: Las evaluaciones programadas, en particular los exámenes de gran trascendencia que determinan la admisión o el avance a nuevos niveles e instituciones educativas, se desaniman cuando las escuelas cierran. Las estrategias para posponer, omitir o administrar exámenes a distancia generan serias preocupaciones sobre la equidad, especialmente cuando el acceso al aprendizaje se vuelve variable.



Las interrupciones en las evaluaciones generan estrés en los estudiantes y sus familias y pueden desencadenar la desconexión (UNESCO, 2020).

3. Estrategia educativa ante el cierre de los centros educativos durante el primer semestre 2020

Durante el primer semestre del año 2020, y posterior a la interrupción del ciclo lectivo, el MEP centró sus esfuerzos en asegurar la continuidad de los servicios educativos introduciendo la modalidad de educación a distancia.

El presente estudio tomó en consideración dos insumos para identificar las principales líneas de acción en materia de política de Estado. El primero fue a través de la plataforma digital del Sistema de Información Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)², la cual ha venido sistematizando las respuestas de los gobiernos ante la emergencia en el campo de la educación. Asimismo, a través del informe *Principales directrices y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Pública durante marzo-junio 2020 con relación a la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19* (Portillo, 2020) se rastrearon las principales definiciones en materia de política educativa en el país.

En base a lo anterior, detallamos las principales orientaciones desarrolladas por el MEP durante el primer semestre del año 2020 en el contexto de pandemia:

A. PLANIFICACIÓN DE INTERVENCIONES ANTE LA CRISIS

Mediante la Estrategia Aprendo en Casa³ se orientó el proceso pedagógico de intervención con el estudiantado. Buscó fomentar el aprendizaje autónomo del estudiantado, con un acompañamiento a la distancia de los docentes y un acompañamiento cercano de las familias.

Las orientaciones pedagógicas de la estrategia Aprendo en Casa consideraron cuatro escenarios de clasificación del estudiantado según su acceso a internet y dispositivos tecnológicos:

2 https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19

3 <http://www.recursos.mep.go.cr/2020/aprendoencasa/>

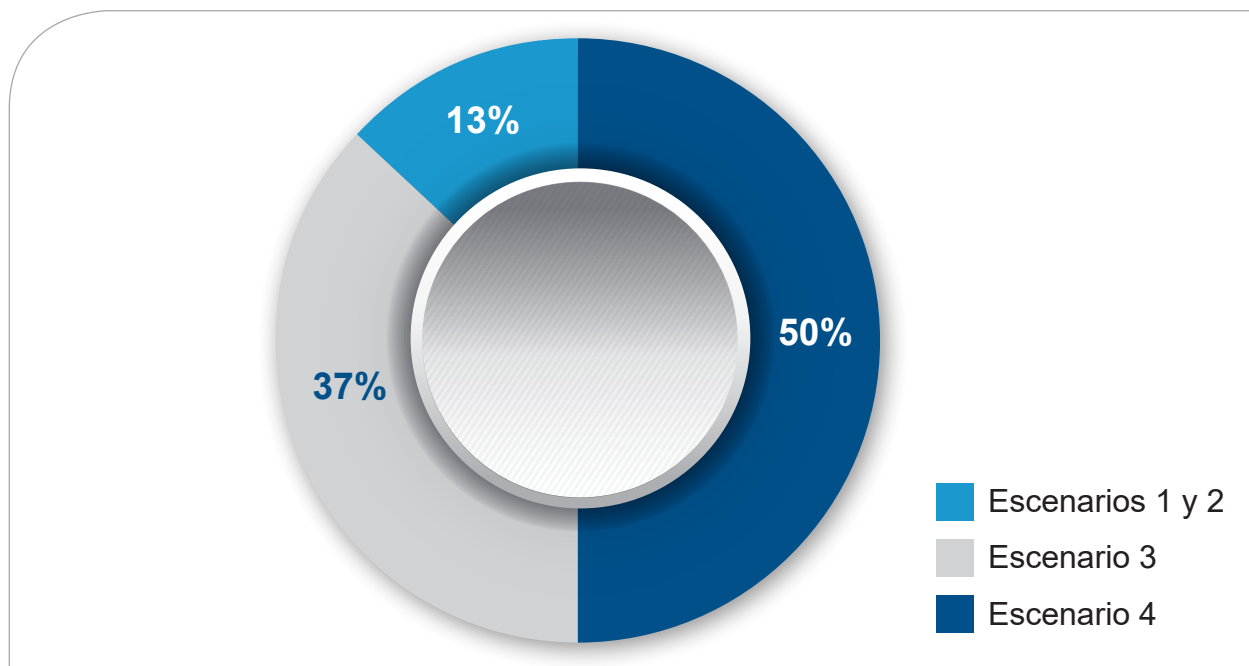


- Escenario 1: Estudiante con acceso a Internet y dispositivos en casa.
- Escenario 2: Estudiante que cuenta con dispositivos pero su acceso a Internet es reducido o limitado.
- Escenario 3: Estudiante que cuenta con dispositivos tecnológicos pero sin conectividad.
- Escenario 4: Estudiante que no poseen dispositivo tecnológico ni conectividad.

Para mediar el acceso a las plataformas virtuales se crearon correos para todo el estudiantado, además se centralizó la estrategia a través de la plataforma Microsoft Teams. A julio del 2020 se contabilizaban 590 mil estudiantes con el correo activo, un 57,8% de la población estudiantil total.

Durante los primeros meses posteriores al cierre de los centros educativos, según los datos oficiales brindados en la nota de prensa CP-509-2020, cerca de 500 987 estudiantes tenían conectividad en su casa (escenarios 1 y 2) y eran usuarios activos de Microsoft Teams, en tanto que 372 000 estudiantes no contaban con conexión o algún recurso tecnológico (escenario 3). La cantidad de estudiantes en el escenario 4, es decir, sin conexión y sin dispositivo tecnológico se calculaba en 137 000 mil (MEP, 2020).

Gráfica 1: Distribución de los estudiantes por escenarios I semestre 2020



Fuente: MEP, 2020.



La información de la condición de los estudiantes buscó centralizarse por medio de la plataforma SABER⁴, cuyo propósito es facilitar la identificación de los estudiantes del sistema educativo nacional mediante el reporte de la matrícula de cada centro educativo.

Con relación al servicio de los comedores escolares, se mantuvieron a través de la entrega de diarios por un valor aproximado de 13 000 colones a las familias, calendarizando las fechas en las cuales se iban a realizar las entregas. Asimismo, la entrega de alimentos perecederos y no perecederos se convirtió en un espacio donde los maestros entregaron las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) a los estudiantes que no tenían la posibilidad de descargarla por medios virtuales.

A partir de la estrategia “Regresar”, se inició un proceso de consulta con las 27 Direcciones Regionales de Educación del país y los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI), a fin de obtener retroalimentación relacionada con el proceso de educación a distancia y la condición de los centros educativos según zonas (UNESCO, 2020).

Otro aspecto en el que se avanzó fue el desarrollo de infraestructura educativa con vistas a la vuelta de la educación presencial, a través de la agilización de los procesos constructivos.


B. ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS Y GENERACIÓN DE RECURSOS DE APRENDIZAJE

El problema educativo ha dejado de ser un tema estrictamente estatal, el rol del sector privado y de organizaciones de la sociedad civil ha cobrado peso y en la coyuntura del COVID-19 no ha sido la excepción. Algunas iniciativas de articulación público-privada en el país han buscado apoyar diversas áreas.

Por otro lado, con la interrupción de las clases presenciales el MEP puso a disposición de la población y la comunidad educativa recursos de aprendizaje, en algunos casos en colaboración con otros entes públicos o privados.

A continuación se mencionan algunas acciones en esta línea, las cuales fueron sistematizadas en el marco del proyecto “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”:

4 <https://app.saber.ed.cr/#/user/login>



“Camino a la U”: Con el fin de apoyar principalmente a los jóvenes de décimo, undécimo y duodécimo año de colegios públicos, la Universidad Latina de Costa Rica forjó una alianza con la empresa Microsoft y la operadora Movistar para dictar tutorías virtuales y apoyar la educación a distancia a través de una plataforma virtual de acceso gratuito.

Alianza para el Bilingüismo (ABi): En el marco de la Alianza para el Bilingüismo (ABi) y como parte de la estrategia Aprendo en Casa, se articulan una serie de alianzas público-privadas para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés. Entre ellas se desarrolló una nueva plataforma para el aprendizaje del idioma inglés denominada Joy School English, con el objetivo de favorecer la continuidad del proceso de aprendizaje del idioma.

Distribución de insumos gestionados a través de donaciones privadas: Las diferentes Direcciones Regionales de Educación (DRE) del Ministerio de Educación Pública (MEP) han distribuido donaciones de artículos de limpieza, cuidado personal y alimentos a familias en situación de vulnerabilidad social, recibidas por parte de cooperantes y aliados de la educación.

Programas de radio y televisión con contenido educativo: El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha brindado su apoyo para poner al alcance de los ministerios de educación y canales públicos de televisión en la región la biblioteca de contenido de *Plaza Sésamo* de manera gratuita. Además se produjeron programas de radio educativos (*Aventura Bikëtsö*) financiados por la Unión Europea y transmitidos de forma gratuita a través del Sistema Nacional de Radio y Televisión (SINART) y la Cámara Nacional de Radiodifusión (CANARA). Tanto los programas radiales como los televisivos se dan en el marco de la estrategia pedagógica Aprendo en Casa.

El portal Orienta2: tiene a disposición información vocacional para estudiantes de los niveles primario y secundario, sus familias, profesionales en orientación y para la comunidad educativa en general. Esta herramienta tiene el objetivo de brindar una serie de orientaciones al momento de considerar áreas de estudios, carreras académicas, elección laboral y desarrollo de emprendimientos. Por otro lado, durante el mes de octubre, se llevó a cabo el Encuentro Vocacional Virtual 2020, que brindó a estudiantes las opciones académicas para alcanzar su meta profesional.



Recursos virtuales: Se generó una serie de estrategias para fortalecer la enseñanza y aprendizaje a distancia como fueron: Servicio Comunal Estudiantil a distancia, Plan Virtual de Fomento a la Lectura, Ruta a la Accesibilidad Digital del Ministerio de Educación Pública, iniciativas digitales para docentes innovadores, entre otras (UNESCO, 2020).

C. ACCIONES DE APOYO INTEGRAL A LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN SALUD MENTAL Y DE CUIDADOS

Durante el 2020, se desarrolló una serie de acciones con el fin de apoyar integralmente a la comunidad educativa en general y a la población estudiantil. A partir de los daos de la UNESCO detallamos algunas de ellas:

Fortalecimiento de la línea de atención psicosocial “Aquí estoy”: Con el apoyo del Colegio de Profesionales en Psicología, y en alianza con el Ministerio de Salud y el 911 se amplió la línea “Aquí estoy” (servicio gratuito para el apoyo en la prevención del suicidio) en tópicos como valoración de riesgo y primeros auxilios psicológicos para estudiantes y sus familias.

Juegos Deportivos Estudiantiles desarrollados en línea: A través del sitio web de Juegos Deportivos Estudiantiles se pudieron observar las competiciones en vivo. La iniciativa se dirigió a estudiantes de primaria y secundaria de todos los centros educativos del país.

Programa “Huertas estudiantiles”: Las escuelas que tienen huertas las aprovecharon para incluir los productos cosechados o sus semillas en áreas rurales de país. El desarrollo de esta actividad se promueve con el fin de fomentar la solidaridad, la creatividad y el trabajo en equipo.

Programas de prevención y atención a la salud mental: Entre ellos destacan la campaña informativa “Alcemos la voz contra el hostigamiento sexual”, el proyecto “Cantemos en Casa” de musicalización de contenidos educativos y videos de recreación.

Estrategia “Regresar” y manejo de los cuidados de la salud: Se trazó la ruta de capacitación para la comunidad educativa, antes del eventual retorno responsable a las aulas. Esta estrategia está conformada por varios componentes: una serie de webinarios, que articulan en torno a lineamientos generales para la reanudación de servicios presenciales en centros educativos ante la COVID-19, protocolos de alimentación y transporte, proto-

colos vinculados a la convivencia en centros educativos, protocolos para la actuación ante situaciones de riesgo psicosocial, y un protocolo para el tratamiento de emergencias en casos sospechosos de síntomas de infección en las oficinas centrales y centros educativos (UNESCO, 2020).

4. Directrices del MEP para la implementación de la continuidad del sistema educativo

En el marco de la presente investigación se elaboró el documento *Principales directrices y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Pública durante marzo-junio 2020 con relación a la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19* (Portillo, 2020), que buscó analizar las principales directrices y lineamientos oficiales durante ese cuatrimestre. La sistematización incluyó la revisión documental de las principales directrices del MEP durante marzo-junio del 2020, y su análisis según el tipo de orientación. A continuación, destacamos los hallazgos:

A. ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Se refiere a los documentos cuyo principal propósito fue dar orientaciones al personal técnico docente y docentes para la continuidad del proceso educativo bajo un modelo a distancia:

Cuadro 2: Documentos de orientación pedagógica

Fecha	Firma	Identificación	Nombre del documento
16 de marzo 2020	Despacho Ministerial y Viceministerio Académico		<i>Orientaciones para la intervención educativa en centros educativos ante el COVID-19</i>
3 de abril 2020	Ministerio de Salud y Despacho Ministerial	MS-DM-25922020 /MEP-00713-2020	Resolución: Habilitación temporal de mecanismos tecnológicos y de otros medios pedagógicos para el acompañamiento académico alternativo y otras medidas administrativas



Fecha	Firma	Identificación	Nombre del documento
4 de mayo 2020	Dirección de Desarrollo Curricular	DDC-458-052020	Pautas para docentes de apoyo y personal de servicios específicos de la educación especial (derivadas de las orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia)
4 de mayo 2020	Dirección de Desarrollo Curricular	DDC-458.052020	Pautas para la implementación de las guías de trabajo autónomo en la estrategia Aprendo en Casa
5 de mayo 2020	Viceministra Académica	DVM-AC-00062020	Lineamientos para el desarrollo del apoyo educativo a distancia en los servicios educativos del subsistema de Educación Indígena
19 de junio 2020	Dirección de Desarrollo Curricular	DDC-0588-062020	Entrega de las plantillas “Guías de aprendizajes esperados base 2020”

Fuente: Colypro, 2020.

La normativa dispuesta muestra una evolución en el enfoque de la educación a distancia: en el documento *Orientaciones para la intervención educativa en centros educativos ante el COVID-19* (marzo 2020) describe escenarios a partir de las condiciones del centro educativo; posteriormente, en *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia* (abril 2020), los escenarios se construyen a partir de las condiciones de los estudiantes.

Este cambio respondió a que se asumió la posibilidad de mantener algunos centros educativos abiertos con clases presenciales. En caso de un centro educativo cerrado se indicaba generar grupos de WhatsApp con las familias o encargados o para trabajar las Guías de Trabajo Autónomo; asimismo, la utilización de recursos didácticos digitales del portal Educativo⁵ y otros recursos digitales externos a la institución.

5 <https://www.mep.go.cr/educativo>



A partir del cierre de todos los centros educativos, la estrategia de educación a distancia realiza un giro importante el 3 de abril 2020 cuando se publican dos documentos: La resolución MS-DM-2592-2020/MEP-00713-2020 “Habilitación temporal de mecanismos tecnológicos y de otros medios pedagógicos para el acompañamiento académico alternativo y otras medidas administrativas” y *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia* (MEP, 2020b). La resolución tiene como objetivo **habilitar temporalmente el uso de herramientas y procedimientos tecnológicos y otros medios para la mediación pedagógica a distancia**, es decir, es el referente legal que respalda la introducción de la educación virtual, así como de las guías pedagógicas. Los detalles de la mediación pedagógica se encuentran en el documento *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*, que es un anexo de la resolución. Las novedades más importantes de este documento fueron:

- Calendario de capacitación en el acceso a plataforma digital Microsoft Teams para docentes y estudiantes.
- La sistematización de los recursos didácticos para la educación a distancia en un único sitio: Aprendo en Casa⁶.
- Ejemplo de Guías de Trabajo Autónomo en la Caja de Herramientas.
- La evaluación se propone con carácter formativo.
- Descripción de cuatro escenarios del estudiante para la mediación pedagógica.

Cuadro 3: Cuatro escenarios para la mediación pedagógica

Escenario	Descripción
1. Estudiantes con acceso a Internet y dispositivo en casa.	Se caracteriza por una mediación pedagógica que promueve el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento, utilizando herramientas tecnológicas.
2. Estudiantes que cuentan con dispositivo y con acceso a Internet reducido o limitado.	Se espera que la mediación pedagógica promueva el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento, utilizando herramientas no sincrónicas que impliquen un consumo mínimo de datos.

⁶ <http://www.recursos.mep.go.cr/2020/aprendoencasa/>

Escenario	Descripción
3. Estudiantes que cuentan con dispositivos tecnológicos y sin conectividad.	De igual forma que en los otros escenarios, se promueve el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento. Las personas estudiantes que cuenten con dispositivo sin conectividad, podrán utilizar recursos impresos y digitales variados.
4. Estudiantes que no poseen dispositivos tecnológicos ni conectividad.	Se promueve el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento. Las personas estudiantes utilizan solo materiales impresos.

Fuente: Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia (2020, p. 21).

Estos escenarios tienen la limitación de haberse construido sobre los factores tecnológicos y de conectividad, sin considerar otras variables muy importantes de un proceso educativo a la distancia desde el hogar, como es el acompañamiento de los padres de familia o encargados. Por ejemplo, existen hogares donde no se da dicho acompañamiento porque los adultos deben salir a trabajar o el nivel educativo de los encargados limita la interacción. Existen, pues, más factores que deben ser considerados a partir de otras variables, por ejemplo:

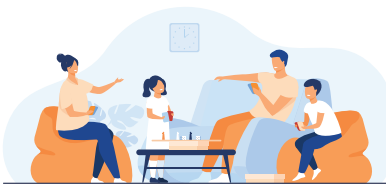
Ilustración 2: Factores asociados al aprendizaje a distancia

Barreras relacionadas a las características de los hogares y estudiantes



Conexión

- Conectividad
- Disponibilidad de computadoras en casa



Familia y vivienda

- Composición de la familia
- Disponibilidad de apoyo
- Condiciones base de la vivienda



Estudiante

- Habilidades socioemocionales para autoaprendizaje
- Capacidad y competencias antes de la crisis







Fuente: Álvarez, Arias et al., 2020, p. 12.



El recurso base de la educación a distancia lo constituyeron las Guías de Trabajo Autónomo (GAT), las cuales también han presentado una evolución desde su implementación en abril. En un principio los contenidos de las guías eran sobre temas vistos, es decir, un repaso de los contenidos ya trabajados en clase presencial hasta marzo. **La periodicidad de estas quedaba a discreción de cada docente (semanal, quincenal o mensual)**, aunque, en la práctica, se entregaban de forma física en las fechas de entrega de los paquetes de alimentación (una vez al mes). En cambio, los estudiantes con acceso a internet y recursos tecnológicos las tenían disponibles *online* a través de Microsoft Teams. Las actividades de las GTA no debían exceder 2 horas diarias en el caso de primaria y 3 horas diarias en secundaria. La estructura de las GTA fue la siguiente:

- **Me preparo para hacer la guía:** Incluye recomendaciones para que cada estudiante condicione su lugar de estudio.
- **Voy a recordar lo aprendido y/o aprender:** Se exponen los contenidos del tema a desarrollar.
- **Pongo en práctica lo aprendido:** Se solicita realizar ejercicios prácticos del tema visto.
- **Autoevaluación del aprendizaje:** El estudiante marca en una lista de cotejo si hizo o no algunas tareas (Ver Ilustración 3).

Ilustración 3: Autoevaluación de GTA

Con el trabajo autónomo voy a aprender a aprender	
Valoro lo realizado al terminar por completo el trabajo.	
Marca una X encima de cada símbolo al responder las siguientes preguntas	
¿Leí mi trabajo para saber si es comprensible lo escrito o realizado?	<input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> 
¿Revisé mi trabajo para asegurarme si todo lo solicitado fue realizado?	<input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> 
¿Me siento satisfecho con el trabajo que realicé?	<input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> 
Explico ¿Cuál fue la parte favorita del trabajo?	
¿Qué puedo mejorar, la próxima vez que realice la guía de trabajo autónomo?	

Fuente: Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia.



Cabe mencionar que esta autoevaluación fue un instrumento muy simple que se aplicó tanto en I y II ciclos como en III ciclo y educación diversificada. Además, cada GTA debía incluir una rúbrica del aprendizaje esperado con tres niveles de desempeño y que debía ser elaborada por el docente; por lo tanto, la calidad de la rúbrica dependía de la capacidad del docente. La redacción de estas rúbricas fue similar a la de los objetivos de aprendizaje, lo cual fue una gran limitación pues carecía del contexto específico o la tarea específica que es propia del enfoque de habilidades (ver cuadro 4):

Cuadro 4: Indicadores de desempeño del GTA Estudios Sociales 10° año

Indicadores del aprendizaje esperado	Inicial	Intermedio	Avanzado
Reconoce el concepto de reformas liberales de finales del siglo XIX.	Menciona el concepto de reforma liberal de finales del siglo XIX.	Resalta aspectos relevantes de las reformas liberales de finales del siglo XIX.	Distingue puntualmente datos, hechos o acciones de las reformas liberales de finales del siglo XIX.

Fuente: Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia.

Debido a las dudas en la implementación de la GTA, el 4 de mayo la Dirección de Desarrollo Curricular hizo público el documento titulado *Pautas para la implementación de las guías de trabajo autónomo en la estrategia Aprendo en Casa*, donde **explicaba con más detalles los pasos para elaborar estas guías**.

En el caso de los estudiantes que requirieron apoyos específicos, se elaboró el documento *Pautas para docentes de apoyo y personal de servicios específicos de educación especial* (mayo 2020), el cual contenía un programa de estudio de las actividades que pueden realizar los estudiantes con apoyos educativos.

Para los centros educativos en territorios indígenas del subsistema de Educación Indígena se elaboró la circular DVM-AC-006-2020 con indicaciones específicas para las asignaturas de Lengua Indígena y Cultura Indígena, así como recomendaciones para el seguimiento de los estudiantes según los cuatro escenarios, incluso **la posibilidad que las Juntas de**



Educación y Administrativas puedan prestar las portátiles a los estudiantes que contaran con servicio de fluido eléctrico.

Posteriormente, a mediados de julio las GTA tuvieron un cambio importante, pues, luego de un proceso de consulta a 5000 docentes realizado en mayo, se buscó **delimitar los contenidos medulares de cada asignatura para los próximos cinco meses (agosto-diciembre)**, bajo el supuesto de un posible reingreso a clases presenciales (con diferentes escenarios) a partir del 13 de julio del 2020. Los criterios para seleccionar el contenido fueron: relevancia, pertinencia y homogeneidad. El resultado de esta consulta son las plantillas de aprendizaje base (PAB) 2020 (DDC-0588-06-2020), destinadas al planeamiento didáctico con el propósito de priorizar los contenidos que debían ser vistos en cada modalidad y nivel educativo a partir del 13 de julio.

Con este cambio, los docentes del país tenían mayor claridad de los aprendizajes esperados hasta finalizar el curso lectivo 2020. La priorización de los aprendizajes esperados fue fundamental para el cierre del curso lectivo, la evaluación de los aprendizajes, continuidad curricular y transiciones entre niveles y ciclos educativos.

En síntesis, el modelo de educación a distancia implementado tuvo como principal mediación del aprendizaje el uso de las Guías de Trabajo Autónomo, que fomentaban una instrucción muy dirigida (conductista) y con **poco espacio para el aprendizaje socio-constructivista** propuesto por la política curricular y educativa.

B. LINEAMIENTOS ADMINISTRATIVOS PARA LA CONTINUIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

Una segunda serie de iniciativas y documentos identificados se refiere a lineamientos de carácter más administrativo cuyo propósito es la gestión de los *inputs* y *outputs* del sistema educativo: gestión del tiempo, gestión del recurso humano, gestión del recurso tecnológico, gestión general administrativa de los centros, gestión de las becas de transporte y gestión de los resultados de aprendizaje (aprobación, reprobación y repitencia).

Cuadro 5: Documentos de gestión administrativa

Fecha	Firma	Identificación	Nombre del documento
10 de marzo 2020	Despacho ministerial	DM-0000-001303-2020	Lineamientos generales para el desarrollo de las labores en atención a la directriz N°073-S-MTSS de 9 de marzo de 2020 en el Ministerio de Educación Pública
13 de marzo 2020	Despacho ministerial	DM-0016-032020	Procedimiento para la aplicación de las disposiciones preventivas para la suspensión temporal de lecciones en centros educativos públicos y privados
14 de marzo 2020	Despacho ministerial	MEP-0530-2020	Resolución: Suspensión de lecciones en algunos centros educativos
15 de marzo 2020	Despacho ministerial	MEP-0531-2020	Resolución: Suspensión de lecciones por 15 días en algunos centros
15 de marzo 2020	MEP		Política en tecnologías de la información del Ministerio de Educación Pública
16 de marzo 2020	Ministerio de Salud y despacho ministerial	MS-DM-2383-2020/MEP-0537-2020	Resolución: Suspensión nacional de lecciones como medida preventiva y necesaria
16 de marzo 2020	Despacho ministerial	MEP-538-2020	Resolución: Ampliación del calendario escolar para el 21 de diciembre y orientaciones para la intervención educativa
17 de marzo 2020	Dirección de Recursos Humanos	VM-A-DRH-03-015-2020	Acciones de atención producto del decreto ejecutivo 422227-MP-S



Fecha	Firma	Identificación	Nombre del documento
18 de marzo 2020	Despacho ministerial	DM-0018-032020	Disposiciones para el pago de transporte estudiantil en el contexto de la emergencia nacional por coronavirus 2020 (COVID-19)
18 de marzo 2020	Despacho ministerial	MEP-0566-032020	Resolución: Se envía a funcionarios de oficinas centrales y regionales a teletrabajo.
18 de marzo 2020	Despacho ministerial	DM-333-032020	Aclaratoria de resolución 0556-032020, sobre teletrabajo
24 de marzo 2020	Despacho ministerial	MEP-0585-2020	Autorizar a la Dirección de Programas de Equidad de este ministerio para que realice, como medida de excepción, la transferencia a las juntas técnicamente definidas por esa Dirección, de los montos correspondientes para la adquisición de alimentos correspondientes a aquellas juntas que presenten problemas de conformación.
3 de abril 2020	Despacho ministerial	DM-0023-032020	Vacaciones colectivas de Semana Santa 2020
13 de abril de 2020	Consejo Superior de Educación	Acuerdo 03-19-20	Transitorios para Reglamento de Evaluación de Aprendizajes: priorizar contenidos, no aplicar FARO hasta I semestre 2021
27 de abril 2020	Ministro a.i.	DM-0024-042020	Modificación, creación y eliminación de cuentas de correo para estudiantes
27 de abril 2020	Despacho ministerial	DM-0025-042020	Circular: Disposiciones relativas a la suspensión del servicio de transporte estudiantil



Fecha	Firma	Identificación	Nombre del documento
7 de mayo 2020	Dirección de Programas de Equidad	DVM-A-DPE0191-2020	Lineamientos para la implementación de la circular DM-0025-04-2020, referente al pago del servicio de transporte estudiantil en los meses de marzo y abril 2020
20 de mayo 2020	Despacho ministerial	DM-0543-052020	Acuerdo de CSE n°3-19-20: eximir de las modalidades presenciales la aplicación de las pruebas nacionales
Junio 2020	Dirección de Informática de Gestión		Instructivo para el uso del Sistema de Información General de Centros Educativos (SIGECE)
23 de junio 2020	Despacho ministerial	Resolución N° MEP-DM-1405-2020 / MS-DM-36012020	Utilización temporal de centros educativos para el Ministerio de Salud
28 de julio 2020	Despacho ministerial	DM-0032-072020	Lineamientos para la valoración de los aprendizajes y emisión de informes descriptivos de logro del primer periodo curso lectivo 2020

Fuente: Colypro, 2020. Dada la importancia de la circular DM-0038-07-2020 se incluyó en este estudio, aunque está fuera del periodo estudiado.

En marzo 2020 la expectativa de las autoridades educativas era que el cierre de los centros educativos iba a ser focalizado, es decir, algunos centros educativos operarían de forma regular y otros estarían cerrados por periodos de 14 días. Sin embargo, el aumento de casos de COVID-19 llevó al cierre de todos los centros educativos a partir del 17 de marzo. A continuación, se detallan las modificaciones realizadas en el periodo marzo-julio 2020 en el sistema educativo a partir de los lineamientos administrativos:



Gestión del tiempo: Dado que hubo una pérdida de lecciones debido a la pandemia y el cierre de centros educativos, se extendió el curso lectivo hasta el 23 de diciembre de 2020. Se introdujo un transitorio al artículo 3 del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para la semestralización del curso lectivo 2020 de la siguiente forma:

- **I semestre:** 10 de febrero a 16 de agosto 2020
- **II semestre:** 17 de agosto a 23 de diciembre 2020

A su vez, el Consejo de Ministros de Educación de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) del Sistema de Integración Centroamericana (SICA) acordó el 16 de abril una moratoria temporal para el año 2020 en el cumplimiento de los 200 días lectivos, acuerdo publicado en *La Gaceta* del 18 de septiembre 2020.

Gestión del recurso humano: En el marco de la emergencia sanitaria se instruyó a todos los despachos de oficinas centras y de direcciones regionales del Ministerio de Educación a que los funcionarios administrativos realicen sus labores desde sus hogares, mediante la modalidad de teletrabajo. Esta medida se aplicó desde el 18 de marzo 2020 y fue dada a conocer por la resolución MEP-0556-03-2020.

Se planificó una capacitación masiva entre el 13 de abril y el 16 de mayo para docentes con relación al uso de Microsoft Teams, Office 365 y cómo construir entornos virtuales de aprendizaje. Una segunda fecha de capacitación a través de webinarios se programó entre el 13 de julio y el 13 de agosto sobre diversos temas: protocolos de alimentación y transporte, protocolos vinculados a la convivencia en el centro educativos, protocolos para la actuación ante situaciones de riesgo psicosocial y protocolo para tratamiento de emergencias para casos sospechosos de síntomas de infección en oficinas centrales, direcciones regionales y centros educativos.

Otros aspectos claves que han sido tratados en webinar a nivel regional y nacional son: Guía de Trabajo Autónomo, Evaluación formativa de los Aprendizajes, y plantillas de aprendizaje base. Queda pendiente la evaluación del impacto que han tenido estas capacitaciones en el proceso educativo a distancia, en el desarrollo de capacidades tecnológicas de los docentes y en el uso de las tecnologías en la mediación.

Gestión del recurso tecnológico: Antes de la pandemia el MEP contaba con licencias de Office 365 para todos los funcionarios docentes, administrativos y técnicos docentes. La



mayoría de las veces se desaprovechaba este recurso, el cual se limitaba al uso de correo institucional. A su vez, la gran mayoría de escuelas y colegios académicos diurnos contaba con al menos 40 laptops administradas por el PRONIE (78,8% diurno académico y 20,2% diurno técnico, según datos del 2014). Históricamente los centros con menor cobertura o nula cobertura han sido los nocturnos, el CONED, el CNVMTS, el CINDEA y los centros de educación especial⁷.

Con el cierre de escuelas y colegios se crearon cuentas para los estudiantes con conexión y con acceso a dispositivos móviles. Esto con el fin de establecer las bases de una incipiente educación virtual, sin un modelo o diseño pedagógico específico.

El manejo de la información también ha sido trascendental para identificar los escenarios en los cuales se encuentran tanto estudiantes como docentes, con relación a la conectividad y acceso tecnológico. Las siguientes herramientas han servido para la gestión de la información y la toma de decisiones:

- **Encuesta sobre el acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad para el apoyo del proceso educativo distancia.** La cual se aplicó a estudiantes, padres de familia o encargados.
- **SIGECE** (Sistema de Información General de Centros Educativos). El objetivo del sistema es recolectar, mediante el uso de encuestas, la información de los centros educativos y los estudiantes del país, que les permita a los altos mandos del ministerio la toma de decisiones para que docentes y estudiantes del sistema educativo público nacional retornen a las aulas⁸.
- Plataforma ministerial **SABER** (Sistema de Administración Básica de la Educación y sus Recursos)⁹.
- **Boleta de alerta temprana** de la exclusión educativa en tiempos del COVID-19 (hoja Excel), que se remite a la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo.

7 Se publicó el 17 de septiembre 2020 en *La Gaceta* una reforma al inciso h) del artículo 31 del Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas, decreto No 38249 (2014), donde se faculta el préstamo de recursos tecnológicos a los estudiantes autorizados por el director y la Junta de Educación o Administrativa.

8 <http://apps.mep.go.cr/sigece/>

9 <https://app.saber.ed.cr/#/user/login>



- Finalmente se debe mencionar que en este contexto en el mes de marzo se da a conocer la **política en tecnologías de la información** del MEP (2020), cuya vigencia es de diez años y su propósito ha sido planteado como potenciar el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de información y la comunicación, para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión educativa, en las instancias ministeriales a nivel escolar, regional y central (MEP, 2020c, p. 29).

Gestión de las becas de transporte: En la circular del 18 de marzo DM-0018-03-2020 se instruye a que se paguen los servicios de traslados de estudiantes durante los meses de febrero, marzo y abril 2020. Por consiguiente, se daba un pago completo del periodo 17 de marzo hasta el 13 de abril 2020. Incluso se autoriza la inclusión de nuevos servicios al sistema SINIRUBE hasta el viernes 1 de mayo 2020.

Finalmente, el **27 de abril** se comunica por medio de la circular DM-0025-04-2020 la **suspensión de los servicios de transporte estudiantil** que brinda la Dirección de Programas de Equidad por medio de rutas contratadas. Se reconoce una compensación de hasta un 45% del valor pactado.

Gestión de los resultados de aprendizaje: El tema del logro de aprendizaje y los criterios de aprobación o reprobación ha tenido un amplio tratamiento y debate en el Consejo Superior de Educación. Finalmente, por el acuerdo 03-36-2020, del 2 de julio 2020 se aprobó la propuesta de semestralización y modificaciones al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para la atención de estudiantes en el curso lectivo 2020, 2021 y primer semestre 2022. Es decir, la **propuesta de evaluación abarca tres cursos lectivos**.

Se propuso una evaluación formativa para el primer semestre del 2020 el cual consiste en una realimentación al hogar del nivel de desempeño evidenciado por parte del estudiantado tomando como evidencia las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), el portafolio de evidencias y cualquier otra información recopilada en el periodo presencial al inicio del curso lectivo.

Cada docente de asignatura debía presentar un informe descriptivo del logro de cada estudiante. El informe incluyó información general del centro educativo y del estudiante (información administrativa), así como información del desempeño logrado (información técnica). El docente debía establecer los indicadores que son evaluados y, a partir de la evidencia, señalar el nivel de desempeño logrado: inicial, intermedio o avanzado.



En caso de que un estudiante no tenga registro de desempeño deberá reportarse a la Unidad de Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE) por medio de la plantilla de alerta temprana. Esto con el propósito de establecer una estrategia de seguimiento y de apoyo.

Cuadro 6: Ejemplo de desempeños de un indicador

Ciencias cuarto año				
Indicadores de aprendizaje esperado	Niveles de desempeño		“X”	Recomendaciones específicas
Identifica los conceptos básicos relacionados con la biodiversidad	Inicial	Menciona los conceptos básicos relacionados con la biodiversidad.		El esfuerzo realizado para concluir los ejercicios es destacable. No obstante, debe reforzar de manera más específica la descripción de los conceptos básicos relacionados con biodiversidad.
	Intermedio	Brinda generalidades de los conceptos básicos relacionados con la biodiversidad.	x	
	Avanzado	Indica, de manera específica, los conceptos básicos relacionados con la biodiversidad.		

Fuente: Circular DM-0032-07-2020.

Para el **segundo semestre se preveía que la evaluación seguiría siendo formativa e incluiría una evaluación sumativa**. Esto último es importante para establecer los criterios y requisitos de cierre del curso lectivo, así como la gestión de los resultados de aprendizaje (aprobación, reprobación).

C. APLICACIÓN DE PROTOCOLOS PARA AMBIENTES SEGUROS

En esta tercera y última categoría se incluyen los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Pública o por el Ministerio de Salud que conciernen a la aplicación de protocolos



para la prevención de la transmisión del virus SARS Co-V2 en el contexto de centros educativos, direcciones regionales y oficinas centrales del MEP. La lista de documentos recopilados en esta categoría se ofrece a continuación:

Cuadro 7: Protocolos para ambientes seguros

Fecha	Firma	Identificación	Nombre del documento
3 de marzo 2020	Ministerio de Salud		<i>Lineamientos generales para centros educativos, guarderías y similares (pre-escolar, escolar, universitaria y técnica) públicos y privados por COVID-19</i>
5 de marzo 2020	Despacho ministerial	DM-0012-03-2020	“Indicaciones para la protección y prevención ante los efectos del coronavirus (COVID-19)”
18 de marzo 2020	Despacho ministerial	MEP-0555-03-2020	Resolución: Autoriza el protocolo general para la distribución de alimentos
20 de marzo 2020	Despacho ministerial		Protocolo general para la distribución de alimentos en centros educativos públicos por la suspensión de lecciones, a raíz de la emergencia nacional por COVID-19
2 de abril 2020	Dirección de Programas de Equidad		II. Actualización del protocolo general para la distribución de alimentos en centros educativos públicos
8 de abril 2020	Dirección de Programas de Equidad		Adenda: Actualización del protocolo general para la distribución de alimentos en centros educativos públicos
4 de mayo 2020	Dirección de Programas de Equidad		III. Actualización del protocolo general para la distribución de alimentos en centros educativos públicos



Fecha	Firma	Identificación	Nombre del documento
9 de junio 20	Dirección de Programas de Equidad		IV. Actualización del protocolo general para la distribución de alimentos en centros educativos públicos
7 de junio 2020	Viceministerio Administrativo	DVM-A-CIR-0005-07-2020	Aplicación de protocolos: uso obligatorio de mascarillas
9 de julio 2020	Dirección de Programas de Equidad		V. Actualización del protocolo general para la distribución de alimentos en centros educativos públicos
10 de agosto 2020*	Ministerio de Salud	LS-CS-014.	Lineamientos generales para la reanudación de servicios presenciales en centros educativos públicos y privados ante el coronavirus (COVID-19)

Fuente: Colypro, 2020.

Nota: Dada la importancia de LS-CS-14 se incluyó en este estudio, aunque está fuera del periodo estudiado.

En marzo el MEP no contaba con un protocolo específico para la prevenir la transmisión del virus SARS Co-V2 en los centros educativos y oficinas regionales y centrales. En la circular DM-0012-03-2020, del 5 de marzo de 2020, las autoridades ministeriales recomendaban poner en práctica los protocolos de lavado de manos y tos y estornudo ya establecidos, además de aplicar los lineamientos establecidos por el Ministerio de Salud en el documento *Lineamientos generales para centros educativos, guarderías y similares (preescolar, escolar, universitaria y técnica) públicos y privados por COVID-19*.

El primer protocolo elaborado por el MEP, específico para esta pandemia, fue publicado el 20 de marzo y su principal propósito era distribuir alimentos en los centros educativos. El protocolo especifica el contenido de los paquetes de alimentación, el procedimiento para su compra, logística y entrega. Es un documento que hace más énfasis en la logística y no tanto en la prevención. Es un **protocolo cuya vigencia es corta y ha sido renovado con cada entrega de paquetes de alimentación**.

Desde hace unos meses se vienen validando diversos protocolos para el retorno seguro. Algunos de los trabajos en esta línea fueron la validación y aprobación de algunos protocolos durante los meses de agosto y julio, con expertos y otros actores del sistema educativo:

Cuadro 8: Actores que participaron en la validación de protocolos

Mesas de diálogos de consulta y validación de los Lineamientos DRE-CE Públicos y Privados - Juntas y familias - Líderes Estudiantiles	
Participación de representantes de Juntas Educación en las mesas de diálogos.	1084 participantes
Participación de directores y directoras regionales en las mesas de diálogos.	27 Directores y Directoras Regionales de Educación
Participación de directores y directoras de centros educativos en las mesas de diálogos.	4.186 participantes
Participación de líderes estudiantiles en las mesas de diálogos.	26.606 estudiantes participantes. Además se aplicó un instrumento de consulta a 793 estudiantes
Supervisiones de Educación, Jefaturas Departamento de Asesoría Pedagógica y Departamento de Servicios Administrativos y Financieros.	542 participantes
Docente Administrativo de todas las Direcciones Regionales de Educación. Una sesión para cubrir determinadas Regionales.	99.919 participantes en 14 webinarios
Centros Educativos privados	3.506 participantes en 2 webinarios
Familias	28.728 participantes en 2 webinarios

Fuente: Colypro, 2020.



La educación virtual y a distancia en Costa Rica ante la crisis sanitaria

Tras la emergencia acontecida por el COVID-19, a nivel mundial se ha implementado una serie de medidas relacionadas a metodologías que no necesariamente eran nuevas en el ámbito educativo. Especialmente se ha fijado la mirada en las modalidades de educación denominadas “no presenciales”, dentro de las que se encuentran la educación virtual y la educación a distancia.

Si bien es cierto, ambas ya han sido puestas en práctica en diversas partes del mundo, incluyendo Costa Rica, la situación varía por el contexto en el que se encuentra el país, profundizando esas modalidades y poniendo en evaluación todos los conceptos, prácticas y competencias, tanto de la población estudiantil como de la docente. A continuación, hacemos una breve síntesis conceptual de las modalidades de educación virtual y educación a distancia.

1. Educación virtual

Históricamente los procesos educativos se han realizado de manera presencial, de ahí que, cuando se hace referencia a la modalidad presencial, refiere a la aplicación de metodologías educativas tradicionales, donde la persona docente ejecuta prácticas de enseñanza-aprendizaje a la población estudiantil en un espacio específico, que es el centro educativo.

Tal y como lo describen Roldán y Atehortúa (2017), la educación tradicional es entendida como aquella que solo se impartía en los respectivos salones de clase, en un recinto específico que se denomina “escuela” (o centro educativo) bajo la instrucción vertical por parte de un docente que es considerado como el único dueño del conocimiento. Es decir, según los autores, “la educación es un proceso que se puede llevar de diversas maneras, casi siempre ha sido entendida desde un dispositivo, culturalmente, llamado escuela” (p. 2).

Ahora bien, tras la evolución de la sociedad, especialmente en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), se han generado cambios relevantes en diversos ámbitos, siendo el educativo uno de ellos. Es por medio de esta relación entre las TIC y la



educación que nace la educación virtual. En palabras de Adell, citado por Roldán y Atehortúa (2017), las TIC son el conjunto de procesos y productos que han sido derivado de las nuevas tecnologías, como lo es el hardware y el software, brindando “soportes de información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (p. 3). Por consiguiente, para el siglo XXI esos avances han derivado en instrumentos como las computadoras, sus respectivos programas y la internet que, en su conjunto, tal y como lo detallan Roldán y Atehortúa (2017), permiten la comunicación global y la circulación de la información que pasó de los libros al formato digital. Esto conlleva a una serie de experiencias sin precedentes en la humanidad, ya que no solamente es la información colgada en la red, sino todas las formas para acceder a esta. Según los autores, abundan los ejemplos: imágenes, videos, sonidos, entre otros. Este es el punto de enlace entre la educación y las TIC: el acceso a la información.

Conforme avanza esa relación, se logra impactar en las dinámicas propias de la educación y no solamente en el acceso a datos. Según Roldán y Atehortúa (2017), se pasó de un uso limitado de las TIC en el aula, a una educación que puede ser completamente mediada por estas, incluso cambiando el espacio del aula y dejándola en un segundo plano. Este tipo de relación educativa es el denominado *e-learning* (aprendizaje virtual) que, según Moraga, citado por Roldán y Atehortúa (2017), se entiende como:

una forma de educación a distancia surgida con el desarrollo de las tecnologías de la información e internet. Se basa en aprovechar la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación para crear un entorno para el aprendizaje (p. 5).

Tal y como lo apunta Moraga, citado por Roldán y Atehortúa (2017), dentro de las principales características de la educación virtual se encuentra la capacidad de combinación de los distintos elementos pedagógicos, como la instrucción clásica, las prácticas, los contactos en tiempo real o diferidos, y esto, a su vez, permite una estructura de seguimiento y progreso, así como orientación, resolución y/o motivación de los estudiantes (p. 5).

Por otra parte, Martínez Uribe (2008), citando a Lara, reafirma lo expuesto anteriormente, y profundizan en el alcance que tiene la educación virtual, al definirla como “modalidad educativa que eleva la calidad de la enseñanza-aprendizaje, y esto debido a que respeta su flexibilidad o disponibilidad, es decir, se puede canalizar para tiempos y espacios variables” (p. 12).



Asimismo, Binet, citado por Martínez Uribe (2008), complementa la definición anterior describiendo a la educación virtual como “una modalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, y que tiene como base la inteligencia-imaginación del ser humano para interrelacionarse con nuevas tecnologías, mediante la creación de redes de comunicación sin límite de tiempo” (p. 12). Por tanto, la educación virtual traslada las experiencias educativas tradicionales a espacios virtuales que rompen las barreras de la geografía y el tiempo, confiando en el internet para el acceso a materiales de aprendizaje. García, citado por Martínez Uribe (2008), define la educación virtual desde una perspectiva formativa como:

La capacitación no presencial que, a través de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, necesidades y disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando en suma el proceso de gestión basado en competencias (p. 14).

Por consiguiente, las definiciones brindadas anteriormente se adentran a características y requerimientos que profundizan en la modalidad de la educación virtual, y que se describirán en el siguiente apartado.

A. CARACTERÍSTICAS Y REQUERIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

La educación virtual posee diversas características que le diferencian de la educación tradicional; sin embargo, se hará énfasis en los roles docente y estudiantil. Para Roldán y Atehortúa (2017), la educación virtual requiere una resignificación de los roles, ya que el docente pasa de ser un transmisor del conocimiento a ser un guía que acompañe el proceso educativo, mientras que el rol estudiantil se traslada de ser plenamente pasivo a un papel protagónico.

Para Varguillas y Bravo, citados en Martínez y Garcés (2020), la educación virtual tiene la fortaleza de contar con abundante información dentro de la web, así como en sus variados formatos, aunado a que, si se utilizan los diversos recursos tecnológicos, puede implementar actividades propias de una clase presencial, como lo son los foros, chats y videoconferencias. Asimismo, los autores resaltan que el rol estudiantil rompe con la pasividad, ya que la educación virtual desarrolla procesos de aprendizaje más interactivos y participativos, lo que conlleva a desarrollar la autonomía estudiantil (p. 3).



Entonces, el rol docente y el rol estudiante varían en cuanto a sus alcances y características. En el caso del primero, Copertari y Sgreccia, citados por Martínez y Garcés (2020), lo describen como aquel que es capaz de incentivar el aprendizaje colaborativo por medio de los recursos pedagógicos y didácticos en línea, así como promover las habilidades cognitivas y metacognitivas orientando a la población estudiantil por medio de tutoriales y retroalimentación asincrónica, y con ello, incentivando la autonomía estudiantil que se requiere en esta modalidad.

Por otra parte, Roldán y Atehortúa (2017) describen las características necesarias en el rol estudiantil, ya que al pasar de tener una actitud pasiva a activa, debe ser capaz de tomar iniciativa y no esperar que el conocimiento llegue hasta él o ella. Esto quiere decir que “se quiere responsabilidad para cumplir con los compromisos académicos y de igual modo con una ética” (p. 6). La independencia estudiantil, por tanto, es relevante para que se cumplan los procesos educativos.

Para profundizar en las características de la educación virtual, Martínez Uribe (2008) se basó en las dimensiones construidas por Picoli, Rami y Blake, con el fin de comprender mejor sus diferencias con la educación presencial o tradicional. Estas son:

- Tiempo: La educación virtual, al depender del estudiante, puede lograr los objetivos de aprendizaje en el tiempo que él disponga.
- Lugar y espacio: Aunque son dos dimensiones separadas, se relacionan entre sí, ya que el estudiante es quien fija el espacio donde ejecuta el proceso de aprendizaje.
- Interactividad: Es la interacción estudiante-docente, ya sea de forma sincrónica o asincrónica.
- Tecnología: Es la forma en la que se accede a los cursos, es decir, en plataformas virtuales, las cuales permiten tener acceso a toda la información que brinda la persona docente.
- Control: El estudiante es quien tiene el control de su horario, acceso a materiales según sus necesidades y en el orden que considere mejor (p. 12-13).

A continuación, a partir de las dimensiones descritas, se brinda un cuadro comparativo elaborado por Martínez Uribe (2008), según las premisas de Picoli, Rami y Blake:

Cuadro 9: Cuadro comparativo sobre el aprendizaje presencial y virtual desde diversas dimensiones

Dimensiones	Aprendizaje presencial	Aprendizaje virtual
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes y docentes conviven por varias horas y días por semana. • Estudiantes realizan sus tareas de manera independiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes en línea en el momento elegido según disposición. • Estudiantes realizan sus tareas de manera independiente.
Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes y docentes están físicamente en el aula. • Estudiantes completan tareas en su casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes se conectan en línea desde su casa, laboratorio de cómputo u otro sitio. • Estudiantes completan tareas en casa, laboratorio de cómputo u otro sitio.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Docente enseña en la clase. • Estudiantes usan apuntes para completar sus tareas fuera de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes usan módulos de enseñanza en línea, que les sirve para completar sus tareas.
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes y docentes interactúan cara a cara durante la clase. • Estudiantes reciben respuestas inmediatas a sus preguntas. • Interacción individual limitada entre docente y estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación a través de medios electrónicos como email, entre otros. Estudiantes pueden preguntar en línea; las respuestas no son inmediatas.
Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Una actividad permite al docente demostrar lo que quiere enseñar. • Estudiantes están presentes y repiten las tareas desarrolladas por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes acceden al material y a la tecnología de la información y comunicación a través de internet.
Control estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes no controlan el orden en que los materiales son presentados. • No pueden salir del tema durante la clase. • Pueden pedir repetición de conceptos, aunque casi nunca hay repetición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes controlan su propio orden para acceder a los materiales. • Son libres de revisar cualquier lección o sus componentes. • Pueden repetir su lección o cualquiera de sus secciones.

Fuente: Martínez Uribe (2008), según las premisas de Picoli, Rami y Blake, p. 13-14.



2. Educación a distancia


La educación a distancia es una modalidad educativa que no es nueva. En efecto, se podría considerar que, desde el punto de vista de la estrategia educativa, permite que la población estudiantil no sea condicionada por factores como el espacio y el tiempo. La educación a distancia, indican Vásquez, Bongianino y Sosisky, citados por Martínez Uribe (2008), se desarrolla con mediación pedagógica en la que el docente utiliza diversos métodos, dentro de los cuales pueden estar o no los avances tecnológicos, aunque estos últimos le favorecen (p. 8).

Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES), citada por Domínguez y Pérez (2007), define a la educación a distancia como “una modalidad que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de diversos medios que facilitan el desarrollo del aprendizaje” (p. 2).

Esta modalidad, según lo describen los diversos autores, estuvo relacionada con la educación para adultos, pues implicaba estrategias para alcanzar poblaciones que, por sus diversas condiciones, no tenían acceso a la educación presencial. Para Martínez Uribe (2008), los primeros pasos de la educación para adultos estaban mediados por el correo o la correspondencia, y posteriormente fueron evolucionando a la educación abierta, la cual consistía en “la libertad del cómo, cuándo y dónde aprender, por un lado, y, por otro, a aspectos de aprendizaje relacionados con objetivos, secuencia y estrategias, así como a quién recurrir para solicitar ayuda sobre la valoración del aprendizaje” (p. 9).

Por otra parte, la educación a distancia también ha evolucionado en cuanto a las teorías de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, con la inserción de las TIC, que también han favorecido en las metodologías de esta modalidad. En el caso de las teorías, para Martínez Uribe (2008) la aparición del constructivismo ha sido clave dentro de la educación a distancia, ya que esta teoría “considera el aprendizaje como un proceso en el que la persona va construyendo el conocimiento, asimilando y acomodándose a nuevos esquemas (aprender paso a paso)”, lo cual, combinado con el uso de las TIC, da pie a una la utilización de una nueva mediación tecnológica (p. 9).

Por consiguiente, tras la evolución descrita, Martínez Uribe (2008) definen la educación a distancia como “el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da cuando el profesor parti-



cipante no se encuentra frente a frente, como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad síncrona y o asíncrona” (p. 10).

A. CARACTERÍSTICAS Y REQUERIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Así como la educación virtual, la educación a distancia posee varias características y requerimientos que le permiten funcionar. Si bien es cierto, la educación a distancia nació en otro contexto, con el avance de las TIC, así como en las teorías y metodologías de la educación, se han combinado ambos factores para renovar la modalidad.

Para Juca (2016), la educación a distancia posee como principal característica la ruptura de los esquemas tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y esto no solo en la población docente, sino también en la estudiantil. Esta ruptura se basa en la inexistencia de relaciones directas en tiempo real para que la persona docente pueda dirigir el proceso de aprendizaje en estudiantes, por lo cual este proceso se torna más flexible en cuanto a la incidencia física del espacio y tiempo. Al igual que en la educación virtual, exige mayor independencia y autorregulación por parte de la población estudiantil. Así, indica el autor, “la educación a distancia adopta diversas peculiaridades en función de la intermediación, del tiempo y del canal que se vaya a utilizar” (p. 107).

La educación a distancia se caracteriza por la búsqueda para alcanzar, en el estudiante, mayores capacidades y habilidades que permitan un desarrollo íntegro. Para Juca (2016), la separación entre la persona docente y estudiante por medio de la distancia, es decir, la separación física entre ambos, debe estar planificada, tanto por uno como en otro, ya que, en el caso del estudiante, debe crear su propia escala de valores y desarrollar las capacidades según los objetivos que se proponga, así como su propia motivación para superar cualquier adversidad, incluso, valiéndose de otros factores y no únicamente las indicaciones docentes (p. 108).

Por consiguiente, la educación a distancia, como lo menciona Juca (2016), requiere que el estudiante sea responsable, creativo en la construcción de su aprendizaje, consciente de sus propias posibilidades y estratégico, autorregulado en función de su aprendizaje. Por eso es que, según el autor, esta modalidad educativa tiene como población meta al estrato adulto, ya que este tipo de características y requerimientos se presentan con mayor facilidad en la edad adulta, y que, en el caso de la población infantil y adolescente, sería una modalidad complementaria, ya que no reemplaza ni invalida la educación presencial (p. 108-109).



Asimismo, Juca (2016) explica que esta modalidad exige docentes capacitados con esfuerzos diferentes, que cuestionen los procesos de enseñanza y que, en función de la modalidad a distancia, deben mejorar su práctica y adecuarla. En este sentido, el autor plantea que se requiere, cada vez más, una propuesta curricular flexible, adaptable a las condiciones e intereses del estudiantado, con capacidad de crear materiales didácticos relevantes, interesantes y motivadores, con evaluaciones integrales; es decir, tanto docentes y estudiantes deben firmar “un pacto y compromiso por la calidad de la educación a distancia” (p. 109).

Para Fainholc, citado por Martínez Uribe (2008), la educación a distancia requiere de dos elementos claves: por un lado, la interactividad, que se desprende del verbo “interactuar”; y por otro, la retroalimentación. En el caso del primero, se refiere a los procesos de interacción que se tienen dentro del contexto educativo, los cuales incorporan la mediación pedagógica con intencionalidad, es decir, “refiere a las acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos que se planean para la realización de un curso a distancia”. A su vez, la retroalimentación se da dentro de los procesos de interacción, siendo este un elemento indispensable para una mejor comprensión en la dinámica de la educación a distancia (p. 10).

Martínez Uribe (2008), basándose en Valenzuela, construyó el siguiente cuadro comparativo entre la educación presencial y a distancia:

Cuadro 10: Cuadro comparativo entre educación presencial y a distancia

Educación presencial	Educación a distancia
<ul style="list-style-type: none">• Docente y participante en el mismo espacio y ambiente.	<ul style="list-style-type: none">• Docente y participantes no coinciden.• Su tendencia es la asincronicidad, aunque con las TIC pueden coincidir en chats.
<ul style="list-style-type: none">• Docente es asignado a un curso.	<ul style="list-style-type: none">• Se puede asignar un equipo para un curso, según los recursos y diseño, en caso de utilizar materiales audiovisuales (docente, camarógrafo, diseño visual, etc.).• Estudiante no siempre tiene vínculos con otras personas.
<ul style="list-style-type: none">• El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad del docente.	<ul style="list-style-type: none">• El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad de un grupo multivalente.



Educación presencial	Educación a distancia
<ul style="list-style-type: none">• Se pone énfasis en el rol docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Se pone énfasis en las actividades de aprendizaje del estudiante, es su responsabilidad.
<ul style="list-style-type: none">• Los grupos en sistemas presenciales son relativamente pequeños.	<ul style="list-style-type: none">• El número de estudiantes es mayor.
<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes son homogéneos de acuerdo con los objetivos.	<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes pueden estar ubicados en diversas ciudades y hasta países y ser heterogéneos.
<ul style="list-style-type: none">• La interacción es cara a cara.	<ul style="list-style-type: none">• La comunicación es virtual, escrita o a través de medios tecnológicos.
<ul style="list-style-type: none">• Tienden a incorporar recursos tecnológicos como apoyo.	<ul style="list-style-type: none">• Dependen de los recursos tecnológicos.
<ul style="list-style-type: none">• La comunicación se da docente/estudiante, estudiante/estudiante.	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollan redes de comunicación docente/participante y estudiante/estudiante.
<ul style="list-style-type: none">• La presentación de la información es de palabra del docente.	<ul style="list-style-type: none">• La información se da a través de los materiales educativos.
<ul style="list-style-type: none">• Los estados motivacionales y emocionales son resueltos en caso de conflicto.	<ul style="list-style-type: none">• La emoción y participación deben ser tomadas en cuenta por el equipo de docentes. La tutoría es importante para la solución de posibles conflictos.

Fuente: Valenzuela, citado en Martínez Uribe (2008), p. 10-11.

3. Competencias docentes frente la educación virtual y a distancia

Para abordar las competencias básicas para la educación virtual, a distancia y en la presencialidad remota, se decide en primera instancia abordar la definición de “competencia”, por medio de exponer las posturas de tres instancias: en primer lugar, el Proyecto Tuning de América Latina (2007) declara que:

las competencias son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. (p. 35).



Asimismo, Alsina et al. (2011) se refiere a una concepción más holística e integral de las competencias, en donde se establece un conjunto de conocimientos y habilidades integradas con fuertes nexos de dominio y aplicación sobre un contexto de realidad. En este sentido, la propuesta implica “interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social o cultural, y actuar con efectividad y eficiencia, y no solo en la aplicación, sino en la interpretación del contexto y sus significados” (p. 6).

Por otra parte, Colás (2015), citado por Espinoza, Zúñiga & Calvas (2019), considera que la competencia comprende:

Saberes (de procesos, de gestión, de sociabilidad), capacidades (reales, centradas en desempeños), lo que implica desarrollar: conocimientos – habilidades – hábitos – actitudes - valores no potenciales, sino reales, comprendidas por el sujeto (discusión, consulta, decisión), transferibles de una a otras ocupaciones (p. 295).

Con base en los señalamientos anteriores, resulta evidente que las competencias se basan en un cúmulo de conocimientos, destrezas y habilidades que en forma integral le permiten a una persona demostrar sus capacidades en el contexto situacional en el que debe ejercitarse.


Al respecto, Rama (2017) hace referencia a que el valor de la competencia se centra en el uso y los resultados que se obtienen de los conocimientos. Asimismo, indica que: “En el contexto de los saberes en general, las competencias pueden ser vistas como los recortes metodológicos que refieren a conocimientos concretos que tienen una asociación específica con prácticas asociadas a trabajos concretos” (p. 58).

Desde esta óptica, las competencias son los saberes y capacidades puestos en práctica en diversos entornos y dinámicas de las personas, ya sean laborales, sociales y/o familiares, en los que se movilizan recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

A. COMPETENCIAS DOCENTES

De acuerdo a Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014), las competencias de los profesionales en docencia destacan las siguientes cualidades:

- Dinamizan la interrelación del proceso de aprendizaje y el ejercicio de la profesión.
- Intervienen en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y acti-



tudes que se transfieren a situaciones profesionales con comportamientos observables en el ejercicio de la profesión.

- Son inseparables del contexto donde se ejerce la práctica educativa (el aula), y en la actuación del docente se da la relación entre los atributos personales y el lugar de trabajo.

Otra de las teorías es la propuesta Zabalza (2009) citado por Villarroel y Bruna (2017), los cuales refieren a las cualidades que el docente debe desarrollar:

- Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Seleccionar y presentar, adecuadamente, los contenidos disciplinares
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles
- Contar con alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
- Relacionarse constructivamente con los alumnos
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- Implicarse institucionalmente.

En una línea similar estos autores citan a Ortega (2010, p. 77), quien desde el Área Europea de Educación Superior (AEES) identifica competencias docentes relacionadas con:

- competencias cognitivas (el conocimiento en un nivel disciplinar y pedagógico)
- competencias metacognitivas (pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo)
- competencias culturales y contextuales (conocimientos del entorno y de la organización)
- competencias comunicativas (lenguaje científico verbal y escrito)
- competencias sociales (cooperación, empatía y trabajo en equipo)
- competencias de gestión (gestión, organización y planificación)
- habilidades tecnológicas (aprendizaje, investigación y uso de las TIC)
- competencias de investigación (búsqueda de información sobre metodologías y recursos).



Por otra parte, según lo detalla León (2014), citando a Tebar (2009), el docente mediador debe tener las siguientes características:

- Propicia espacios de interrelación, intercambio de conocimientos de diálogo y de apertura.
- Establece metas: favorece la perseverancia, desarrolla hábitos de estudio y fomenta la autoestima y la metacognición.
- Tiene la intención de facilitar el aprendizaje significativo: favorece la trascendencia, guía el desarrollo de estrategias, enriquece las habilidades básicas superando las dificultades.
- Anima a la búsqueda de la novedad: fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente.
- Emplea diferentes tratamientos pedagógicos según las demandas de los aprendientes.
- Desarrolla en los estudiantes actitudes positivas, haciéndoles vivir unos valores para que los hagan operativos en su conducta dentro de su realidad sociocultural (p. 145).

A partir de la revisión de la literatura expuesta, se establece que dentro de las competencias docentes el dominio tecnológico es un requerimiento en los contextos actuales de la educación. De la mano con la flexibilidad, la innovación, la creatividad, la ética, el humanismo y una práctica docente que considere la construcción de estrategias didácticas ajustadas a los contextos, a la dinámica del mercado global, los estilos de aprendizaje y la consideración de implementar conocimientos y experiencias dentro como fuera del aula.

B. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL

La noción de competencias digitales, de acuerdo a la Comisión Europea (2004), corresponde a aquellos conocimientos que comprenden las aplicaciones principales, concienciación de las oportunidades de Internet y comunicación por medios electrónicos, la comprensión del potencial de las TIC.

Las competencias digitales de los docentes se conceptualizan como su habilidad para la comprensión, uso y evaluación crítica de medios digitales de comunicación (Ala-Mutka, Punie & Redecker, 2008, citados por Martínez y Garcés, 2020, p. 3).



Estos autores, con base en la revisión teórica que realizan, señalan que una competencia digital docente debe establecer una relación dialógica entre la disciplina, la tecnología y la pedagogía. Asimismo, indican que según el *Marco común de competencia digital docente* publicado a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, de España (2012), las competencias digitales que requiere el docente son: 1) informatización y alfabetización informacional, 2) comunicación y elaboración, 3) creación de contenido digital, 4) seguridad y 5) resolución de problemas.

Por otra parte, Ruiz y Aguirre (2013) señalan que el papel del docente en entornos tecnológicos requiere un conjunto de habilidades digitales que le permita mediar en esos ambientes. Y para ello debe transformarse en consultor de la información, colaborador grupal, facilitador del aprendizaje, desarrollador de cursos y de materiales y supervisor académico.

Al respecto, estos autores citan a Gisbert (2000), quien profundiza estas actividades propias del quehacer docente en ambientes digitales, identificando acciones concretas tales como ser consultores de la información, favorecedores entre los alumnos para el acceso a la información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, dominadores de herramientas virtuales de comunicación, facilitadores del aprendizaje y de formación de estudiantes críticos, desarrolladores de cursos y de materiales, y diseñadores de actividades, entornos y materiales electrónicos (Ruiz y Aguirre, 2013. p. 112).

En ese mismo orden de ideas, el rol de docente en los entornos virtuales refiere a la acción de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual requiere diseñar situaciones y actividades en función de los objetivos previstos, seleccionando los contenidos y objetivos de aprendizaje acordes a las herramientas virtuales, recursos didácticos y estrategias de evaluación.

Para cumplir con este rol, es indispensable que el docente promueva procesos participativos entre los estudiantes, brinde acompañamiento y orientación en las diversas actividades, actúe como animador, moderador de la comunicación entre pares, gestando un clima positivo en el grupo; estimule la participación, el intercambio y brinde soporte técnico.

En concordancia, Camacho, Lara y Sandoval (s.f.) señalan que el papel del docente en entornos virtuales requiere de profesionales capaces de diseñar estrategias de aprendizaje acordes a las necesidades contextuales tanto internas como externas; con competencias



para generar e implementar buenas prácticas educativas, con amplio dominio de aspectos pedagógicos, comunicativos y tecnológicos que le permitan propiciar la construcción de aprendizajes significativos orientados a la acción.

Refuerzan su postura con argumentos de Gisbert (2002), para remozar aquellas competencias que el docente en ambientes de aprendizaje virtuales debe desarrollar para mediar y propiciar aprendizajes integrales y significativos. Estas competencias se clasifican en pedagógicas, comunicacionales, tecnológicas y evaluativas, considerando los siguientes aspectos:

Competencias pedagógicas: Formación virtual, conocimientos en diseño; implementación, evaluación y gestión de cursos en línea; formación de enfoques pedagógicos de proyectos *e-learning*; capacidad de adaptación a ambientes de aprendizaje y creación de recursos didácticos virtuales; capacidad de innovación, desarrollo e investigación para la implementación de recursos educativos y materiales didácticos en el curso; habilidad para trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje.

Competencias comunicacionales: Habilidad de comunicación oral y escrita asertiva y oportuna, manejo de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, habilidad para moderar en actividades de trabajo colaborativo como el wiki, foro, chat, entre otros.

Competencias tecnológicas: Utilización de las TIC en la educación, dominio de aplicaciones *web*, herramientas ofimáticas, capacidad para la elaboración de recursos educativos en múltiples formatos, diseño y adaptación de herramientas, materiales o recursos educativos en el aula virtual, capacidad de innovación tecnológica, manejo técnico de plataformas virtuales y de las herramientas colaborativas, conocimiento sobre software y plataformas alternativas, capacidad de investigación de tecnologías emergentes, administrar repositorios en línea (imágenes, vídeos, documentos, presentaciones, entre otros) para el apoyo en los cursos virtuales.

Competencias evaluativas: Diseño de actividades e instrumentos evaluativos, habilidades en la valoración de estrategias metodológicas inclusivas, destrezas para brindar retroalimentación oportuna, capacidad de autoevaluación de los procesos en la implementación o desarrollo de un entorno virtual de aprendizaje (p. 7-8).



De la misma forma, para la ejecución de estos roles se deben cumplir funciones específicas y acciones asociadas, dentro de las que destacan función de planeación con acciones administrativas, pedagógicas, de estructuración de contenidos y de planificación de tiempos y espacios; función comunicativa con acciones de capacitación y organización en comunicación, de dinámicas para la comunicación, de interacción, de orientación y uso de las TIC; función evaluativa con acciones de diseño y planeamiento de la evaluación, de evaluación del aprendizaje y de autoevaluación y coevaluación; función de diseño de entornos virtuales de aprendizaje con aplicación de materiales didácticos (Camacho, Lara y Sandoval, s.f).

En términos generales, el rol del docente en entornos virtuales debe incluir un amplio conocimiento y dominio de las plataformas, herramientas y recursos para ambientes virtuales; asimismo, debe ser responsable de generar un ambiente propicio motivando, incentivando la participación e intercambio entre pares, el trabajo colaborativo y la autogestión comunicativa; contribuye en el asesoramiento pedagógico, social, técnico y administrativo.

C. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN LA PRESENCIALIDAD REMOTA

La educación a distancia como modalidad educativa es aquel proceso formativo que utiliza el correo electrónico, televisión, teléfono, Internet, videoconferencia y teleconferencia interactiva como soporte para transmitir información y conocimientos de un medio a otro. Dentro de sus principales características se encuentran que es una mediación multidimensional entre el docente y el estudiante, genera trabajo independiente con el apoyo docente y potencia la comunicación bidireccional y masiva.

En este sentido, tal como apunta Martínez (2008), la educación a distancia requiere que la persona construya sus propios aprendizajes mediante una mediación tecnológica en la cual la utilización de las TIC se hace indispensable.

Por consiguiente, el rol del tutor en la educación a distancia implica una serie de tareas dentro de las cuales destacan el brindar atención y apoyo individualizados según los requerimientos de cada estudiante, dar seguimiento y realimentación en la ejecución de tareas asignadas; mantener un contacto constante con cada estudiante, además, resulta de primer orden conocer los conocimientos previos y los estilos de aprendizaje de cada estudiante para el desarrollo y diseño de estrategias.



Tal como señala González (2002), el docente deberá:

- Seleccionar tanto los contenidos como las estrategias y herramientas para lograr que el participante aprenda.
- Poseer la capacidad de desarrollar los conocimientos a través de la tecnología (p. 12).


Ahora bien, la presencialidad remota ha surgido como mecanismo de respuesta ante la situación de pandemia provocada por el virus COVID-19, llevando a las instituciones de educación y por consiguiente los procesos educativos a mezclar aspectos propios de la educación tradicional con elementos de la virtualidad, específicamente en la utilización de los recursos tecnológicos al servicio de la educación.

En ese sentido, la enseñanza bajo la noción de presencialidad remota conocida como “enseñanza remota de emergencia” (ERE) es considerada por Tijo (2020) citado por Montes y Villalobos (2020) como:

Una definición acuñada por expertos en educación para establecer una diferenciación entre la educación asistida como respuesta inmediata a una situación de emergencia en contraste con una educación virtual de alta calidad. Un curso de educación virtual de alta calidad a nivel universitario requiere entre 6 a 8 meses de preparación. En contraste, la ERE fue una respuesta en la cual se contó con un tiempo de iniciación no mayor a una semana y en el cual se fueron haciendo ajustes sobre la marcha a medida que se iba avanzando en los contenidos de las asignaturas (p. 3).

Partiendo de lo expuesto, el papel del docente bajo esta experiencia de aprendizaje en un entorno remoto requiere un amplio dominio de las tecnologías de información y comunicación, así como facilidad para el trabajo colaborativo, capacidad para generar interacción entre estudiantes y docentes –y entre los mismos docentes–. Son necesarias habilidades que permitan brindar un constante acompañamiento a los estudiantes.

El cuerpo docente requiere un amplio dominio de las herramientas de comunicación para el desarrollo de estrategias, recursos y actividades de aprendizaje basadas en el entretenimiento, el trabajo colaborativo y la aplicabilidad; de manera tal que pueda garantizar un adecuado proceso de aprendizaje donde se alternen la modalidad presencial, a distancia y virtual.



Aunada a la selección y creación de estrategias, recursos y actividades, referidas en el párrafo anterior, está la capacidad para seleccionar y crear estrategias de evaluación ajustadas a las nuevas circunstancias de los contextos actuales, que se caracterizan por la necesidad de métodos flexibles. La evaluación generada debe ser apta para sesiones con apoyo tecnológico. En este sentido, el docente debe ser capaz de realizar una oportuna evaluación continua, acompañada de una realimentación constante y direccionada a contribuir con el desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes.

Bajo esta premisa, se requiere que el docente posea competencias que le permitan desempeñar un rol de facilitador de contenidos mediante actividades de aprendizaje basada en las TIC y estrategias de aprendizaje centradas en la persona estudiante.

4. Uso pedagógico de las TIC

La situación actual que atraviesa el país, y en general el mundo entero, nos lleva a generar una planificación de los procesos formativos ajustados a las circunstancias actuales, en donde se hace necesario repensar y reformular actividades curriculares basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Dicha utilización se hace con la finalidad de complementar con recursos y actividades virtuales que permitan acompañar el proceso formativo y promover un aprendizaje autónomo adaptado.

A. LAS HERRAMIENTAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS ENTORNOS VIRTUALES

Las herramientas tecnológicas corresponden a una serie de programas y aplicaciones que permiten el intercambio de conocimientos e información en diversos contextos. En el campo que nos ocupa, la educación, las herramientas tecnológicas favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, logrando crear espacios de aprendizaje más dinámicos e innovadores y elevando el nivel de competitividad de los aprendientes.


En ese sentido, las herramientas tecnológicas han permitido optimizar y mejorar los procesos educativos mediante el uso de contenidos más dinámicos, mayor facilidad para la interacción, acceso a la información, mayor apoyo y acompañamiento en el proceso de enseñanza.



Asociado a lo anterior, Trejos (2014), citando a Rodríguez, se refiere a las principales funciones que cumplen las TIC en la educación, dentro de las cuales destaca:

- Facilitan el trabajo del docente ofreciendo opciones de cómo poder llevar a cabo su labor con más recursos para el tratamiento de la diversidad y mayores facilidades para el seguimiento y evaluación.
- Ofrecen más opciones para realizar presentaciones, dibujos, asignaciones, composiciones, etc. Como medio de expresión.
- Otorgan mayor facilidad en los trabajos colaborativos, intercambios, tutorías, etc.
- Son un instrumento para procesar información y de ese modo construir nuevos conocimientos/aprendizajes. Procesador de textos.
- Como herramienta facilitan el diagnóstico, la evaluación y la rehabilitación.
- Guían el aprendizaje, informan, entrenan, motivan como medio didáctico.
- Generan nuevos escenarios formativos donde se multiplican los entornos y las oportunidades de aprendizaje contribuyendo a la formación continua en todo momento y lugar.
- La comunicación ya no es tan formal, tan directa, sino mucho más abierta y naturalmente muy necesaria.
- Favorecen los procesos de retroalimentación.
- Estimulan el desarrollo cognitivo, ya que funcionan como medio lúdico para el mismo.
- Brindan mayor motivación para el alumno, ya que utilizan recursos multimedia como videos, imágenes, sonido, interactividad. Y la motivación es uno de los motores del aprendizaje.
- Permiten la realización de nuevas actividades de aprendizaje de alto potencial didáctico.
- Agilizan la actualización docente (p. 4).

En consonancia con lo antes expuesto, las herramientas en los entornos virtuales de formación corresponden a aquellas aplicaciones que facilitan la comunicación y acceso a la información en los procesos de aprendizaje. Tal como lo señala De Benito (2008):



Los entornos se refieren a aplicaciones de Internet basadas en la web para facilitar la implementación de experiencias de enseñanza-aprendizaje, que incluyen interfaz de comunicación, diferentes herramientas de comunicación mediada por ordenador y niveles de acceso para los distintos usuarios (p. 6).

Otro de los aportes que establece este autor es un análisis para la clasificación de los diferentes tipos de herramientas. En este sentido, cabe destacar que dicha clasificación se fundamenta en el tipo de funcionalidad, por cuanto se determina el uso de herramientas que se utilizan para la comunicación, otras para la gestión u administración académica, para la gestión de la información (contenidos), gestión del conocimiento, evaluación y seguimiento y las integradas para la creación y distribución de cursos a través de la web.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, el uso de las TIC en los entornos virtuales de aprendizaje ha generado múltiples oportunidades de redefinición de la dinámica educativa, por cuanto se requiere una clara identificación y definición de la dimensión y del componente pedagógico. Por lo tanto, la utilización de la TIC conlleva establecer la estructura básica de acción tecnológica, la relación educativa promovida por la tecnología, la gestión informativa, los instrumentos virtuales, las estrategias de mediación y evaluación, clarificando las actividades educativas a través de los instrumentos de mediación tecnológica, así como los espacios interactivos dentro de la acción educativa.

No obstante, se debe orientar el uso de las tecnologías más allá de las convenciones, estableciendo como principal motivo el proceso educativo por encima de la acción tecnológica *per se*, y en donde se visualice la dinámica educativa a través de las herramientas tecnológicas. Logrando establecer esta doble orientación es posible legitimar y favorecer las propuestas educativas.

B. USOS CORRECTOS DE LAS HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE FORMACIÓN

Para lograr un mejor aprovechamiento de las ventajas y potencial de las herramientas de información y comunicación en entornos formativos virtuales, es necesario identificar y establecer la demanda generalizada de los estudiantes, las competencias necesarias para el aprendizaje continuo, cambios espacio-temporales relacionadas con el mercado laboral, los enfoques de aprendizaje y las nuevas invenciones del ciberespacio, entre otros.



Desde la perspectiva pedagógica, los planteamientos en procesos de educación con la utilización de las TIC requieren la consideración de aprovisionar nuevas formas y elementos de comunicación, planificación de variadas situaciones didácticas en las cuales se favorezca el trabajo colaborativo, constante innovación en la generación de recursos y materiales de aprendizaje, elección y utilización de tecnologías apropiadas según los propósitos de aprendizaje, clara definición de roles y un constante acompañamiento e interacción entre docente-estudiante.


Al respecto, Salinas (2005) sintetiza los elementos que deben considerarse en la gestión de entornos formativos virtuales cuando buscamos favorecer su utilización, basando su clasificación en las tres funciones que establece para la formación en entornos virtuales, tal como se señalan a continuación:

- a) Función pedagógica
 - Distribución de materiales
 - Comunicación e interacción
 - Situaciones comunicativas
 - Gestión de los espacios de comunicación

- b) Función organizativa
 - Marco institucional
 - Estrategia de implementación
 - Contexto

- c) Tecnología apropiada
 - Tecnología física
 - Herramientas
 - Sistema de comunicación
 - Infraestructura
 - Infoestructura (p. 8)

Tomando en cuenta cada uno de los puntos citados anteriormente, es posible determinar el uso correcto de las TIC desde los diferentes aspectos que se deben contemplar en aras de generar espacios efectivos y pertinentes desde la virtualidad, mediante un diseño de modelo didáctico-interactivo centrado en los entornos virtuales y adaptado a las situaciones educativas.



Para determinar lo anterior, Barzabal, Jiménez y Catalán (2012), citando a Bergiel, Bergiel y Balsmeier (2008), refieren que las ventajas competitivas del uso de las TIC en los procesos formativos y la idoneidad en el uso de herramientas se fundamentan en posibilitar formación a un mayor número de personas que en la modalidad presencial, a menor coste, sin límite geográfico o de horario, personalizando el aprendizaje, donde la innovación, la generación de conocimientos y la velocidad de respuesta, entre otros, son cruciales (p. 2).

Aunado a lo anterior, para establecer el buen uso de las TIC es imprescindible reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la concesión de generación de competencias propias del contexto educativo, la generación de aprendizajes significativos, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y sobre todo el uso correcto de las tecnologías de información.

En línea con lo antes comentado, Barzabal et al. (2012) señalan que:

El buen uso de las nuevas tecnologías de la información para la docencia es sin duda una opción ventajosa, tanto para el profesorado como para el alumnado... Pero es fundamental que el objetivo final, lejos del mero instrumentalismo, sea el uso de estas herramientas como medios para la construcción compartida del conocimiento en comunidades de aprendizaje (p. 2).

Por último, es meritorio valorar aspectos generales como la pertinencia curricular, el acceso tecnológico del estudiantado, la funcionalidad de las herramientas, el diseño innovador de los recursos didácticos y las estrategias de mediación.

C. EXPERIENCIA EN LAS METODOLOGÍAS PROPIAS DE ESTA MODALIDAD DE ENSEÑANZA, Y CONTENIDOS ADECUADOS

Para la comprensión de las metodologías de enseñanza y contenidos, resulta primordial una clara comprensión del alcance de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; en ese sentido, Parra (2003) indica que las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos. Implican actividades conscientes y orientadas a un fin (p. 8).

Consecuentemente, esta autora refiere a las estrategias de aprendizaje como las actividades conscientes e intencionadas que guían las acciones a seguir para alcanzar determinados objetivos.



Por consiguiente, las estrategias de enseñanza/aprendizaje son aquellos procedimientos que se emplean en la mediación pedagógica de forma adaptativa y conducentes a un propósito: el aprendizaje significativo; mediante una comprensión progresiva de conocimientos y sus aplicaciones en circunstancias concretas.

En consonancia con lo anterior, las teorías de mediación pedagógica de acuerdo a Gutiérrez y Prieto (2004), citado por León (2014), se definen como:

el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad (p. 141).

Significa, por tanto, que la mediación pedagógica es el proceso de enseñanza y aprendizaje mediatizado, el cual se caracteriza por ser una actividad intencionalmente orientada por un docente en un ambiente donde interactúa el estudiante, sus pares, el docente mismo y el medio social; con la finalidad de propiciar la construcción de aprendizajes significativos y útiles en los diferentes contextos y experiencias de los aprendientes.

En este sentido, desde el Colypro, en su modelo pedagógico, enmarca principios que delimitan el diseño didáctico y la utilización bajo un enfoque constructivista social, de manera tal que se logre un aprendizaje práctico y contextualizado, en el cual se propicie el desarrollo de habilidades. Lo anterior se concibe en una mediación especializada orientada hacia el dominio de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje activo.

En consonancia con el planteamiento anterior, el modelo establece, además, un enfoque de aprendizaje cooperativo con la utilización de las tecnologías digitales como una herramienta para fortalecer y profundizar los procesos de aprendizaje. Asimismo, su incorporación intencionada en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite “ampliar y robustecer los resultados de aprendizaje esperados, tanto en acciones formativas meramente virtuales como presenciales y bimodales” (Colypro, 2020, p. 14).

La propuesta de este modelo pedagógico de Colypro tiene un planteamiento alineado con el MEP, específicamente con la política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (MEP, 2017).

La profesión docente en Costa Rica: principales características de las condiciones de trabajo

En el reciente periodo se ha puesto en común la idea de que la calidad de la educación de un país dependerá en gran medida de la calidad de su cuerpo docente, pues este hace posible la gestión e implementación de la política curricular y educativa que sustentan el quehacer de nuestros centros educativos y el trabajo de aula.

La inversión en educación pasa por la inversión social en nuestros docentes, lo que implica considerar aspectos en materia de políticas públicas. Para nuestro caso de estudio, es de interés la formulación de acciones estatales que permitan las condiciones de trabajo para un desempeño profesional que busque el éxito escolar de los sujetos pedagógicos a los cuales se dirige el sistema.

1. Composición laboral de la profesión docente

A continuación, daremos una contextualización de sector docente en términos generales, y a nivel nacional; conforme avancemos en los indicadores, focalizaremos los datos en lo que respecta a la docencia ejercida en el sistema educativo de la educación general básica y obligatoria, cuyo ente ejecutivo es el Ministerio de Educación Pública.

En el periodo antes de la pandemia, según datos de la Encuesta Nacional de Hogares - ENAHO, se reportó que para el año 2020 había 146 433 personas cuya ocupación en condición de empleo o con posibilidad de trabajar estaba relacionada con el campo de la enseñanza, lo que representaba un 6,70% de la población económicamente activa a nivel nacional. Se incluye en esta categoría la docencia universitaria, parauniversitaria, formación profesional técnica, educación general básica obligatoria y educación preescolar.



La distribución por sector institucional, según los datos del INEC (2020), muestra que la mayor cantidad de profesionales en el campo de la enseñanza trabajan para el Gobierno Central, en su totalidad ubicados en el Ministerio de Educación Pública; el resto de ocupados en el sector público pertenecen en su mayoría al sector de la educación superior estatal y otras dependencias no administradas por el régimen del Servicio Civil.

Una cuarta parte de la fuerza de trabajo dedicada a la enseñanza está ubicada en el sector privado, incluye el sector universitario y de educación privada, lo que muestra la importancia del este en términos de empleo para profesionales dedicados a la enseñanza.

Tabla 1: Distribución de la rama de actividad de enseñanza por sector institucional, ENAHO - 2020

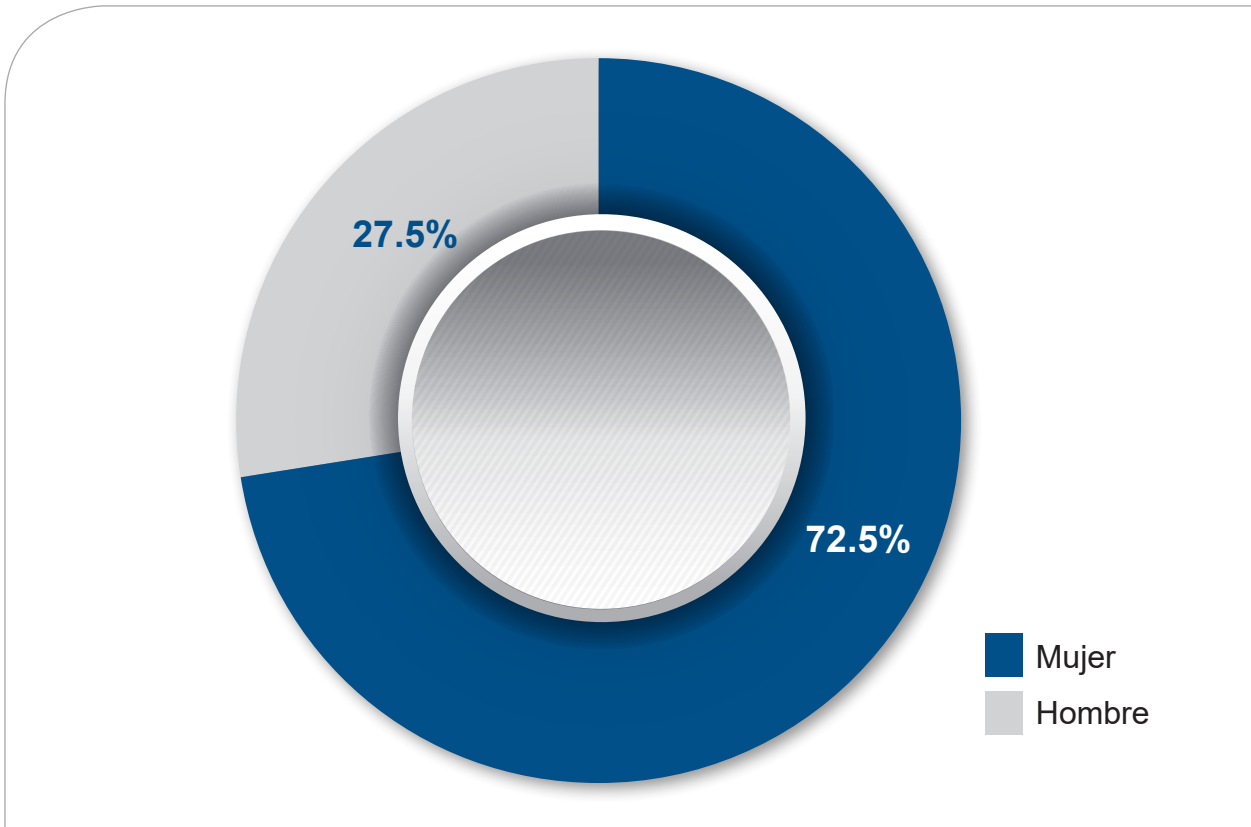
Gobierno Resto del sector Sector Organismos Total Central público privado internacionales								
Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	
87 852	60	20 346	14	36 777	25	1 458	1	146 433

Fuente: ENAHO, 2020.

Para el año 2019, según datos de la Dirección General del Servicio Civil (DGSC, 2020, p. 7), el total de funcionarios y funcionarias que laboraban en las instituciones que se encuentran bajo este régimen sumaban 135 187, de los cuales el 65,2% lo hacían para el MEP, lo que representaba 88 119 funcionarias y funcionarios, distribuidos en las diferentes clases de puestos ocupacionales docentes, técnicos y administrativo-docentes, así como personal de apoyo y operario, siendo la planilla más grande del país.

Dicha dependencia ministerial aglutina a la mayor parte de las personas trabajadoras de la educación costarricense, en su mayoría mujeres, tal como muestra el siguiente gráfico:

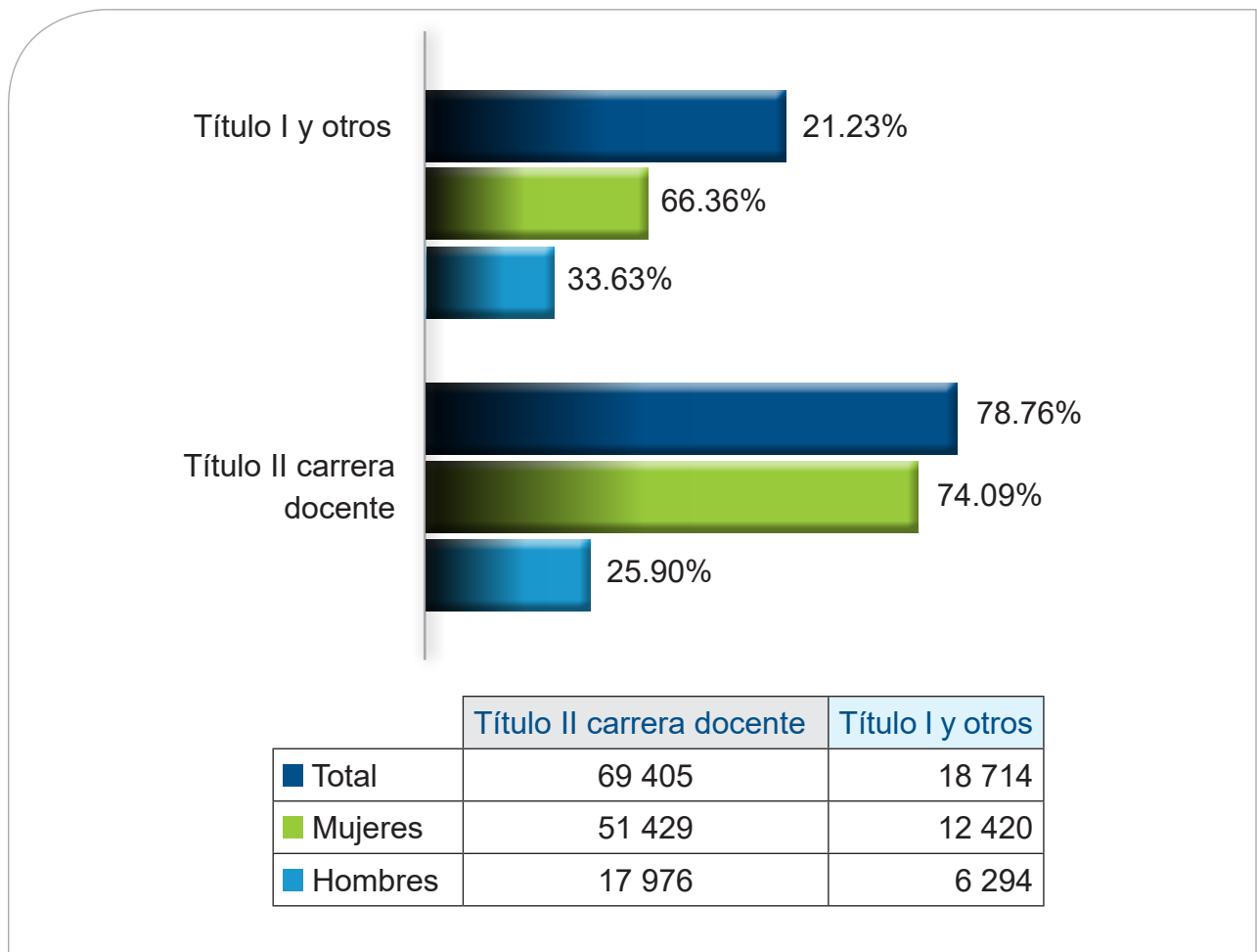
Gráfica 2: Distribución porcentual según sexo registral del total de funcionarios del Ministerio de Educación Pública, noviembre 2019



Fuente: DGSC,2020

Con respecto a la distribución por título del Estatuto de Servicio Civil, el Ministerio de Educación Pública emplea en función del Título II para puestos estrictamente docentes y el Título I, pertenecientes a estratos considerados en los artículos 3, 4, 5 y 6 del Estatuto, incluyendo dentro de estas clases de puestos al técnico y administrativo docente.

Gráfica 3: Distribución del personal empleado en el Ministerio de Educación Pública por título del Estatuto de Servicio Civil, 2019



Fuente: DGSC, ADE-UNIDE, a partir de información suministrada por las OGEREH, Sistema INTEGRAL (I y II) y TSE.

Una quinta parte de los funcionarios y funcionarias del MEP pertenecen al Título segundo, del estrato propiamente docente; de ellos, una cuarta parte son hombres.

La estructura de la clase de puestos, aunque sufre variaciones anualmente y dentro del mismo periodo lectivo, se mantiene constante en términos de números globales.

El dato oficial suministrado por el Área de Carrera Docente de la Dirección General del Servicio Civil para noviembre de 2019 muestra la siguiente distribución de funcionarios según clase de puesto:

Tabla 2: Clase de puesto docente y sexo registral, con datos de la DGSC a noviembre - 2019

Clase de puesto *	Mujeres		Hombres		Total
	Absolutos	%	Absolutos	%	
Profesor de Enseñanza General Básica 1 (I y II Ciclos)	14968	90,06	1652	9,94	16620
Profesor de Enseñanza Media	9096	60,99	5819	39,01	14915
Profesor de Enseñanza Técnico Profesional (III y IV Ciclos, Enseñanza Especial Y Escuela Laboratorio)	4797	51,92	4442	48,08	9239
Profesor de Enseñanza Preescolar	5995	99,95	3	0,05	5998
Profesor de Enseñanza Especial	5492	95,85	238	4,15	5730
Profesor de Ens. Técn. Prof. (Ens. Preesc., O, I y II Ciclos)	1840	53,63	1591	46,37	3431
Profesor de Idioma Extranjero (I y II Ciclos)	2022	79,76	513	20,24	2535
Profesor de Enseñanza Unidocente (I Y II Ciclos)	812	64,86	440	35,14	1252

* Se excluyen puestos administrativos docentes y técnicos docentes, solo se contemplan clases de puestos docentes según datos brindados por la DGSC.

Fuente: DGSC, ADE-UNIDE, a partir de información suministrada por las OGEREH, Sistema INTEGRAL (I y II) y TSE.

Para el caso de las clases de puestos relacionadas con ocupaciones de jefaturas, y puestos gerenciales, la información oficial para noviembre del 2019 muestra lo siguiente:

Tabla 3: Clase de puesto administrativo docente, a noviembre 2019

Clase de puesto	Total
Director Regional de Educación	27
Supervisor de Educación	207
Director de centro educativo	3 089
Subdirector	162
Jefe Técnico de Educación	54

Fuente: DGSC, ADE-UNIDE, a partir de información suministrada por las OGEREH, Sistema INTEGRAL (I y II).



2. Condición salarial de la profesión docente

No existe un único régimen salarial que agrupe a los profesionales vinculados al campo de la enseñanza. Tal como se mostró anteriormente, la distribución por sector institucional concentra a la mayor cantidad de profesionales en el Gobierno Central, siendo funcionarios y funcionarias del Ministerio de Educación Pública regidos por el Título II de la carrera docente del Estatuto del Servicio Civil. Para el caso del resto de ocupados en el sector público que no pertenecen a dependencias administradas por el régimen del Servicio Civil, se desconocen las condiciones salariales y de nombramiento al no existir un régimen unificado como el que supervisa al MEP. En el sector universitario estatal cada institución posee su propio régimen administrativo salvaguardado y tutelado por su autonomía universitaria.

En el caso del sector privado, no existe una normativa de carácter legal o vinculante que establezca obligatoriedad en los montos asignados para el reconocimiento salarial del profesional en educación. Aunque el colegio profesional tiene una tabla estimada que proyecta la compensación salarial por titulación, esta no es de acatamiento obligatorio para terceros.


Haciendo esta aclaración y dado que cerca del 60% de profesionales vinculados a la enseñanza trabajan en el Gobierno Central, empleados en el Ministerio de Educación Pública, se buscó hacer una aproximación según este sector institucional.

Datos de la Encuesta Nacional de Hogares procesados y facilitados por el Programa Estado de la Nación del Consejo Nacional de Rectores (Murillo Delgado, 2021) nos muestran la evolución del salario de los profesionales de la enseñanza contrastando con el resto de profesionales del sector:

Tabla 4: Evolución de la brecha salarial entre profesionales de enseñanza y no enseñanza 2015-2020, Gobierno Central

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Profesionales en enseñanza		875 304	880 597	882 093	962 673	943 381
Profesionales no en enseñanza	997 441	1 035 208	1 026 767	1 015 879	1 032 519	1 008 609
Proporción	85.1%	84.6%	85.8%	86.8%	93.2%	93.5%

Fuente: Lentini (2020), comunicación personal.



Los datos suponen a personas cuya cantidad de tiempo trabajado ronda las cuarenta horas semanales, poseen titulación universitaria y forman parte del Gobierno Central.

El salario promedio calculado es muy cercano a resultados de investigaciones previas (Lentini 2020). Por otro lado, si bien el ingreso relacionado al salario ha ido aumentando y cerrando las brechas, entre el año 2019 y 2020 se vio reflejada una caída para este sector. Futuras investigaciones tendrán que profundizar en si hay mayores cambios o se estabilizan los ingresos; esto al margen de futuras reformas y recortes en el sector estatal. Según datos de la DGSC (2020, p. 32), para el año 2019 el MEP contaba con 83 diferentes tipos de componentes salariales por sobre el salario base, lo que hace prever que una futura reforma al empleo público reestructure el nivel de ingreso del gremio docente.

3. Condiciones docentes durante la pandemia

Durante el año 2020, diversos países y organizaciones realizaron estudios en relación al impacto de la pandemia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; asimismo, centrados en sus efectos sobre el ejercicio de la docencia.

El Banco Interamericano de Desarrollo ha venido apoyando encuestas nacionales y estudios a nivel latinoamericano acerca del fortalecimiento de políticas docentes en el contexto de la crisis; uno de ellos ha sido el estudio “Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del COVID-19” (Herrero Tejada et al., 2020; Cardini et al., 2020). Citamos algunas de sus principales conclusiones:

Los docentes corren un alto riesgo de agotamiento. El horario de atención a las actividades docentes no ha sido claramente definido; los maestros sienten que tiene que estar disponibles las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Los medios de comunicación usados como mensajería, a través de la aplicación WhatsApp y de las llamadas telefónicas, han creado límites difusos entre el espacio público y privado. Se están reportando en diferentes países de la región síntomas de estrés; hay una idea común de que se les está pidiendo demasiado, y un porcentaje de los maestros siente que está fracasando en sus tareas como docente.



Los docentes y directores están constantemente en contacto, enfocándose principalmente en que los estudiantes sigan aprendiendo desde casa. La comunicación entre docentes y sus superiores directores o supervisores ha sido constante durante el periodo de cierre de los centros educativos. Casi todos los maestros afirman que se han comunicado con su director al menos una vez en la última semana, generalmente a través de una combinación de llamadas a teléfonos celulares y mensajes de WhatsApp. Los temas discutidos se centraron en los roles y responsabilidades en la implementación del programa de educación a distancia de emergencia y la interacción con las familias.


La mayoría de los docentes buscan regularmente instrucciones sobre cómo deben implementar el currículo nacional. Los docentes suelen utilizar una combinación de estrategias y dispositivos para conocer los objetivos y planes de aprendizaje.

El principal desafío es encontrar estrategias que mantengan a los estudiantes comprometidos con el aprendizaje. La mayoría de los docentes buscan diversas estrategias para mantener el compromiso de sus estudiantes involucrados y atentos en el proceso de aprendizaje a distancia.

A los docentes les preocupa que el aprendizaje a distancia esté agravando las desigualdades. Los docentes interactúan con diferentes contextos de apoyo al estudiantado, y las desigualdades se expresan en cómo las familias se involucran en el avance de los aprendizajes de ese estudiantado.

Los docentes llaman la atención sobre los obstáculos de comunicación, a pesar de estar en contacto constante con los padres. Los obstáculos que los docentes informan van más allá de la disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos por parte de las familias. La falta de tiempo para conectarse y ayudar a sus hijos y la falta de actitudes relativas a la educación que no favorecen el aprendizaje son otros factores que preocupan.

La comunicación de los docentes con los padres y estudiantes no se limita a lo académico. El rol docente durante la pandemia supera las funciones y ejercicio relacionado con el ámbito pedagógico: la inmersión del docente en el ámbito privado de las familias hace que su rol social vaya más allá de la función docente. Entre los temas trabajados están las condiciones socioemocionales de sus estudiantes.



4. Condiciones laborales y ambientales para el ejercicio de la profesión en el contexto de la pandemia

En el marco de la suspensión de los centros educativos en la Argentina, el Sindicato Argentino de Docentes Particulares efectuó la encuesta nacional “Contanos para Cuidarte” (Departamento de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, 2020), la cual contó con una participación de 8000 docentes de los niveles maternal, inicial, primario, secundario, terciario y universitario. En relación al estudio, las principales conclusiones demuestran que:

En el aislamiento social obligatorio la jornada laboral docente ya no es la misma y genera factores de riesgo en la salud docente. Las tareas y la dinámica familiar han sido alteradas. La nueva división del tiempo dificulta hacer un corte y establecer una clara diferenciación entre el trabajo docente, el trabajo doméstico y las tareas de cuidado, sobrecargando los factores de carga física, relacionados con las condiciones ambientales, los factores de carga mental debido a la alta demanda en atención que planteó la educación a distancia, los factores de carga psicosocial por las nuevas exigencias y demandas sociales en el marco de la pandemia, así como las situaciones propias que afectaron la salud mental de la población que se presentó en la crisis sanitaria.

Los límites entre lo doméstico y lo laboral se desvanecen y la separación entre lo familiar y lo profesional se vuelve más difícil de lo habitual. El gremio magisterial se caracteriza por la predominancia de mujeres trabajadoras de la educación, e históricamente ha existido la dificultad de conciliar lo laboral con lo familiar, ya que las actividades de planeamiento y evaluación son llevadas para hacer en sus casas. Con el cierre de centros educativos esta situación se agrava, dado que las labores de cuidado en la mayoría de los casos son asumidas por las docentes, siendo la triple jornada una situación real en el día a día del gremio.

Vínculos entre docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Mantener el vínculo con sus estudiantes ha generado que los docentes tengan que crear nuevas y variadas estrategias de acercamiento con los alumnos, para intentar suplir la ausencia de ese estar físicamente presentes, lo que ha elevado las exigencias y la flexibilización de horarios, espacios y hasta de días de trabajo.

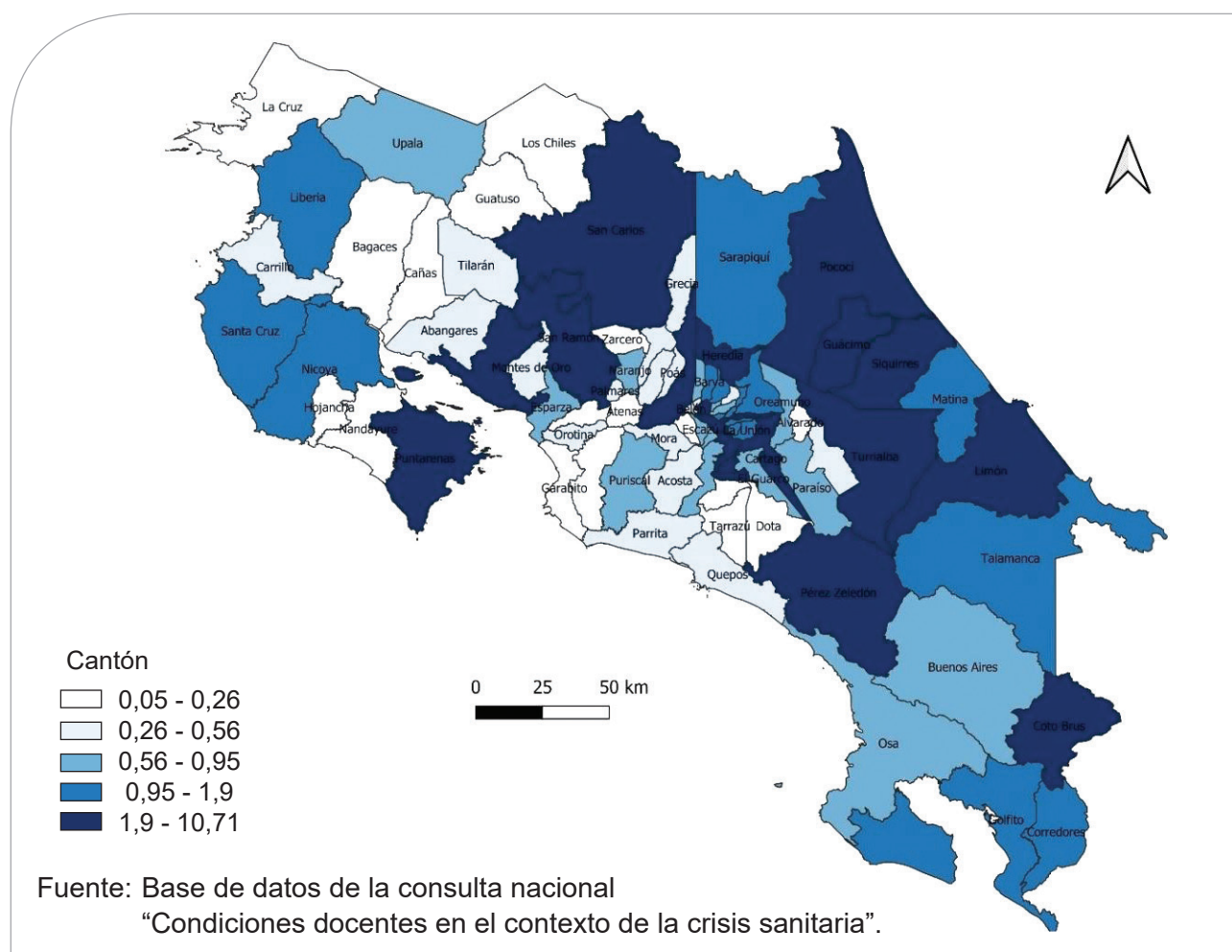


Los estudios realizados a nivel nacional e internacional sobre los impactos de la crisis sanitaria han avanzado en poner en evidencia las acciones docentes y las condiciones de la profesión en el marco de la crisis sanitaria. El presente estudio logró avanzar en esta línea a nivel nacional.

Resultados de la consulta nacional “Condiciones docentes en el contexto de la pandemia COVID-19”

Entre agosto y setiembre del año 2020, en el contexto de la educación a distancia llevada a cabo por el MEP y la virtualización de los procesos educativos en los demás servicios de aprendizaje brindados por universidades e instituciones de educación reconocidas por el Estado, el Colegio de Licenciados y Profesores puso a disposición de sus colegiados un instrumento autoadministrado, que contó con la participación de 3781 docentes de los cuales un 75% completó el cuestionario.

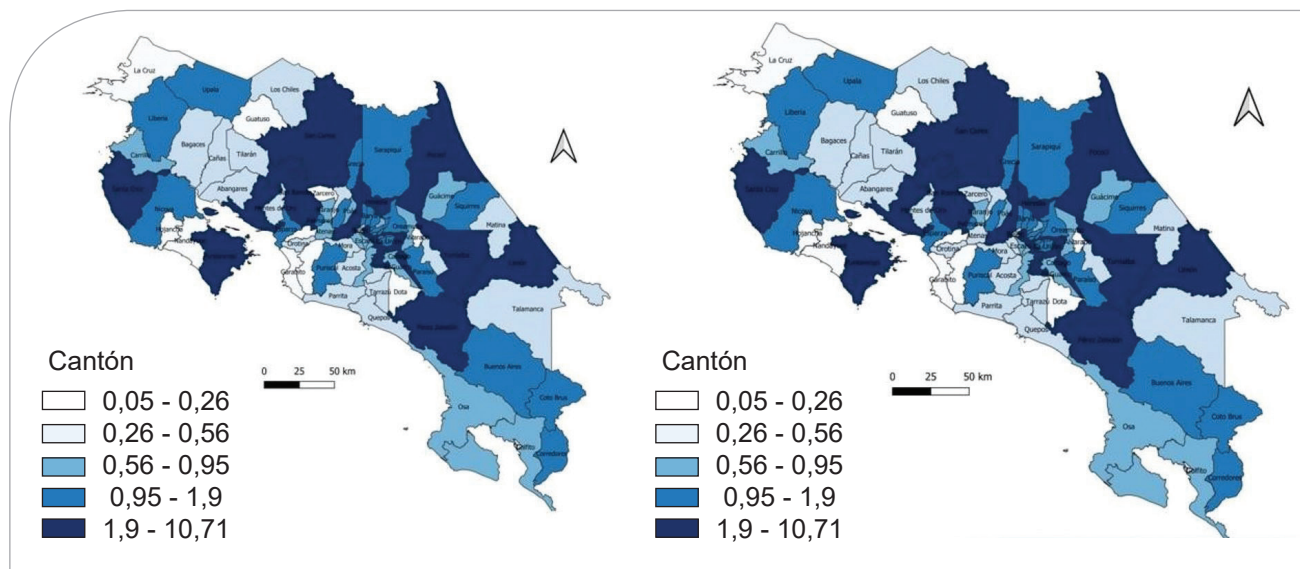
Ilustración 4: Porcentaje de participación a nivel nacional en el proceso de consulta, setiembre-agosto 2020





Para la realización del análisis de resultados se llevó a cabo una redefinición de la muestra en función de ponderar el porcentaje de participación por cantón con respecto a la base consolidada de colegiados del Colypro al mes de setiembre 2020 (ver anexo), utilizando el lugar de residencia reportado a la corporación. A través de este dato las personas colegiadas acceden a los procesos de formación y participación política del colegio profesional, por lo que ha sido actualizado por un porcentaje importante de sus colegiados en los últimos años.

Ilustración 5: Resultado de la ponderación del porcentaje de participantes por cantón vs. el cantón de residencia reportado en la base de datos de Colypro a setiembre 2020



Fuente: Base de datos de Colypro-MEP, base de datos de la consulta nacional “Condiciones docentes en el contexto de la crisis sanitaria”.

A través de un muestreo aleatorio se corrigió la sobrerrepresentación y subrepresentación del porcentaje de participantes, para una muestra de 1968 profesionales en educación distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 5: Tipo de puesto que desempeña en su ejercicio de la profesión docente

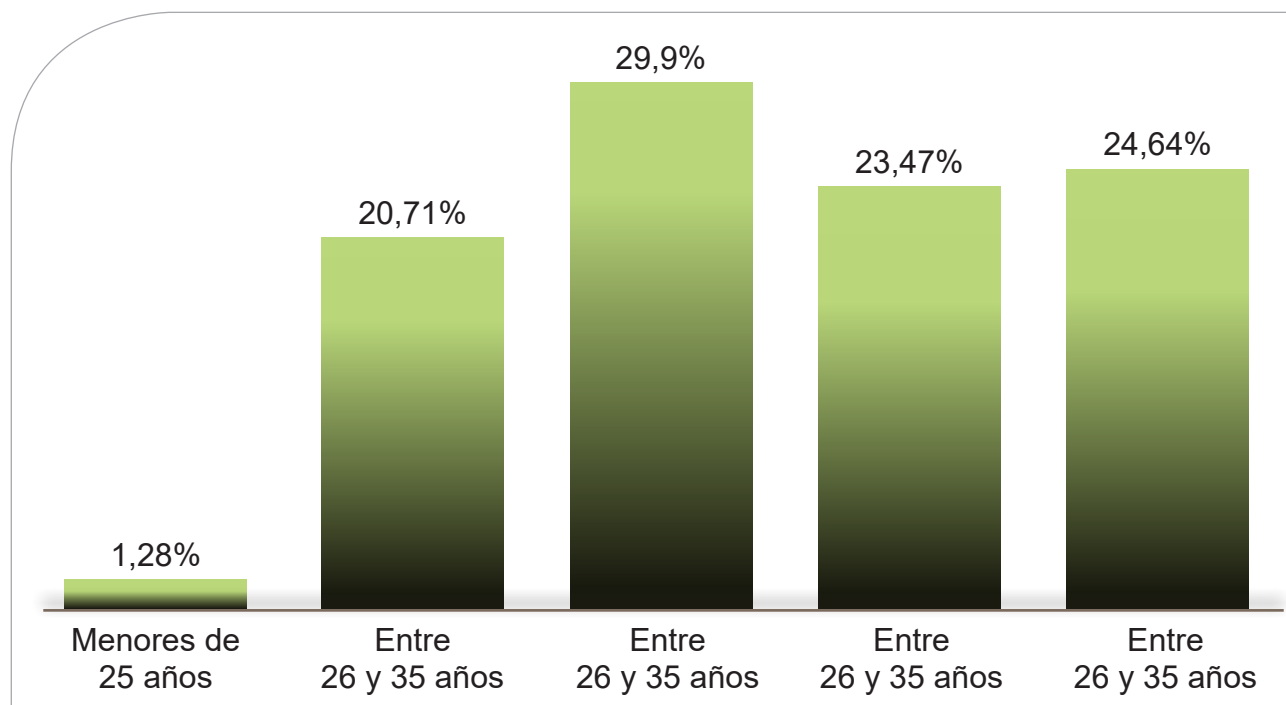
Puesto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Docente	1428	72,86	85,30	85,30
Dirección o gestión educativa, asesoría, supervisión	150	7,65	8,96	94,27
Ambos	96	4,90	5,73	100,00
Total no incluye desempleados	1674	85,41	100,00	

Fuente: Elaboración propia.

1. Perfil social y laboral

De la cantidad de docentes participantes en el estudio, el 78% son mayores a los 35 años, y un 1.28% tiene menos de 25 años. Los resultados obtenidos en cuanto a la edad de los docentes nos muestran que cerca de la mitad de los participantes son mayores a los 46 años.

Gráfica 4: Edad promedio de la población consultada

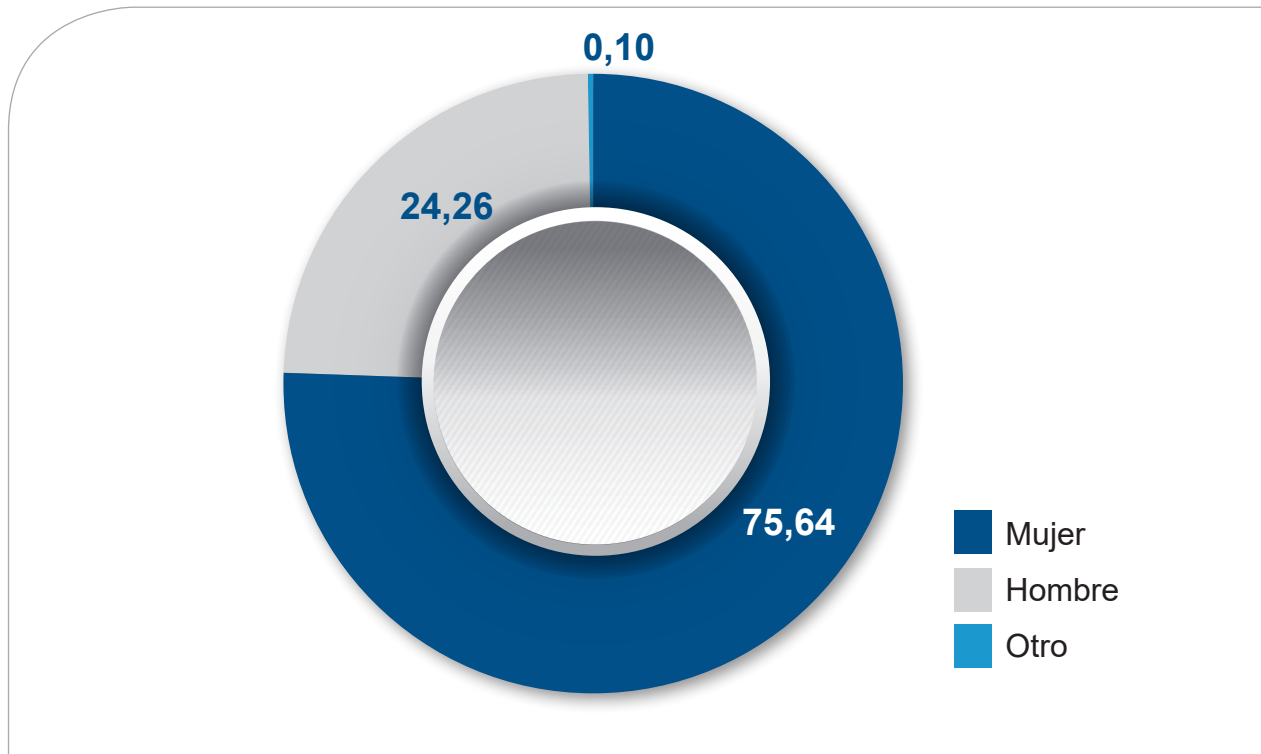


Fuente: Elaboración propia.



Con respecto al género de los participantes, los datos muestran una congruencia con los brindados por la DGSC para el Título II del Estatuto del Servicio Civil: por cada cuatro mujeres un hombre.

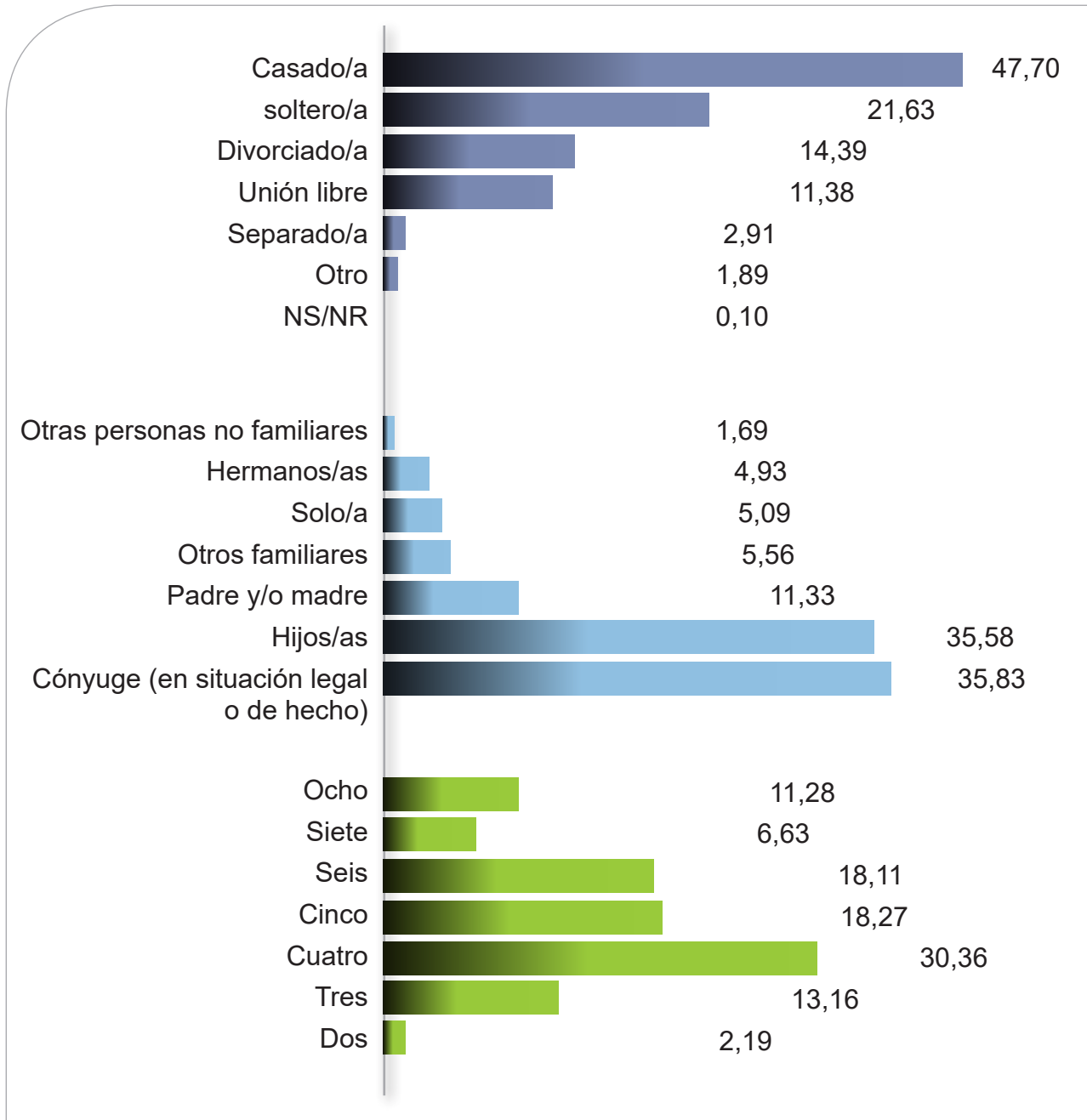
Gráfica 5: Género reportado por participantes en la consulta



Fuente: Elaboración propia.

La composición de las familias docentes muestra los siguientes rasgos: con respecto al estado civil, cerca de la mitad reportó estar casado/a, y una quinta parte es soltero/a. Aproximadamente un 35% de los profesionales en educación habita en su hogar con el/la cónyuge e hijos; cerca del 46% de los hogares de las familias docentes está compuesto por cuatro personas o menos.

Gráfica 6: Estado civil, personas con las que habita y cantidad de miembros del hogar

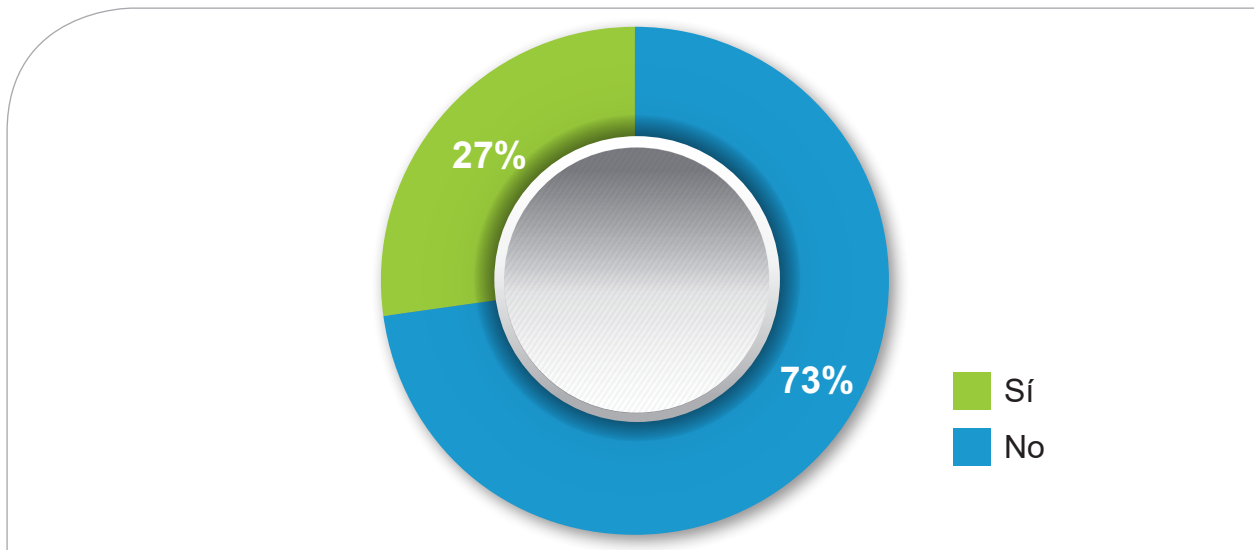


Fuente: Elaboración propia.

Algunos otros datos importantes: cerca del 11% del gremio vive con sus progenitores o figuras maternas o paternas, y un 36% reportó vivir en hogares con 6 o más integrantes. Al momento de la consulta, se preguntó si vivían con personas adultas mayores en el hogar, y un 27% contestó afirmativamente a esta pregunta.



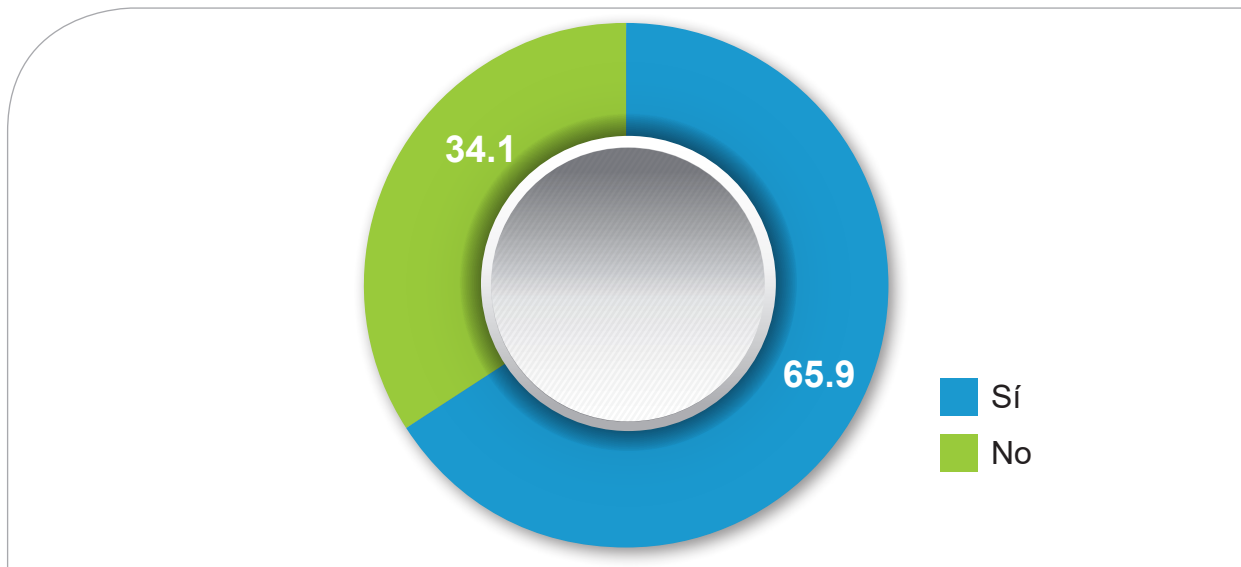
Gráfica 7: Vive con adultos mayores en su hogar?



Fuente: Elaboración propia.

Esto es de interés dado que a las labores de cuidado del grupo familiar inmediato se podrían estar sumando otros integrantes de la familia, y en el marco de la crisis sanitaria puede generarse algún tipo de conflicto entre las tareas de cuidado y las de trabajo. Ante ello, se consultó si tienen a su cargo la responsabilidad/atención de cuidar o ayudar a alguien que forme parte de algún grupo de riesgo, ya sea que conviva o no con ellas/os. El 65, 9% contestó que sí.

Gráfica 8: ¿Tienen a su cargo el cuidado o ayuda a personas que formen parte de algún grupo de riesgo?



Fuente: Elaboración propia.



Con respecto a la incidencia de factores de riesgo, considerando información del Ministerio de Salud de Costa Rica (2020), con datos de la Organización Panamericana de la Salud se reconocen las principales enfermedades crónicas, no transmisibles que presentan una condición de mayor vulnerabilidad frente al COVID-19, las cuales son: las enfermedades cardiovasculares, diferentes tipos de cáncer, enfermedades respiratorias y diabetes. Asimismo, las principales condiciones que predisponen su desarrollo son la hipertensión, obesidad, niveles altos de colesterol y de azúcar en sangre.

Los organismos en salud han detectado algunos de los principales factores de riesgo de conducta asociados a esas enfermedades, como el consumo de tabaco, consumo nocivo de alcohol, alimentación poco saludable e inactividad física.

En esta línea se consultó sobre la incidencia de enfermedades crónicas con mayor vulnerabilidad ante el COVID-19, y condiciones que pueden predisponer su desarrollo, así como factores de riesgo de conducta asociados a esas enfermedades en la población docente participante en el estudio. Los resultados muestran que cerca de la mitad se autoperceben dentro de algún grupo de riesgo, principalmente: padecimiento de hipertensión arterial, obesidad, enfermedades respiratorias crónicas, diabetes y enfermedades cardíacas crónicas, entre otras.

Tabla 6: Enfermedades crónicas con mayor vulnerabilidad ante el COVID-19, condiciones que pueden predisponer su desarrollo y factores de riesgo de conducta asociados a esas enfermedades en la población consultada

Factores de riesgo	Respuesta		Porcentaje
	N	Porcentaje de casos	
No formo parte de ningún grupo de riesgo	882	30,17	45,00
Hipertensión arterial moderada a severa	500	17,11	25,51
Obesidad	359	12,28	18,32
Enfermedad respiratoria crónica	289	9,89	14,74
Ser mayor de 60 años	206	7,05	10,51
Diabetes	190	6,50	9,69
Otro	151	5,17	7,70
Diabetes insulino dependiente	66	2,26	3,37
Enfermedad cardíaca crónica	61	2,09	3,11
Fumado	48	1,64	2,45
Enfermedad autoinmune	39	1,33	1,99

Factores de riesgo	Respuesta		Porcentaje
	N	Porcentaje de casos	
Enfermedad oncológica	31	1,06	1,58
Enfermedad renal crónica	28	0,96	1,43
Ser inmunosuprimida/o	19	0,65	0,97
Enfermedad hepática crónica	17	0,58	0,87
Uso prolongado de esteroides	15	0,51	0,77
Estar embarazada	14	0,48	0,71
Ser transplantada/o	8	0,27	0,41
TOTAL	2923	100,00	149,13

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Se destaca la importancia de promover en la población docente estilos de vida saludable que promuevan los factores protectores y disminuyan aquellos riesgos que favorecen el desarrollo de las enfermedades crónicas.

2. Salarios docentes en el contexto de pandemia

Con respecto al ingreso por actividades docentes, un 52% de la población encuestada reporta un salario mensual de 850 000 colones o menos, cerca del 33% tiene ingresos entre los 850 000-1 300 000 colones, y apenas el 12.8% de participantes en el estudio tiene un salario superior a los 1 300 000 colones.

Tabla 7: Salario mensual reportado

Salario mensual en colones	Frecuencia	Porcentaje
Actualmente me encuentro sin empleo	46	2,3
Menos de 600 000	634	32,3
600 000 a 850 000	386	19,7
851 000 a 950 000	168	8,6
951 000 a 1 100 000	230	11,7
1 101 000 A 1 200 000	143	7,3
1 201 000 A 1 300 000	103	5,3
Más de 1 300 000	250	12,8
TOTAL	1960	100,0

Fuente: Elaboración propia, 2020.

El ingreso salarial distribuido por sexo nos muestra que, en general, los hombres participantes del estudio tienen un ingreso mayor que las mujeres: el 56.45% de las mujeres reporta un salario menor a los 850 000 colones; en el caso de los hombres ese porcentaje disminuye al 38.1%. Por otro lado, mientras el 9.52% de las mujeres reportó un salario de más de 1 300 000 colones, este porcentaje aumenta al 22.74% de los hombres consultados.

Tabla 8: Distribución del salario según sexo

Salario en colones	Sexo			Total
	Mujer	Hombre	Otro	
Actualmente me encuentro sin empleo	2.84	0.84	0.00	2.35
Menos de 600 000	34.71	24.63	100.00	32.33
600 000 a 850 000	21.74	13.47	0.00	19.71
851 000 a 950 000	9.25	6.53	0.00	8.58
951 000 a 1 100 000	11.34	13.05	0.00	11.75
1 101 000 A 1 200 000	6.28	10.53	0.00	7.30
1 201 000 A 1 300 000	4.32	8.21	0.00	5.26
Más de 1 300 000	9.52	22.74	0.00	12.72
TOTAL	100	100	100	100

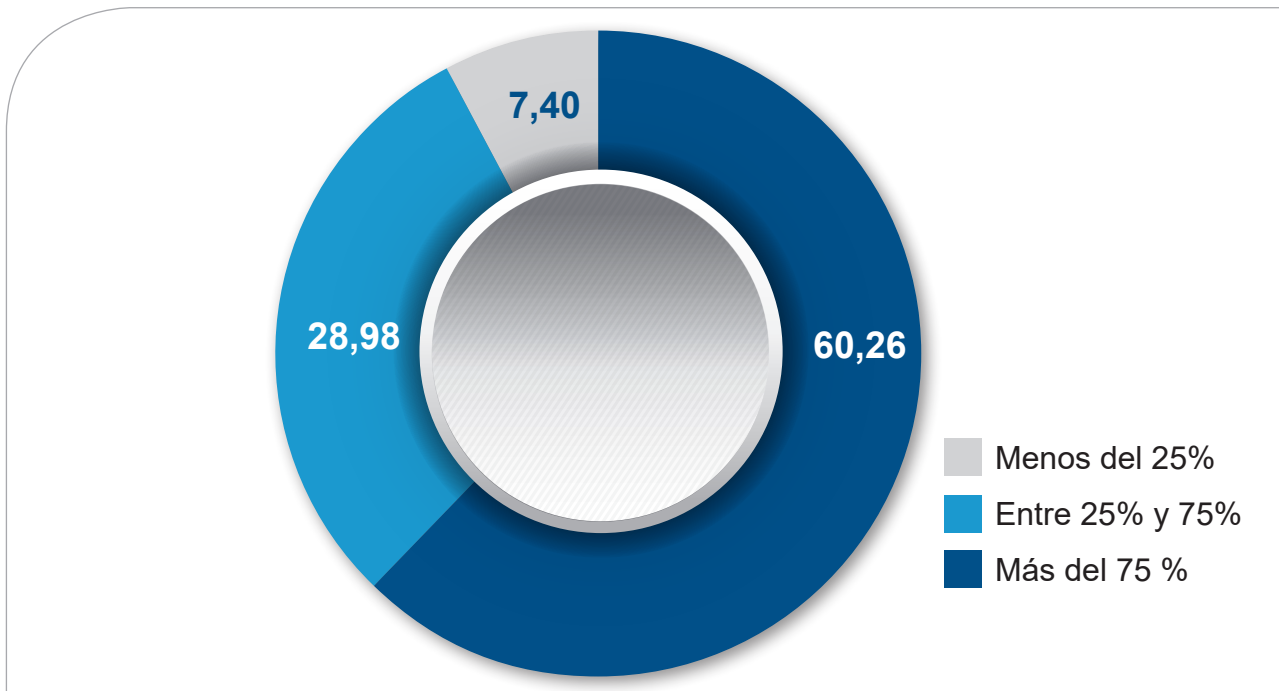
Fuente: Elaboración propia.

Un dato de interés es que el 2.35% de participantes se encontraba en condición de desempleo al momento del estudio, de los cuales el 91.30% eran mujeres.

En el marco de la crisis sanitaria se consultó sobre el peso que tiene el salario docente en proveer las condiciones de subsistencia familiar, antes de la pandemia y durante los meses en que se aplicó el estudio. Un 60.26% de los participantes aporta más del 75% de sus ingresos docentes al total de los ingresos del hogar, y para un 35% de consultados el aporte ha aumentado durante el periodo de pandemia.

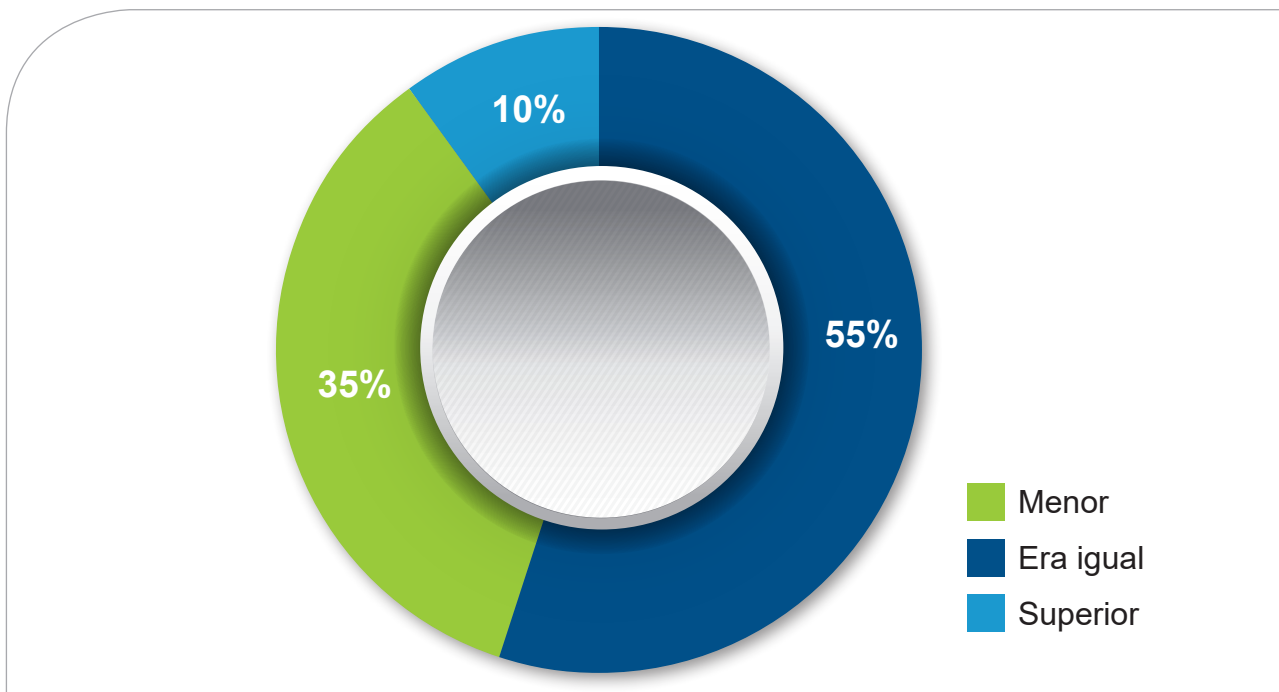


Gráfica 9: Aporte de su ingreso por actividades en docencia al total de los ingresos de su hogar



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10: Peso del salario Docente en el total de los ingresos de su hogar antes de la pandemia



Fuente: Elaboración propia.

Los datos desglosados por sexo no muestran diferencias significativas entre el aporte que dan hombres y mujeres al total de ingresos del hogar, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 9: Distribución por sexo del aporte salarial docente al total de los ingresos del hogar

Porcentaje del aporte	Sexo			Total
	Mujer	Hombre	Otro	
Menos del 25%	7.77	6.32	0.00	7.41
Entre 25% y 75%	28.90	29.26	0.00	28.96
Más del 75%	59.76	61.68	100.00	60.27
NS/NR	3.58	2.74	0.00	3.37
TOTAL	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, se consultó a la población si mantenía actividades económicas por fuera del campo de la educación. Solamente un 16.58% de participantes contestó afirmativamente, a pesar de que el 68.7% de ellos vio afectada dicha actividad por efectos de la pandemia.

Tabla 10: Presencia de actividades económicas por fuera del campo de la educación

Presencia de actividades económicas por fuera de la docencia	Frecuencia	Porcentaje
Sí	325	16.58
No	1623	82.81
NA/NR	12	0.61
TOTAL	1960	100.00

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, de las personas consultadas, las mujeres tienen un ingreso menor al de los hombres. Aunque ambos sexos aportan un porcentaje importante de su salario docente a la composición de los ingresos del hogar, las mujeres podrían estar sufriendo mayor estrechez económica al ser salarios inferiores. Según datos del ENAHO 2020, los profesionales dedicados a la enseñanza han visto reducido sus ingresos en un 2% con respecto al año 2019.

3. Condiciones laborales

Las condiciones ambientales óptimas para el buen desempeño de las funciones docentes en un contexto de educación a distancia y remota son importantes. Se consideró determinar el estado de los recursos para conectividad y las condiciones ambientales de trabajo, dada la incidencia que tienen estos elementos en la prevención de riesgos asociados al trabajo y que desarrollen problemas en la salud docente y las posibilidades de ejercer la profesión de la mejor manera.

Con respecto a la conexión a internet por medio de datos de celular, el 54.84% de la población consultada la reportó como regular y mala, y un 3.52% que en su casa de habitación no contaba con esa conectividad.

El acceso mejora cuando el tipo de conectividad se da a través de red wifi en el hogar. A su vez, alrededor de la mitad del colectivo manifestó contar con el equipo de cómputo necesario para cumplir su función docente.

Tabla 11: Estado de los recursos y condiciones con las que cuentan las casa de habitación de consultados en relación a su trabajo docente

Recursos y condiciones	Valores relativos				
	En mi casa de habitación no cuento con ...	Malo	Regular	Bueno	TOTAL
Conexión a internet a través de datos de celular	3,52	12,19	42,65	41,64	100
Conexión a internet a través de red wifi	5,50	5,56	40,08	48,86	100
Equipo de cómputo necesario para su función	1,61	5,38	38,29	54,72	100
Celular o tablet	4,06	3,94	34,83	57,17	100
Mobiliario adecuado para trabajar	12,72	18,04	39,25	29,99	100



Recursos y condiciones	Valores relativos				
	En mi casa de habitación no cuento con ...	Malo	Regular	Bueno	TOTAL
Ventilación adecuada para trabajar	3,76	11,71	35,36	49,16	100
Iluminación adecuada para trabajar	1,91	8,24	36,26	53,58	100
Espacio que contempla condiciones de ruido favorables para la labor docente	5,20	21,33	44,03	29,45	100

Fuente: Elaboración propia.

Sobre las condiciones de trabajo, la consulta se planteó con base en 4 indicadores: mobiliario adecuado para trabajar, ventilación e iluminación adecuadas y espacio que contemple condiciones de ruido favorables para la labor docente.

Cerca de la mitad del colectivo que participó en la consulta tiene condiciones favorables en aspectos de iluminación y ventilación en sus hogares, los mayores problemas se presentan en las condiciones de mobiliario y espacio que contempla condiciones de ruido favorables para la labor docente.

En este sentido, es necesario que el gremio reconozca las condiciones ergonómicas y los factores de riesgo ambientales en los cuales desempeña su labor, para disminuir elementos que puedan provocar eventos o condicionantes que desencadenen enfermedades o menoscaben la salud personal.

4. El cuidado y trabajo doméstico en los hogares docentes

La docencia a distancia que se desarrolló durante el periodo de cierre de centros educativos generó límites difusos entre los ámbitos privado y público. Los hogares docentes se transformaron en espacios de acción pedagógica. Se consultó sobre la conciliación entre el trabajo docente y las tareas domésticas y familiares.

Tabla 12: Conciliación del trabajo docente con tareas domésticas y familiares en el contexto de pandemia

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Es algo problemático todos o casi todos los días	549	32,80	32,80
Es problemático en ocasiones	767	45,82	78,61
No es un problema significativo en mi vida cotidiana hoy	358	21,39	100,00
TOTAL	1 674	100,00	

Fuente: Elaboración propia.

La cantidad de tiempo social de que disponen hombres y mujeres para el trabajo doméstico no remunerado (incluye tareas de cuidado, crianza y domésticas) está estrechamente relacionada con el género, la edad y el nivel educacional.

Los datos de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo – ENUT 2017 (INEC, 2017) nos muestran que las mujeres profesionales en promedio dedican 2 veces más tiempo al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados que los hombres.

Tabla 13: Promedio en horas semanales de la población de 12 años y más en trabajo doméstico no remunerado, según sexo y grupo de edad, estado conyugal y nivel de instrucción, octubre y noviembre 2017

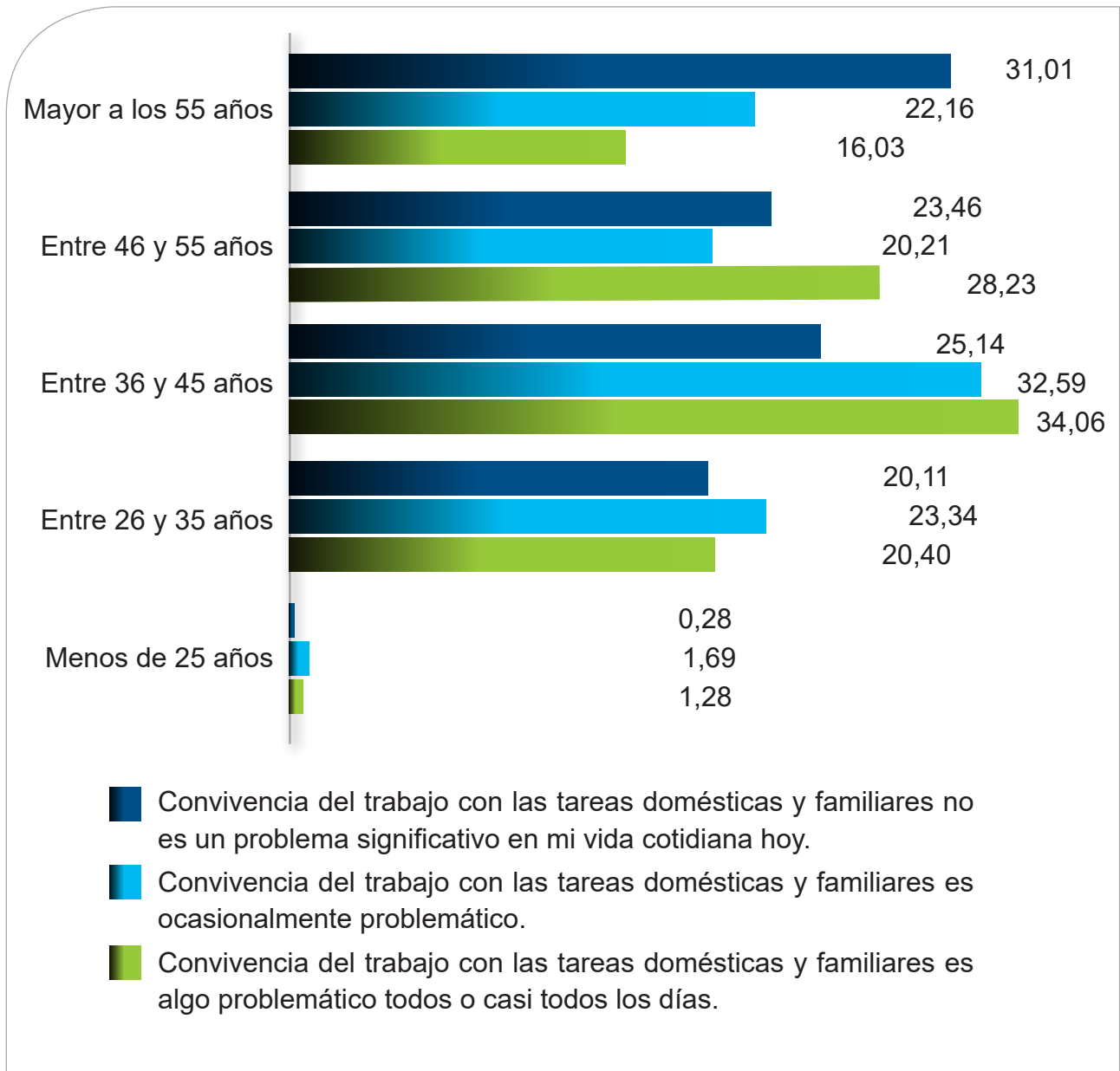
	Mujeres	Hombres
36 a 54	40:51	15:27
Casados/as o unidos/as	44:37	14:59
Educación superior	31:00	15:39

Fuente: INEC, 2017.

Considerando que el gremio está compuesto en tres cuartas partes por mujeres, el 53% se encuentra entre los 36 y 55 años, y un 60% del colectivo es casado o vive en unión libre, los datos que nos brinda la ENUT 2017 reflejan una realidad muy cercana a la que viven las docentes y que se intensificó en el contexto de aislamiento social.

Durante la pandemia, la crianza y el cuidado conviven en un mismo espacio y jornadas horarias. Como se muestra en el siguiente gráfico, conforme aumenta la edad del colectivo docente se vuelve más problemática la conciliación entre el trabajo docente y el trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, pero a partir de los 55 años esta relación cambia significativamente.

Gráfica 11: Conciliación del trabajo docente con las tareas domésticas y familiares en el contexto de pandemia por grupos de edad



Fuente: Elaboración propia.



Entre el grupo docentes que manifestó que es algo problemático todos o casi todos los días, cruzando el dato por nivel de ingreso se muestra una mayor incidencia en las personas con ingresos inferiores a los 600 000 colones, y entre aquellos que reportan 850 000 colones o menos el indicador es del 55%.

Para las docentes, la vida familiar relacionada con la crianza y el cuidado está estrechamente vinculada con el mundo del trabajo. Esta condición varía por grupo etario y además según el nivel de ingresos, por lo cual la doble y triple jornada es una condición que afecta de manera desigual al colectivo docente.

5. Trabajo docente fuera de casa en el contexto de pandemia

Si bien durante la suspensión de clases presenciales a nivel nacional se establecieron lineamientos sobre cómo llevar a cabo el aprendizaje a distancia, el cuerpo docente no estuvo exento de realizar tareas o actividades relacionadas con el campo de la educación fuera del hogar.

Se indagó sobre la incidencia de actividades relacionadas con su labor pedagógica, o con la administración, supervisión o asesoría, que realizaron fuera de casa.

Gráfica 12: Atención de actividades relacionadas con el trabajo docente realizadas fuera de casa



Fuente: Elaboración propia.



Las tareas administrativas u organizativas fueron las actividades por las que más se debió asistir al centro de trabajo; esta situación se presentó con mayor incidencia en puestos docentes administrativos, de supervisión y asesoría. Cerca de un 30% no trabajó fuera del hogar, además ese mismo porcentaje representa la cantidad de docentes que participaron en entregas de comida o trabajo en comedores escolares.

Aproximadamente un cuarto de los docentes realizó visitas a estudiantes, para entregar materiales de apoyo didáctico. De las personas consultadas apenas un 4.66% asistieron a la sede de la Dirección Regional de Educación para cumplir con alguna tarea administrativa u organizativa.

Para aquellas personas que realizaron actividades fuera de casa relacionadas con la labor docente, se consultó sobre las condiciones de riesgo en pandemia. Más de la mitad de participantes indicó que cumplían con los protocolos de distanciamiento, así como espacios suficientemente ventilados, además de no recorrer distancias más largas que cuando se daban las clases presenciales, y cerca de la mitad no utilizó transporte privado.

Tabla 14: Percepción del riesgo ante actividades realizadas fuera de casa en relación al trabajo docente

Percepciones	Valores relativos				
	N/A	No	A veces / medianamente	Sí	TOTAL
¿Cumple las medidas de distancia establecidas por el Ministerio de Salud?	31,78	2,03	13,08	53,11	100
¿Recorre distancias más largas que cuando hay clases presenciales?	28,91	52,03	6,69	12,37	100
¿Usa transporte público?	24,61	51,43	9,08	14,87	100
¿Se le ha proporcionado algún equipo de protección (cubrebocas, caretas, guantes, otros)?	24,61	48,15	6,09	21,15	100
¿Utiliza espacios con suficiente ventilación?	26,58	8,48	14,87	50,06	100
¿Considera que pone en riesgo su salud?	25,15	17,03	27,96	29,87	100

Fuente: Elaboración propia.



Con respecto a los equipos de protección, un 48.15% de participantes indicó que no se le brindó ninguno para la atención de las actividades relacionadas a su quehacer fuera de casa. Un último indicador se refiere a la percepción del riesgo por parte del colectivo docente: un 57.83% manifestó que las actividades que ejecutaba ponían en riesgo la salud; esto podría sumar a los niveles de estrés docente generados por el aislamiento en pandemia, así como un aspecto a considerar en el marco del retorno seguro.

6. División de las tareas semanalmente y el malestar docente

En el contexto de cierres de centros educativos y la continuidad de los servicios a través de modelo a distancia, la división de las tareas semanalmente y el uso del tiempo están en función de las prioridades y la atención de las necesidades no solo de estudiantes sino de superiores y lo que establece el marco normativo. Las expectativas sociales en torno a una educación de calidad exigen al colectivo docente una planificación de su quehacer que le permita desarrollar un trabajo que satisfaga las múltiples expectativas que se tienen de la función social del campo de la enseñanza.

Se le consultó al gremio sobre las principales actividades a las que dedica mayor tiempo semanalmente. Las cuatro primeras respuestas están relacionadas con aspectos pedagógicos, le siguen aquellas relacionadas con temas de gestión de los procesos educativos; incluye además los temas administrativos.

La priorización de las tareas semanalmente está marcada por el tipo de puesto: para el sector técnico docente, administrativo docente y de supervisión, se priorizaron aquellas relacionadas con la coordinación entre actores de la comunidad educativa y superiores jerárquicos y a nivel local. En el caso de los puestos docentes, semanalmente se dedicaron más horas a planeamiento, clases virtuales y evaluación.

Gráfica 13: Principales actividades a las que los docentes dedican más tiempo semanalmente



Fuente: Elaboración propia.

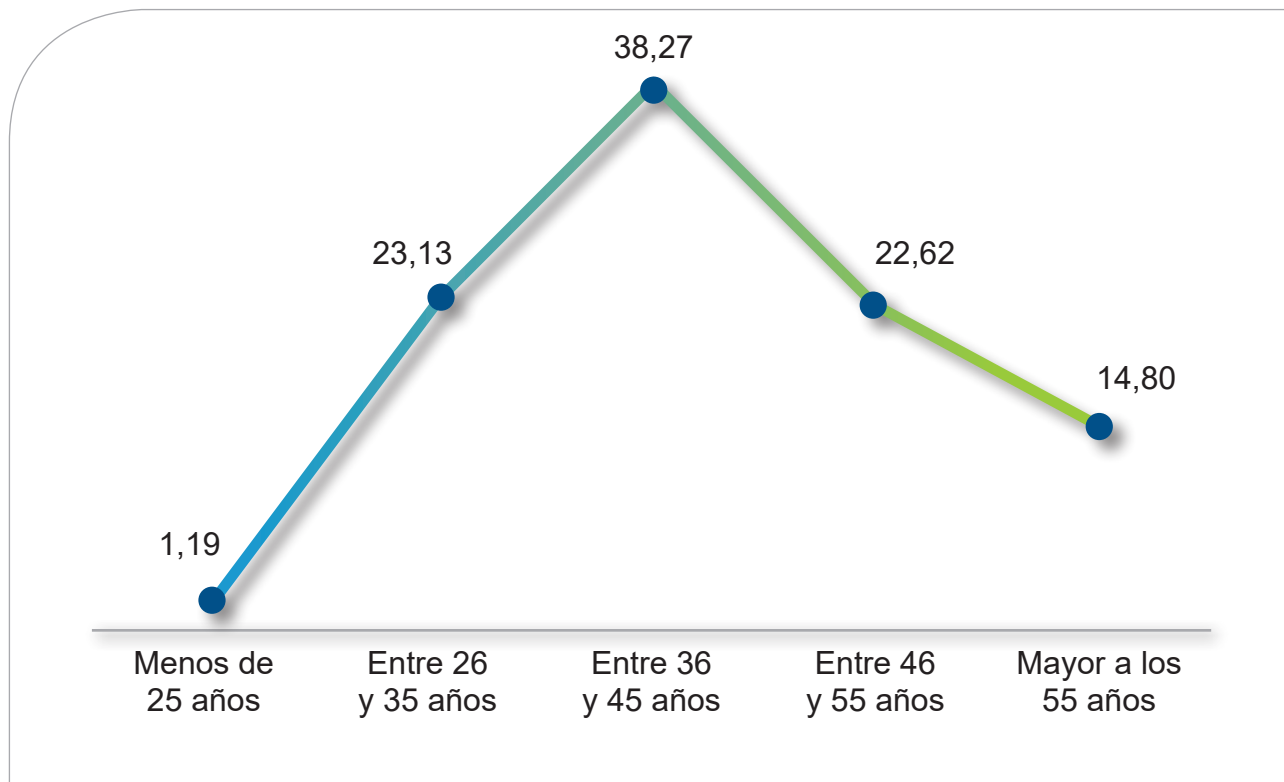
A partir de los datos expuestos, y al momento de realizar el estudio, la carga de trabajo se concentró en atender actividades pedagógicas y no exclusivamente en tareas administrativas; se debe indicar que durante el periodo de la consulta no se tenían contempladas las indicaciones para los procesos de evaluación que causaron malestar en la población docente producto del trabajo extra que se encomendó (tercer trimestre del 2020, cuando se llevaron a cabo los informes de cada uno de los estudiantes).

En relación con el malestar docente, se consultó sobre las principales situaciones potenciadoras de malestar por las cuales estaba transitando el colectivo al momento del cierre de centros educativos y durante la implementación de la educación a distancia. La conciliación del trabajo con las tareas y demandas domésticas y familiares fue la principal



situación manifestada. Esta se vio intensificada según el género, ya que hay una incidencia 5 veces mayor en mujeres que en hombres. Otro factor asociado es el grupo etario: la brecha se profundiza en aquella población en edades entre 36 y 45 años, lo que está relacionado con los usos del tiempo y las dinámicas de reproducción de la vida familiar.

Gráfica 14: Situaciones potenciadoras de malestar en docentes, según edad, durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto fue la falta de conectividad o problemas para conectarse a internet. Destacamos que no han existido dentro de la acción estatal orientaciones para dotar al gremio de una conectividad que le permita desempeñar su función docente.

Gráfica 15: Malestar docente en el contexto de pandemia



Fuente: Elaboración propia.

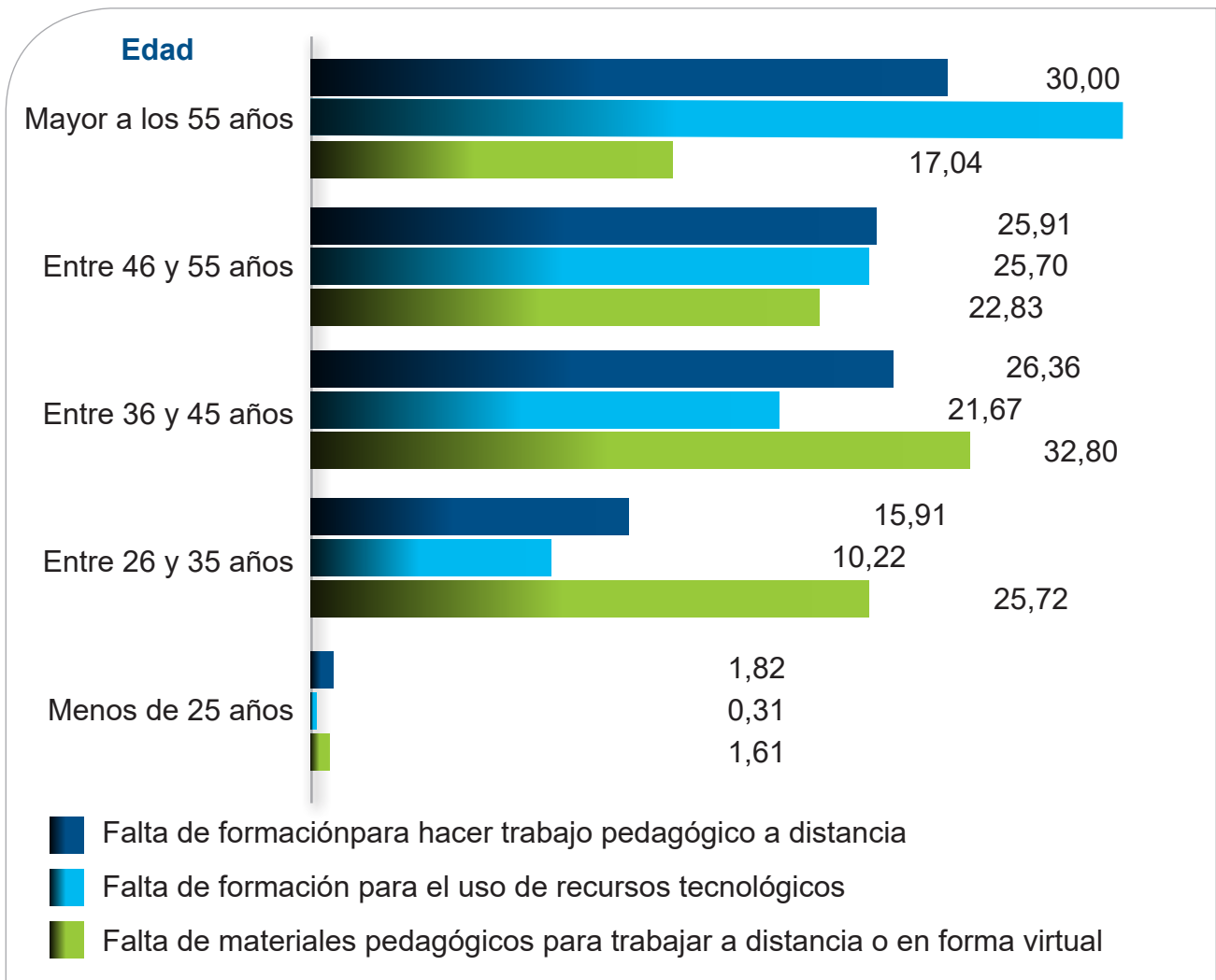


Una de las mayores expectativas sociales en el contexto de aislamiento ha sido la exigencia de mantener los vínculos con el estudiantado; un 21.09% percibía esta como una situación causante de malestar. Los problemas para acceder a internet del docente y el estudiantado influyen en esta línea; por tanto, las expectativas sociales podrían estar desfasadas con respecto a los recursos para su cumplimiento. En este sentido se vuelve crucial trabajar en las condicionantes que hacen posible mantener esos vínculos y considerar este aspecto para el retorno a clases presenciales.

Con respecto a los procesos conflictivos, las demandas por una educación de calidad comprenden aquellas acciones que atiendan las necesidades de los distintos actores involucrados en el quehacer docente, lo que requiere de procesos de negociación entre actores. Dos indicadores nos ponen en evidencia la necesidad de ajustes en esta línea. Del total de participantes un 23.86% manifiesta malestar con respecto posibles conflictos con superiores, y un 18.22% a la atención de las exigencias de estudiantes y familias.

Se indagó sobre la relación entre el trabajo docente en la educación a distancia y la formación docente inicial y para el uso de recursos tecnológicos, así como los recursos en cuanto a materiales pedagógicos para trabajar a distancia o en forma virtual.

Gráfica 16: Formación docente y disponibilidad de materiales pedagógicos para el trabajo a distancia o virtual por edad



Fuente: Elaboración propia.

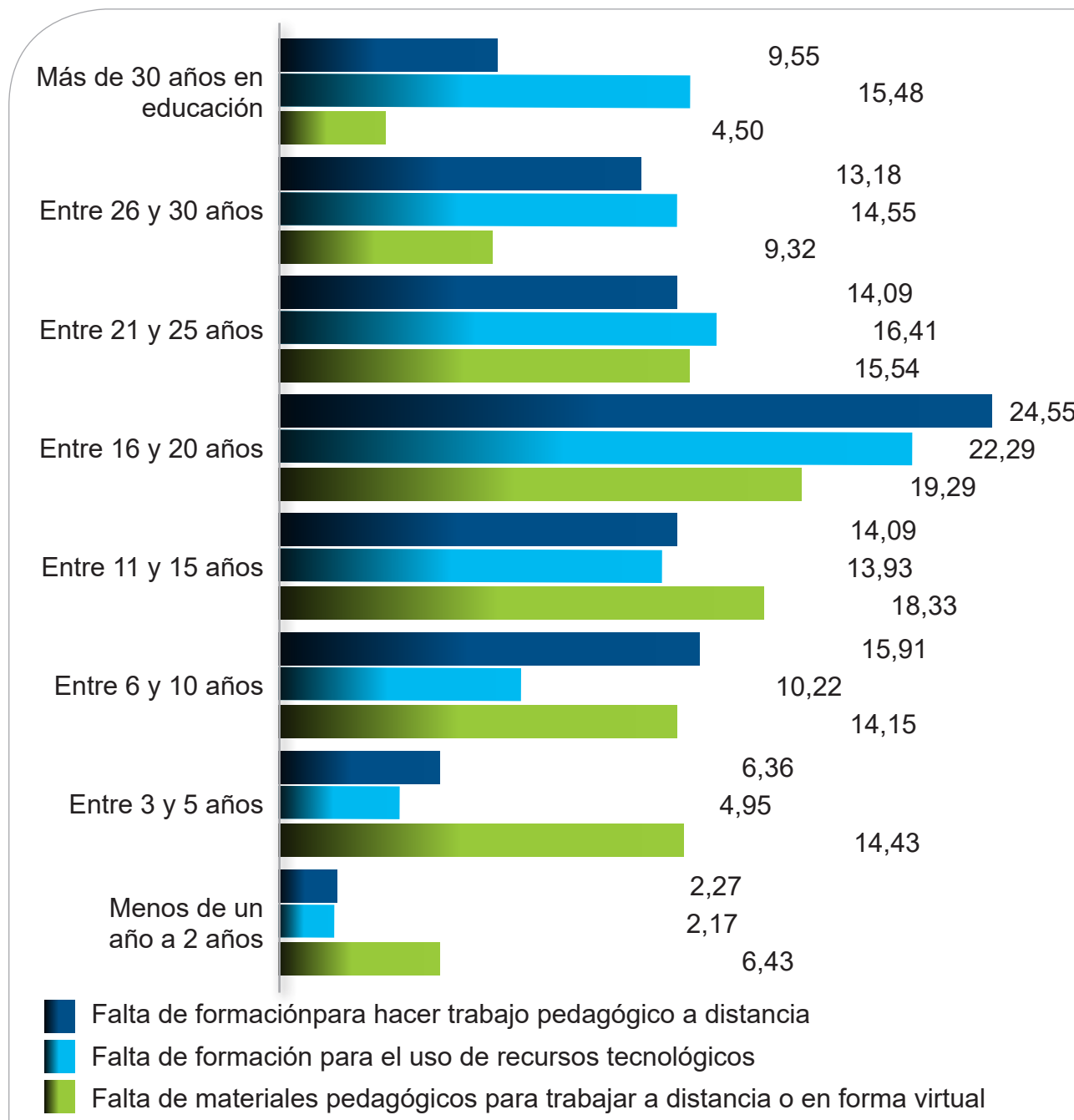
La cantidad de años laborados en el campo de la educación y la edad del docente nos dan algunos rasgos de cómo se relacionan estos factores con los conocimientos y experiencia para hacer frente al cambio de modalidad presencial a distancia en un contexto caracterizado por la contingencia. La falta de formación para hacer el trabajo pedagógico a distancia, y la falta de formación para el uso de los recursos tecnológicos son proporcionales a la cantidad de años laborados y la edad docente; esta relación es mayor en aquella población situada entre los 16 y 20 años de trabajar en el campo de educación.

Sobre la falta de materiales pedagógicos para trabajar a distancia o en forma virtual, la relación es inversa: a mayor cantidad de años de experiencia, menor fue la falta de estos



recursos. Esto nos puede estar indicando que no solo se requiere la disposición de materiales sino las expectativas docentes con respecto a ellos y el uso que se les pueda estar dando. Es imperativo generar un seguimiento y evaluar constantemente si los materiales a disposición están acordes con las necesidades de la población.

Gráfica 17: Formación docente y disponibilidad de materiales pedagógicos para el trabajo a distancia o virtual por años laborados en educación

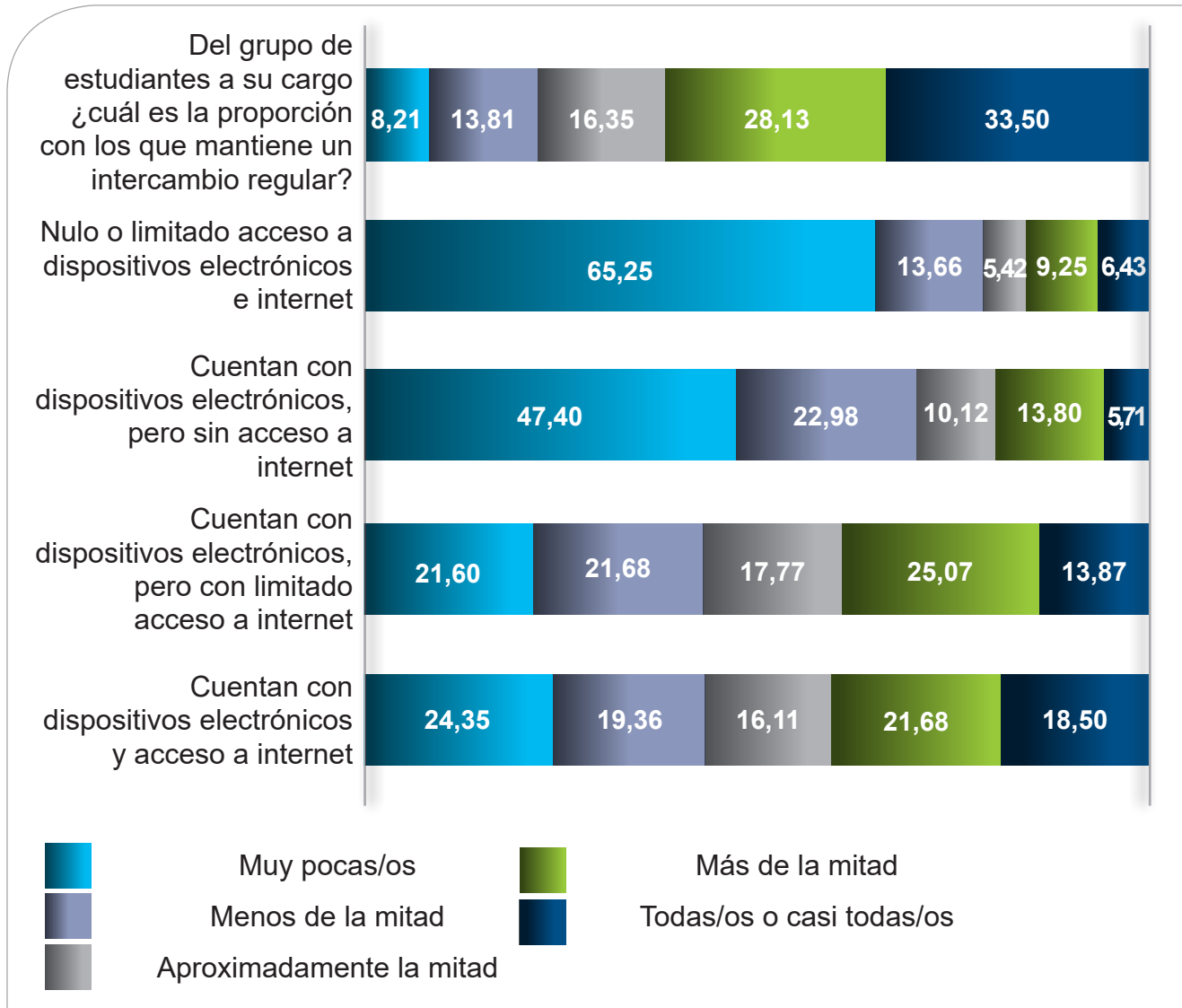


Fuente: Elaboración propia.

7. El ejercicio docente durante el contexto en pandemia

A continuación, se detallarán los resultados obtenidos tras la consulta relacionada a las dinámicas docentes durante la situación de la pandemia.

Gráfica 18: Distribución de los escenarios para estudiantes y proporción con lo que mantiene un intercambio regular según población consultada



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 18 muestra evidencias acerca de la percepción docente con respecto a la distribución de sus estudiantes en los escenarios por estudiante planteados dentro de los lineamientos del MEP.



Según las respuestas por parte de la muestra consultada, cerca del 20% manifestó que sus estudiantes tenían un nulo o limitado acceso a dispositivos electrónicos e internet, siendo este el escenario cuatro planteado dentro de los lineamientos MEP. Asimismo, se contrasta ese escenario con el 18.5% del grupo de estudiantes, que, según la población docente, cuenta con dispositivos electrónicos y acceso a internet (es decir, el escenario uno).

Ahora bien, existen matices dentro de los extremos expuestos, ya que los escenarios en los que se cuenta con los dispositivos electrónicos pero acceso limitado a internet, y el escenario en el que cuenta con dispositivos pero sin acceso a internet, varían significativamente. Por ejemplo, en el caso del primero, 30% del personal docente describe que entre la mitad y más de los grupos de estudiantes están en esa condición, es decir, con dispositivos pero con limitado acceso a internet.

Por otra parte, en el escenario en que se cuenta con dispositivos pero sin acceso a internet, el 56.71% de los consultados indica que la población de estudiantes es aproximadamente la mitad y casi todos los estudiantes.

Este dato se reafirma con lo expuesto por el Estado de la Nación (Lentini Gilli & Román Vega, 2020), en el que se describe que la pandemia ha reflejado las condiciones de la región Central del país, donde cerca del 60% cuenta con acceso a internet coaxial, mientras que en otras regiones, como Caribe y Norte, cerca del 50% tiene acceso solo por medio de datos de celular.

Tabla 15: Intercambio regular entre docentes y grupos de estudiantes

Intercambio	Frecuencia	Porcentaje
Con muy pocas/os	113	8.21
Con menos de la mitad	190	13.81
Con la mitad aproximadamente	225	16.35
Con más de la mitad	387	28.13
Con todas/os o casi todas/os	461	33.50
TOTAL	1376	100.00

Fuente: Elaboración propia.

La población consultada ha realizado diversos esfuerzos en cuanto a la ejecución de los servicios educativos. En ese sentido, se consultó sobre la proporción de estudiantes con los

que mantiene un intercambio regular; un 38.37% de docentes ha mantenido un intercambio con la mitad o menos de sus estudiantes: con la mitad de los estudiantes un 16.35%, con menos de la mitad (13.81%), o con muy pocos (8.21%).

Ahora bien, ligado al análisis anterior, la tabla 15 muestra los valores absolutos y relativos; se puede notar que hay 33.5% que posee un intercambio con todo o casi todo el grupo, seguido de 28.13% que realiza el intercambio con más de la mitad del grupo.

Lo anterior significa que un 77.98% del personal docente mantiene un intercambio con la mitad o más, a pesar de las condiciones disímiles que se han descrito, es decir, la diversidad de escenarios que poseen los grupos de estudiantes, según el acceso a los dispositivos electrónicos y el acceso a internet, lo cual muestra las profundas desigualdades que arrastra el país en materia de acceso a tecnologías y conectividad a la red.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo realizado por parte de la población docente encuestada, es relevante mencionar que existe cerca del 20% de estudiantes de los diversos grupos a su cargo que no han tenido el acompañamiento deseado, situación que es causada por diferentes razones, pero este entorno genera posibles brechas que solo se podrán medir en plazos cercanos.

Tabla 16: Estrategias a distancia empleadas por parte del personal docente con estudiantes de un mismo curso según regiones

Regiones	Estrategias			TOTAL
	He tenido que elaborar actividades y materiales diferentes según el contexto de cada estudiante	He utilizado mayormente actividades y materiales virtuales	He utilizado mayormente actividades y materiales impresos que los estudiantes llevan a sus casas	
Central	40.89	37.02	22.09	100
Chorotega	44.64	16.96	38.39	100
Pacífico Central	42.31	12.82	44.87	100
Brunca	42.75	13.77	43.48	100
Huetar Caribe	37.07	12.93	50.00	100
Huetar Norte	43.82	13.48	42.70	100
TOTAL	41.33	28.18	30.49	100

Fuente: Elaboración propia.



Bajo la misma línea de análisis que se ve representado sobre los diversos escenarios educativos, en la tabla 16 se reflejan las diversas estrategias a distancia por parte del personal docente encuestado. Para ello, se ha dispuesto como estrategia la confección o elaboración de actividades y materiales, relacionados con la virtualidad y/o las posibilidades de los materiales impresos.

Según lo expuesto por la población docente encuestada, para el trabajo a distancia con los estudiantes de un mismo curso se desprende que cerca del 41% ha tenido que elaborar actividades y materiales diferentes según el contexto de cada estudiante.

La distribución por regiones muestra que en la región Central predomina la elaboración de actividades y materiales diferentes según el contexto de cada estudiante y las actividades virtuales. En la Región Huetar Caribe predomina la utilización de actividades y materiales impresos que los estudiantes llevan a sus casas, y hay un bajo indicador en cuanto a la utilización de recursos virtuales.

Las estrategias a distancia empleadas por parte del personal docente varían en relación a los recursos disponibles en el contexto, por lo que se requiere dar seguimiento a nivel local para formular las mejores estrategias según las características que presentan los estudiantes y sus comunidades.

Prosiguiendo con la descripción de los datos, las otras dos estrategias consultadas están de la mano con los escenarios según las condiciones de la población estudiantil. Una de estas es la de mayormente actividades y materiales virtuales, la cual, según las respuestas, ha sido utilizada por el 28% de los docentes. Sin embargo, si se desagrega este dato por regiones, se logra reafirmar la brecha digital que posee el país: el 37% de la región Central ha utilizado esta estrategia, y es la única que llega a presentar un porcentaje de respuesta tan elevado, ya que el resto de las regiones muestra cifras significativamente inferiores con respecto a dicha región.

Otra de las estrategias utilizadas en este contexto son las actividades y materiales impresos, entregados como coordinación entre docentes y centros educativos a la población estudiantil. Se utiliza, según docentes consultados, en un 30%, lo que significa que es la segunda estrategia más habitual. Este dato representa el segundo punto de discusión para visualizar las brechas digitales que se viven en el país.



En efecto, si se desagrega el dato por regiones, la región Central es la que menos utiliza esta estrategia con 22%, mientras que el resto de las regiones supera el 40% (a excepción de la Chorotega, con 38%). Específicamente la región Huetar Caribe y Pacífico Central son las zonas que más lo implementan, con 50% y 44% respectivamente.

Las dificultades para el acceso a internet expuestas por el Programa Estado de la Nación se reafirman con los datos obtenidos en esta investigación, lo que implica no solamente brechas digitales, sino posibles brechas educativas y esfuerzos diferenciados en la población docente que, tras las diversas circunstancias del país y de la población estudiantil, deben afrontar su rol con las estrategias descritas.

Tabla 17: Tipo de mediación utilizada habitualmente por el personal docente en los procesos educativos según regiones

Mediación	Valores relativos			
	No lo uso	Uso ocasional	Uso habitual	TOTAL
Mensajería (WhatsApp, Telegram, mensaje de texto)	5.78	12.28	81.94	100
Redes sociales (Facebook, Twitter, otras)	76.73	16.18	7.08	100
Correo electrónico	22.40	41.11	36.49	100
Llamadas telefónicas	13.08	47.76	39.16	100
Materiales impresos que los estudiantes llevan a sus casas o se recogen en el centro educativo	10.77	22.69	66.55	100
Encuentros virtuales (vía Microsoft Teams, Zoom, Jitsi Meet, Skype u otros)	16.33	19.73	63.95	100
Por intermediación de otras familias que disponen de más recursos para comunicarse	55.35	35.62	9.03	100
Youtube, blogs u otras páginas web	54.12	28.61	17.27	100
Plataformas educativas (Edmodo, Google Classroom u otras)	60.77	20.45	18.79	100
Radio/TV	83.24	15.10	1.66	100

Fuente: Elaboración propia.



En la misma línea de conocer la forma de comunicación que utiliza la población docente con sus estudiantes en el marco de la pandemia, se consultó el mecanismo para la mediación habitualmente utilizada en sus procesos educativos y su frecuencia. El primer mecanismo de mayor frecuencia manifestado es el de la mensajería (WhatsApp, Telegram o mensaje de texto) con 82%, es decir, 1134 docentes de la población docente total entrevistada.

El segundo mecanismo de mediación manifestado fue el de materiales impresos que los estudiantes llevan a sus casas o se recogen en el centro educativo, con una representación de uso habitual del 66.55%. En tercer lugar, se ubican los encuentros virtuales (vía Microsoft Teams, Zoom, Jitsi Meet, Skype u otros) que representan una frecuencia del 63.95%.

En el otro extremo del no uso se ubican la radio/TV con 83.24%, seguido de las redes sociales (Facebook, Twitter y otras) que reportan un 76.73%; en tercer lugar, con una representación de 60.77% se ubican las plataformas educativas (Edmodo, Google Classroom u otras). Dentro del uso ocasional para el contacto en los procesos de mediación se encuentran las llamadas telefónicas, con un valor relativo de 47.76%, seguidas del correo electrónico con un 41.11%.

Desde el punto de vista de la mediación, los datos anteriores refuerzan los diversos escenarios donde la población docente ha aplicado los mecanismos para desarrollar los procesos de enseñanza con sus estudiantes. Es relevante visualizar tres grandes grupos de mediación y su uso de frecuencia que, en medida de los datos, representan estrategias para alcanzar a la población estudiantil. Es decir, el esfuerzo realizado para lograr los objetivos educativos con el grupo de estudiantes pasa por la aplicación de mecanismos tanto tecnológicos como no tecnológicos.

En efecto, la mensajería de texto es una de las fuentes de comunicación más utilizadas por la población estudiantil, y esto es atinente a la frecuencia de uso por parte de los docentes para la mediación. Según el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT) de Costa Rica (Vega et al., 2020), en su informe denominado *Acceso y uso de los dispositivos móviles e internet en niños, niñas y jóvenes 2018-2019*, se destaca que cerca 9 de cada 10 estudiantes tiene acceso a dispositivos móviles o celulares con internet, ya sea propio o de algún familiar.

Asimismo, las llamadas telefónicas siguen siendo otro de los mecanismos utilizados, o bien, aplicaciones como Classroom que siguen siendo accesibles por medio de los dispositivos móviles. Esto mismo sucede con las plataformas para los encuentros virtuales.

Sin embargo, en los datos descritos se transparenta que existe un porcentaje destacado de uso de los materiales impresos para la población estudiantil. En ese sentido, a pesar de la gran población de estudiantes con acceso a dispositivos móviles, no quiere decir que esta sea la herramienta suficiente para poder desarrollar las tareas asignadas en el proceso educativo. Más aún, como indica el MICITT (Vega et al., 2020), no toda la población tiene acceso a equipo de cómputo, y entre quienes sí lo tienen, el índice de habilidades y conocimientos computacionales es de 6,7 en escala del 1 al 10, reflejando esa necesidad de mantener los procesos educativos por medio de material impreso. Este punto reafirma la frecuencia de uso de los materiales impresos por parte de la población docente.

Tabla 18: Estrategias desarrolladas para afrontar el trabajo colaborativo con el resto de equipo docente

Estrategias	Frecuencia	Porcentaje válido
Reuniones por medio de plataformas virtuales con otras/os docentes	1050	75.87
Reuniones periódicas en el centro educativo con otras/os docentes	79	5.71
Llamadas telefónicas con otras/os docentes	195	14.09
No he participado en espacios de coordinación docente	60	4.34
TOTAL	1384	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante que se ha visto modificado en el contexto de la pandemia es la comunicación que se mantiene entre el cuerpo docente. En este sentido, se consultó acerca de las estrategias desarrolladas para afrontar el trabajo colaborativo con otros docentes, y la mayor incidencia con 75.87% se encuentra en la realización de reuniones por medio de plataformas virtuales. Este dato refleja que, en términos de trabajo colaborativo, las herramientas virtuales pueden potenciar y ampliar las posibilidades para los docentes.



Tabla 19: Aspectos positivos de los lineamientos generados por el MEP

Aspectos positivos	Respuestas	
	N	Porcentaje
Flexibilidad horaria	768	29.14
Enseñanza personalizada	411	15.59
Disminución de conductas disruptivas en el estudiantado	409	15.52
Uso de diferentes recursos para la mediación pedagógica	984	37.33
Otro (especifique)	64	2.43
TOTAL	2636	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Desde el criterio de la población docente entrevistada, los lineamientos emanados por el MEP como respuesta a la emergencia de pandemia han generado aspectos positivos dentro de la labor docente. En efecto, los docentes participantes destacan, con 37.33%, que el uso de diferentes recursos para la mediación pedagógica, seguido de la flexibilidad horaria representada con un 29.14%, son dos de los principales aspectos positivos que han dejado los lineamientos. Esto quiere decir que, desde la perspectiva docente, las labores pedagógicas realizadas, a pesar de todos los cambios que ha conllevado la transición de la presencialidad a las diversas modalidades educativas, han tenido cierto impacto positivo en la mediación. Por otra parte, la flexibilidad horaria puede ser interpretada como una de las formas más efectivas en la incidencia de mejor calidad de vida, ya que el no trasladarse como se hacía en la normalidad previa a la pandemia posibilita otro tipo de actividades en términos de uso del tiempo.

No obstante, a pesar de esos dos puntos descritos, la población docente indicó que dos de los puntos menos positivos refieren al contacto con estudiantes, ya que cerca del 15% indicó que, tanto la enseñanza como la disminución de las conductas disruptivas, no fueron aspectos tan positivos tras las medidas por el MEP. Esto quiere decir que, en lo referente a la población estudiantil, el impacto no fue del todo positivo.

Tabla 20: Aspectos negativos de los lineamientos generados por el MEP

Aspectos negativos	Respuestas	
	N	Porcentaje
Brecha digital y desigualdades en el estudiantado	1159	33.07
Dificultades de seguimiento del aprendizaje del estudiantado	795	22.68
Falta de continuidad en el trabajo con estudiantes de atención a la diversidad	486	13.87
Falta de contacto directo con estudiantes y socialización	992	28.30
Otro (especifique)	73	2.08
TOTAL	3505	100.00

Fuente: Elaboración propia.

En contraposición a lo representado en el cuadro 19, también se han generado aspectos negativos a partir de los lineamientos establecidos por el MEP en el contexto de la pandemia. Según la población docente participante en el estudio, tras las medidas tomadas, el 33% manifestó que se ha aumentado la brecha digital y desigualdades en el estudiantado, aspecto que reafirma los planteamientos por parte del Estado de la Nación (2020), en los que se describe que la situación vivida y las medidas tomadas para educación no presencial tras el COVID evidencian la característica altamente relevante para la actualidad: que existen brechas digitales y desigualdades dentro de la población nacional, y, por tanto, esto se ve reflejado en la población estudiantil.

Otro aspecto negativo mencionado por el personal docente es el de la falta de contacto directo con estudiantes y la ausencia de la socialización, con 28%, que, en términos sociales, implica contacto con diversas personas alrededor, no solamente estudiantes, sino demás equipo docente y administrativo del centro educativo, así como familiares del grupo estudiantil. En este punto se puede discutir la sensibilidad docente para tener más contacto con su grupo de estudiantes, ya que el contacto diario, más allá de un control estricto, puede interpretarse como esa forma metodológica clásica en el seguimiento dentro de los procesos de aprendizaje, aparte del carácter humanístico que esto implica.

Por último, casi 23% indicó que otro aspecto negativo de las medidas tomadas son las dificultades para el seguimiento del aprendizaje del estudiantado, ya que, como se ha ido

manifestando, los procesos educativos tradicionales o pre-pandemia implicaban contacto continuo con el grupo de estudiantes, permitiendo un seguimiento in situ por parte de la población docente.

8. Competencias y necesidades de capacitación

Finalmente, dentro de las consultas realizadas se indagó por las competencias docentes relacionadas a la educación a distancia, así como las necesidades de capacitación para fortalecer o adquirir bajo la temática de la educación a distancia y/o virtual.

Tabla 21: Nivel de satisfacción docente sobre diversas acciones, procesos y labores en situación de pandemia

Criterios análisis	Valores relativos				TOTAL
	Muy satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Nada satisfecho/a	No sabe/ NR	
Aprendizajes logrados por parte del estudiantado	36.40	55.80	5.80	2.00	100
Seguimiento al proceso educativo del estudiantado	39.00	54.10	5.20	1.80	100
Plan de continuidad pedagógica elaborado para los cursos que imparto	48.20	43.90	4.40	3.50	100
Labores de supervisión por parte de la Dirección Regional de Educación	31.40	43.80	15.80	9.00	100
Guía y/o acompañamiento por parte de la Dirección del Centro Educativo	55.00	29.30	11.30	4.40	100
Guía y/o acompañamiento por parte del equipo docente del Centro Educativo	59.70	28.80	6.90	4.60	100
Oferta de capacitación docente por parte del MEP	32.30	47.60	14.10	6.00	100
Medidas tomadas por el MEP tras la pandemia	38.00	43.20	14.20	4.60	100

Fuente: Elaboración propia.



Detalle relevante de la consulta realizada en el estudio fue si la población docente consideraba tener las competencias necesarias para cumplir con las acciones descritas en los lineamientos del MEP para los servicios educativos tras la emergencia de la pandemia. En ese sentido, la mayoría de la población docente indicó que contaba con pocas competencias (casi 52%), seguido de aquel grupo que respondió que sí posee las suficientes competencias (casi 36%) y, finalmente, 12% manifestó carecer de las competencias requeridas.

A la luz de esos resultados, se puede notar cómo la mayoría de la población docente ha descrito que la modalidad no presencial es un tema análisis que debe ser profundizado, y que cerca de un 65% de los docentes necesita acompañamiento para equilibrarse con el grupo de colegas que sí posee las competencias necesarias. Ante ello, los esfuerzos realizados para equilibrar, en términos de competencias docentes en modalidades no presenciales, son más que justificables para todas las partes que integran el sistema educativo costarricense.

Con la premisa de medir la percepción de los docentes frente a los procesos educativos que se han realizado tras la emergencia por la pandemia COVID19, se realizaron consultas referidas al nivel de satisfacción que se posee sobre algunas de las acciones y servicios educativos que se han ido desarrollando.

Los primeros aspectos consultados se enmarcaron hacia la población estudiantil; por ello, referente a los aprendizajes logrados por parte del estudiantado, casi el 56% respondió tener poca satisfacción, aumentando la percepción negativa casi un 6% que indicó tener nada de satisfacción; es decir, 60% de docentes entrevistados considera que los aprendizajes no han sido un rubro de satisfacción durante este contexto de la emergencia por el COVID. Sin embargo, un 36.40% reveló sí tener satisfacción en ese ámbito.

En la misma línea, se consultó sobre el seguimiento al proceso educativo del estudiantado, y se mantuvo una tendencia similar al rubro anterior, ya que el 54% manifestó tener poca satisfacción y 5.20% indicó nada de satisfacción, lo cual, en sumatoria, llega cerca del 60%. Al igual que en el punto anterior, tienen una percepción no positiva. Asimismo, similar a lo anterior, el 39% describió sí sentir satisfacción.

Seguidamente, se preguntó sobre el plan de continuidad pedagógica para los cursos que impartió la persona docente, y aquí, la población docente manifestó sí tener mucha



satisfacción en un 48.20%, lo cual, si se compara con los dos puntos anteriores, subió considerablemente. Por consiguiente, permitió bajar el porcentaje de docentes que expresan poca satisfacción en este punto, con casi 44%, sumado a los 4.40% que respondieron no tener nada de satisfacción.

En otro nivel de acciones, se consultó sobre las labores de supervisión por parte de la Dirección Regional de Educación a la que pertenece la persona docente y, en este caso, bajó sustancialmente la cantidad de docentes que tenían mucha satisfacción, con 31.40%, y aumentaron a casi 16% los que consideraron tener nada de satisfacción en este punto. El mayor porcentaje de respuestas se ubicó en el nivel de poca satisfacción con casi 40%.

Seguidamente, en una línea de acción referente a acompañamientos, se consultó sobre la guía por parte de la Dirección del Centro Educativo. Fue de las que mayor satisfacción indicaron tener las personas docentes: un 55%. No obstante, cerca del 30% manifestó tener poca satisfacción y 11.30% indicó estar poco satisfecha.

Ahora bien, referente a la guía y/o acompañamiento por parte del equipo docente del centro educativo, casi 60% de docentes manifestó sí tener mucha satisfacción, mientras que solamente 7% indicó no tener satisfacción en absoluto. En el grupo medio, casi el 29% marcó un nivel de poca satisfacción.

Si se toman estas tres últimas acciones, se podría considerar que la población docente considera mucho más satisfactorias las acciones de acompañamiento si las realiza el mismo centro educativo, tanto con otras personas docentes como con la dirección; mientras que esto cambia considerablemente con las labores de la Dirección Regional.

Referente a las acciones del MEP, específicamente sobre la oferta de capacitación docente en el contexto COVID-19, de nuevo disminuye la población docente muy satisfecha con 32.30%, y aumentan a 14.10% quienes no sienten satisfacción alguna, dejando con 47.60% al grupo de docentes que manifiestan poca satisfacción.

Línea muy similar es la expresada sobre las medidas tomadas por el MEP tras la pandemia, ya que el 14.20% indicó nula satisfacción sobre esto, mientras que el 38% sí experimenta gran satisfacción y el 43.20% poca satisfacción. Si se observan estas dos últimas acciones referentes al MEP, se puede notar que el grueso está ubicado en poca satisfacción; no

obstante, es una de las líneas que menos satisfacción poseen en el cuadro general, junto con la Dirección Regional, lo cual podría ser un punto a profundizar en próximos estudios. Lo cierto es que describe una línea de baja satisfacción con las autoridades educativas por parte de la población docente, mientras lo contrario se observa en el nivel de satisfacción con otras personas docentes e, inclusive, con la dirección del centro educativo.

Tabla 22: Contaba con las competencias requeridas para la educación no presencial según percepción docente

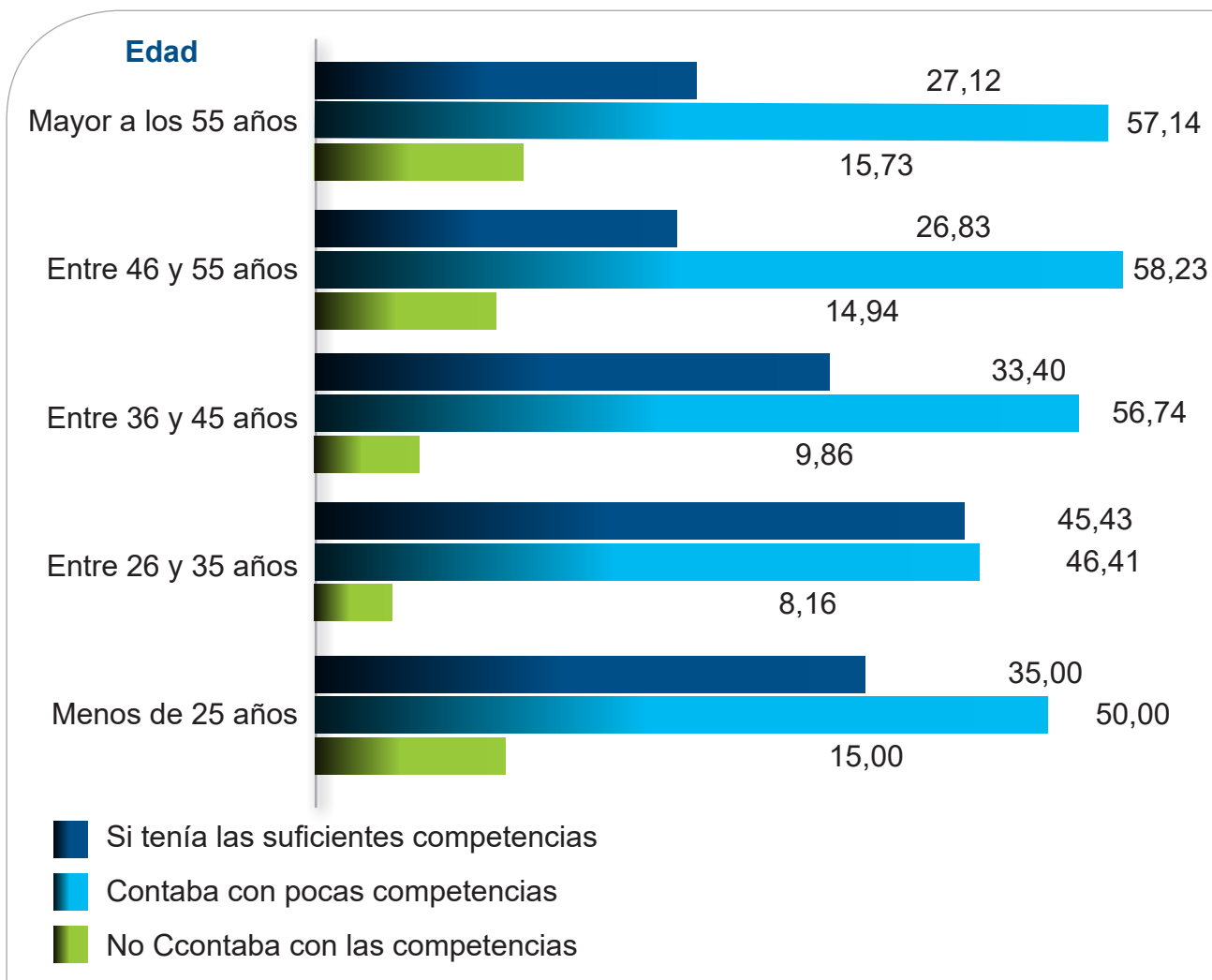
Competencias	Frecuencia	Porcentaje válido
No contaba con las competencias	183	12.2
Contaba con pocas competencias	775	51.8
Sí tenía las suficientes competencias	537	35.9
TOTAL	1495	100.0

Fuente: Elaboración propia.

De máxima relevancia para el estudio fue consultarle a la población docente si consideraba tener las competencias necesarias para cumplir con las acciones descritas en los lineamientos del MEP en torno a la emergencia por pandemia. La mayoría de la población docente reconoce contar con pocas competencias (casi 52%), seguido de aquel grupo que respondió que sí estaba dotado de las suficientes competencias con casi 36%, y finalmente, 12% descartó poseer alguna de las competencias requeridas.



Gráfica 19: Contaba con las competencias requeridas para la educación no presencial según percepción docente por rango de edad



Fuente: Elaboración propia.

Por rango de edad, la relación indica que conforme aumentan los años de vida aumenta la percepción de no contar con las competencias requeridas para la educación presencial. Esto es de interés para la formulación de procesos de acompañamiento docente: las estrategias requieren de considerar una población desigual.

Tras estos resultados, se puede notar cómo la mayoría de la población docente ha descrito que la modalidad no presencial es un tema de análisis que debe ser profundizado, y que existe cerca de un 65% de docentes que necesitan acompañamiento para desarrollar las competencias necesarias con las cuales sobrellevar la modalidad a distancia. Ante ello, los

esfuerzos realizados para equilibrar, en términos de competencias docentes, las modalidades no presenciales son más que justificables para todas las partes que integran el sistema educativo costarricense.

Tabla 23: Espacios de capacitación realizadas por parte de la población docente tras la situación de pandemia

Espacios	Respuestas	
	N	Porcentaje
Capacitaciones organizadas por el MEP	1303	31.53
Autocapacitación a través de diferentes medios	966	23.38
Participación en espacios virtuales organizados por organismos nacionales	758	18.34
Participación en espacios virtuales organizados por organismos internacionales	394	9.54
Capacitaciones de Colypro	320	7.74
Capacitaciones brindadas por Universidades Públicas	249	6.03
Capacitaciones brindadas por Universidades Privadas	111	2.69
No he participado en ningún espacio de capacitación formal en el contexto de pandemia	31	0.75
TOTAL	4132	100.00

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los espacios de capacitación recibida, la población docente manifiesta haber participado en capacitaciones organizadas por el MEP en un 31.53%. Por otra parte, el 23.38% de los entrevistados indica haberse autocapacitado a través de diferentes medios.

Otros de los espacios de capacitación que han sido aprovechados por la población docente son aquellos organizados por organismos nacionales e internacionales, con una representación del 23.38% y 18.34% respectivamente. En quinto lugar, se encuentran las capacitaciones organizadas por Colypro: un 7.74%.

Esta consulta refleja que la población docente ha buscado alternativas para la capacitación en competencias digitales, que les permitan acercarse de mejor manera a las dinámicas educativas tras el COVID-19. Es natural que, siendo el MEP el empleador directo de la



población docente, sea el más señalado en los procesos de capacitación; no obstante, no se puede dejar atrás que el segundo lugar descrito es el de la autocapacitación, lo cual puede ser interpretado como la iniciativa personal por parte de las personas docentes, para asumir el rol estipulado dentro de los lineamientos del MEP frente a las condiciones de educación no presencial.

Se debe señalar que, como detalle no menor, la población docente manifestó que las universidades privadas fueron las instancias en las que menos participaron en los procesos de capacitación. Es llamativo por cuanto, a nivel nacional, son estas universidades las que mayor número de profesionales en educación han graduado, por lo que pareciera ser que no hay procesos de seguimiento y acompañamiento a sus egresados.

Tabla 24: Áreas de formación virtual a capacitar o reforzar según percepción docente

Formación virtual	Respuestas	
	N	Porcentaje
Estrategias de mediación pedagógica para la enseñanza a distancia y virtual	1062	24.85
Recursos didácticos para la enseñanza a distancia y virtual	930	21.76
Temas tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje	619	14.49
Evaluación de los aprendizajes	571	13.36
Educación socioemocional	406	9.50
Uso del tiempo	315	7.37
Estrategias y técnicas trabajo colaborativo docente	257	6.01
Gestión del aprendizaje	113	2.64
TOTAL	4273	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de profundizar en las áreas de formación que la población docente requiere para procesos de capacitación, se consultó sobre algunas temáticas a considerar desde la perspectiva docente. Bajo ese contexto, se logró determinar que las estrategias de mediación para la enseñanza a distancia y virtual ocupan el primer lugar, con un 24.85%; seguido de los recursos didácticos para la enseñanza a distancia y virtual, representado por un 21.76%. En ese sentido, estas dos temáticas reflejan la percepción docente sobre la

necesidad de mejorar sus capacidades en el desarrollo de los procesos educativos tras la aplicación de medidas tomadas para mantener los servicios educativos a partir de la situación pandémica, previendo así mantener su rol de buena manera a corto plazo con medidas similares a las actuales.

Prosiguiendo con las temáticas para procesos de capacitación, en tercer lugar se encuentra la dimensión digital, con los recursos tecnológicos propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje (14.49%). Seguido encontramos las evaluaciones de los aprendizajes (13.36%), lo cual, desde el nuevo esquema de educación a distancia y virtual, también ha tenido que reinventarse.

Se enuncian otras temáticas con menores porcentajes, tales como la educación socioemocional, el uso del tiempo, estrategias y técnicas de trabajo colaborativo docente, cuyos porcentajes se pueden observar en la tabla 22.

Tabla 25: Herramientas pedagógicas virtuales a capacitar o reforzar según percepción

Herramientas pedagógicas	Regiones						TOTAL
	Central	Chorotega	Pacífico central	Brunca	Huetar Caribe	Huetar Norte	
Clases online (Zoom, Teams, Google Meet, Jitsi, etc.).	60.13	63.41	57.65	61.90	57.26	65.31	60.54
Plataformas virtuales interactivas (Edmodo, Google Classroom u otras)	42.92	32.52	37.65	37.41	37.90	41.84	40.74
Videos de creación propia	41.83	38.21	38.82	31.97	31.45	34.69	39.06
Guías en formato digital	33.22	35.77	27.06	40.14	35.48	36.73	34.18
Material virtual facilitado por el Ministerio de Educación	31.70	29.27	35.29	21.77	22.58	35.71	30.23
Webinar	29.63	30.08	28.24	37.41	20.16	27.55	29.43



Herramientas pedagógicas	Regiones						TOTAL
	Central	Chorotega	Pacífico central	Brunca	Huetar Caribe	Huetar Norte	
Prezi	30.28	17.07	20.00	21.77	24.19	27.55	27.09
Google Education	24.62	24.39	21.18	22.45	25.00	25.51	24.28
Kahoot	27.12	17.89	18.82	19.05	16.13	24.49	24.01
Videos educativos en YouTube u otra plataforma	24.95	17.07	28.24	19.05	22.58	16.33	23.14
Moodle	25.82	18.70	18.82	15.65	16.94	20.41	22.74
Google Drive	22.00	17.89	14.12	19.73	25.00	15.31	20.80
Dropbox	21.35	15.45	14.12	22.45	17.74	18.37	20.07
CmapTools	22.00	10.57	12.94	19.73	16.13	18.37	19.60
Guías y/o material impreso	18.08	17.07	14.12	14.97	11.29	17.35	16.86
Tutorías personalizadas por teléfono o videollamada	18.41	9.76	17.65	10.20	13.71	13.27	16.12
Proyectos o trabajos individuales	17.32	9.76	11.76	16.33	12.90	15.31	15.79
Proyectos o trabajos en grupo	16.78	13.01	15.29	17.69	10.48	13.27	15.72
Hot potatoes	11.55	17.89	25.88	23.13	16.94	20.41	15.05
Mensajería (WhatsApp, telegram, mensaje de texto)	10.46	10.57	11.76	13.61	20.97	8.16	11.57
Correo electrónico	8.61	7.32	5.88	11.56	12.90	13.27	9.30
Uso pedagógico a partir de insumos obtenidos desde TV Educativo (canal 13)	10.13	8.94	4.71	13.61	4.84	3.06	9.16



Herramientas pedagógicas	Regiones						TOTAL
	Central	Chorotega	Pacífico central	Brunca	Huetar Caribe	Huetar Norte	
Textos escolares	8.39	4.88	7.06	10.20	8.87	9.18	8.29
Skype	7.63	1.63	3.53	6.80	8.06	7.14	6.82
Redes sociales (Facebook, Twitter, otros)	6.43	2.44	2.35	4.08	4.84	2.04	5.22
Facebook	3.70	1.63	2.35	3.40	4.03	5.10	3.55

Fuente: Elaboración propia.


Para la presente investigación resultó de interés determinar en cuáles herramientas pedagógicas las personas consultadas manifiestan requerir capacitación para fortalecer el ejercicio docente. De acuerdo con lo anterior, una mayor cantidad respondió que las clases en línea impartidas mediante las aplicaciones Teams, Zoom y Google Meet son las que encabezan la lista, con una representación del 11.02%. Esta situación se observa en rangos muy similares en las diferentes regiones; tal es el caso de la región Huetar Norte, que ocupa el primer sitio con un 65.31%, seguida de la región Chorotega con 63.41% y en tercer lugar la región Brunca.

En segundo lugar se ubican las plataformas virtuales interactivas y los videos de creación propia; en ambos se destaca la necesidad de capacitarse en esta herramienta, con mayor representación de la región Central con 42.92% y 41.83% respectivamente. Como tercer grupo de herramientas pedagógicas destacan los videos de creación propia, con un total de 39.06%, los cuales desde los contextos de educación remota y/o a distancia se han vuelto una herramienta fundamental en la comunicación entre docentes y estudiantes.

El grupo de estrategias que demanda menos necesidad de capacitación es el de Skype, redes sociales y Facebook. Estos tres obtuvieron 6.82%, 5.22% y 3.55% respectivamente; con esta información se puede constatar que ya son dominadas por la población docente, que no las utiliza como medio de comunicación.

Tabla 26: Técnicas y estrategias virtuales a capacitar o reforzar según percepción docente

Técnicas y estrategias virtuales	Regiones						TOTAL
	Central	Chorotega	Pacífico central	Brunca	Huetar Caribe	Huetar Norte	
Animaciones	70.81	56.10	61.18	61.90	66.94	69.39	67.76
Cuadernos digitales	58.50	50.41	55.29	51.70	54.03	63.27	56.92
<i>Juegos online</i>	54.03	49.59	51.76	46.26	45.16	55.10	52.11
Videos y audios	48.58	47.97	54.12	52.38	50.81	37.76	48.70
Presentaciones (Power Point, Prezi)	34.42	34.15	29.41	37.41	34.68	30.61	34.18
Rompecabezas	32.57	23.58	24.71	37.41	33.87	36.73	32.24
Portafolios	29.08	40.65	31.76	29.25	29.03	22.45	29.77
Mapas conceptuales y mentales	30.72	21.14	20.00	21.77	25.81	29.59	27.96
Visitas guiadas <i>online</i>	25.71	30.89	18.82	31.97	23.39	20.41	25.82
Infografías	26.03	21.95	22.35	24.49	23.39	30.61	25.42
Simulaciones	24.73	19.51	21.18	25.17	25.00	19.39	23.81
Videoconferencias	25.71	17.89	18.82	17.69	24.19	22.45	23.55
Trabajos colaborativos	22.77	20.33	29.41	25.85	18.55	25.51	23.08
Cuadros sinópticos	22.55	26.83	20.00	21.77	21.77	24.49	22.74
Entregables como: ensayo, resumen, síntesis, reporte de lectura	20.37	19.51	23.53	21.77	19.35	19.39	20.47
Wikis	20.59	11.38	16.47	11.56	16.94	23.47	18.60
Foros	16.88	11.38	16.47	14.97	20.97	17.35	16.59
Estudios de caso	15.80	15.45	12.94	17.01	15.32	17.35	15.79



Técnicas y estrategias virtuales	Regiones						TOTAL
	Central	Chorotega	Pacífico central	Brunca	Huetar Caribe	Huetar Norte	
Sistematización de información	13.94	12.20	12.94	12.93	12.10	16.33	13.65
Glosarios colaborativos	12.09	5.69	7.06	9.52	8.06	10.20	10.57

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto que fue consultado a las personas docentes versaba sobre necesidades de capacitación en relación a las técnicas y estrategias por regiones. El 67.76% indica que las animaciones, destacándose su necesidad en mayor porcentaje en la región Central seguida de la región Huetar Norte.

La segunda técnica que manifestaron las personas docentes son los cuadernos virtuales, con un 56.92%, manteniendo una mayor necesidad en la región Huetar Norte, y seguida en este caso por la región Central. En lo que respecta a la tercera estrategia indicada por la población docente, fueron los juegos *online*, con un total de 52.11%.

Finalmente, dentro de las técnicas y herramientas menos requeridas por las personas colegiadas entrevistadas sobresalen los estudios de caso (15.79%), sistemas de información (13.65%) y en último lugar los glosarios colaborativos con 10.57%.



Elementos que las políticas docentes deben considerar para el fortalecimiento de la profesión en el país

Durante el año 2020, los sistemas educativos al nivel mundial y en la región vieron afectada la continuidad de sus servicios producto de la pandemia de COVID-19: ya en los primeros meses de ese año, cerca del 84% mundial de los alumnos matriculados tenía alguna afectación, y se contaban 163 países que habían cesado la educación presencial o interrumpido el ciclo educativo (UNESCO, 2020a).

En Costa Rica a partir del mes de marzo del 2020 se suspendieron las clases presenciales en todos los centros educativos públicos y privados; a su vez, todos los servicios educativos reconocidos por el Estado, en los niveles de educación superior universitaria y parauniversitaria, también modificaron sus dinámicas de enseñanza y aprendizaje incorporando diferentes modelos para dar continuidad a la prestación de sus servicios.

Las conclusiones sobre el informe de las orientaciones en política educativa durante el primer semestre del año 2020 (Portillo, 2020) muestran cómo las acciones implementadas por el MEP fueron evolucionando según las circunstancias en el contexto de pandemia. En un inicio se concibió el cierre de algunos centros educativos por un tiempo limitado, pero esto evolucionó hasta el cierre de todos ellos por tiempo indefinido y la planificación de una estrategia que abarcará los cursos lectivos 2020, 2021 y 2022.

A nivel pedagógico se asumió una modalidad a distancia centrada en la mediación a través de Guías de Trabajo Autónomo (GTA). En sus inicios estas guías servían de repaso de los contenidos, y su evaluación era formativa. Actualmente las GTA se elaboran a partir de la priorización de contenidos y sirven de evidencia para la evaluación del estudiante. El modelo educacional a distancia implementado involucró la posibilidad de utilizar mediaciones virtuales y a distancia, dependiendo de las características del estudiantado; para ello se elaboraron escenarios sobre los criterios de acceso tecnológico y conexión de internet, sin considerar otras variables del proceso educativo a distancia (por ejemplo, el apoyo o no de los padres de familia). Hace falta la definición de nuevos escenarios y estrategias más específicas que involucren más variables.



Cuadro 11: Escenarios de estudiantes según datos del MEP, comparativo julio-diciembre 2020

Escenario	Cantidad de estudiantes	
	Julio	Diciembre
Condición de internet en el hogar del estudiante		
Tiene internet en su hogar	500 987	680. 088
No tiene internet en su hogar	372 000	324. 616
Sin conexión y sin dispositivo tecnológico	137 000	
Sin información por parte del centro educativo	-	68 .979
Total de estudiantes	-	1. 073. 683

Fuente: Datos de nota de prensa CP-509-2020 y conferencia de prensa del 18 de diciembre de 2020 MEP.

Se dieron esfuerzos importantes por parte del MEP por establecer un marco curricular, pedagógico y evaluativo para el curso lectivo 2020 que fuese pensado estratégicamente como un continuo para los años 2021 y 2022. Un cambio importante ha sido la semestralización de los cursos lectivos 2020 y 2021; se definieron los contenidos y se priorizaron las habilidades y ejes curriculares a desarrollar hasta final del curso lectivo 2020 y durante el 2021.

Hay una serie de avances importante en la gestión de la información de los estudiantes, para una mejor toma de decisiones a través de las plataformas SIGESE, SABER y la boleta de alerta temprana. Sin embargo, no se han dado las acciones necesarias de acompañamiento y seguimiento a partir de la información recopilada: aún falta por desarrollar competencias institucionales y profesionales para la toma de decisiones a partir de evidencia. Los sistemas actuales requieren de mejoras y aún están en fase de pilotaje. En este sentido, los datos de los escenarios de los estudiantes son cambiantes y aproximados. A futuro se prevé la consolidación de estos sistemas para el monitoreo del proceso de aprendizaje.

Como principal desafío para el ciclo lectivo 2021 y posterior está la nivelación del estudiantado y la reinserción de aquellos que han sido excluidos de procesos de aprendizaje formal. El curso lectivo 2021 será bajo educación combinada (presencial y a distancia) y estará articulado en torno a los contenidos curriculares básicos definidos y a la evaluación de los aprendizajes del curso lectivo 2020.



En este contexto, la profesión docente ha respondido adecuando su quehacer a las orientaciones pedagógicas definidas por el sistema educativo, y considerando las determinantes administrativas y laborales, como fue el trabajo remoto y en un contexto de aislamiento social.

Los resultados del presente estudio reafirman conclusiones de aquellos realizados a nivel internacional (Herrero Tejada et al., 2020; Cardini et al., 2020; Departamento de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, 2020) y a nivel nacional (Lentini Gilli & Román Vega, 2020; Román Vega, 2020). En síntesis, los profesionales en educación han tenido que hacer frente a las brechas estructurales acumuladas por la desigualdad económica, política y social; el mayor desafío que tienen nuestros docentes para mantener el vínculo con sus estudiantes es la brecha tecnológica y fortalecer el apoyo de las personas encargadas del estudiantado, para revertir la exclusión y promover ambientes de aprendizaje más allá del aula, sea esta virtual o presencial.

La presente investigación trabajó una serie de elementos que permiten profundizar en las características laborales y profesionales del gremio docente, condiciones que permiten trazar una ruta para la superación de los desafíos más determinantes en materia de política educativa. A continuación, destacamos los principales hallazgos del estudio:

1. El perfil del gremio magisterial muestra que se debe de fortalecer el reconocimiento social de la profesión

En el periodo antes de la pandemia, según datos de la Encuesta Nacional de Hogares - ENAHO, se reportó que para el año 2020 había 146 433 personas cuya ocupación en condición de empleo o con posibilidad de trabajar estaba relacionada con el campo de la enseñanza, lo que representaba un 6.70% de la población económicamente activa a nivel nacional. Aunque la mayor cantidad de estos profesionales trabaja para el Gobierno Central, en su totalidad ubicados en el Ministerio de Educación Pública, también es significativa la ocupación en el sector de la educación superior estatal y otras dependencias no administradas por el régimen del Servicio Civil.

Una cuarta parte de la fuerza de trabajo dedicada a la enseñanza está ubicada en el sector privado; incluye el sector universitario y de educación privada, lo que muestra la importancia de este en términos de empleo para profesionales de la educación.



Los resultados de la consulta llevada a cabo son respaldados por las estadísticas oficiales (DGSC, 2020). Alrededor de tres cuarta partes de las personas empleadas en educación son mujeres, lo que hace de la profesión docente una ocupación altamente feminizada; esta condición se profundiza más en las clases de puestos de preescolar (99.95%) y primaria (90.06%), y disminuye en los puestos de jefaturas y gerencia educativa.


Del total de docentes participantes en el estudio, un 43% es menor a los 45 años, de los cuales cerca del 23% está debajo de los 35 años. La muestra tiene una representación considerable de profesionales mayores a los 55 años; sin embargo, los datos de edad son aproximados a los resultados obtenidos en investigaciones previas (Lentini, 2020; Hernández et al., 2014).

Aunque no existe un único régimen salarial que agrupe a los profesionales de la enseñanza, si se considera que el 60% está vinculado laboralmente con el Ministerio de Educación Pública (INEC, 2020), se puede hacer un acercamiento al ingreso relacionado al salario docente.

Si bien la brecha salarial con respecto a otras profesiones se ha ido cerrando, entre el año 2019 y 2020 se vio reflejada una caída de los ingresos docentes en un 2%. Para el 2020 el salario promedio rondó los 943 381 colones para los profesionales en enseñanza (Lentini, 2020). Futuras investigaciones tendrán que profundizar si hay mayores cambios o se estabilizan los ingresos; esto al margen de eventuales reformas y recortes en el sector estatal. De acuerdo con datos de la DGSC (2020, p. 32), para el año 2019 el MEP contaba con 83 diferentes tipos de componentes salariales por sobre el salario base, lo que hace prever que una futura reforma al empleo público reestructure el nivel de ingreso del gremio docente.

Los resultados de la investigación muestran que la mitad de la población consultada reporta un salario mensual de 850 000 colones o menos, y apenas el 12.8% de participantes en el estudio tiene un salario superior al 1 300 000 colones. El ingreso por salario disminuye por condición de género; en general los hombres participantes del estudio tienen un ingreso mayor que las mujeres: el 9.52% de las mujeres reportó un salario de más de 1 300 000 colones, porcentaje que aumenta al 22.74% en los hombres consultados.

El peso del salario docente en el total de ingresos del hogar es un indicador del peso del gremio en la estructura de clases. Un 60.26% de los participantes aporta más del 75% de



sus ingresos docentes a la economía del hogar, y para un 35% de consultados el aporte ha aumentado durante el periodo de pandemia.

Las organizaciones magisteriales y el colegio profesional deben estar atentos a defender y fortalecer el reconocimiento social que se realiza de la profesión a través del salario. Las conquistas en materia salarial deben ser una defensa en medio de políticas recortistas para el sector público.

2. Las familias docentes en el contexto de aislamiento: La conciliación del hogar como espacio pedagógico disparador del malestar docente

Durante el contexto de pandemia, la crianza y el cuidado conviven en un mismo espacio y jornadas horarias; estas últimas difusas y flexibles en un contexto de atención 24/7 a las obligaciones laborales.

La composición de las familias docentes muestra que, de la población consultada, un 47.7% dice estar casada. En su mayoría los hogares están conformados por 4 personas o menos, y el 35% habita con sus hijos. Cerca del 11% del gremio vive con sus progenitores o figuras maternas o paternas, y un 36% reporta vivir en hogares con 6 o más integrantes. Al momento de la consulta, se preguntó si vivían con personas adultas mayores en el hogar, y un 27% contestó afirmativamente a esta pregunta.

Se examinó si tienen a su cargo la responsabilidad/atención de cuidar o ayudar a personas que formen parte de algún grupo de riesgo, ya sea que conviva o no con ellas/os; el 65.9% contestó que sí.

Los hallazgos muestran que, conforme aumenta la edad del colectivo, se vuelve más problemática la conciliación entre el trabajo docente y el trabajo doméstico y de cuidados no remunerados. A partir de los 55 años esta relación cambia significativamente, aspecto relacionado con las obligaciones de crianza que finalizan a una determinada etapa de la vida reproductiva.

Esta condición muestra una mayor incidencia en las personas con ingresos inferiores. Para las docentes, la vida familiar relacionada con la crianza y el cuidado está estrechamente vinculada con el mundo del trabajo; pero esta condición varía por grupo etario y además según el nivel de ingresos.



Considerando que el gremio está compuesto en tres cuartas partes por mujeres, el 53% se encuentra entre los 36 y 55 años, y un 60% del colectivo es casado o vive en unión libre. La doble y triple jornada es una condición característica de las mujeres profesionales en educación.


3. Brindar los insumos necesarios para el retorno seguro: Condiciones de trabajo de la profesión y salud docente

Con respecto a la incidencia de factores de riesgo por enfermedades crónicas con mayor vulnerabilidad ante el COVID-19, y condiciones que pueden predisponer su desarrollo, así como conductas asociadas a esas enfermedades en la población docente participante en el estudio, los resultados muestran que cerca de la mitad se autopercibe dentro de alguna condición anterior. Las principales son:

Enfermedades crónicas:	• Enfermedades cardíacas crónicas	3.11%
	• Enfermedades respiratorias crónicas	14.74%
	• Diabetes insulino dependiente	3.37%
	• Diabetes insulino dependiente	3.37%
Condiciones que predisponen el desarrollo de enfermedades crónicas:	• Hipertensión arterial moderada a severa	25.5%
	• Obesidad	18.32%
Principales factores de riesgo de conducta asociados:	• Fumado	2.45%

En relación a las condiciones ambientales óptimas para el buen desempeño de las funciones docentes en un contexto de educación a distancia, los mayores problemas se presentan el tipo de mobiliario y espacio para ejercer sus funciones.

En este sentido, es necesario que el gremio reconozca las condiciones ergonómicas y los factores de riesgo ambientales con los cuales desempeña su labor, para disminuir elementos que susciten un evento o condicionantes que desencadenen enfermedades o atenten contra la salud personal.



Si bien durante la suspensión de clases presenciales a nivel nacional se establecieron lineamientos sobre cómo llevar a cabo el aprendizaje a distancia, el cuerpo docente no estuvo exento de realizar tareas o actividades relacionadas con el campo de la educación fuera del hogar. Las tareas administrativas u organizativas fueron las actividades por las que más se debió asistir al centro de trabajo; esta situación se presentó con mayor incidencia en puestos docentes administrativos, de supervisión y asesoría. El porcentaje que manifestó participar en entregas de comida o trabajo en comedores escolares fue de un 30%.

Un 48.15% de participantes indicó que no se brindaron elementos de protección para las actividades fuera de casa. Un 57.83% de consultados expresa que las actividades que realizaban fuera de casa ponían en riesgo la salud; esto podría sumar a los niveles de estrés docente generados por el aislamiento en pandemia, así como un aspecto a considerar en el marco del retorno seguro.

4. La distribución del tiempo de trabajo y los principales detonantes de malestar docente en el contexto de la educación a distancia

La división de las tareas semanalmente y el uso del tiempo están en función de las prioridades y la atención de las necesidades no solo de estudiantes sino de superiores, y lo que establece el marco normativo.

La falta de un horario laboral definido y respetado por todos los actores de la comunidad educativa es el principal factor que debe ser abordado para disminuir el malestar docente.

Las cuatro principales actividades que consumen el tiempo semanal docente están relacionadas con aspectos pedagógicos; le siguen aquellas relacionadas con temas de gestión de los procesos educativos, y se incluyen además los temas administrativos.

Las expectativas sociales en el contexto de aislamiento en el ámbito educativo han sido la exigencia de mantener los vínculos con el estudiantado: un 21.09% percibía esta como una situación de malestar, y no se consideraba satisfecho con los resultados obtenidos. La falta de acceso a internet, o problemas para conectarse por parte del docente y estudiantado influyen en esta demanda; por tanto, las expectativas sociales podrían estar desfasadas con respecto a los recursos para su cumplimiento. En tal sentido se torna imperativo trabajar



en las condicionantes que hacen posible mantener esos vínculos y considerar este aspecto para el retorno a clases presenciales.

Con respecto a los procesos conflictivos, las demandas por una educación de calidad comprenden aquellas acciones que atiendan las necesidades de los distintos actores involucrados en el quehacer docente, lo que requiere de procesos de negociación entre actores. Dos indicadores nos ponen en evidencia que se requieren ajustes en esta línea. Del total de participantes un 23.86% manifestó malestar con respecto a posibles conflictos con superiores, y un 18.22% por atender las exigencias de estudiantes y familias.

5. Mejores condiciones de conectividad para mejorar los vínculos entre docentes y estudiantes


Con respecto a la conexión a internet por medio de datos de celular, el 54.84% de la población consultada la reportó como regular y mala, y un 3.52% que en su casa de habitación ni siquiera cuenta con ese acceso a conectividad.

Desde el punto de vista de la mediación, es relevante visualizar la mensajería de texto como una de las fuentes de mayor comunicación utilizada para interactuar con la población estudiantil y sus familias. Investigaciones sobre el tema muestran que cerca de 9 de cada 10 estudiantes tiene acceso a dispositivos móviles o celular con internet, ya sea propio o de algún familiar (Vega et al., 2020).

Asimismo, las llamadas telefónicas siguen siendo otro de los mecanismos utilizados, o bien, aplicaciones como Classroom que siguen siendo accesibles por medio de los dispositivos móviles. Esto mismo sucede con las plataformas para los encuentros virtuales.

Sin embargo, es notorio que existe un porcentaje elevado de docentes que utilizan materiales impresos para la población estudiantil no cubierta por los medios virtuales. En ese sentido, la virtualización no debe ser la única opción para poder desarrollar las tareas asignadas en el proceso educativo, tal y como se indica por parte del MICITT (Vega et al., 2020), dado que no toda la población tiene acceso a usar las tecnologías.

Un 77.98% del personal docente manifestó mantener un intercambio con la mitad o más de sus estudiantes, a pesar de las diversas condiciones y escenarios que poseen los grupos de estudiantes, según el acceso a los dispositivos electrónicos y el acceso a internet.



De lo expuesto por la población docente encuestada, para el trabajo a distancia con los estudiantes de un mismo curso se desprende que cerca del 41% han tenido que elaborar actividades y materiales adaptados al contexto de cada estudiante.

Las estrategias a distancia empleadas por parte del personal docente varían en relación a los recursos disponibles en el contexto, por lo que se requiere dar seguimiento a nivel local para formular las mejores estrategias según las características que presentan los estudiantes y sus comunidades.

Para el colectivo docente consultado, la emergencia de pandemia ha generado que el uso de diferentes recursos para la mediación pedagógica sea un potencial para llevar a cabo su labor pedagógica. El desafío está en la posibilidad de organizar y planificar la preparación y el uso de los mismos para asegurar que la diversidad de estrategias utilizadas sea acorde a las necesidades de la población estudiantil a su cargo.

Asimismo, los hallazgos indican que los docentes están preocupados por el contacto con sus estudiantes y la falta de socialización entre estos; además hay preocupación por la brecha digital y desigualdades presentes en el estudiantado.

Por último, casi el 23% indicó como aspecto negativo surgido en el contexto de pandemia las dificultades para el seguimiento en el aprendizaje del estudiantado, ya que, como se ha ido manifestando, los procesos educativos previos a la pandemia implicaban contacto continuo con el grupo de estudiantes, permitiendo un seguimiento *in situ* por parte del docente.

6. Acompañar la labor pedagógica a través de la mejora de las competencias docentes

La cantidad de años laborados en el campo de la educación y la edad del docente nos dan algunos rasgos de cómo se relacionan estos factores con los conocimientos y experiencia para hacer frente al cambio de modalidad, de presencial a remota, en un contexto caracterizado por la contingencia.

La falta de formación para hacer el trabajo pedagógico a distancia y para servirse de los recursos tecnológicos son proporcionales a la cantidad de años laborados y la edad docente. Esta relación es mayor en aquella población situada entre los 16 y 20 años de trabajar en educación.



Sobre la falta de materiales pedagógicos para trabajar a distancia o en forma virtual, la relación es inversa: a mayor cantidad de años de experiencia, menor fue la falta de estos recursos. Esto nos puede estar indicando que no solo se requiere la disposición de materiales sino las expectativas docentes con respecto a ellos y el uso que se les pueda estar dando. Se requiere generar un seguimiento y evaluar constantemente si los materiales a disposición son acordes a las necesidades de la población.


En ese sentido, más de la mitad de la población docente indicó que contaba con pocas competencias, percepción que fue directamente proporcional a la variable edad.

En relación con los espacios de capacitación recibida, la población docente manifiesta haber participado en capacitaciones organizadas por el MEP en un 31.53%. Por otra parte, el 23.38% se ha autocapacitado a través de diferentes medios. Esta consulta refleja que la población docente ha buscado alternativas para la capacitación en competencias digitales, que le permita acercarse de mejor manera a las dinámicas educativas tras el COVID-19.

Con el objetivo de profundizar en las áreas de formación que la población docente requiere para procesos de capacitación, se logró determinar que las estrategias de mediación para la enseñanza a distancia y virtual ocupan el primer lugar, con un 24.85%; seguidas de los recursos didácticos para la enseñanza a distancia y virtual, representados por un 21.76%. En ese sentido, estas dos temáticas reflejan la percepción docente sobre la necesidad de mejorar sus capacidades en el desarrollo de los procesos educativos tras la aplicación de medidas tomadas para mantener los servicios educativos a partir de la situación pandémica, previendo así mantener su rol de buena manera a corto plazo con medidas similares a las actuales.

Prosiguiendo en las temáticas para procesos de capacitación, en tercer lugar se encuentra la dimensión digital, con los recursos tecnológicos propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje (14.49%), y en cuarto lugar las evaluaciones de los aprendizajes (13.36%), lo cual, desde el nuevo esquema de educación a distancia y virtual, también ha tenido que reinventarse.

Otro aspecto que fue consultado a las personas docentes versaba sobre necesidades de capacitación en relación a las técnicas y estrategias por regiones. El 67.76% indica que necesita capacitarse en las animaciones, destacando un mayor porcentaje en la



región Central seguida de la región Huetar Norte. La segunda técnica que manifestaron las personas docentes son los cuadernos virtuales, con un 56.92%, especialmente en la región Huetar Norte y seguida, en este caso, por la región Central. Y la tercera estrategia indicada fueron los juegos *online*, que obtuvieron un porcentaje total del 52.11%.

Finalmente, dentro de las técnicas y herramientas menos requeridas por las personas colegiadas entrevistadas destacan los estudios de caso, con 15.79%, los sistemas de información, con 13.65%, y en último lugar los glosarios colaborativos con 10.57%.



Referencias

- Alsina, J., Boix, R., Burset, S., Busca, F., Colomina, R., García, M., Mauri, T., Pujilá, J. & Sayós, R. (2011). Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. *Cuadernos de docencia universitaria* 18. Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación & Ediciones Octaedro.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Rieble, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Laeducacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-América-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Martí Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto & Universidad de Groningen. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Barzabal, L. T., Jiménez, E. P. & Catalán, L. L. (2012). Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Evaluación del uso de las herramientas virtuales en el máster de educación para el desarrollo. *EduTec-e. Revista electrónica de Tecnología Educativa* (39), a193-a193. Palma de Mallorca: Edutec.
- Brenes, M., Villalobos, M., Escalona, M. & Zúñiga, M. (2016). Niveles de apropiación de las tecnologías móviles en centros educativas. Aportes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión escolar. *Sexto Informe del Estado de la Educación*. San José: Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/699>
- Camacho, M., Lara, Y. & Sandoval, G. (s.f). *La docencia y su rol en los Entornos Virtuales de Aprendizaje: una perspectiva desde la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica*. Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos. Universidad Técnica Nacional. Costa Rica. <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1400-36bd.pdf>



- Cardini, A., Bergamashi, A., D'Alessandre, V., Torres, E. & Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: Entre el aislamiento y la distancia social*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- Casasola, W. (2020). Repensar el modelo educativo ante el COVID-19. *Hoy en el TEC*. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2020/03/31/repensar-modeloeducativo-covid-19>
- De Benito, B. & Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (32), 83-100. Universidad de Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Departamento de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (2020). *Encuesta Nacional "Contanos para cuidarte"*. Buenos Aires: Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP).
- Dirección General de Servicio Civil (DGSC) (2020). *Informe estadístico anual sobre variables de empleo en el Régimen de Servicio Civil 2018-2019*. San José. <http://www.dgsc.go.cr/images/banners/Informe-Estadistico2.pdf>
- Domínguez, D. A. & Pérez, M. N. (s. f.). Ventajas y desventajas de las nuevas modalidades educativas frente al modelo presencial: una opción para la oferta educativa a nivel superior para el Instituto Politécnico Nacional. Segundo Foro de Investigación Educativa. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Equipo de PROTEA (1 de abril, 2020). El reto docente en un contexto social en crisis, oportunidades desde la virtualidad. San José: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/04/01/el-reto-docente-en-un-contexto-social-en-crisis-oportunidades-desde-la-virtualidad.html>
- Espinoza, E., Zúñiga, G. & Calvas, M. (2019). Las competencias para la gestión científico-pedagógica del profesional de la educación. *Revista electrónica Opuntia Brava*, 11(3), 292-306. Universidad de Las Tunas, Cuba. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/814/839>
- Fernández de Pelekais, C., Govea de Guerrero, M. & Belloso, O. J. (2002). La universidad virtual en Venezuela. Un caso de estudio. *Revista de Ciencias Sociales*, VIII(1), 170-180. Universidad del Zulia, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28080111&cid=57>



- Flórez-Estrada, M. (24 de abril, 2020). Economía de Costa Rica decrecerá un 3,6% en el 2020 debido al COVID-19, según Banco Central. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/economia-de-costa-ricadecrecera-un-36-en-el-2020-debido-al-covid-19-segun-banco-central/>
- Gobierno de Costa Rica (2020). *Medidas contra el COVID-19*. Costa Rica contra el COVID-19. <https://covid19.go.cr/>
- González, F. & Salmon, G. (2002). *La función y formación del E-moderator: Clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje*. 2° Online Educa, Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña. <http://www.atimod.com/research/presentations/educaspanish>
- Guadix, N. (2020). *Coronavirus: ¡Al despacho del director!*. Blog #educaCOVID19, UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/blog/coronavirus-despacho-director>
- Hernández, A. (2020). ¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del COVID-19?. Blog #educaCOVID19, UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus>
- Hernández, L. S., González, L., Alvarado, K. & Quesada, J. (2014). *Efecto de las características del docente, el centro educativo y el entorno en el cual se localizan los colegios sobre la deserción y repitencia*. Colypro - ProDus UCR - Estado de la Educación. Informe Estado de la Educación 2015. Consejo Nacional de Rectores. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/772>
- Herrero Tejada, A., Fiszbein, A., Stanton, S. & Flórez, A. (2020). Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del COVID-19. *El Diálogo*, 5. Washington D.C. <https://www.thedialogue.org/analysis/practica-docente-durante-covid-19/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2017). Cuadro 1: Costa Rica: Tiempo efectivo promedio de la población de 12 años y más, por actividades de trabajo doméstico no remunerado y sexo, según grupo de edad, relación de parentesco, estado conyugal y nivel de instrucción, octubre y noviembre 2017. <https://www.inec.cr/genero/uso-del-tiempo>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2020). Encuesta Nacional de Hogares 2020 (versión 2016) [Sistema de Consultas]. San José.
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1). 106-111. Universidad de Cienfuegos, Cuba. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>



- Lentini, V. (2020). *Factores que influyen en las preferencias de los docentes para trabajar en zonas vulnerables: Experimento de elección discreta en Costa Rica* (p. 90). Coloquio de Investigación. Universidad de Costa Rica, Escuela de Economía.
- Lentini, V. & Román, I. (21 de julio, 2020). Brecha digital y desigualdades territoriales afectan acceso a la educación. *Programa Estado de la Nación*. <https://estadonacion.or.cr/brecha-digital-y-desigualdades-territoriales-afectan-acceso-a-la-educacion/>
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5 (1). 136-155. Universidad Estatal a Distancia (UNED). Costa Rica. <https://doi.org/10.22458/caes.v5i1.348>
- López, F. (23 mayo de 2020). *Vocación y creatividad son protagonistas de la crisis*. [Actualización de estado página oficial de Colypro]. Facebook. <https://www.facebook.com/Colypro/posts/3255112217834678>
- Martínez, J. & Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. Universidad Simón Bolívar. Colombia <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4114>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: Sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (21). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057022>
- Meneses, N. (6 de abril de 2017). Ventajas y desventajas de la educación virtual y presencial. Medellín: Formarte S.A.S. <https://www.formarte.edu.co/blog/ventajas-y-desventajas-de-la-educacion-virtual-y-presencial/>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020)a. *Comunicado CP-509-2020: MEP anuncia postergación de clases presenciales y fortalecimiento de la educación a distancia*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-anuncia-postergacion-clases-presenciales-fortalecimiento-educacion-distancia>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020)b. *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020)c. *Plan estratégico tecnologías de la información del Ministerio de Educación Pública* (p. 30). Ministerio de Educación Pública. <http://mep.go.cr/sites/default/files/plan-estrategico-tecnologiainformacion-peti.pdf>



- Ministerio de Salud de Costa Rica (2020). *Enfermedades crónicas en tiempo del COVID-19 -RECAFIS*. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/redes/recafis/578-recafis/1785enfermedades-cronicas-en-tiempo-del-covid19>
- Montes, A. & Villalobos, V. (2020). Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22, 243-262. Universidad Estatal a Distancia (UNED). Costa Rica. DOI <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251>
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en tiempos de coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6 (1). 14-26. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. https://www.researchgate.net/publication/340515328_La_innovacion_educativa_en_los_tiempos_del_Coronavirus
- Murillo, D. (6 de enero, 2021). Documento con cita. <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#search/dmurillo%40estadonacion.or.cr/FMfcgxwKkRChRCNXHQxHXJpjdxcxzMQf>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Colombia <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>
- Portillo, M. (2020). *Principales directrices y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Pública durante marzo-junio 2020 con relación a la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19*. Colypro.
- Rama, C. (2017). *Los nuevos modelos universitarios en América Latina*. Alajuela: Editorial Universidad Técnica Nacional (EUTN).
- Roldán, J. & Atehortúa, R. (s. f.). La Educación Virtual, un campo para el análisis: Ventajas y desventajas. Universidad de Antioquia. Colombia <https://docplayer.es/58112647-La-educacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas-la-educacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas.html>
- Ruiz, M. & Aguirre, G. (2013). Quehacer docente, TIC y educación virtual o a distancia. *Apertura*, 5 (2). 108-123. Universidad de Guadalajara. México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830444010>
- Sanz, I., Sáinz, J. & Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



Madrid. <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/04/EFFECTOS-DE-LA-CRISIS-DEL-CORONAVIRUS-EN-EDUCACION.pdf>

Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior, 1-21. Universidad de las Islas Baleares. España.

Taylor, S. S. (2018). Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones educativas*, 20 (29), 95-103. Universidad Estatal a Distancia (UNED). Costa Rica. <https://doi.org/10.22458/ie.v20i29.2254>

Torres, A., Badillo, M., Valentin, N. & Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. Instituto Politécnico Nacional. México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000300008&script=sci_abstract

Trejos, R. (2014). Los beneficios de las herramientas tecnológicas en el aula para el ejercicio docente. *Glosa revista de divulgación*. 2 (3). Universidad del Centro de México. <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5489d633e4b0e1c006e09d05/1418319411930/ensayo+3+2.pdf>

UNESCO (2020)a. Adverse consequences of school closures. París: Coalición Mundial para la Educación COVID-19. <https://es.unesco.org/node/320395>

UNESCO (2020)b. Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis COVID-19. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP). https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19

UNICEF (2020). Encuesta COVID: Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana. UNICEF Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/7866/file>

Vega, P., Willink, T., Chinchilla, A., Valverde, C., León, M. & Aguilar, V. (2020). *Acceso y uso de dispositivos móviles e Internet en niños, niñas y jóvenes 2018-2019*. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT). Costa Rica.

Zúñiga, M., Núñez, O., Brenes, M. & Chacón, D. (2013). La ruta hacia la apropiación de las TIC en los educadores costarricenses. *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/852>

ANEXOS

Equipo de Investigación

María del Rocío Ramírez González

Licenciada en Orientación y Master en Currículo y Docencia Universitaria. Analista Curricular e Investigadora en el Área de Investigación de Calidad Educativa del Colypro; con experiencia en diseño y gestión de planes de estudio, análisis de programas, y proyectos de investigación con diversas instancias del sistema educativo nacional. Docente universitaria y directora de proyectos de graduación.

Correo: rramirez@colypro.com

Carlos Vargas Loáiciga

Licenciado en Sociología y Máster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, ambos obtenidos en la Universidad Nacional de Costa Rica. Académico en la Universidad Técnica Nacional. Investigador en el Área de Investigación de Calidad Educativa del Colypro, donde se han desarrollado diversos proyectos de investigación educativa con alianzas institucionales y académicas universitarias.

Correo: cvargas@colypro.com

Jorge Andrés Quesada Lacayo

Encargado de brindar asesoría en políticas educativas, de carácter laboral y de la profesión docente. Experiencia en la coordinación y participación de proyectos de investigación con instancias gubernamentales, académicas y del gremio magisterial. Responsable de la Unidad de Investigación en Condiciones de la Profesión de la Fiscalía del Colypro.

Correo: jquesada@colypro.com



**Colegio de Licenciados y Profesores
en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes**

**Área de Investigación de Calidad Educativa
Departamento de Desarrollo Profesional y Humano**

**Unidad de Investigación en Condiciones de la Profesión
Fiscalía**

Teléfono: 2437-8800
www.colypro.com