

## “Aprendo en casa”: Una estrategia emergente para potenciar el derecho a la educación durante épocas de pandemia



“I learn at home”: An emerging strategy to enhance the right to education during times of pandemic.

“Aprendo em casa”: uma estratégia emergente para potencializar o direito à educação em tempos de pandemia

Barberousse-Alfonso<sup>1</sup>, Paulette; Vargas-Dengo<sup>2</sup>, Marie-Claire; Ulate Carballo<sup>3</sup>, Silvia

 Paulette Barberousse-Alfonso<sup>1</sup>

paulette1959@yahoo.com

Universidad Nacional, Costa Rica

 Marie-Claire Vargas-Dengo<sup>2</sup>

marie\_d\_claire@yahoo.com

Universidad Nacional, Costa Rica

 Silvia Ulate Carballo<sup>3</sup>

sylauc8123@gmail.com

Universidad Nacional, Costa Rica

### Revista Latinoamericana de Derechos Humanos

Universidad Nacional, Costa Rica

ISSN: 1659-4304

ISSN-e: 2215-4221

Periodicidad: Semestral

vol. 34, núm. 1, 2023

[revistaderechoshumanos@una.cr.cr](mailto:revistaderechoshumanos@una.cr.cr)

Recepción: 20 Mayo 2021

Aprobación: 02 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/393/3933862007/>

DOI: <https://doi.org/10.15359/rldh.34-1.3>

**Resumen:** Este artículo aborda la estrategia educativa “Aprendo en casa” elaborada e implementada en Costa Rica en el año 2020 como respuesta del Ministerio de Educación Pública para suplir las labores educativas durante el periodo de crisis ante la pandemia global producida por el virus Covid-19. El propósito del artículo consiste en presentar dicha estrategia emergente en tanto que asegura el derecho inalienable a la educación. Como parte del estudio y utilizando la plataforma *Google Forms*, se administró un cuestionario en línea a 141 docentes de la Educación General Básica provenientes de las siete provincias del país, con el objetivo de conocer la opinión docente sobre la aplicación y las implicaciones de la estrategia “Aprendo en casa”. El artículo presenta los resultados a partir del análisis de la indagación realizada, unas conclusiones derivadas de la discusión de resultados y por último unas reflexiones en torno a estos resultados. Se concluye que el cuerpo docente costarricense con muchos retos y desafíos ha logrado hacer frente a las exigencias de la puesta en marcha de la estrategia educativa en momentos de la crisis pandémica en pro de dar continuidad al derecho de la educación en el país.

**Palabras clave:** Estrategia docente, Aprendo en casa, Educación General Básica.

**Abstract:** This article addresses the educational strategy “I learn at home” developed and implemented in Costa Rica in 2020 as a response from the Ministry of Public Education to supply educational work during the crisis period in the face of the global pandemic caused by the Covid-19 virus. The purpose of the article is to present this emerging strategy as it ensures the inalienable right to education. As part of the study and using the *Google Forms* platform, an online questionnaire was administered to 141 Basic General Education teachers from the seven provinces of the country, with the aim of knowing the teachers’ opinion on the application and the implications of the strategy “I learn at home”. The article presents the results from the analysis of the investigation carried out, some conclusions derived from the discussion of results and finally some reflections

on these results. It is concluded that the Costa Rican teaching body although confronted with many challenges has managed to face the demands of the implementation of the educational strategy at times of the pandemic crisis in order to give continuity to the right to education in the country.

**Keywords:** Basic general education, I learn at home, Teaching strategy.

**Resumo:** Este artigo aborda a estratégia educacional “Aprendo em casa” desenvolvida e implementada na Costa Rica em 2020 como resposta do Ministério da Educação Pública para fornecer trabalho educacional durante o período de crise diante da pandemia global causada pela pandemia do vírus Covid-19. O objetivo do artigo é apresentar essa estratégia emergente na medida em que garante o direito inalienável à educação. No âmbito do estudo e utilizando a plataforma *Google Forms*, foi aplicado um questionário online a 141 professores do Ensino Básico Geral das sete províncias do país, com o objetivo de conhecer a opinião dos professores sobre a aplicação e as implicações da estratégia “Aprendo em casa”. O artigo apresenta os resultados da análise da investigação realizada, algumas conclusões derivadas da discussão dos resultados e, por fim, algumas reflexões sobre esses resultados. Conclui-se que o corpo docente costarricense com muitos desafios e desafios conseguiu enfrentar as demandas da implementação da estratégia educacional em tempos de crise pandêmica para dar continuidade ao direito à educação no país.

**Palavras-chave:** Educação geral básica, estratégia de ensino, aprendo em casa.

## INTRODUCCIÓN

La situación pandémica global sin precedentes históricos que llegó al mundo y al país de forma expedita e inesperada en el año 2020, alteró la cotidianidad de toda la nación marcando un antes y un después en la educación costarricense.

Durante esta emergencia, en Costa Rica el Ministerio de Educación Pública (MEP) se encargó de gestar de forma acelerada un proceso alternativo de reinención que lograra proporcionar rápidamente los recursos y disposiciones para que tanto docentes como personal técnico, administrativo, el personal magisterial en general, y estudiantes desarrollaran los procesos educativos en una modalidad a distancia, remota y con apoyos tecnológicos.

En este contexto y en respuesta a la alteración educativa provocada por la crisis sanitaria se origina la estrategia “Aprendo en casa”, según se describe a continuación.

---

## NOTAS DE AUTOR

- 1 Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Básica Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: paulette1959@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8168-9660>
- 2 Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Básica. Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: marie\_d\_claire@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8468-9690>
- 3 Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Básica, Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: sylauc8123@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2421-9595>

## APRENDO EN CASA: LA ESTRATEGIA EDUCATIVA

“Aprendo en casa” es la estrategia educativa elaborada y puesta en marcha por el Ministerio de Educación Pública (MEP) costarricense en respuesta a la crisis sanitaria que enfrenta el país desde el año 2020. Con esta estrategia el MEP se propuso enfrentar el impacto educativo de la emergencia nacional causada por el Covid-19 y continuar ofreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje a toda la niñez y juventud matriculados en el sistema educativo público en el ámbito nacional.

“Aprendo en casa” es una estrategia que remite a una nueva forma de educar, de enseñar y aprender que ha puesto en marcha la concreción de nuevos roles para todas las personas actoras responsables implicadas en el proceso: el personal docente ha debido trascender y modificar antiguas estructuras y adaptarse al uso de recursos tecnológicos para impartir sus elecciones; el estudiantado, por su parte, ha aprendido a ajustar horarios y rutinas, como también a desarrollar una forma autónoma de aprendizaje. En esta estrategia los padres y madres de familia han debido asumir en casa roles docentes y, en beneficio de sus hijos e hijas, han combinado sus labores del hogar con aquellas propias de la enseñanza.

El lanzamiento oficial de los lineamientos y directrices a desarrollar en el nuevo escenario educativo a distancia se realiza a principios del mes de abril del año 2020. Estas directrices se fundamentan en cuatro documentos vigentes reguladores del sistema educativo público costarricense, a saber: a. Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad; b. Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía; c. Líneas estratégicas de la actual administración; d. Política en tecnologías de la información (MEP, 2020c). Estos lineamientos y directrices se plasman en el documento: “Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia” (MEP, 2020c).

Dichas directrices reconocen de forma primordial la selección de diferentes escenarios que tanto personal docente como administrativo ha de considerar para la implementación de la estrategia docente en cuestión con la asistencia remota. El reconocimiento de diferentes escenarios y posibles contextos parte de que no todos los sujetos participantes en el proceso cuentan con las mismas facilidades de conectividad y accesibilidad para participar de los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje. Los escenarios se especifican por su clasificación según las letras del alfabeto de la “A” a la “D”, como sigue:

–**Escenarios A y B:** Son aquellos que permitirían la mediación con asistencia remota mediante el uso de herramientas tecnológicas, realizando ajustes si es necesario.

–**Escenarios C y D:** Son en los que habría que implementar otras formas físicas para hacer llegar el material de trabajo en casa, ya que al considerarse que no se cuenta con dispositivos tecnológicos ni conectividad, el uso de estos mismos no es efectivo en tales circunstancias.

### Implementación de la estrategia Aprendo en casa

El desarrollo del proceso para la implementación de la estrategia “Aprendo en casa” se ha puesto en marcha por etapas, las cuales se concatenan unas con las otras para alcanzar los objetivos propuestos. Estas etapas son básicamente las siguientes:

#### ETAPA 1: INFORMATIVA Y DE GESTIÓN DE PROCESOS DE CAPACITACIÓN Y AUTOCAPACITACIÓN

Mediante el recurso de la autocapacitación los siguientes agentes del área tales como personas funcionarias de Oficinas Centrales, Consejo Asesor Regional, Departamentos de Asesoría Pedagógica, supervisoras y supervisores de centros educativos, asistentes de supervisión y personas funcionarias de centros educativos (docente, técnico-docente y administrativo-docente) reciben insumos de actualización en forma sincrónica y

asincrónica mediante la modalidad remota (Curso virtual básico abierto (MOOC), Primeros pasos en Office 365, Sesiones de entrenamiento en vivo de *Microsoft Teams*).

## ETAPA 2: ACCESO A LA PLATAFORMA DIGITAL

Se pretende la activación de cuentas de correo electrónico de miles de estudiantes, para generar el pase a la Plataforma *Teams*, en la que los esperan, ya con la debida preparación, sus maestros y maestras.

## ETAPA 3: ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN

En esta etapa se pone en funcionamiento todo el quehacer educativo con las nuevas directrices.

En relación con las actividades de mediación docente, estas han debido ajustarse a cada uno de los escenarios A, B, C y D mencionados anteriormente y responder a los siguientes lineamientos:

- Desarrollar y entregar “Guías de trabajo autónomo” para que la población estudiantil la utilice de manera independiente o con el apoyo de algún familiar (en el caso de los más pequeños) para el fortalecimiento (reforzar, profundizar, practicar, y otros) de habilidades y aprendizajes esperados ya desarrollados.

- Es importante que de ellas se deriven trabajos o productos concretos que evidencien o demuestren lo aprendido.

- Deben ser comprensibles, con indicaciones claras.

- Se pueden usar recursos disponibles en la caja de herramientas que se estarán actualizando cada semana.

- Si su estudiantado cuenta con computadoras o posibilidad de usar tecnologías digitales, aproveche para distribuir las guías de manera digital y acompañarlas de recursos digitales.

- Incluir la temática de la pandemia COVID-19 para ser abordada a través de los procesos de mediación pedagógica diaria a distancia por medio de las guías, tomando como referencia información de fuentes oficiales.

- Desarrollar proyectos de aprendizaje, actividades de mediación a distancia a través de las guías, que involucren a la población estudiantil a investigar y conocer con detalle la problemática, así como el planteamiento y resolución de problemas en que ellos pueden ser agentes activos en la comunidad.

- Reforzar protocolos de lavado de manos, estornudo y tos. (MEP, 2020c, p. 3)

La estrategia de mediación pedagógica “Aprendo en casa”, se refiere a una serie de acciones relacionadas que implican el acompañamiento al estudiantado, reconociendo detalles específicos de su realidad, mediante la utilización de diversos medios para la asistencia remota. Con ella se impulsa el diseño y seguimiento de las “Guías de trabajo autónomo” (GTA), las cuales orientan la docencia en los niveles de primaria y secundaria y han destacado como “el principal instrumento pedagógico para diseñar e implementar el apoyo educativo a distancia.

Aunado a lo anterior, se le aconseja al personal docente continuar tomando como guía las plantillas de planeamiento didáctico que se encuentran en la caja de herramientas, asumiendo que la columna vertebral de las estrategias de mediación pedagógica será en sí la misma GTA, que debe responder a las habilidades e indicadores, sin perder de vista que es el personal docente el principal agente en la toma de decisiones curriculares más convenientes para sus estudiantes. Es importante señalar que, debido a la naturaleza de la modalidad en cuestión, el uso de las GTA queda a criterio de la persona docente “considerando la cantidad de lecciones que reciben las personas estudiantes, ya que es imprescindible tomar en cuenta las características, intereses y necesidades de la población joven y adulta que se atiende, estas distan de ser las mismas de otras modalidades educativas” (Departamento de Asesoría Pedagógica Dirección Regional de Educación de Heredia, 2020, p.11).

Para la implementación de la GTA, en un primer momento la persona docente debe planificar, luego de identificar el escenario más oportuno, en un segundo momento pasará al diseño curricular de la guía y en un tercer momento deberá distribuir el material en forma física o digital procurando una cobertura total de sus estudiantes. Además, se proponen algunos otros recursos de acompañamiento posibles a utilizar como por ejemplo “El portafolio de evidencias” que puede elaborarse de manera digital, impresa o ambas y que pretende que el estudiantado al menos una vez por semana, registre un aprendizaje o una habilidad adquirida en una asignatura o las asignaturas con las cuales se haya sentido más identificado.

También se han propuesto otros recursos para contribuir a los procesos educativos a distancia, entre ellos la oferta televisiva brindada por el Sistema Nacional de Radio y Televisión (SINART) consistente en una amplia agenda de temas educativos y también el programa “Plaza Sésamo” que ofrece estrategias de aprendizaje para estudiantes por medio de experiencias lúdicas y se transmite diariamente enfocándose cada día en un nivel educativo.

## EVALUACIÓN FORMATIVA VERSUS EVALUACIÓN SUMATIVA

Inicialmente, las diversas Direcciones Regionales propusieron que la evaluación de aprendizajes para la promoción del primer semestre o periodo lectivo de implementación de la estrategia “Aprendo en casa” fuera formativa. Según las directrices dadas, dicha evaluación se basaría en las evidencias registradas en “El portafolio de evidencias”, el insumo de otras evidencias del trabajo a distancia y un informe cualitativo de desempeño final donde cada docente pudiera ofrecer un amplio criterio pedagógico para determinar si el estudiante requería apoyos para una posible nivelación.

Sin embargo, durante el segundo periodo lectivo se sumaron otras nuevas directrices que de alguna manera modifican la evaluación formativa en una evaluación de corte sumativo (MEP, 2020c) que para su aplicación propone “considerar los escenarios identificados para la población estudiantil, las características del estudiantado, así como los apoyos educativos implementados” (MEP, 2020e, p. 6). Para su implementación “la persona docente debe diseñar una única estrategia evaluativa conformada por una o varias actividades o técnicas para la valoración de los resultados de aprendizaje base y los aprendizajes esperados base seleccionados” (MEP, 2020e, p. 6), de manera que disponga de una estrategia evaluativa y un instrumento de evaluación consistente de una rúbrica analítica o escala de desempeño.

En relación con lo anterior, propiamente para primaria en los niveles de segundo a sexto grado, se consideró 60 % como porcentaje mínimo para pasar una asignatura y la evaluación se conformó por los siguientes dos rubros:

- 55% el cumplimiento de las GTA (Guías de trabajo autónomo)
- 45% la entrega y ejecución de las estrategias sumativas de evaluación

Además, se dispuso que aquellos estudiantes que no lograran alcanzar un 60 % en su calificación final en alguna asignatura, tendrían derecho a presentar “estrategias de promoción”. En el caso de primer grado se mantuvo constante los lineamientos iniciales sobre la aplicación de una evaluación formativa mediante un informe de desempeño final.

## ACOTACIONES METODOLÓGICAS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de los cambios en las circunstancias educativas durante la situación pandémica en Costa Rica surgió el interés de administrar un cuestionario a docentes de I y II ciclos de la Educación General Básica (EGB) con el fin de indagar y conocer sus apreciaciones con respecto a las orientaciones emitidas por el MEP y sus prácticas de enseñanza en respuesta a la emergencia sanitaria acontecida en el año 2020 en el país. El cuestionario consistió de un total de 18 preguntas (de selección, abiertas y otras mixtas) además de las que

recaban datos personales. Se administró en la plataforma *Google Forms* a un total de 141 docentes de la EGB provenientes de distintas provincias del país durante el año 2020. Las respuestas obtenidas para cada pregunta del cuestionario se graficaron y analizaron como se presenta a continuación.

## DATOS GENERALES DE DOCENTES QUE COMPLETARON EL CUESTIONARIO

**Edad:** La mayoría de docentes (50) (35 %) que respondieron el cuestionario tienen entre los 31 y 40 años de edad, seguido por los docentes (45) (32 %) que tienen entre 41 y 50 años de edad, luego los docentes (24) (17 %) entre 51 a los 60 años de edad y por último aquellos y aquellas docentes (21) (15 %) en el rango de edad entre los 20 y 30 años.

**Años de experiencia docente:** La mayoría de docentes (49) cuentan con 0 a 10 años de experiencia laboral, seguidos por aquellos y aquellas (47) (33 %) que cuentan con 11 a 20 años de experiencia docente, luego las y los docentes (38) (27 %) que tienen entre 21 y 30 años de laborar como docentes y por último el menor grupo de docentes (5) (4 %) tienen entre 31 y 40 años de servicio.

**Universidad en la que se graduaron:** La mayoría se graduó en universidades privadas (55) (39 %), seguidos por docentes (51) (36 %) que se graduaron de la Universidad Nacional (UNA), luego quienes (22) (16 %) se graduaron en la Universidad Nacional a Distancia (UNED) y por último en un menor grupo quienes (12) (9 %) indican haberse graduado de la Universidad de Costa Rica (UCR). En un total de 85 participantes, 60 % se graduaron de sus estudios en docencia en las universidades estatales costarricenses.

**Último grado académico obtenido:** Con Licenciatura como último grado académico obtenido un total de 87 (70 %) docentes; con Maestría como último grado académico un total de 36 (26 %); con el título de Bachillerato como último grado profesional un total de 16 (11 %) y con Diplomado como último grado académico 1 docente (0,70 %).

**Categoría profesional:** PT6 (86 docentes) (61 %); ET4 (24 docentes) (17 %); PT4 (10 docentes) (8 %); PT5 (6 docentes) (4 %); VT6 (5 docentes) (3 %); PT3 (3 docentes) (2 %).

**Grado de la EGB en que enseña:** 1er grado 33 docentes (23 %); 2º grado 31 docentes (22 %); 4º grado 17 docentes (12 %); 15 docentes (10,63%) atienden los servicios de educación especial; 3er grado 14 docentes (10 %); 10 docentes (8 %) indican que atienden multigrados; 6to grado 7 docentes (5 %); 5to grado 6 docentes (4 %); 5 docentes (3 %) imparten el nivel de preescolar; 2 docentes (1 %) imparten educación de adultos y 1 docente que labora en educación religiosa ( 0,70 %); solo un participante no indica su nivel a cargo. De manera que se presenta una diversa amplitud en los grados de enseñanza de la Educación General Básica, desde el nivel de preescolar, I y II ciclo, servicios de educación especial, educación religiosa, multigrado y andragogía.

**Institución de trabajo:** Una mayoría de 134 docentes (95 %) laboran en instituciones educativas públicas, en este grupo se encuentran 2 docentes que laboran para el Centro Nacional de Enseñanza Especial, 2 maestras laboran en el Centro de Atención Integral para personas Adultas con Discapacidad (CAIPAT) y 1 docente indica ser itinerante. Solamente 4 docentes (3 %) indicaron que laboran para instituciones privadas del país y 3 docentes (2 %) no indicaron para qué tipo de institución trabajan.

**Provincia en la que trabajan:** La mayoría de docentes (83) (59 %) trabaja en la provincia de Heredia, seguidos por 40 docentes (28 %) quienes indican que trabajan en la provincia de Alajuela, luego 4 (3 %) docentes en la provincia Cartago, seguidos por 3 docentes (2 %) en Puntarenas, 2 docentes (1 %) Limón y un docente ( 0,70%) de Guanacaste. Solo un docente no ofrece información sobre la provincia donde realiza sus funciones de docencia.

A continuación, se presentan los resultados y su discusión correspondiente a partir de las interrogantes de contenido incluidas en el cuestionario.

Para iniciar, se indagó sobre el grado de preparación para hacer uso de herramientas tecnológicas en las prácticas de docencia, dentro de la modalidad de educación a distancia en relación con el proceso de autocapacitación ofrecida por el MEP y otras fuentes de aprendizaje.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se obtiene que 87 docentes (62 %) afirman que son capaces de realizar funciones de docencia, utilizando y manipulando herramientas tecnológicas, pero requieren seguir en un proceso de autocapacitación y formación para fortalecer estas habilidades; 54 docentes (38,29 %) afirman que al inicio del reto de la educación a distancia utilizaron a autocapacitación ofrecida por el MEP como complemento y que ya pueden realizar prácticas docentes con habilidad del manejo de herramientas tecnológicas. Ningún docente indica que no puede realizar funciones educativas por desconocimiento del uso de herramientas tecnológicas según se muestra en la Figura 1.

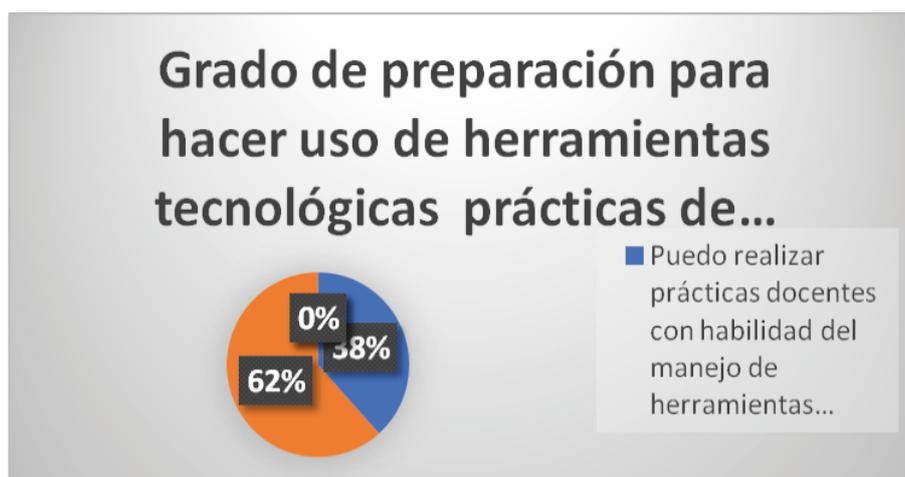


FIGURA 1

*Grado de preparación para el uso de herramientas tecnológicas*  
Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

Los datos mostrados anteriormente apuntan a que la totalidad de docentes que completaron el cuestionario recibieron la capacitación autogestionada por el MEP a personal docente y administrativo y ofertada durante el mes de abril del año 2020 mediante la plataforma *TEAMS*. Sin duda, esta serie de capacitaciones reforzó las habilidades en cuanto al dominio de habilidades de herramientas tecnológicas entre docentes del país. Alcanzó, como resultado, ofrecer una continuidad de las labores de docencia y educativa en medio de la crisis sanitaria, a pesar de que la mayoría indica que debe seguir fortaleciendo estas habilidades sobre uso de herramientas tecnológicas, hacer uso de autocapacitación y otras fuentes de aprendizaje, a su vez afirman que poseen las habilidades tecnológicas para atender a sus labores en la docencia y educativas en general.

Resalta el hecho de que al inicio del proceso de cambio, la totalidad de docentes ya poseía un conocimiento base para poder desarrollar sus funciones con ayuda de herramientas tecnológicas, lo cual hace suponer que son docentes que forman parte de la generación de *nativos digitales* o bien *migrantes digitales* que han desarrollado, a lo largo de su formación, este tipo de habilidades, las cuales fueron de gran beneficio para atender las necesidades educativas en medio de la pandemia en el año 2020.

La siguiente interrogante hace referencia a la caracterización de la mediación pedagógica en relación con “el escenario de sus estudiantes”. Las respuestas obtenidas consisten en que 61 docentes (42 %) afirman que su mediación docente se caracteriza por promover el aprendizaje autónomo para la construcción de conocimiento, utilizando herramientas tecnológicas diversas; 46 docentes (32 %) indican que desarrollan una mediación pedagógica que promueve el aprendizaje autónomo utilizando herramientas no sincrónicas que implican un consumo mínimo de datos de internet; 32 docentes (22,69 %) advierten que el estudiantado, al no contar con conectividad o dispositivos electrónicos, modelaron una mediación pedagógica autónoma

con entrega de material impreso. Solamente 2 (1,5 %) docentes no ofrecen información para categorizar su mediación pedagógica. En la Figura 2 se muestran los datos obtenidos.

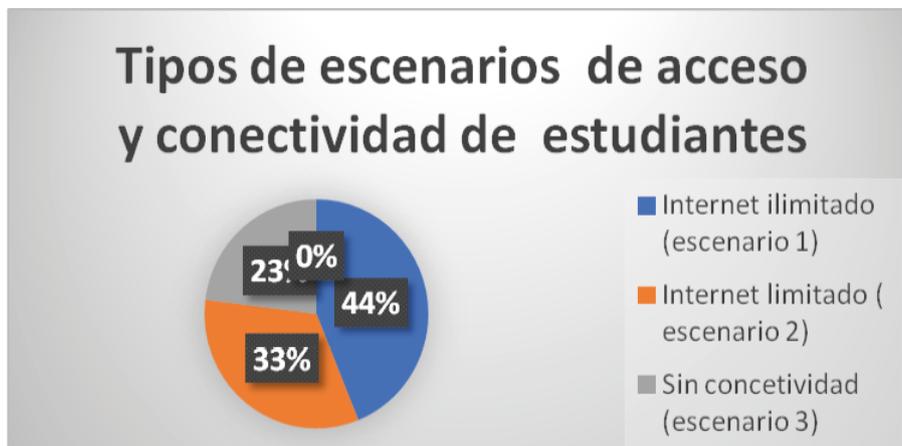


FIGURA 2

*Tipos de escenario de accesos y conectividad estudiantil*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

A partir de lo anterior, se obtiene que una mayoría de docentes logró desarrollar una mediación pedagógica, en los escenarios 4, 3 y 2, principalmente, los cuales permiten una interacción con estudiantes por medio del uso de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales, promoviendo un aprendizaje autónomo. Un grupo minoritario de docentes que lograron dar continuidad a sus labores mediante la entrega de documentos en físico (fotocopias) complementan un escenario que ingeniaron diversas formas de vinculación y de mantener el servicio educativo a sus estudiantes.

En una siguiente interrogante se indagó sobre **la función de las guías de trabajo autónomo (GTA) en las prácticas docentes** para conocer si han sido el principal instrumento pedagógico utilizado en su práctica docente o no.

Las respuestas obtenidas arrojaron que para 87 docentes (62 %) las GTA resultaron ser su principal medio para ofrecer el desarrollo educativo en sus estudiantes; para un grupo menor de 45 docentes (32 %) las GTA fue un instrumento paralelo o alternativo a sus prácticas docentes y 9 docentes (6 %) no las utilizaron las GTA en su quehacer docente, según se muestra en la siguiente Figura 3, lo cual apunta a que las GTA lograron su cometido de funcionar como el instrumento principal o complementario para realizar la mediación docente.

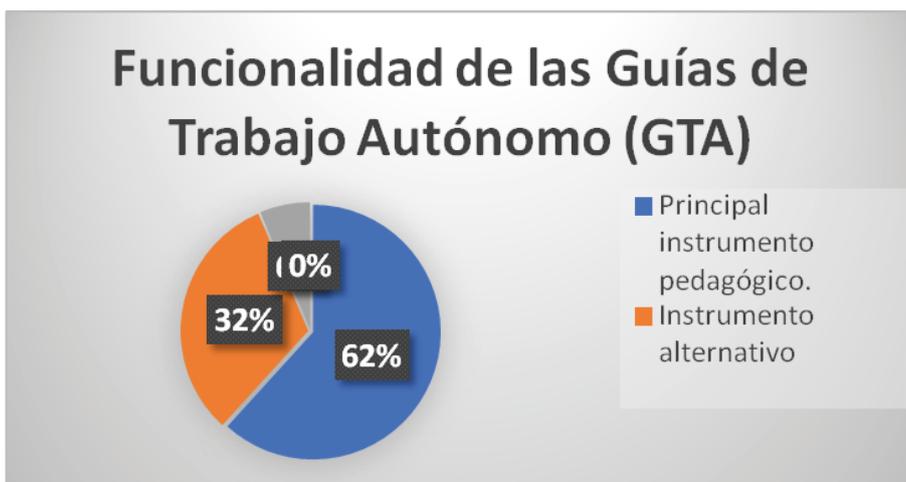


FIGURA 3  
*Funcionalidad de las guías de trabajo autónomo*  
 Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

En relación con el “Portafolio de evidencias” se indagó sobre el enfoque que desde la práctica docente ha tenido mayor utilidad. Las respuestas de 74 (53 %) afirma que el principal enfoque al que atendieron mediante el *Portafolio de evidencias* fue el relacionado con la recopilación, diagnóstico y valoración de temas referentes a las vivencias, emociones y sentimientos de estudiantes; un total de 66 docentes (47 %) indican que el uso de los portafolios como instrumento fue útil en relación con la recopilación académica, proveniente de las producciones, la ejecución de GTA y otras por parte de estudiantes. Un grupo reducido de 9 docentes (9,9 %) indica no haber hecho uso del portafolio. Esta información se observa en la siguiente Figura 4.

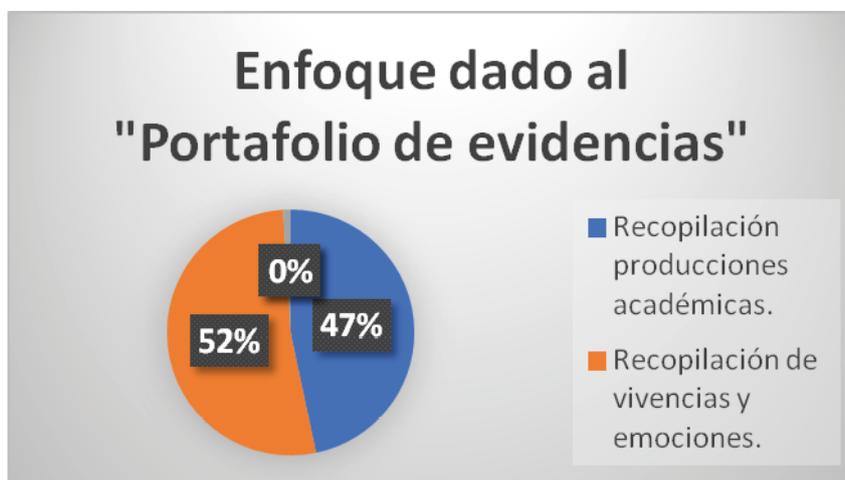


FIGURA 4  
*Enfoque dado al "Portafolio de evidencias"*  
 Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

A partir de lo anterior puede decirse que el portafolio fue de mucha utilidad en las prácticas docentes implementadas, ya como el principal enfoque para la recopilación, diagnóstico y valoración de temas relacionados con las vivencias, emociones y sentimientos de los estudiantes o como enfoque complementario.

Una de las iniciativas de la estrategia “Aprendo en casa” ha sido la **transmisión de la oferta televisiva del SINART**. En este sentido se indagó si dicha transmisión ha sido de utilidad para la práctica docente en cuanto a la implementación de estrategias pedagógicas sugeridas, si no la incorporaron en sus prácticas o bien si del todo no le encontraron utilidad.

Los datos obtenidos arrojan que 76 docentes (54 %) afirman que la estrategia televisiva no fue incorporada a sus prácticas docentes; 30 docentes (21 %) respondieron que este recurso fue implementado dentro de sus estrategias pedagógicas y un menor grupo de 35 docentes (25 %) afirmaron que no encontraron utilidad en este recurso. Esto se muestra en la siguiente Figura 5.



**FIGURA 5**  
*Utilidad de la oferta televisiva de SINART*  
Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

A partir de las respuestas obtenidas puede concluirse que la estrategia televisiva como recurso no causó el impacto esperado para apoyar las prácticas docentes, ya que la mayoría coincide en que este recurso no fue incorporado o no fue útil para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. No se puede omitir que el horario de transmisión de los programas televisivos se daba en las mañanas de 8:00 a.m. a 12:00 md. (mismo horario en que la mayoría de docentes impartía lecciones utilizando alguna plataforma para la educación a distancia).

Otro programa de transmisión nacional vía redes sociales y radio fue el **programa “Vocación docente: Un espacio de conversación orientado a fortalecer la labor docente”**. Según los resultados de las respuestas obtenidas, la mayoría de docentes (17) (57 %) indicó que la estrategia no ha sido implementada en sus prácticas docentes, mientras que 8 docentes (27 %) indicaron que las estrategias no han sido de utilidad y una minoría de 5 docentes (17 %) señalaron que sí han implementado las estrategias pedagógicas transmitidas en el programa, según se muestra en la Figura 6.



FIGURA 6

*Utilidad del programa de radio: La voz docente*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

Entre otros recursos o herramientas complementarias que acompañaron las GTA se destacan videos, audios, presentaciones con diapositivas, videos desde la plataforma *Youtube* (o plataformas similares), clases sincrónicas y clases asincrónicas utilizando alguna plataforma virtual, folletos de actividades y otros. En este sentido, se indagó cuáles de esas **herramientas complementarias a las GTA utilizaron los grupos docentes**.

Las respuestas obtenidas arrojan que un total de 118 docentes (84 %) destacan los videos educativos accesibles en la plataforma *Youtube* (o plataformas similares) como la herramienta tecnológica de preferencia para los procesos de mediación pedagógica. Seguidos por los folletos (digitales y físicos) de actividades que se reportan por 99 docentes (70 %) como la herramienta de mayor utilidad implementada en el marco de la mediación pedagógica a distancia. Un total de 95 de docentes (67 %) manifiesta desarrollar clases sincrónicas con alguna plataforma virtual, así como el uso de presentaciones en diapositivas con el programa *Power Point* dentro de los procesos de mediación pedagógica. Un total de 91 docentes (65 %) reportó utilizar audios con explicaciones del contenido a desarrollar como otra herramienta pedagógica-tecnológica implementada en sus prácticas pedagógicas, seguidos por 86 docentes (61 %), quienes seleccionaron los videos caseros como herramienta para explicar los contenidos a desarrollar como una herramienta para su mediación pedagógica. Por último, 44 docentes (31 %) indicaron hacer uso de clases o sesiones sincrónicas utilizando alguna plataforma virtual, lo cual apunta a que esta herramienta es la de uso menos frecuente en la mediación pedagógica en esta nueva modalidad a distancia. Los datos obtenidos se muestran en la siguiente Figura 7.



FIGURA 7

*Herramientas pedagógicas complementarias*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020

A partir de lo anterior se obtiene que el uso de herramientas pedagógicas fue ampliamente diverso. Se observa un importante contraste en relación con el número de docentes (95) (67 %) que recurrió a clases sincrónicas y el que desarrolló clases asincrónicas (44) (31 %).

Por otra parte, se indagó sobre el **principal recurso o fuente de información para apoyar la práctica pedagógica docente**: Caja de herramientas del MEP, libros de texto (físicos o digitales), fuentes de internet, colaboración compartida con docentes, otros.

Se obtiene que una mayoría de 113 docentes (80 %) destaca, como la principal fuente de información, la extraída de internet a la recurrieron en busca de material para apoyar su práctica docente. Un total de 91 docentes (65 %) indicó el uso de libros de texto físicos o digitales como la fuente de información a la cual recurrieron para apoyar su práctica pedagógica. Un total 90 docentes (63 %) recurrió a la colaboración compartida con otras personas docentes como fuente de información y esta colaboración les permitió abastecerse de recursos y apoyar la labor educativa. Una cantidad menor de 75 docentes (53 %) reportó que la “Caja de herramientas del MEP” fue poco visitada para apoyar la práctica pedagógica. Lo anterior se muestra en la Figura 8 que se presenta a continuación.



FIGURA 8

*Fuentes de información de apoyo*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

A partir de lo anterior se obtiene que la principal fuente de información a la que accedieron fue la internet, esto puede deberse a la amplia cobertura y accesibilidad que a lo largo del país ofrecen las distintas compañías de este servicio; además, media el hecho de la facilidad y rapidez con la que se consigue información gratuita, y la variedad de datos, imágenes, videos, entre otros.

Otro aspecto importante por indagar se refirió a la evaluación con el interés de conocer el tipo de herramientas (listas de cotejo, control de evidencias, rúbricas de evaluación, otras) que el personal docente utilizó para hacer una **evaluación formativa**.

Una mayoría de 121 docentes (86 %) indicó utilizar el control de evidencias para la evaluación formativa; 54 docentes (38 %) implementaron rúbricas de evaluación; 38 (27 %) reportaron haber utilizado listas de cotejo y 29 (20 %) indicaron haber utilizado otros instrumentos para realizar la evaluación formativa, este es el grupo con menor cantidad según se muestra en la siguiente Figura 9.



FIGURA 9

*Herramientas de evaluación usadas*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

De los datos obtenidos se observa que los instrumentos para registrar la evaluación formativa durante la estrategia de "Aprendo en casa", fueron aquellos que les permitieron llevar un control de las evidencias producto de las GTA.

Este tipo de instrumentos, además, les permitió llevar un control y seguimiento del estudiantado que puntualmente entregaba las GTA y de quienes no lo hacían. Cabe notar que las rúbricas de evaluación evidencian un uso constante, ya que el diseño propio de las GTA solicitaba a cada docente incorporar un instrumento de valoración formativa y autoevaluación de los indicadores desarrollados en cada GTA.

Las estrategias de mediación utilizadas durante la nueva modalidad de enseñanza aprendizaje se relacionan, de alguna forma, con la política educativa vigente. En esta línea interesó indagar cuáles **estrategias siguientes -relacionados con la política educativa- utilizó el personal docente en su práctica a distancia**: la persona estudiante como centro del proceso educativo, la contextualización de escenarios inmediatos a la población estudiantil para la solución de problemas, el uso del método indagatorio, el uso de talleres, el trabajo colaborativo en equipos virtuales, el fomento de la lectura como comprensión del medio, el abordaje de temas transversales, el apoyo de la tecnología, aprender a aprender, otras.

A partir de lo anterior se obtuvo una diversidad de respuestas dentro de las que destaca, de mayor a menor cantidad, lo siguiente: en los procesos de mediación pedagógica para una mayoría de docentes (115) (81,5 %) la preferencia es considerar la persona estudiante como centro de todo quehacer pedagógico; seguida

por la contextualización de escenarios inmediatos a la población estudiantil para la solución de problemas, pues 108 docentes (76,5 %) afirman que el análisis del contexto es de vital importancia para desarrollar prácticas educativas convenientes; luego destacan, para un total de 82 docentes ( 58 %), los procesos de metacognición (aprender a aprender); seguido por el apoyo de la tecnología que para 80 docentes (6 %) se presenta como una estrategia importante para realizar prácticas de docencia en medio de la crisis sanitaria. Posteriormente, 59 docentes (42 %) reportaron el fomento de lectura como comprensión del medio como una estrategia de mediación pedagógica que utilizan dentro de la estrategia “Aprendo en casa”, seguidamente un total de 41 docentes (29 %) reportó el trabajo colaborativo en equipos virtuales como la estrategia de su elección en la mediación pedagógica utilizada; 34 docentes (24 %) eligieron el abordaje de temas transversales como herramienta de mediación pedagógica; luego el uso del método indagatorio fue reportado como menos frecuente por 33 docentes (23 %), de forma similar al uso de talleres que fue seleccionado por 21 docentes (15 %) para finalizar con 22 docentes (16 %) que anotaron que utilizan otras estrategias de mediación. Esta información se observa en la siguiente Figura 10.

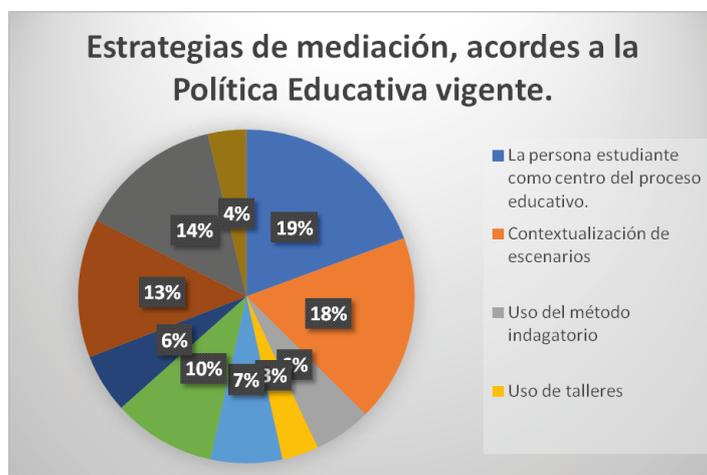


FIGURA 10

*Estrategias de medición utilizadas*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

De lo anterior se deriva la importancia que otorga el personal docente a considerar a la persona estudiante como protagonista del quehacer educativo, dirigiendo hacia esta todo recurso y esfuerzo de la mediación pedagógica, donde el fin primario es ofrecerle un servicio educativo de calidad. Así como la importancia de la contextualización para generar una mediación pedagógica cercana, real y vivencial para el estudiantado; también resulta muy importante al posicionarlo en su realidad circundante a partir de su cotidianidad para generar experiencias de aprendizaje.

Otro aspecto indagado fue sobre las actividades extraacadémicas, con el fin de conocer cuán a menudo (una vez al mes, a la semana o no las utiliza) implementan **actividades lúdico-recreativas con el estudiantado durante la modalidad a distancia**.

A esta interrogante la mayoría de docentes (74) (52 %) indicó que al menos una vez a la semana realiza actividades lúdico-recreativas, como parte de sus acciones de mediación pedagógica. Un total de 57 docentes (40 %) dijo recurrir a estas actividades de esparcimiento y recreación por espacio de 1 en un mes. Y un pequeño grupo de docentes (10) (7 %) consideró que no es necesario desarrollar actividades lúdico-recreativas con sus estudiantes durante esta pandemia según se muestra en la Figura 11.

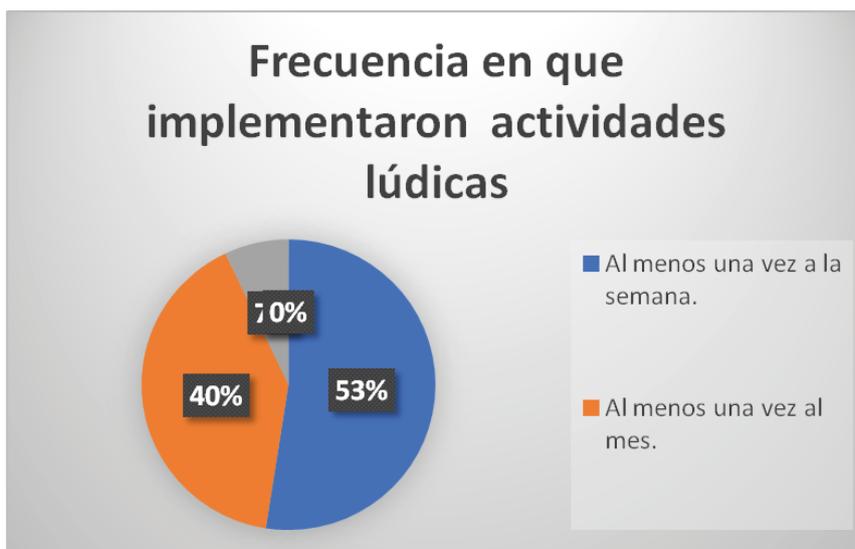


FIGURA 11  
*Frecuencia de implementación de actividades lúdicas*  
 Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

Cabe señalar que un grupo bastante numeroso de docentes consideró la importancia de realizar actividades lúdico-recreativas y de esparcimiento para complementar su mediación pedagógica, pues, sin duda, forma parte importante del conjunto de acciones pedagógicas, en atención a la integralidad de las personas estudiantes, que emocionalmente podrían estar afectadas por el encierro y el distanciamiento social.

También interesó indagar cuáles aspectos han ajustado para ejercer su labor docente en esta nueva modalidad a distancia, tales como: horarios laborales extendidos, uso de herramientas tecnológicas, colaboración con demás docentes, ajustes en la rutina familiar, atención a estudiantes y padres de familia, coordinación con docentes de servicios de apoyo, asistencia virtual a reuniones de coordinación, autocapacitación en áreas de su preferencia, otros.

Llama la atención que la *atención a estudiantes y padres de familia* destaca como la actividad de mayor frecuencia por 135 docentes (96 %) entre las labores realizadas en el marco de la educación a distancia. Seguidamente sobresale el uso de herramientas tecnológicas que 126 docente (89 %) señalan como la actividad más implementada, lo que sin duda constata que las herramientas tecnológicas se convirtieron en los medios más efectivos para desarrollar las labores de la docencia en este contexto. Un total de 121 docentes (86 %) señala los horarios laborales extendidos como el quehacer en que más incurre, lo cual evidencia la necesidad de ejecutar largas jornadas de trabajo para poder cumplir con todas las obligaciones necesarias. Un total de 118 docentes (86 %) mencionaron que debieron hacer ajustes a su rutina familiar para cumplir con sus labores de docencia, mientras que 109 docentes (77 %) seleccionaron la asistencia virtual a reuniones de coordinación como la acción que más les permitía dar continuidad a sus labores pedagógicas. Un total de 107 docentes (76 %) reportaron la colaboración con otras personas docentes como otra actividad realizada para seguir ofreciendo sus prácticas, mientras que 106 docentes (75 %) indicaron la autocapacitación en áreas de su preferencia es una de las actividades más recurrentes para seguir desarrollando sus labores. Por último, la coordinación con docentes de servicios de apoyo fue reportado por 96 docentes (68 %) como una actividad de uso menos frecuente dentro de sus labores docentes. Esta información se muestra a continuación en la Figura 12.



FIGURA 12  
*Prácticas para desarrollar la labor docente a distancia*  
 Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

De la información obtenida anteriormente se deriva que la totalidad de los maestros y maestras que se entrevistaron concuerdan que para poder seguir desarrollando sus prácticas en docencia, debieron implementar, modificar, reajustar y reorganizar una cantidad considerable de variables familiares y propias de sus funciones para dar atención a la educación a distancia mediante la estrategia “Aprendo en casa”.

Por cuanto las herramientas tecnológicas han sido indispensables para poner en marcha la estrategia de enseñanza aprendizaje a distancia, interesó sobremanera conocer cuál de las **plataformas y aplicaciones tecnológicas** (*Teams; Zoom; Classroom; correo electrónico; WhatsApp*, otras) es considerada de mayor utilidad por docentes durante esta época de pandemia.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se tiene que la aplicación más utilizada es WhatsApp según lo reportan 126 docentes (89 %); la sigue la aplicación *Teams* del paquete de *Microsoft Office 365* según lo reportan 113 docentes (80 %), mientras que un total de 33 docentes (23 %) reporta utilizar más el correo electrónico y 21 docentes (15 %) afirma utilizar la plataforma *Zoom*, seguidos de 3 docentes (2 %) que utilizan más la plataforma *Classroom* y solamente 6 docentes (4 %) afirman que utilizaron otras herramientas o plataformas como medio de comunicación con sus estudiantes según se observa en la Figura 13.



FIGURA 13

*Plataformas usadas para la comunicación*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

Cabe mencionar que ya de forma anterior a la fecha del inicio de la declaratoria de emergencia sanitaria, la aplicación WhatsApp se presentaba como la aplicación de mayor popularidad global en los ambientes educativos, gran cantidad de docentes ya contaban con participación activa en los grupos de *WhatsApp* para transmitir mensajes a las familias y a estudiantes. Esta aplicación se considera que fue la más utilizada, ya que les permitió hacer uso de mensajería de voz y texto instantáneo, para una comunicación efectiva con estudiantes y sus familias, además la aplicación permite múltiples funciones como: enviar y descargar documentos, fotos imágenes, gifs a una persona o grupos de personas, todas estas características en conjunto facilitaron la comunicación sincrónica y asincrónica para mediar procesos de mediación pedagógica en la pandemia. No menos importante es la preferencia de la plataforma Teams que, al contar con características muy similares a un entorno educativo físico (pizarra, pizarra de notas, cuadernos de tareas, sala de trabajo entre otras, muchos docentes con la debida capacitación utilizaron esta aplicación como medio de comunicación y para la ejecución de su mediación pedagógica), posibilita sesiones con estudiantes y familia en forma sincrónica, lo cual permite recrear un espacio educativo más cercano y familiar al usual.

Por otra parte, se indagó sobre la **utilidad de las Guías de trabajo base (GAB)** para las labores docentes. Al respecto se logró identificar que la mayoría de docentes que respondieron el cuestionario coinciden en que las Guías de trabajo base (GAB) son de gran utilidad para su labor docente; de estos docentes 105 (74 %) señalan diferentes aspectos sobre la utilidad pedagógica que le dan a estas; a la vez, se lograron identificar algunas similitudes entre las respuestas tales como: organización, apoyo, indicadores, evaluación, familia, estudiantes y son útiles sin argumento. En esta línea resalta que 62 respuestas (44 %) indican que las GAB permiten orden, claridad, organización y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje; 23 respuestas relacionan la funcionalidad de las GAB con el desarrollo de los indicadores y el proceso de evaluación, como también 23 respuestas (16 %) señalan aspectos relacionados con la utilidad de las GAB desde la mediación y la labor familia-estudiante mientras que 9 respuestas no argumentan ni expresan motivos del porqué consideran que las GAB son útiles. Sin embargo, un total de 14 respuestas (10 %) indica que los docentes y las docentes no utilizan este recurso dentro de sus mediaciones pedagógicas. La información aportada por 62 docentes (44 %) sobre la utilidad, orden, claridad, organización y planificación que permiten las GAB contrasta con la respuesta de una persona que dice que las GAB no son útiles, ni entendibles para estudiantes o padres y madres de familia. La cantidad de respuestas se aprecia en la siguiente Figura 14.

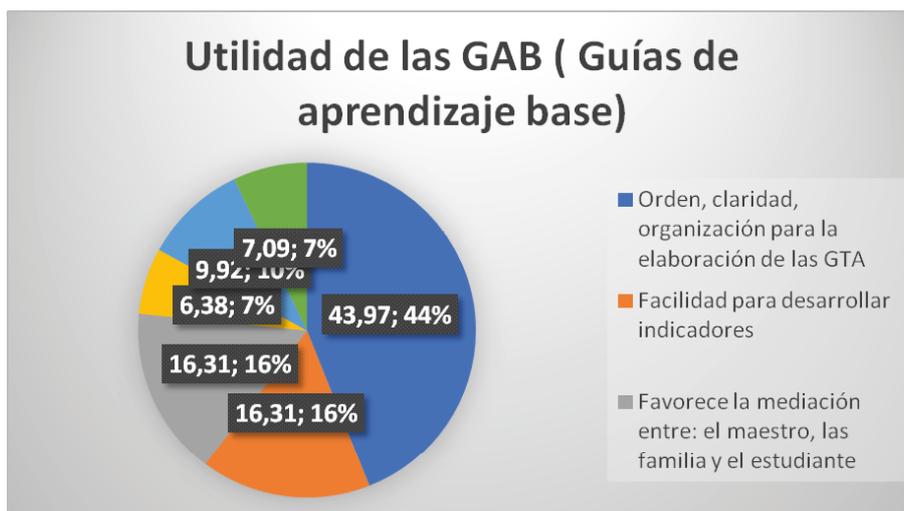


FIGURA 14

*Utilidad de las Guías de aprendizaje base*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

También se indagó sobre **cómo ha sido la carga laboral** que docentes han enfrentado en términos de **producto del teletrabajo**. Sobre este tema 127 docentes (90 %) reportan un aumento en la carga laboral; 89 docentes (63 %) concuerdan en cuanto a los cambios en el horario; 35 docentes (24 %) mencionan similitudes en cuanto a que la carga laboral se ha extendido; 18 docentes (12 %) señalan la atención familiar como sobrecargo dentro de la jornada laboral; 12 docentes (8 %) indican la aparición de estrés o ansiedad y 3 docentes (2 %) mencionan la influencia del contexto de las personas estudiantes. Esto se muestra en la siguiente Figura 15.

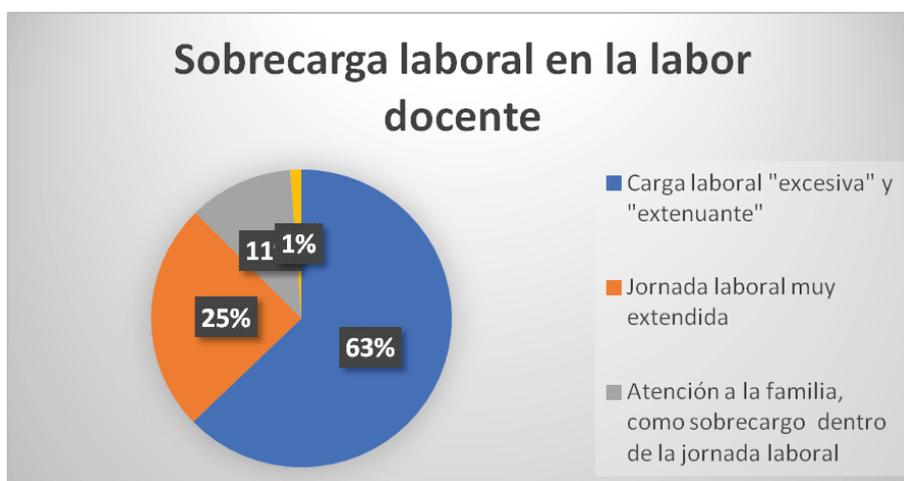


FIGURA 15

**Sobrecarga docente**

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

Además de lo anterior, al indagar cómo ha sido la carga laboral durante el teletrabajo, se obtienen respuestas tales como que la carga laboral se vuelve “excesiva” “extenuante”, “cansada”, “demandante” e inclusive una “labor fuerte”; algunas respuestas (16) (11 %) mencionan que el aumento de la carga les provoca “estrés” o “ansiedad”, tal y como lo menciona una persona: “Trabajo mucho más de lo que mi salud y cuerpo permite”. Un total de 35 docentes (25 %) coinciden en que la jornada laboral se ha extendido y ha sido excesiva.

Sin embargo, algunas de las respuestas señalan aspectos positivos como que ha mejorado con el paso del tiempo y que las clases han sido entretenidas a pesar de que la carga laboral ha sido cansada y estresante. En términos generales la información obtenida evidencia divergencias en las respuestas de docentes.

Otra interrogante planteada indagó sobre **los principales obstáculos en esta nueva modalidad de trabajo con asistencia remota**.

En relación con esta interrogante y a partir de las respuestas obtenidas se puede decir que se evidencia que, en su mayoría, los principales obstáculos mencionados coinciden, pues enfatizan aspectos de conectividad a internet y la falta de diversos recursos tecnológicos por parte del estudiantado y por el personal docente. Sobresale entre las respuestas, el papel que deben desempeñar las personas encargadas de cada estudiante, al brindar un acompañamiento y apoyo, según las personas docentes el apoyo es muy poco o no se evidencia un seguimiento oportuno con las labores escolares. El apoyo familiar se menciona como uno de los aspectos que más pueden influir de manera positiva o negativa en los obstáculos de la nueva forma de trabajo virtual docente. Entre ellos se pueden mencionar: la comunicación que la familia y el personal docente deben fomentar; así como la responsabilidad, compromiso y el respeto por los horarios establecido para conectarse a las clases sincrónicas han sido una parte difícil de sobrellevar. Por último, una parte menciona el factor del clima como un aspecto que genera obstáculos tecnológicos, pues al haber tormentas eléctricas y lluvias se dificulta la comunicación durante las sesiones de clases y periodos de conectividad. La siguiente Figura 16 ilustra la cantidad de respuestas obtenidas.

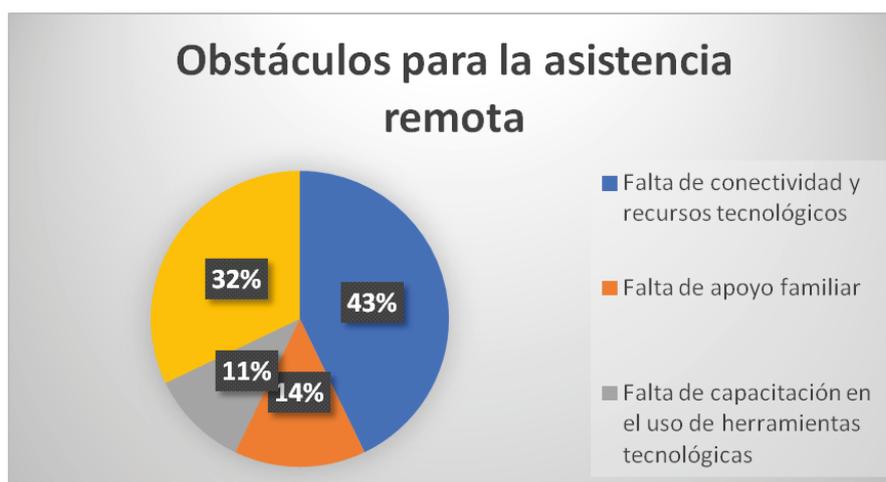


GRÁFICO 1

*Obstáculos para la asistencia remota*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

Algunos de los obstáculos mayormente mencionados son la falta de capacitación sobre las herramientas tecnológicas en un lapso de tiempo tan corto y bajo presión, lo cual, según la opinión docente, ha sido un factor que al inicio ocasionó incertidumbres. El personal docente puntualiza como obstáculo las instrucciones y seguimiento por parte del Ministerio de Educación Pública, que al inicio de la pandemia se mostró indeciso entre las directrices que enviaba a los centros educativos y cómo estos las comprendían y las accionaban dentro de su gestión educativa. Algunas respuestas expresan lo difícil que es adecuar los horarios para el trabajo en casa y la atención al trabajo del hogar y acompañamiento de sus propias familias, ya que al estar realizando teletrabajo muchas veces se les dificulta cumplir ambas responsabilidades. Una de las respuestas indica como factor de obstaculización la comprensión de las temáticas estudiadas por parte del estudiantado durante las clases a distancia, en especial, las matemáticas. Muy pocas respuestas mencionan aspectos relacionados al área de educación especial, dos docentes expresan la necesidad de mayor acompañamiento y apoyo para el estudiantado.

De suma importancia resultó indagar sobre **los principales logros de docentes durante la modalidad de trabajo con asistencia remota**. De acuerdo con las respuestas aportadas se obtiene que consideran como principales logros los siguientes: habilidades docentes (60 docentes) (42 %); habilidades estudiantiles (46 docentes) (33 %); la familia ha sido uno de sus principales apoyos en la modalidad de trabajo con asistencia remota (32 docentes) (23 %). Por último, un mínimo (6 docentes) (4 %) considera que los avances no son tan positivos, pues indica que el trabajo independiente no se logra en todos los casos. Lo anterior se muestra en la siguiente Figura 17.



FIGURA 17

Principales logros con la modalidad de educación a distancia  
Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

En relación con lo anterior, cabe mencionar la coincidencia de varias respuestas referidas al área de *habilidades docentes*. Los resultados arrojan que un gran número de docentes muestran complacencia con el incremento de sus habilidades tecnológicas, ya sea de forma autodidacta o con el apoyo de sus familiares, lo cual les permitió tener un acercamiento más personal con sus estudiantes y las personas a su cargo. De igual forma destacan que, en su mayoría, han logrado cumplir con las habilidades propuestas por el MEP. Según mencionan, uno de los tantos logros obtenidos consistió en ordenarse y lograr mantener bajo control su carga académica, con un mejor control del estrés y de la ansiedad causada por el trabajo. Uno de los pilares para las personas docentes durante esta experiencia ha sido la capacidad de autogestión, mientras que en relación con el estudiantado, se resalta que la autonomía es una de áreas que se ha desarrollado y fortalecido en esta modalidad de educación remota.

Sin embargo, no se puede omitir la inconformidad de algunas personas docentes con respecto a los avances que han tenido en el trabajo con asistencia remota. Consideran que la cobertura educativa es muy escasa, que a pesar de los esfuerzos por aprender y por dar las lecciones muy poco estudiantado se conecta, así hacen notorio su descontento y poca satisfacción con los logros obtenidos, a su vez, visibilizan la gran brecha digital que existe actualmente en nuestro país y el impacto que ha causado en la educación y la labor docente.

De alguna forma se pone en evidencia que se ha logrado un acercamiento y seguimiento de manera positiva y que el estudiantado ha asumido un compromiso y responsabilidad con su aprendizaje. De igual forma en cuanto al *acercamiento al contexto familiar* de los niños y niñas: gran cantidad de docentes coinciden en que ha existido mayor compromiso, involucramiento y apoyo familiar en el proceso educativo.

Lo anterior evidencia que existe mayor empatía hacia el trabajo docente y el desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas, que antes no se solían poner en práctica, por lo que se ha generado un desarrollo más integral del proceso educativo de los niños y las niñas.

Un último aspecto indagado en el cuestionario se refiere a **cómo se han sentido los docentes y las docentes con esta experiencia de enseñanza a distancia en relación con su salud emocional, mental y física**. Según las respuestas obtenidas, la mayoría de docentes considera que su estado de salud mental, físico

y emocional se vio afectado negativamente, ya que, del total de las respuestas, 124 (85 %) expresan sentir cansancio, agotamiento, afectación, inestabilidad emocional, entre otros sentires que influyen negativamente en su trabajo. Mencionan que han visto el efecto mayor de la carga laboral que la estrategia docente a distancia implica, lo cual ha generado preocupación constante y esa misma preocupación genera cansancio, estrés, impotencia, angustia, incertidumbre, entre otras. Opinan que su salud se ha visto afectada, desde empezar a enfrentar malestares o enfermedades que antes no padecían, hasta tener que tomar medicamentos o tratamientos que tampoco consumían antes del cambio de modalidad de su trabajo. Sin embargo, 18 docentes (13 %) consideran la situación actual como una oportunidad de crecimiento en el aprendizaje de tecnologías y a nivel personal expresan estar bien, mientras otro gran porcentaje expresa lo contrario. Lo anterior se muestra a continuación en la siguiente Figura 19.

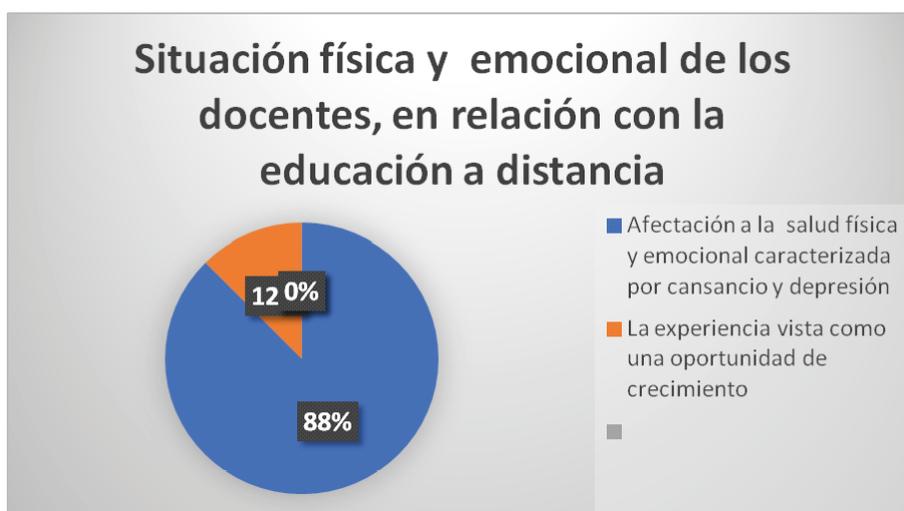


FIGURA 18

*Situación física y emocional docentes en relación con la educación a distancia*

Elaboración propia a partir del cuestionario administrado a docentes de la EGB, 2020.

Aunado a lo anterior, desde las particularidades encontradas en respuestas aisladas, se destacan algunas que sobresalen debido a sus comentarios en relación con la salud tanto física como emocional que, por su impacto, les han llevado a cuestionamientos, alternativas en su accionar, satisfacción por los logros de sus estudiantes, mejorar el trabajo colaborativo e inclusive, por otra parte, hasta querer renunciar.

## CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En cuanto al uso de herramientas tecnológicas en las prácticas de docencia y aprovechamiento de las capacitaciones autogestionadas ofrecidas por el MEP, la totalidad de docentes que completaron el cuestionario afirma que son capaces de desarrollar prácticas docentes -con mayor o menor habilidad- mediante el uso de herramientas tecnológicas.

El cuerpo docente logró desarrollar una mediación pedagógica en el escenario de sus estudiantes. Se evidencia una extensa cobertura de internet en el país, un amplio rango de estudiantes contó con conectividad y con internet ilimitada o limitada, la mayoría de la población estudiantil logró vincularse con sus docentes y así desarrollar las actividades propuestas.

Las Guías de trabajo autónomo (GTA) se establecieron como el medio formal de vinculación para la mediación docente, teniendo una acogida bastante alta por parte de docentes, por su utilidad, funcionalidad y operabilidad para dar continuidad a las prácticas de enseñanza.

El “Portafolio de evidencias” fue un instrumento de mucha utilidad para la práctica docente, se convirtió en un importante aliado para realizar exploraciones principalmente relacionadas con las vivencias, sentimientos y realidades expresadas por estudiantes, coadyuvando al abordaje de temas de control, manejo y conocimientos de las emociones y otras relacionadas con la condición psicológica y emocional del estudiantado o bien como complemento a la labor docente.

La estrategia televisiva ofrecida por el SINART, así como el programa de radio (transmitido también por FB) “Vocación Docente: Un espacio de conversación orientado a fortalecer la labor docente”, no causó el impacto esperado para apoyar las prácticas docentes.

El uso de herramientas pedagógicas fue muy diverso, se dio de forma complementaria y uso simultáneo. Destaca la gran variedad de herramientas pedagógicas complementarias que utilizaron con ayuda de medios digitales como por ejemplo la plataforma Youtube, de gran utilidad por los recursos audiovisuales de contenido educativo que ofrece en diversos temas adaptados a escolares. Con respecto al uso de plataformas y aplicaciones tecnológicas la más utilizada es WhatsApp, seguida por la aplicación Teams del paquete de *Microsoft Office 365*. Otras de menor uso son *Zoom* y *Classroom*.

La internet destaca como la principal fuente de información a la que para apoyar su práctica pedagógica, lo cual puede deberse a la amplia cobertura y accesibilidad que ofrecen las distintas compañías de este servicio a lo largo del país.

Se evidencia un contraste importante entre el número de docentes que recurrieron a las clases sincrónicas y quienes utilizaron las clases asincrónicas, lo cual hace suponer la preferencia por aquellas lecciones donde presenciales y en tiempo real, que las lecciones donde en forma asincrónica los alumnos desarrollan las actividades.

La colaboración y apoyo entre docentes se asume como una de las principales fuentes de información; la conformación de redes de apoyo entre pares y el compartir unas personas con otras sus conocimientos, a pesar del distanciamiento social, ha sido un gran apoyo entre colegas durante esta modalidad a distancia. Llama la atención la poca afluencia de docentes a visitar la Caja de herramientas ofrecida por el MEP, ya que esta ofrece múltiples recursos en línea y sin conexión a internet, como fuente de información pedagógica.

Los instrumentos mayormente utilizados para registrar la evaluación formativa durante la estrategia de “Aprendo en casa” fueron aquellos que les permitieron llevar un control de las evidencias y seguimiento de estudiantes que puntualmente entregaban las GTA y de quienes no lo hacían. Las rúbricas de evaluación evidencian un uso constante, pues el diseño mismo de las GTA solicita al personal docente incorporar un instrumento de valoración formativa y autoevaluación de los indicadores desarrollados en cada GTA.

Las actividades lúdico-recreativas y de esparcimiento son consideradas importantes por la mayoría de docentes para su mediación pedagógica a distancia.

Para implementar la estrategia “Aprendo en casa” fue necesario que modificaran, reajustaran y reorganizaran sus actividades familiares y las rutinas propias de sus funciones. Entre estas actividades destacan la atención a estudiantes y familias y los horarios laborales extendidos, además del uso de herramientas tecnológicas que ya se ha mencionado de forma recurrente.

Las Guías de trabajo base (GAB) para las labores docentes son de utilidad para la mayoría de docentes por distintas razones tales como que permiten orden, claridad, organización y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la elaboración de las Guías autónomas de trabajo (GTA), también por la funcionalidad de las GAB en relación con el desarrollo de indicadores y el proceso de evaluación y por otros aspectos propios de la mediación y la labor familia-estudiante. Una minoría de docentes no utilizó las GTA.

Con respecto al aumento de la carga laboral, la mayoría de docentes coincide en que esta aumentó, así como los cambios de horario. Si bien la mayoría reconoce un aumento en la carga laboral, algunas respuestas arrojan aspectos positivos y rescatan que el tiempo extra se aporta con el fin de ofrecer la mejor educación para el estudiantado.

En relación con los principales obstáculos durante la nueva modalidad de trabajo con asistencia remota se mencionan la conectividad a internet y la falta de diversos recursos tecnológicos por parte del estudiantado y por el personal docente. No menos importante el factor del clima, pues genera obstáculos tecnológicos: las lluvias y tormentas eléctricas dificultan la comunicación y la conectividad.

También se señala que las personas a cargo del estudiantado les brindan muy poco acompañamiento y apoyo o bien no se evidencia un seguimiento oportuno con las labores escolares. El apoyo familiar es uno de los aspectos que más pueden influir de manera positiva o negativa en los obstáculos de la nueva forma de trabajo a distancia. La comunicación entre la familia y el personal docente es necesaria, así como la responsabilidad, compromiso y el respeto por los horarios establecidos para conectarse a las clases sincrónicas, lo cual ha sido una parte difícil de sobrellevar, según reportan.

Respecto a los principales logros docentes durante esta modalidad, coinciden positivamente al enfatizar los alcances logrados en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con la salud emocional, mental y física, la mayoría de docentes considera que su estado de salud mental, físico y emocional se ha visto afectado negativamente reflejándose en malestares tales como cansancio, agotamiento, afectación, inestabilidad emocional, entre otros, que influyen negativamente en su trabajo. Destacan sentimientos como la frustración, el cansancio y la imposibilidad, pues asumir los retos en cuanto al uso de herramientas tecnológicas fue uno de los principales obstáculos y desmotivaciones. La carga laboral que la estrategia docente a distancia implica es mayor, lo cual ha generado preocupación constante y esa misma preocupación genera cansancio, estrés, impotencia, angustia, incertidumbre, entre otras. Sin embargo, algunos pocos docentes consideran la situación de enseñanza a distancia como una oportunidad de crecimiento en el aprendizaje de tecnologías y a nivel personal expresan estar bien.

## REFLEXIONES FINALES

Sin duda la situación pandémica ha propiciado espacios de reflexión y replanteamiento de las prácticas educativas costarricenses, lo cual abrió una gran puerta de acompañamiento educativo hacia la especialización de la virtualización. Han sido muchos los factores negativos de esta situación de salud pública, pero en educación se ha sembrado un nuevo porvenir, que podría potenciar, avivar y generar nuevas vías de acción pedagógica ajustadas a las necesidades de nuestro tiempo.

La experiencia de desarrollar prácticas educativas en medio de una crisis sanitaria y atender a una estrategia docente nunca antes planteada (“Aprendo en casa”), cuyo objetivo fue dar continuidad al quehacer educativo del país, puso de frente al personal docente ante grandes retos y desafíos que, sin duda, le exigieron una respuesta rápida y eficaz.

Una variable importante que permitió el desarrollo y debida ejecución de la estrategia de “Aprendo en casa” fue el uso de medios y dispositivos digitales. La mayoría de docentes que respondió el cuestionario son personas nativas o migrantes digitales, por lo que cuentan con una alta o mediana habilidad en el haber tecnológico y, por tanto, han sido capaces de responder en forma positiva a la estrategia.

La participación en el cuestionario administrado en esta indagación contó con docentes en ejercicio en todas las provincias del país, por lo que se logra extraer datos en cuanto al contexto de sus prácticas docentes. Sin duda, estos grupos docentes hacen constar que lograron implementar la estrategia “Aprendo en casa” repensando y replanteando formas de promover el aprendizaje, y convirtiendo el contexto más próximo de los estudiantes en su más útil recurso. Son muchas las experiencias de docentes que comentan cómo el entorno propio del hogar pasó a ser un ambiente pedagógico donde se dispuso de materiales y recursos propios de los hogares del personal docente y del alumnado como materiales didácticos y recursos de aprendizaje.

En algunos otros puntos de convergencia, la mayoría de docentes expresa que para poder realizar sus prácticas educativas multiplicó las tareas propias de la profesión y con ellas se expandieron los horarios de trabajo, lo cual, en consecuencia, afectó de muchas maneras la dinámica familiar, por lo que la mayoría de

docentes reporta que debió conjugar ambas realidades trabajo y familia en un solo ambiente, situación que no resultó fácil para muchos grupos.

La afectación emocional resalta como una característica que se mantuvo constante a lo largo del desarrollo de las prácticas educativas a distancia, la opinión de docentes expresa que manifestaron múltiples formas de afecciones emocionales, que en algunos casos obstaculizaron las debidas funciones del cargo.

La “reinención” y un “aprender a desaprender” caracterizó las prácticas educativas de docentes que evidencian en sus respuestas múltiples variantes llevadas a cabo en la modalidad a distancia en la que de formas muy creativas y novedosas, ante una gran necesidad de cambio, lograron desarrollar en su mediación pedagógica.

El personal docente debió sumar a sus prácticas educativas ordinarias otras funciones y asumir roles distintos, como, por ejemplo, anotan la importancia de mantener las vías de comunicación estables y mantener constante la vinculación con estudiantes y familias, incorporar estrategias que acompañaran las necesidades psicológicas y emocionales de estudiantes y sus familias que, por efectos colaterales de la pandemia, experimentaban muchas dificultades económicas, de estabilidad emocional y de salud.

La ubicación de estudiantes en su mayoría en escenarios 1 y 2 (estudiantes que cuentan con dispositivo y con acceso a internet: ilimitado, reducido o limitado) fue la variante que permitió un desarrollo de las prácticas docentes con mayor impacto y éxito en las distintas partes del país, de modo que al ser la mayoría de familias que contaban con la posibilidad de accesibilidad y conectividad, los maestros y maestras lograron abrir vías de comunicación en muchos sentidos, atender a las necesidades de cada grupo familiar y posibilitar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, esta variable contribuyó a una más efectiva y mejor retroalimentación en cuanto a las GTA, de modo que docentes y estudiantes podían establecer medios de contacto para poder atender dudas y lograr una ejecución de estas experiencias de trabajo autónomo, con el debido acompañamiento docente.

Se concluye que el cuerpo docente logra hacer frente a las exigencias de la puesta en práctica de esta estrategia, ya que sus respuestas convergen en múltiples variables de acción donde debieron cumplir con muchos retos y dar continuidad al derecho de la educación de la niñez del país. De hecho, al finalizar el curso lectivo 2020 se concluyó que, a pesar de ser un año con muchos obstáculos, la educación en Costa Rica había logrado ofrecer, a sus escolares, la posibilidad de seguir desarrollando conocimientos, destrezas y habilidades mediante la estrategia “Aprendo en casa”.

## REFERENCIAS

- Departamento de asesoría pedagógica-Dirección Regional de Educación de Heredia. (2020). *Estrategias y recomendaciones ante la atención de estudiantes, padres de familia, docentes, frente a emergencia nacional por COVID-19*. <https://outlook.office.com/mail/inbox/id/AAQkADE5ODhjYzQyLTlmOWEtNGIyMS1iNGVmLTmNmUxYmJjYlhlOQAQAD63qfIDXzVMp%2FF2KS4IsgM%3D/sxs/AAMkADE5ODhjYzQyLTlmOWEtNGIyMS1iNGVmLTmNmUxYmJjYlhlOQBGAACAAACS5UU6tWpIRpL1TLI7pGPjBwC%2BIR4lBX0jSJ7MKmeUGlbkAAAAAENAAC%2BIR4lBX0jSJ7MKmeUGlbkAAx59uuAAABEGAQADerDK8GqM5AtgRYkxcfukM%3D>
- Ministerio de Educación Pública, Despacho de la Ministra. (2020a). *Orientaciones para la intervención educativa en centros educativos ante el COVID-19*. <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-intervencion-educativa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2020b). *DVM-AC-0381-05-2020-Viceministerio Académico*. <https://outlook.office.com/mail/inbox/id/AAQkADE5ODhjYzQyLTlmOWEtNGIyMS1iNGVmLTmNmUxYmJjYlhlOQAQAG64v3WNKEGQnbeSr7%2BT91g%3D/sxs/AAMkADE5ODhjYzQyLTlmOWEtNGIyMS1iNGVmLTmNmUxYmJjYlhlOQBGAACAAACS5UU6tWpIRpL1TLI7pGPjBwC%2BIR4lBX0jSJ7MKmeUGlbkAAAAAENAAC%2BIR4lBX0jSJ7MKmeUGlbkAAx7GsJgAAABEGAQAEKqppHcAgRItzAxiDpGOIg%3D>

- Ministerio de Educación Pública. (2020c). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. [https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia\\_0.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (2020d). *Pautas para la implementación de las guías de trabajo autónomo, en la estrategia Aprendo en casa*. <http://file:///C:/Users/Personal/Downloads/Pautas%20para%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20las%20gu%C3%ADas%20de%20trabajo%20aut%C3%B3nomo%20%2006-05-2020.pdf>.
- Ministerio de Educación Pública. (2020e). Lineamientos técnicos para la evaluación de los aprendizajes en el segundo período 2020. DM-0041-09-2020. <http://recursos.mep.go.cr/2020/sitioartes2/wp-content/uploads/2020/09/CIRCULAR-DM-0041-09-2020-19-de-setiembre-Final-VAC-rev-Giselle.pdf>