



I Congreso Internacional  
Gestión de Calidad Académica  
en las Instituciones de Educación Superior



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: [revistacalidad@uned.ac.cr](mailto:revistacalidad@uned.ac.cr)

---

## Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19

### Teaching practices, initial teacher education and remote teaching during the COVID-19 emergency

**Carlos Vargas-Loáiciga<sup>1</sup>**

[cvargas@colypro.com](mailto:cvargas@colypro.com)

Colegio de Licenciados y Profesores, Costa Rica

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>

Volumen 13, Número Especial

30 de noviembre de 2022

pp. 1 – 18

Recibido: 26 de febrero de 2022

Aprobado: 18 de marzo de 2022

---

<sup>1</sup> Carlos Vargas-Loáiciga, Máster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo; licenciado en Sociología, ambos de la Universidad Nacional de Costa Rica. Académico de la Universidad Técnica Nacional e investigador en el COLYPRO. Posee experiencia en temáticas relacionadas a la investigación educativa, identidades comunales, gestión del riesgo, masculinidades, entre otros. Colegio de Licenciados y Profesores, Costa Rica. Correo electrónico: [cvargas@colypro.com](mailto:cvargas@colypro.com). <https://orcid.org/0000-0002-6645-1424>

---

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



## Resumen

La llegada del COVID-19 durante el 2020 conlleva una serie de medidas, destacando la suspensión de actividades presenciales (sociales, laborales, educativas, entre otras) para ser ejecutadas de manera remota. Ante ello, el COLYPRO se interesa en diagnosticar las condiciones y competencias de la profesión para el desempeño docente durante la ejecución de las medidas iniciales establecidas por el Ministerio de Educación Pública por medio de una consulta nacional vía formulario digital. La población docente participante describe una serie de características particulares en las que se concluye que no existe una preparación adecuada en su formación profesional para desarrollar prácticas docentes en modalidades no presenciales, aspectos que inciden en el desarrollo de la formación educativa de la población estudiantil costarricense. Por consiguiente, es necesario hacer una revisión de las competencias docentes relacionadas a las modalidades no presenciales como la educación virtual, detalles relacionados a la formación inicial docente, así como fortalecer los procesos de formación continua por las diversas instituciones involucradas.

**Palabras clave:** Educación a distancia, educación virtual, formación docente, competencias docentes y prácticas docentes.

## Abstract

The arrival of COVID-19 during 2020, led to a series of measures, specially the suspension of face-to-face activities (social, work, educational, among others) to be carried out remotely. Given this, Colypro was interested in diagnosing the teaching situation during the execution of these measures through a national consultation from digital forms. The participating teachers described a series of particular characteristics in which it is concluded that there was not adequate preparation in their professional training for developing teaching practices in non-contact modalities. Therefore, it is necessary to review the initial teacher education processes, as well as to strengthen the continuous training processes by the various institutions involved.

**Keyword:** Teaching practices, initial teacher education, teaching skills, virtual education, distance education.

---

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Área temática	Según las expuestas en la página del congreso
Calidad educativa en el uso de las tecnologías en las instituciones de educación superior, bajo la temática	Roles y funciones de las personas docentes y estudiantes en entornos mediados por tecnología

## I. Introducción

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara pandemia al COVID-19 que es causada por el Coronavirus. En ese mismo mes, el Ministerio de Salud de Costa Rica toma una serie de medidas de tipo epidemiológico para contrastar los posibles efectos que el virus –altamente contagioso– pudiese ocasionar; en su mayoría se trata del cierre de edificaciones en las que se diera cualquier tipo de concentración social, tales como: espacios públicos (parques, playas, entre otros), espacios comerciales (centros comerciales, bares, casinos y similares), espacios laborales y espacios educativos (universidades, escuelas y colegios, tanto públicos como privados).

El Ministerio de Educación Pública (MEP) establece una serie de lineamientos en los que contempla cómo ejecutar la continuidad de los procesos educativos de manera no presencial, tendiente a ser el marco de referencia para docentes y estudiantes, incluyendo otros roles como la supervisión, las direcciones y las asesorías. El país no cuenta con una totalidad de la población (docente y estudiantil) con acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ni una

conectividad estable, por lo cual el MEP idea posibilidades en las que se desarrollen procesos educativos mediados por herramientas virtuales, o bien, por herramientas

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



físicas, basadas en técnicas de educación a distancia. Es decir, las poblaciones estudiantil y docente se encuentran frente a un contexto nunca visto para la ejecución de la formación educativa.

En revisiones de datos de Costa Rica durante la década pasada, Zúñiga, Núñez, Brenes y Chacón (2013) describen que se está desarrollando un proceso lento y desigual de apropiación de las TIC en los diferentes centros educativos, lo cual implica un desequilibrio en los procesos educativos y en las competencias docentes. Por ejemplo, detallan que 29% manifiesta estar en nivel de principiante, mientras que 46% detalla no tener los dominios metodológicos o didácticos adecuados para el uso y aplicación de las TIC durante las clases (p. 14); a esto se le suma que cerca del 30% manifiesta tener acceso a las TIC en niveles de bajo o muy bajo (p. 16).

Por otra parte, en una de las investigaciones base para el *VI Informe del Estado de la Educación*, Brenes, Villalobos, Escalona y Zúñiga (2016) hacen la medición de los niveles de uso de las TIC en las lecciones, obteniendo como resultado que cerca del 50% las utiliza entre 0 y 4 lecciones; mientras que solamente el 10% lo llega a utilizar en más de 20 lecciones (p. 36). Profundizando en el análisis, los autores describen que existe una correlación entre el uso docente de las TIC y la apropiación de la población estudiantil, ya que en aquellos centros educativos de estudio en los que se manifiestan usos más frecuentes de las tecnologías, el estudiantado tendía a tener mejor desempeño en el uso; caso contrario a los centros con menos uso, que muestran mayores limitaciones en el manejo de las tecnologías aplicadas en el aula (p. 43).

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Frente a este contexto, el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO), por medio de solicitud de su Junta Directiva, externa su preocupación por la calidad educativa que se está desarrollando tras la implementación de la modalidad educativa en la educación pública, por lo cual, se establece como objetivo el diagnosticar los efectos en las condiciones de la profesión, desempeño y competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas durante el 2020, para lo cual se constituye como pregunta de investigación: ¿cuáles son los efectos en el desempeño y brechas docentes para la continuidad de los procesos educativos, tras las medidas del MEP durante la pandemia durante el 2020?

Para responderla, se toman como conceptos principales los relacionados a educación virtual, educación a distancia y educación remota en emergencia.

#### a. Educación a distancia

La educación a distancia es una modalidad educativa que, según Martínez (2008), tuvo sus bases en procesos educativos para la población adulta y que era mediada por el correo postal, pasando, posteriormente, a lo que denomina como “educación abierta”, entendida de esa forma por las posibilidades de cómo, cuándo y dónde gestionar el proceso educativo, así como la proyección en cuanto a los aprendizajes, pues estos eran principalmente medidos por objetivos (p. 9). A la postre, indica el autor, con el desarrollo de la tecnología en la sociedad, la mediación va evolucionando, por lo que la incorporación de las TIC es acogida por los procesos de educación a distancia, aunado al progreso de las teorías de enseñanza-aprendizaje, tales como el constructivismo, que es asumido entusiastamente por esta modalidad de enseñanza. Por consiguiente, Martínez (2008), tras lo descrito, define la educación a distancia como “el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da cuando el profesor participante no se encuentra frente

---

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



a frente, como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad síncrona y o asíncrona” (p. 10).

Complementando lo anterior, como características y requisitos, Juca (2016) detalla que, en la educación a distancia, la separación física entre la persona docente y la población estudiantil implica que el proceso debe ser sumamente planificado y coordinado, ya que, al borrar la dinámica del tiempo y el espacio, el rol estudiantil y docente pueden variar significativamente. En efecto, según Juca (2016), el caso estudiantil debe estar valorado desde otras variantes más allá de la docente, pues posee una gran responsabilidad en sí mismo para superar cualquier adversidad: ser responsable, creativo, estratégico, consciente de sus posibilidades; lo que conlleva, según el autor, a que sea una modalidad con énfasis en la población adulta (p. 108).

Históricamente la educación a distancia ha implementado diversas mediaciones, pasando por la radio, la televisión y el correo postal, como medios más tradicionales, hasta otras más relacionadas al uso de las tecnologías, como el correo electrónico y la teleconferencia. No obstante, tal y como indica Martínez (2008), las competencias docentes deben estar centradas en dos líneas principales: la capacidad para seleccionar contenidos como estrategias y la aplicación de herramientas para lograr los objetivos; y la capacidad de desarrollar los conocimientos a través de herramientas tecnológicas para la población estudiantil (p. 12).

## b. Educación virtual

Por otra parte, para la educación virtual se toma como referencia a Roldán y Atehortúa (2017), quienes desarrollan una conceptualización y caracterización del concepto de la

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



educación virtual, partiendo del hecho de la evolución social con respecto a las tecnologías y la comunicación. En efecto, para los autores el siglo XXI se caracteriza por las herramientas tecnológicas y la fuente de información que ya no se encuentra en los libros físicos, sino en los virtuales. Este cambio es preponderante, ya que el desarrollo del proceso educativo ya no es solamente presencial y/o físico, sino que se da en una nueva relación educativa la cual describen como aprendizaje virtual o *e-learning*. Según Roldán y Atehortúa (2017), citando a Moraga, *e-learning* puede entenderse 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).

Por otra parte, Martínez (2008) complementa lo descrito anteriormente, ya que define la educación virtual como el proceso de capacitación no presencial que se desarrolla a través de plataformas tecnológicas; y este punto es clave para el autor, ya que “posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, pues las herramientas tecnológicas permiten que exista una comunicación “sincrónica y asíncrona, potenciando el proceso de gestión en competencias” (p. 14).

Para lograr este proceso en la educación virtual, es necesario contar con una serie de características y requerimientos. Por ejemplo, Martínez y Garcés (2020) describen que este tipo de educación conlleva un papel más protagónico por parte de la población estudiantil, ya que se rompe con la pasividad que se da en la presencialidad y les ubica en ámbitos virtuales donde la participación e interactividad son relevantes, permitiendo un desarrollo de autonomía estudiantil (p. 3). Por otra parte, los autores describen el rol

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



docente como un potenciador de las capacidades estudiantiles, por medio de recursos pedagógicos y didácticos en línea. En otras palabras, no solo basta con conocer cómo funciona la virtualidad y sus diversos recursos, sino que debe tener las competencias para promover las habilidades cognitivas y metacognitivas de la población estudiantil.

### c. Enseñanza remota en emergencia

Por último, se referencia la educación remota en emergencia, como categoría que permite definir el tipo de modalidad educativa más adecuada frente a una situación como la presentada por el COVID-19. Según Montes y Villalobos (2020), citando a Tijo, la enseñanza remota en emergencia tiene como punto de partida que es un proceso temporal que tiene como referencia la continuación del proceso educativo, pero con ajustes que se realizan sobre la marcha para el avance en los contenidos de las asignaturas (p. 3).

Asimismo, Baltodano y otros (2021) realizan una delimitación y caracterización de la modalidad: basándose en autores como Hodges, la describen como aquel proceso temporal que tiene la finalidad de continuar con los servicios de aprendizaje, y que, como fin último, pretende “hacer sostenible el servicio educativo durante una crisis sanitaria, bélica o desastre natural” (p. 18). Por otra parte, el rol de la persona docente, según Baltodano y otros (2021), es comunicarse “bidireccional y multidireccional con el estudiantado y las familias, haciendo uso de los recursos tecnológicos y didácticos disponibles para dar continuidad al servicio educativo” (p. 19). En cuanto al papel de la población estudiantil, los autores exponen que conlleva una reconfiguración, ya que “requiere apoyo constante de las familias y de las personas docentes que favorezcan la adaptación al cambio”, y que se espera que el estudiantado alcance la autonomía de

---

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons





manera progresiva, retroalimentado-promovido y mediado también por las personas docentes (p. 19).

En síntesis, las tres modalidades educativas descritas con anterioridad reafirman que se debe tener ciertos requerimientos en cuanto a las competencias por parte de la población docente, no solo en el manejo técnico, sino en las habilidades como la creatividad y la innovación, para tomar todos los insumos de diversas modalidades y aplicarlas durante el ciclo lectivo durante la pandemia.

## II. Método o desarrollo

Para la ejecución del diagnóstico, se ejecuta una encuesta con un diseño muestral no estadística intencionada, estratificando los segmentos del universo por medio de las categorías “cantón” y “región administrativa”. Asimismo, la muestra poblacional es aleatoria, utilizando como instrumento un cuestionario virtual autoadministrado, colocado en la plataforma Survey Monkey® por un espacio de 30 días naturales. En total, participan 3.781 docentes, muestra que es corregida por sobrerrepresentación y subrepresentación, quedando un total de 1.968 docentes de todo el país. Por último, se utiliza el programa SPSS® para analizar las respuestas, principalmente con análisis descriptivos y algunos cruces de variables, ya fueran geográficos o por niveles educativos. Lo anterior quiere decir que refiere a una investigación con enfoque cuantitativo, el cual, según Bernal (2010), refiere a estudios que son medibles y generalizables; además, es una investigación de corte descriptiva (p.60) la cual refiere, por parte de Bernal (2010), a la capacidad de descripción detallada de las diversas categorías y variables que intentan responder a la pregunta de indagación, esto a partir de técnicas como la encuesta estructurada (p.113), que se ejecuta en este proceso

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



investigativo, con análisis descriptivos sencillos y cruces de variables descriptivas por medio del SPSS®.

### III. Resultados

Tras el diagnóstico, se arrojan algunos datos que se pueden clasificar de la siguiente forma:

#### a. Caracterización y percepción sobre formación docente:

En el estudio se cuenta con la participación final de 1.968 docentes, de los cuales, casi 76% son mujeres y 24% hombres. Asimismo, el rango de edad es muy variable, ya que se cuenta con 20.71% entre 26 y 35 años; 29.9% entre 36 y 45 años; 23.47% entre 46 y 55 años; y finalmente, 24.64% más de 55 años. Desde esa perspectiva, se consulta a la población docente si considera poseer las competencias requeridas para la educación no presencial, obteniendo como resultados a describir que solamente 35.9% indica que sí cuenta con las competencias suficientes; caso contrario, el 12.2% menciona no contar con las competencias, y casi 52% indica que contaba con pocas competencias. Es decir, más de la mitad de la población docente consultada carece de las herramientas profesionales suficientes (competencias docentes) para el desarrollo de las actividades educativas, según las medidas establecidas por el MEP.

Ahora bien, también se consulta sobre la formación en tres líneas, según los lineamientos del MEP: si cuenta con formación en trabajo pedagógico a distancia, sobre el uso de recursos tecnológicos y sobre materiales pedagógicos para trabajar a distancia o virtual; y esta consulta se desglosa por grupos de edades en docentes. Los datos más llamativos refieren que, entre mayor edad de la persona docente, más vacíos en formación para el

---

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



uso de recursos tecnológicos, ya que el 30% de docentes con más 55 años manifiesta esa ausencia. Mientras tanto, docentes con menores edades reportan más ausencia de formación relacionada a los materiales pedagógicos para trabajar a distancia o virtual, con 32.8% en docentes con menos de 45 años y 25.72% de docentes entre 26 y 35 años.

Por último, se realiza una batería de ítems en la que se consulta sobre diversas herramientas y competencias, siendo la “falta de formación para uso de recursos tecnológicos” y “falta de materiales pedagógicos para trabajar a distancia o en forma virtual” los datos más relevantes, con 19.3% y 18.58% respectivamente, reafirman la ausencia de ambos elementos.

#### **b. Ejercicio docente durante la pandemia**

Partiendo de algunos datos anteriores, parte del objetivo general es el de evidenciar cómo se está desarrollando el ejercicio docente durante la primera etapa de la pandemia, es decir, 2020. Uno de los puntos a destacar es que, dentro del malestar docente, se encuentra la “excesiva demanda de superiores jerárquicos considerando las posibilidades docentes”, con 23,24%, y “dificultades para contactar a estudiantes a cargo” con 21.09%. Se debe recordar que, ante la diversidad de condiciones estudiantiles, el MEP establece, en los lineamientos para la continuación de los servicios educativos, diversos escenarios que incluyen sesiones sincrónicas y asincrónicas (mediadas según acceso a conectividad y herramientas digitales), o bien, por medio de documentación física. Esto implica que el profesorado pueda toparse con gran variabilidad en su estudiantado a cargo.

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Ahora bien, bajo ese contexto, el 33.5% de docentes afirma que tiene contacto con todo el estudiantado; en tanto que 38.37% realiza intercambio con la mitad, menos de la mitad o muy pocos; para lo cual se desarrolla una serie de estrategias pedagógicas que implican actividades con herramientas no oficiales, tales como WhatsApp® u otras redes sociales; ya que según documentos oficiales del MEP, las herramientas oficiales en ese contexto, son las referidas al paquete de herramientas virtuales Office 365®, tal y como la herramienta de conferencias virtuales denominada Teams®.

De esta forma, el 41.33% del profesorado afirma que tiene que elaborar actividades y materiales diferentes según el contexto del estudiante. Para profundizar en este detalle, se consulta sobre el ejercicio en actividades relacionadas a lo virtual y a materiales impresos, obteniendo como resultado que el 28.18% indica utilizar mayoritariamente virtuales y 30.49% impresos. Sin embargo, si se profundiza en cuáles regiones se utiliza más de uno o de otro, se debe resaltar que la zona Central es la que más utiliza herramientas virtuales con 37.02%, mientras que en la Huetar Caribe es la zona con más materiales impresos con 50%, muy seguida del Pacífico Central con 44.87%, Brunca con 43.48% y Huetar Norte con 42.7%.

Para reafirmar lo anterior, la población docente tiene que acudir a estrategias no oficiales y de uso personal, por ejemplo, aplicaciones de mensajería (WhatsApp®, Telegram® o mensajes de texto), pues el 81.94% del profesorado manifiesta que lo hace de manera habitual. Otras formas son las llamadas telefónicas y correo electrónico, con 39.16% y 36.49% respectivamente. Por el contrario, las de menos uso, según la población docente, son: redes sociales (Facebook®, Twitter®, entre otros) con 76.73%, plataformas educativas como Google Classroom® con 60.77%, y la radio o la TV con 83.24%.

### Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



### c. Necesidades de formación

Por último, otros datos obtenidos refieren a las necesidades de capacitación a partir de la percepción docente, es decir, cuáles son las áreas en las que se debe mejorar al profesorado. El 54.1% de las personas docentes manifiesta estar poco satisfecho con el seguimiento del proceso educativo del estudiantado, y recordando que apenas el 35.9% indica que sí cuenta con las competencias para la educación no presencial, da como escenario la urgencia de capacitación docente. Esto se reafirma cuando el 24.85% selecciona que necesita reforzar las estrategias de mediación pedagógica para la enseñanza a distancia y virtual, mientras que 21.76% indica que requiere capacitación en recursos didácticos para la enseñanza a distancia y virtual. Ambos datos pueden ser respaldados por medio de la selección de herramientas pedagógicas a reforzar, pues el 60.54% selecciona que necesita capacitación en clases en línea por medio de herramientas como Zoom® o Teams®, y 40.74% en plataformas virtuales. Asimismo, cuando se consulta sobre las técnicas y estrategias a capacitar, 67.76% manifiesta que desea mejorar en animaciones, 56.92% en cuadernos digitales y 52.11% en juegos *online*.

## IV. Discusión

A partir de los resultados anteriores, se plantean algunas líneas de discusión, tomando en consideración el objetivo general, el cual refiere a diagnosticar los efectos en las condiciones de la profesión, desempeño y competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas:

En términos de la profesión docente y sus prácticas, la pandemia por COVID-19 ha sido uno de los retos más álgidos en la historia educativa. A excepción de casos muy

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



puntuales por situaciones como guerras o eventos naturales, la educación nunca había sido movilizadora de la presencialidad, específicamente de los centros educativos.

Esto ha significado poner a prueba todas las condiciones, conocimientos y prácticas del profesorado, de las administraciones y de las jerarquías educativas. De ahí que, en el caso de la formación inicial docente, se evidencia un vacío significativo en el uso de herramientas y metodologías virtuales y a distancia, pues la mayoría de la población docente del estudio manifiesta que no cuenta con las suficientes competencias para la dinámica educativa tras la pandemia.

En ese sentido, la investigación describe cómo la población docente entiende que no está preparada para la situación educativa que se presenta tras la pandemia, no obstante, lo ha interpretado como un reto, del cual, ha partido para automotivarse y mejorar esas competencias necesarias para el desarrollo de los procesos educativos. Esto también marca un punto importante, ya que ese esfuerzo es insuficiente, pues también valoran niveles medios y altos de insatisfacción en los resultados educativos, con parámetros como: contacto estudiantil, seguimiento estudiantil y aprendizaje estudiantil. Al momento del estudio, se puede entender que los impactos en la población estudiantil no pueden ser menospreciados, tal y como lo detectan Chanto y Mora (2021) tras identificar sobrecarga académica, aumento de estrés y ansiedad estudiantil (p.31).

Asimismo, el estudio brinda datos que reafirman el planteamiento del Programa Estado de la Nación, en el que se describe una brecha digital entre las diversas regionales del país, ya que, según Román y Lentini (2020), previo a la pandemia la Región Central del país es la que cuenta con mayor conexión a internet desde los hogares con 67%, en

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



contraste con regiones como la Huetar Caribe, Huetar Norte y Brunca, que apenas llegan al 40%, la mitad solamente por celular y 10% no cuenta del todo con conexión alguna.

En ese sentido, parece que la población docente necesita de una formación inicial que sea de mayor peso en cuanto a competencias relacionadas a la educación virtual. Por otra parte, las dinámicas educativas establecidas por el MEP, aunque no son oficializadas, sí se puede deducir que, tras planificación y urgencia, son un tipo de educación remota en emergencia, más que educación virtual propiamente. No obstante, las necesidades de formación percibidas por el profesorado, así como la autopercepción sobre si cuenta con las competencias necesarias, reflejan que el sistema educativo adolece de brechas en la formación y competencias digitales importantes, más si se toma en consideración las diversas edades y años de servicio. Esto no quiere decir que el profesorado se encuentre estático, sino que ha desempeñado un compromiso preponderante respecto a las circunstancias.

Lo anterior también se refleja en el estudio de Baltodano y otros (2021), en el que se reafirma que el compromiso docente se observa en la cantidad de capacitaciones en las que participan, y que las estrategias pedagógicas que llevan a cabo están centradas en “proporcionar acceso temporal al aprendizaje, mediante el uso de las tecnologías digitales y otros recursos didácticos disponibles para garantizar la continuidad del servicio educativo” (p. 61).

## V. Conclusiones y recomendaciones

Tomando como referencia el objetivo de la investigación, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones al respecto:

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



- Los vacíos en las competencias digitales de la población docente reafirman que es necesario hacer revisiones de la formación inicial que se está brindando por parte de las universidades. En ese sentido, se hace más preponderante el trabajo del Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación, presentado en el 2021, el cual, si las universidades lo siguen, puede disminuir brechas en esas competencias docentes.
- Paralelamente, se debe hacer un reconocimiento al esfuerzo del profesorado que, a pesar de las condiciones en cuanto a herramientas y conocimientos previos a las disposiciones por la pandemia, asumen el reto y asisten a capacitaciones brindadas por diversas instituciones. En este punto, se recomienda al MEP tomar en cuenta los diversos diagnósticos y estudios para que se formalice un plan de formación continua y se puedan disminuir brechas en las competencias docentes.
- La brecha digital y de conectividad no solamente se da entre docentes, sino en el estudiantado, el cual, según su ubicación territorial, es más o menos afectado. Bajo esa premisa, las brechas educativas posiblemente se aumenten, por lo cual, es urgente una coordinación con la empresa privada y el Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT), para la ejecución de programas de acceso a mejores condiciones de conectividad y de acceso a herramientas tecnológicas. Esto debe incluir las capacidades, no solo desde el hogar, sino desde los propios centros educativos.
- Todo esto afecta a la población estudiantil, que debe asumir cambios bruscos en las metodologías docentes sin una preparación previa, generando aumentos en el estrés y ansiedad, para lo cual, es urgente retomar planteamientos como los de Guevara (2020), quien detalla que debe cambiar el paradigma de enseñanza, para

---

### Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons





centrar la educación en el estudiantado, proveerles de herramientas y fomentar el autoaprendizaje, esto con estrategias de acompañamiento (p.23).

## Referencias bibliográficas

- Baltodano, M., Campos, J., Vargas, C., Ramírez, R., Trejos, I., Brenes, R., Quesada, J., y Ruiz, W. (2021). *Implicaciones de las tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje de instituciones educativas públicas costarricenses durante la emergencia nacional por COVID-19*. San José: MEP, COLYPRO y UNED. [http://www.colypro.com/ee\\_uploads/general/Investigacion\\_Tecnologias\\_Digitales\\_COVID-19.pdf](http://www.colypro.com/ee_uploads/general/Investigacion_Tecnologias_Digitales_COVID-19.pdf)
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación, Tercera Edición. Colombia.
- Brenes, M., Villalobos, M., Escalona, M. & Zúñiga, M. (2016). Niveles de apropiación de las tecnologías móviles en centros educativos. 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>
- Chanto, C. y Mora, M. (2021). Implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Nuevo Humanismo*, 9(2), 19-38. <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.9-2.1>
- Guevara, M. (2020). Educación durante la pandemia: La tecnología y su rol en el aprendizaje fuera del aula. *Revista Académica Arjé*, 3(2), 19-23. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/294>
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1). 106-111. Cuba: Universidad de Cienfuegos. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- Román, I. & Lentini, V. (21 de julio, 2020). *Brecha digital y desigualdades territoriales afectan acceso a la educación*. Programa Estado de la Nación.

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



<https://estadonacion.or.cr/brecha-digital-y-desigualdades-territoriales-afectan-acceso-a-la-educacion/>

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>

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. Colombia: Universidad Simón Bolívar. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4114>

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*, vol. 22, núm. especial, 243-262. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (UNED). <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251>

Roldán, J. & Atehortúa, R. (2017). *La Educación Virtual, un campo para el análisis: Ventajas y desventajas*. Colombia: Universidad de Antioquia. <https://docplayer.es/58112647-Laeducacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas-la-educacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas.html>

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>

**Prácticas docentes, formación inicial y enseñanza remota durante la emergencia COVID-19**

Carlos Vargas-Loáiciga

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4483>



Artículo protegido por licencia Creative Commons