



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

Investigación

La formación inicial docente en las carreras de Educación Preescolar, Primera Infancia y Educación Primaria en Costa Rica. El contexto excepcional de la pandemia por Covid-19

Investigadores:

Rebeca Mora Rodríguez
Ana María Hernández Segura
Marielos Murillo Rojas
Silvia Segura Esquivel
Diego Armando Retana Alvarado
Katherine Barquero Mejía
Carolina Vargas Pana 

San José | 2023



370.7286
F723f

La formación inicial docente en las carreras de educación preescolar, primera infancia y educación primaria en Costa Rica : el contexto excepcional de la pandemia por Covid-19 / Rebeca Mora Rodríguez...[et al.] -- Datos electrónicos (1 archivo : 502 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2023.

ISBN 978-9930-618-74-5
Formato PDF, 32 páginas.
Investigación para el Noveno Informe Estado de la Educación 2023.

1. EDUCACIÓN PREESCOLAR. 2. EDUCACIÓN PRIMARIA. 3. PRIMERA INFANCIA. 4. COVID-19. 5. FORMACIÓN. 6. PERSONAL DOCENTE. 7. POLÍTICA EDUCATIVA. I. Mora Rodríguez, Rebeca. II. Hernández Segura, Ana María. III. Murillo Rojas, Marielos. IV. Segura Esquivel, Silvia. V. Retana Alvarado, Diego Amando. VI. Barquero Mejías, Katherine. VII. Título.



Índice

Reconocimientos.....	4
Descargo de responsabilidad	4
Resumen.....	4
Introducción	5
Antecedentes	5
Antecedentes nacionales	7
La formación de docentes de Educación Primaria y en Educación Infantil	8
Metodología	9
Resultados y análisis.....	11
Las experiencias de aprendizaje y estrategias implementadas: aspectos generales de la mediación pedagógica, los recursos digitales utilizados, el tiempo para enseñar y aprender y la actitud ante el aprendizaje no presencial.	11
La Mediación pedagógica en el contexto de la ERE: las voces del estudiantado y profesorado.....	11
El tiempo pedagógico universitario: acoplamiento de las cotidianidades desde las vivencias de los actores educativos	14
Motivación y actitud aprendiente.....	16
Las nuevas prácticas de enseñar y aprender: la educación mediada y el uso de plataformas virtuales.....	19
Educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).....	19
Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje	22
Práctica profesional y motivación del estudiantado	24
Las prácticas profesionales	24
Lecciones aprendidas y su oportunidad de constituirse en alternativas metodológicas.....	26
Conclusiones.....	28
Recomendaciones y temas pendientes	29
Referencias bibliográficas	30

Reconocimientos

Asistente de investigación: Carolina Vargas Pana 

Descargo de responsabilidad

Esta Investigación se realizó para el Noveno Informe Estado de la educación (2023). El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el Noveno Informe Estado de la Educación (2023) en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Resumen

El siguiente artículo es una investigación que presenta las experiencias de la mediación pedagógica implementadas por personas docentes de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional, de las carreras de Educación Preescolar y Educación Primaria, durante el contexto de la pandemia por COVID-19. La metodología de trabajo se organizó en cuatro fases: 1) investigación bibliográfica sobre las experiencias de educación remota, virtual y a distancia de diferentes universidades alrededor del mundo; 2) aplicación de una encuesta a docentes y estudiantes, con el fin de conocer las experiencias de aprendizaje y estrategias implementadas para la continuidad de los planes de estudio de Educación Infantil y Educación Primaria en la modalidad la educación remota de emergencia (ERE), 3) organización de grupos focales de estudiantes y docentes, con el propósito de identificar las nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje producto de las experiencias desarrolladas en la ERE y 4) análisis de los datos obtenidos para responder a tres bloques de preguntas acerca de: las estrategias pedagógicas y prácticas de aprendizaje más relevantes implementadas en la formación docente durante la ERE; los conocimientos, habilidades y actitudes promovidas en este contexto; los rasgos del perfil de salida deseado en las personas profesionales de las carreras de educación preescolar y educación primaria y los aprendizajes de las personas docentes y estudiantes que podrían asumirse que como nuevas prácticas de formación docente en dichas carreras.

Como conclusión general se determinó que el contexto de la ERE representó un gran reto para profesores y estudiantes, pero también constituyó un espacio de grandes aprendizajes, por ejemplo, se incrementó la exploración y uso de herramientas tecnológicas, se enriquecieron las habilidades de administración del tiempo pedagógico, se flexibilizaron los canales de comunicación y se implementaron estrategias de estudio, enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología que se proyectan continuar en la modalidad presencial.

Introducción

La educación remota de emergencia -ERE- es definida por Hodges et al (2020) como un cambio temporal de la manera de enseñar a la implementación de una forma alternativa debido situaciones especiales, por ejemplo, la producida por la pandemia de covid 19. La ERE fue asumida por las instituciones de educación superior para dar continuidad a la formación profesional de forma rápida y con el uso de la tecnología.

En el escenario inédito de la pandemia se experimentó una pronta adecuación de estudiantes y docentes a plataformas tecnológicas y aplicaciones digitales que permitieron desarrollar los contenidos de los cursos universitarios, evaluar los procesos de aprendizaje y ejecutar actividades prácticas de formación profesional.

La pedagogía flexible, tal como lo señalan Valdivia-Vizarreta y Noguera (2022), constituyó la clave para enfrentar con prontitud esa crisis educativa en el periodo de pandemia; ahora, en el escenario post pandemia, interesa identificar las lecciones aprendidas y valorar las nuevas estrategias para repensar la educación presencial.

En el escenario de post pandemia, el presente análisis dará cuenta de las experiencias de mediación pedagógica implementadas en la formación docente en educación preescolar y primaria en las Universidades de Costa Rica y Nacional de Costa Rica en los años 2020 y 2021, a partir de la descripción de las siguientes aspectos: las experiencias de aprendizaje y estrategias desarrolladas, las nuevas prácticas de enseñar y aprender, la valoración de las implicaciones de la ERE en la formación de docentes y de las lecciones aprendidas y su oportunidad de constituirse en alternativas metodológicas permanentes o eventuales.

La información recopilada mediante el análisis de los programas de estudio, la consulta a docentes universitarios y estudiantes de las carreras de Educación Preescolar o Infantil y Educación Primaria se organiza de la siguiente manera:

- Las experiencias de aprendizaje y estrategias implementadas. Aspectos generales de la mediación pedagógica, los recursos digitales utilizados, el tiempo para enseñar y aprender y la actitud ante el aprendizaje no presencial.
- Las nuevas prácticas de enseñar y aprender. La educación mediada y el uso de plataformas virtuales.
- Las prácticas profesionales y la motivación del estudiantado.
- Las lecciones aprendidas y su oportunidad de constituirse en alternativas metodológicas.

Antecedentes

La pandemia causada por el SAR-COV-2 o COVID-19, enfrenta en el año 2020 de manera inesperada a la humanidad a un cambio radical en su cotidianidad, de un día al otro todas las personas fueron obligadas a confinarse en sus hogares para evitar la multiplicación de contagios provocados por ese virus mortal.

Ese escenario inimaginado trajo consigo una serie de retos y desafíos para la población mundial. Fue necesario seguir adelante con todas las dinámicas y tareas académicas, cotidianas y laborales en espacios seguros para evitar el riesgo de contraer la enfermedad con todas las consecuencias que implicaba.

Ante esta inédita situación, el sector educativo se enfrenta a una tarea sin precedentes, debe continuar los cursos lectivos en medio de la pandemia desde el confinamiento, es decir, de manera remota y apoyada por diversos recursos, estrategias y dispositivos electrónicos.

El sector universitario implementó la denominada Educación Remota de Emergencia (ERE) que implicó abordar una serie de medidas y logísticas que abarcaron aspectos normativos o reglamentarios y académicos, por ejemplo: modificación del calendario universitario, variación en las estrategias de evaluación, replanteamiento de las actividades prácticas (giras, pasantías, prácticas profesionales), trámites administrativos, actos de graduación, entre otras actividades.

En ese contexto, uno de los retos más desafiantes en Costa Rica fue la continuidad de los cursos universitarios desde el confinamiento de los estudiantes en sus domicilios, distribuidos a lo largo del territorio nacional, con posibilidades de conectividad desigual y, en algunos casos, con poco acceso a dispositivos electrónicos. El profesorado, por su parte, ocupado en la creación de estrategias y la búsqueda de herramientas digitales para posibilitar los espacios de mediación pedagógica.

Los años 2020 y 2021 constituyeron, indudablemente, un período irrepetible en que la mediación pedagógica se tornó más flexible y experimentó el tránsito rápido del espacio físico a la digital, razón la cual la presente investigación se propone documentar cómo fue esa mediación pedagógica en las carreras de formación de docentes en las universidades de Costa Rica y Nacional al formar profesores de Educación Preescolar y Educación Primaria.

Diversos estudios en el contexto internacional coinciden en la existencia de brechas y desigualdades en materia de acceso y disponibilidad de herramientas tecnológicas y de conectividad, elementos fundamentales para la continuidad de los cursos en la ERE. Esta situación tiende a relacionarse con estudiantes que provienen de contextos vulnerables y de familias con bajo nivel educativo, pero no con exclusividad. La asimetría en materia de conectividad implicó que no todas las universidades ni todos los estudiantes estuvieron en igualdad de condiciones para enfrentar esta situación inédita provocada por la pandemia. (Pérez, et.al 2021 y Fanelli,et.al, 2020)

Por otra parte, las universidades y su cuerpo académico debieron responder con rapidez a la continuidad de su quehacer sustantivo, en especial en la docencia, impartida de manera remota y con equipos tecnológicos adecuados para la oferta académica vigente. Además, de revisar de manera paralela la normativa y los reglamentos para el adecuado uso de esta infraestructura tecnológica. (Nokukhanya, et.al 2021).

La inmediatez de pasar de la presencialidad a la modalidad remota demandó la adaptación del profesorado para el uso de recursos tecnológicos, en un escenario en el que no se trataba simplemente de trasladar los contenidos o enviar presentaciones a plataformas virtuales, sino de repensar la mediación pedagógica en este nuevo ambiente. La oportunidad para los académicos consistió en implementar diversos modelos asincrónicos mediados por el uso de correos electrónicos, foros, chats y una serie de aplicaciones para la comunicación con sus

estudiantes o bien el uso de videoconferencias y sesiones sincrónicas por medio de aplicaciones como Zoom, Teams, Google meets, entre otras. El estudiantado, por su parte, experimentó una sobrecarga de tareas ocasionada por una demanda excesiva del personal docente (Roig, et.al 2021).

Es importante anotar que los desafíos y oportunidades de innovación en la evaluación de los aprendizajes fue notoria, pues las instituciones con oferta presencial nunca se habían enfrentado a una evaluación totalmente diferida y mediada por herramientas tecnológicas.

La evaluación online de acuerdo con García et al (2020) tiene una serie de implicaciones en materia legal, por ejemplo, en cuanto a protección de datos, las demandas de la ciberseguridad y al uso de la técnica proctoring para monitorear a la distancia al estudiante mientras realiza la evaluación. Esta nueva forma de concebir la evaluación requiere de un abordaje interdisciplinario y rediseño de su enfoque, no simplemente de trasladar evaluaciones propias de la presencialidad al ambiente digital.

Autores como Arrieta y Ávila (2021) indican que otro desafío enfrentado en la ERE fue la realización de las prácticas pedagógicas o prácticas profesionales, pues fue imposible tener contacto presencial con diferentes poblaciones estudiantiles. Así, las experiencias se realizaron en espacios virtuales con herramientas y plataformas inexploradas antes, pero que este escenario inédito convoca a su uso de manera permanente en los planes de estudio universitarios como una alternativa más.

Añadiendo a los aspectos positivos por destacar en el enriquecimiento de la pedagogía universitaria en ese contexto de contingencia, se multiplican los abordajes para el desarrollo de las tareas académicas, por ejemplo: la organización por cátedras, trabajo colaborativo entre profesores consolidados con profesores jóvenes, intercambios virtuales con expertos de otros países e instituciones, entre otros. Además, se visibilizó el aporte de las universidades científico a la sociedad para enfrentar de manera más pertinente las situaciones emergentes que día a día surgían en ese escenario incierto de emergencia (Fanelli, et.al 2020).

Antecedentes nacionales

La pandemia demandó de la educación superior en Costa Rica una innovación inmediata que se cristaliza en la continuación de la formación universitaria en el formato de educación remota. El cambio de modalidad condujo al replanteamiento metodológico, de la evaluación y ajustes en los contenidos; no obstante, no se cuenta todavía con estudios suficientes para valorar los efectos positivos o negativos en la formación profesional en Costa Rica. A continuación, se citan los principales hallazgos de las investigaciones producidas en el contexto nacional.

Chanto y Loáiciga (2022/2021); Regueyra, Valverde y Delgado (2021); Umaña (2020); Carranza y Zamora (2020) indagan sobre las estrategias utilizadas en los procesos educativos, las consecuencias el cambio de modalidad en el aprendizaje de los educandos y la adaptabilidad a la virtualidad durante la pandemia del COVID-19. Esos investigadores aportan como hallazgos encontrados en sus estudios los siguientes: 1) problemas de conectividad a internet, 2) dificultades para adaptarse al proceso de enseñanza aprendizaje e interacción en trabajos grupales, 3) limitaciones de acceso a programas informáticos para realizar evaluaciones

académicas, 4) poblaciones con altos niveles de estrés, ansiedad, 5) disminución, rezago, retiro o abandono de la carga académica, entre otros. Esta información evidencia que la pandemia provocó efectos en la permanencia de la población estudiantil en la universidad y que, por tanto, se requiere construir respuestas institucionales a las necesidades expresadas, a fin de garantizar la continuación y futura graduación.

Por otra parte, emergen como desafíos educativos: el cambio de modalidad, migrar de las clases presenciales a las plataformas digitales y su impacto en la comunicación entre el profesorado y el estudiantado; el aprender a usar herramientas y recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje; y el discernir entre el volumen de herramientas disponibles cuál podría ser más efectiva, de acceso libre y de fácil utilización para el fortalecimiento de un aprendizaje significativo.

En síntesis, estos estudios presentan resultados preliminares, pero muy valiosos para que las universidades públicas, en general, puedan tomar decisiones ante los múltiples retos y desafíos que afronta la población estudiantil en la continuación de los planes de estudios presenciales. Por qué no optar por sesiones remotas y presenciales, en un formato mixto, que prepare al sistema para eventuales situaciones de emergencia o para la atención de las particularidades estudiantiles. Es también oportuno rescatar la importancia de mantener al país con una conectividad adecuada para que la práctica educativa diversa pueda darse sin mayores contratiempos.

La formación de docentes de Educación Primaria y en Educación Infantil

En Costa Rica la formación profesional de docentes de educación primaria y de educación preescolar se trabaja en dos modalidades, la presencial y a distancia.

El modelo de educación a distancia es asincrónico y, en su mayor parte, los estudiantes y el profesorado interactúan con la ayuda de una plataforma virtual. (Malbernat, 2010 citado por Salado Rodríguez et al 2019, p.33) En contraste, el modelo de enseñanza presencial se caracteriza por la interacción cara a cara dentro de un espacio físico, tal y como lo resumen Arias-Velandia et al (2021) con profesores en las instituciones, en horarios y tiempos específicos, donde se tiende a agrupar o concentrar estudiantes de regiones centrales y de otros lugares que migran hacia los recintos universitarios (p.2, p.3).

El modelo presencial se ajusta en el período de pandemia para dar cabida a la “enseñanza remota de emergencia” entendida como una forma de instrucción temporal que responde a las crisis, a diferencia del aprendizaje en línea planificado previamente (Whittle et al., 2020 citado por Nokukhanya et al., 2021). Este tipo de enseñanza se aplicó en todo el mundo a raíz de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, fue el modelo que permitió dar continuidad al proceso formativo en todos los niveles educativos.

La formación de formadores en todo el mundo asumió importantes retos en el periodo de pandemia, entre ellos evitar la deserción del estudiantado, adaptar los programas de estudio de la presencialidad a la modalidad virtual, fortalecer la infraestructura tecnológica de las universidades y desarrollar las competencias digitales necesarias para mediar los procesos formativos a distancia.

El abordaje de esta situación se dio de varias formas en los países de latinoamérica, según sus condiciones particulares, tal es el caso Guatemala, país que implementó dos adecuaciones macrocurriculares de carácter temporal, una de ellas fue la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, en todo el territorio nacional y la suspensión de prácticas supervisadas con excepción de las realizadas en instituciones privadas que tuvieran las condiciones necesarias para su ejecución. En cuanto a las adecuaciones mesocurriculares, la formación teórica se inició con guías de trabajo sin experiencias sincrónicas y, posteriormente, se incorporaron clases en vivo por medio de videoconferencias (Murales, 2022).

Un escenario similar se presentó en las escuelas normales de México, Colombia y República Dominicana donde, según Patarroyo et al (2022), fue necesario adecuar los programas de estudio a la virtualidad, se recibió capacitación para realizar un mejor aprovechamiento de las tecnologías y lograr el desarrollo de competencias y habilidades digitales. Además, se tomaron decisiones con respecto a la relevancia de los contenidos curriculares y se repensaron las formas de enseñar para ese nuevo contexto. Las experiencias prácticas y la evaluación de los aprendizajes representaron retos significativos.

En fin, las casas de enseñanza superior de la región latinoamericana hicieron frente a numerosos cambios para dar continuidad a la formación universitaria. En este sentido, Patarroyo et al (2022) señalan como aprendizajes obtenidos en el tránsito por la ERE la toma y gestión de decisiones sobre el perfil de egreso del estudiantado y adaptar el diseño en dos vías: 1) renovar el enfoque programas e innovar desde nuevas perspectivas que consideren la situación de incertidumbre, 2) trabajar colaborativamente y en redes de apoyo para lograr de los propósitos curriculares, en los que el ser humano ha de ser el centro.

Metodología

Esta investigación se abordó con un enfoque cualitativo para responder al objetivo general y a los correspondientes objetivos específicos, orientados hacia la valoración del alcance de las experiencias de aprendizaje y las estrategias de mediación pedagógica desarrolladas en el periodo de la ERE y su relación con el logro del perfil de salida del estudiantado de las carreras de Educación Infantil y Educación Primaria.

El procedimiento metodológico fue el siguiente:

I. Etapa. Investigación bibliográfica: Revisión, documentación y clasificación de experiencias de educación remota, virtual y a distancia en la educación universitaria en diferentes países. Además, se identificaron los desafíos y oportunidades de la ERE en distintas experiencias de formación profesional. Finalmente, se analizaron 27 programas de cursos de ambas carreras con el fin de contrastar los cambios realizados en este período.

II. Etapa. Documentación y recopilación de información: La muestra de estudio estuvo conformada por 50 docentes de las carreras de educación primaria y educación preescolar de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional, que tuvieron a cargo cursos propios de los planes de estudio durante el periodo de la ERE. Para la recopilación de la información se

desarrolló un cuestionario en línea, en la aplicación Google forms, el cual respondió a los siguientes enunciados:

- Identificar las herramientas digitales utilizadas en la mediación pedagógica para desarrollar los procesos de aprendizaje.
- Reconocer las experiencias de aprendizaje exitosas que se desarrollaron en el contexto de la ERE.
- Determinar las estrategias de mediación pedagógica que podrían seguirse implementando en la presencialidad.
- Analizar las modificaciones a los planes de estudio que se tuvieron que realizar producto de la ERE.
- Identificar las modificaciones que se realizaron a las diferentes modalidades de práctica docente que se implementaron durante la ERE.

El cuestionario se aplicó entre los meses de agosto y setiembre del 2022, mediante correo electrónico y WhatsApp. Se obtuvo una participación de 50 personas, de las cuales 80% fueron docentes mujeres y 20% docentes hombres. La distribución por centro de estudios fue la siguiente: 50% docentes de la Universidad de Costa Rica, el 46% de la Universidad Nacional de Costa Rica y un 4% labora en ambas universidades.

III: Etapa. Develando las nuevas prácticas de enseñar y aprender producto de las experiencias desarrolladas en la ERE

Con el propósito de describir las nuevas prácticas de enseñanza implementadas en la ERE por los docentes de las carreras objeto de estudio y conocer la percepción estudiantil de esas prácticas, se organizaron dos grupos focales por universidad y carrera (en total cuatro grupos de estudiantes), a fin de obtener un listado de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y escuchar las voces del estudiantado. Esta nueva información permitirá complementar los datos obtenidos con la encuesta aplicada en la etapa no. 2.

El procedimiento de conformación del grupo de estudiantes fue mediante invitación personal a alumnos de IV año de carrera. De esta forma se conformaron cuatro grupos: UCR-Educación Preescolar cuatro estudiantes, UCR-Educación Primaria tres estudiantes, UNA-Educación Preescolar cinco estudiantes y UNA-Educación Primaria con cinco estudiantes.

Las sesiones de trabajo fueron virtuales, se utilizó la aplicación Zoom y la discusión giró en torno de: los factores físicos y tecnológicos que incidieron en el desarrollo de sus clases durante el contexto de la ERE, el aprovechamiento que realizaron de las plataformas virtuales, las estrategias de enseñanza implementadas en la ERE, los procesos de mediación pedagógica entre docentes y estudiantes y, finalmente, los aprendizajes alcanzados durante este periodo.

IV. Etapa: Análisis de datos

El análisis de los datos se organiza en tres bloques temáticos:

- Estrategias pedagógicas y prácticas de aprendizaje más relevantes implementadas en la formación profesional durante el período de la ERE.

- Conocimientos, habilidades y actitudes promovidas en el contexto de la ERE, rasgos del perfil deseado en las carreras de Educación Preescolar, Primera Infancia y Educación Primaria y rasgos no contemplados en el perfil de salida de las carreras que fueron obtenidos por el estudiantado.
- Aprendizajes de los docentes y de los estudiantes que podrían asumirse como nuevas prácticas de formación profesional en dichas carreras.

Resultados y análisis

La educación remota a distancia fue la estrategia asumida en la educación superior para dar continuidad a la formación profesional de forma rápida con el uso de la tecnología. En ese escenario inédito se experimentó una pronta adecuación de estudiantes y docentes a plataformas tecnológicas y aplicaciones digitales que permitieron desarrollar los contenidos de los cursos universitarios, evaluar los procesos de aprendizaje y desarrollar actividades prácticas de formación profesional.

La pedagogía flexible, tal como lo señalan Valdivia-Vizarreta y Noguera (2022), constituyó la clave para enfrentar con prontitud esa crisis educativa en el periodo de pandemia; ahora, en el escenario postpandemia, interesa identificar las lecciones aprendidas y valorar las nuevas estrategias para repensar la educación presencial. El presente análisis dará cuenta de las experiencias de mediación pedagógica implementadas en la formación docente en educación preescolar y primaria en las Universidades de Costa Rica y Nacional de Costa Rica en los años 2020 y 2021, a partir de la descripción de los siguientes aspectos: las experiencias de aprendizaje y estrategias desarrolladas, las nuevas prácticas de enseñar y aprender, la valoración de las implicaciones de la ERE en la formación de docentes y de las lecciones aprendidas y su oportunidad de constituirse en alternativas metodológicas permanentes o eventuales.

Las experiencias de aprendizaje y estrategias implementadas: aspectos generales de la mediación pedagógica, los recursos digitales utilizados, el tiempo para enseñar y aprender y la actitud ante el aprendizaje no presencial.

La Mediación pedagógica en el contexto de la ERE: las voces del estudiantado y profesorado

La **mediación pedagógica** desde la visión propuesta por Gutiérrez y Prieto (1993), visualiza a las personas involucradas en un plano relacional, como interlocutores activos que están en permanente búsqueda y construcción de sentidos, y por tanto la participación y la expresividad están presentes para que aflore todo tipo de manifestaciones creativas, a partir de los tres nodos, forma, tema y aprendizaje; es decir, la mediación pedagógica, supera la tradicional transmisión, instrucción y reproducción de la información.

En esta línea, se consulta con el estudiantado acerca de las estrategias novedosas y exitosas implementadas por el profesorado en el contexto de la ERE, entre las respuestas sobresalen: la metodología o técnica de aprendizaje lúdica o gamificación, como herramientas de juego para mediar el aprendizaje, dado que les permitió acercarse e involucrarse en la creación de: 1) vídeos animados, 2) el uso de la herramienta *kahoot*, considerada como dinámica y divertida: “a mí me ayudaba mucho a mantener la atención,

porque tenía que ver la pregunta y marcar bien, entonces eso me ayudaba a estar enfocada y era divertido, era como un juego” (Comunicación personal, grupo focal estudiantil, 2022) y 3) la utilización de la estrategia Instagram virtual, para hacer videos, editarlos y subirlos a esta plataforma.

Además, señalan la incursión en el uso de nuevas herramientas, tales como el *drive*, la cual valoraron como novedosa y muy útil para trabajar de manera simultánea con varias personas a la vez. Sobresale en otras respuestas el uso de herramientas tales como: *one note*, *genially* y *canva*, en esta última una estudiante indica que ya conocía canva, pero con la pandemia empezó hacer cosas más creativas, señala, por ejemplo: las infografías y videos”

El *instagram* es otra herramienta que algunos estudiantes empezaron a descubrir y utilizar: La *web computer*, por su parte, les fue de gran utilidad para registrar su proceso de práctica profesional. Los **juegos virtuales** fueron valorados como útiles para la práctica virtual: “entonces creo que han sido muchas herramientas que uno ha conocido gracias a la virtualidad”. (Estudiante en comunicación personal, grupo focal estudiantil, 2022)

Por otra parte, el uso de *herramientas colaborativas* que permiten el trabajo en equipo les facilitó la realización de producciones grupales y la interacción en tiempo real para conversar, debatir, analizar o coordinar tareas o proyectos asignado. Como contraparte el profesorado indica que los trabajos colaborativos y la creación de redes fueron más frecuentes y necesarios en este contexto de emergencia, a fin de alcanzar los objetivos académicos propuestos.

El contexto lúdico en el aula universitaria se ha posicionado como una estrategia que promueve la motivación y los deseos del estudiantado de involucrarse en su propio aprendizaje, es decir, la presencia de diversos entornos, herramientas y plataformas tecnológicas son valoradas de manera positiva por esta población. Por ejemplo, los jóvenes universitarios consideran como recursos exitosos las *wikis o plataformas virtuales*, al igual que lo hacen los investigadores Torres y Romero (2018) quienes indican que estas “(...) nos dan una clara referencia que el futuro ha llegado a las aulas en forma de experiencias inmersivas para lograr aprendizajes significativos, entornos de aprendizaje colaborativo y en definitiva, la capacidad para lograr en el alumnado el tan citado “aprendizaje para toda la vida” (p. 65). Es oportuno destacar que las estrategias y herramientas contextualizadas en las diversas metodologías demandan del profesorado más planificación, creatividad y actualización de todos los recursos y entornos tecnológicos presentes en el contexto educativo. (Torres y Romero, 2018)

Por su parte, el profesorado entrevistado afirma que la mediación pedagógica en el contexto de ERE fue exitosa en virtud de la flexibilidad y de la variedad de recursos tecnológicos a disposición del estudiantado para comunicarse de diversas formas, lo que, a su vez, les despertó el interés por el aprendizaje.

Otras estrategias mencionadas por el estudiantado se refieren a los *experimentos realizados en casa*, valorados como novedosos porque rompían la monotonía de una escucha prolongada frente a una pantalla. El *aula invertida*, como modalidad de aprendizaje que promueve una mayor participación estudiantil fuera del espacio del aula, en el sentido de llegar con el tema preparado a la clase. Así lo explica un estudiante “nos tocó a las personas estudiantes asumir lo que muchas personas docentes omitieron por falta de conocimientos sobre tecnologías de aprendizaje”. (Comunicación personal, grupo focal estudiantil, 2022). Esta estrategia del *aula*

invertida es considerada por el profesorado como una experiencia de innovación, factible dada la variedad de recursos y aplicaciones disponibles para la mediación pedagógica.

El estudiantado menciona también el análisis de *películas* articuladas, los *debates en la plataforma zoom* y el *uso de las salas* como recursos que facilitaron la conexión con los compañeros a pesar de la distancia. La elaboración de una revista, inventar un librito o folletos, el curso de cuentos, se suman a las actividades más provechosas para establecer una interacción con los niños en sus prácticas.

La participación de expertos nacionales e internacionales en conversatorios y charlas fue una estrategia valorada de manera positiva por el estudiantado, así como el acercamiento a las bases de datos de las bibliotecas universitarias: “en verdad yo no sabía cómo utilizarlo hasta que me lo explicaron cómo era todo y ahí encontré cosas muy importantes”. (Comunicación personal, grupo focal estudiantil, 2022)

En síntesis, los docentes consultados manifiestan que este contexto inédito les permitió explorar múltiples posibilidades de mediación pedagógica y desarrollar procesos de aprendizaje mediados por recursos tecnológicos presentes en el ambiente universitario, pero poco explorados. Además, señalan la importancia de la retroalimentación aportada por los estudiantes como una alianza para explorar otras formas de aprendizaje, investigación, documentación, potenciación de la creatividad e imaginación al entrar en contacto con diversidad de herramientas y plataformas tecnológicas. Es evidente que:

(...)la mediación pedagógica es indispensable para organizar las acciones, recursos, comunicación y evaluación, con el fin de promover el proceso de aprendizaje y traspasar el modelo tradicional de la persona docente como centro del conocimiento a un facilitador con una serie de insumos que permita la adaptación de los recursos, actividades y evaluación para las diferentes poblaciones. (Bejarano, 2020 p.83)

Un aspecto fundamental para otorgar éxito a las estrategias de mediación es la aceptación del estudiantado, operacionalizada mediante su actitud participativa, empática y el confort sentido al hacer uso de las herramientas detalladas que daban como resultado la elaboración de productos de muy alta calidad académica y originales.

A pesar de la apertura y rápida adaptación a los medios tecnológicos para dar continuidad a la formación universitaria, su uso sigue siendo un reto, en el sentido de construir puentes generacionales entre el profesorado y el estudiantado que permitan la incorporación oportuna y pertinente de las TICs. La mediación pedagógica implica interacción y acompañamiento docente- estudiante, por tanto, es una acción creativa del docente que implica comprender integralmente las características del estudiantado, su contexto y lo que se desea enseñar y aprender (Fernández y Villavicencio, 2016)

En fin, la mediación pedagógica en el contexto de la ERE constituyó una oportunidad para que el estudiantado disfrutara de un contexto lúdico, en el cual el descubrimiento, la exploración y experimentación les permitió ser parte activa de su propio aprendizaje. El profesorado, por su parte, construyó un proceso de mediación pedagógica más flexible y acorde con las demandas de la era tecnológica y sus posibilidades de intercambio y colaboración digital.

El tiempo pedagógico universitario: acoplamiento de las cotidianidades desde las vivencias de los actores educativos

Lo referente al **tiempo pedagógico**, entendido como el encuentro entre la población estudiantil y la docente, que implica la optimización, organización y planificación para el desarrollo de los cursos, se torna altamente complejo en este escenario de la ERE. Alarcón-Alvial et al. argumentan que «el tiempo como constructo mental en la cotidianidad es un hecho objetivo y lineal, que permite organizar la realidad social en estados temporales (pasado, presente y futuro)” (Citado por Loáiciga y Chanto, 2022, p.180). Por tanto, la forma de entender el tiempo en la nueva cotidianidad, en el período de transición, en la evaluación y el desarrollo de los aprendizajes implicó desaprender para adaptarse a lo nuevo: al uso de diversas plataformas y herramientas virtuales con la intencionalidad de seguir lo que sin duda significaba un cambio vital ante la emergencia.

La necesidad de continuar con los procesos educativos y el ajuste de la planificación de la enseñanza a un nuevo entorno de aprendizaje fueron los retos fundamentales en el período 2020-2021. Las universidades públicas (UCR-UNA) emiten lineamientos oficiales para asegurar la continuidad educativa y solicitan el ajuste en los planes y programas. El trabajo con entornos virtuales y los reajustes consensuados con el estudiantado constituyeron las dos normas generales.

Ante esos cambios, la mayoría de profesionales en educación valoran de manera muy positiva la *maximización del tiempo pedagógico* desde diferentes formas de expresión. El profesorado manifiesta que se aprovechó el tiempo al máximo, ya que el uso y la adaptación de la tecnología facilitó la comunicación constante con el estudiantado, por medio de las redes sociales y otras aplicaciones de libre acceso.

Dado que los cambios de modalidad educativa conllevaron ajustes en la vida personal (tiempo, espacio, uso de recursos y formas de aprender), se reconceptualiza el tiempo y específicamente el tiempo pedagógico. La adaptación y la organización del tiempo fue, quizá, el eslabón más difícil en este proceso.

La población participante en el grupo focal expresó que la *organización del tiempo* fue difícil de manejar. Surgen como apoyos el uso real del cronograma para facilitar el cumplimiento de las tareas: “entonces me ponía períodos cortos de tiempo para dedicarme a una sola cosa y es algo que antes no hacía”. Otra estrategia fue iniciar todas las tareas de una sola vez, “fue un hábito adquirido en pandemia bastante bueno. Llenaba mi pared de post-its” (Se suma también el uso de pizarra o libreta con fechas de entrega de trabajos y una estudiante menciona que esta estrategia le permitía “utilizar también papel y lápiz para descansar del uso de la pantalla” ((Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Parece que el manejo adecuado del tiempo fue una de las estrategias que los estudiantes implementaron en este contexto de la ERE, la siguiente expresión lo ilustra muy bien, “yo tuve que aprender a manejar mi tiempo de manera más eficiente porque al inicio pasaba todo el día en la compu y no lograba avanzar” (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022). o anterior coincide con Loáiciga y Chanto, (2022), quienes indican que, a criterio del estudiantado, la planificación de las tareas educativas, las estrategias de organización y métodos de estudio, les favorece para el logro de sus metas académicas.

Como parte del manejo del tiempo y de la conveniencia de los pequeños descansos se incluyen las *pausas activas*: levantarse por espacios cortos, caminar por la casa, asistirse con el periodo de comidas o de servicios básicos, en fin, un sin número de actividades que después de horas frente a la computadora se convirtieron en una necesidad física y emocional.

Por otra parte, *esta optimización del tiempo* también fue valorada positivamente por el profesorado, pues se facilitaban los logros de aprendizajes, la construcción de saberes, la progresión del aprendizaje y la lectura textos. Logros que también dependían del debido acompañamiento y la ventaja de la permanencia en casa, evitando así tiempo extra de desplazamiento. El manejo adecuado del factor tiempo como estrategia para enfrentar el aprendizaje, implica dedicación, disciplina, organización y esfuerzo adicional especialmente en una mediación virtual (Loáiciga y Chanto, (2022)

Por tanto, la mayoría de la población estudiantil no se vio afectada por la pandemia en cuanto al proceso de formación docente. La disponibilidad de los horarios y la flexibilidad interactiva de los recursos tecnológicos fueron tomados como oportunidad. Sin embargo, para otros representó su reto más grande, añoraban la presencialidad y sus demandas: espacios de mediación sujetos al intercambio y diálogo cara a cara, así como la guía y el acompañamiento del profesorado.

La *flexibilidad horaria* también estimuló la innovación, la autoorganización, el manejo del tiempo de ocio, familiar y de intercambio social, tal como expresa una estudiante: “tuve que organizar mejor mi tiempo, empleé una pizarra con fechas de entrega” (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Como contraparte, en algunos casos el estudiantado experimentó *sobrecarga académica*, el trabajo se multiplicó, pues se debía cumplir con las demandas de las sesiones sincrónicas y las tareas asincrónicas que superaban, en la mayoría de los casos, el tiempo establecido para los cursos en el período regular. Situación a la que se añadían dificultades de conexión: el período de tiempo demandado no correspondía con el periodo de una clase, sino que era doble situación que provocaba no solo mayor cansancio físico sino mental.

Yo siento que la mayoría se adaptó muy bien para la urgencia del caso, pero sí pude observar como un desfase muy grande entre la carga académica que nos dejaban de manera presencial cuando íbamos el primer año de nosotros, que fue 100% presencial y luego en la parte virtual, siento que tal vez se asumió que por estar virtual íbamos a tener mucho más tiempo, tal vez para hacer trabajos o algo así, entonces sí siento que hubo un gran desfase sobre la carga académica, que se dejaba. (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Respecto de los aprendizajes significativos en el periodo de la ERE, el estudiantado resalta el valor agregado que les deparó el logro de hábitos de organización, el manejo del tiempo (estudio, ocio, trabajo, familiar, etc.), el conocimiento de plataformas y aplicaciones de video, de presentaciones y audio para el cumplimiento de tareas, elaboración de planeamientos y otros procesos de aprendizaje.

En síntesis y como puntos de convergencia entre el profesorado y estudiantado se puede destacar que la disposición y acceso a variedad de herramientas tecnológicas permitió flexibilizar y optimizar el tiempo pedagógico. Además, se resalta la fluidez en la comunicación a

doble vía, todo lo cual benefició el proceso de aprendizaje en este contexto de emergencia. Como otros aspectos positivos en el manejo del tiempo pedagógico el estudiantado reconoce que la implementación de diversas estrategias de autoorganización y autogestión de su tiempo para cumplir con las tareas académicas y hacer un balance con su vida personal, fueron aprendizajes valiosos durante la ERE. Pero a la vez llaman la atención del desfase de sobrecarga académica que sintieron en este contexto remoto, comparado con la presencialidad, ya que esa flexibilidad horaria y de modalidad sincrónica-asincrónica les implicaba realizar más trabajos de lo usual.

Motivación y actitud aprendiente

La motivación es una actitud favorable e interna que permite el aprendizaje a través de la disposición de las estructuras cognitivas para relacionar los conocimientos nuevos con los previos (Carrillo et al., 2009). De acuerdo con Ormrod (2005), la motivación afecta al aprendizaje y al rendimiento académico debido a que incrementa el nivel de energía y actividad del individuo, le dirige hacia ciertas metas, favorece que se inicien determinadas tareas y que la persona persista en estas, asimismo afecta a las estrategias de aprendizaje y a los procesos cognitivos que se despliegan en la realización de una actividad.

Desde una perspectiva social cognitiva (Bandura, 1986), las personas aprenden unas de otras mediante la observación, imitación y modelado, tienen la capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje a partir de la regulación de su motivación y sus emociones. Sus creencias de autoeficacia también son predictoras de la motivación. Aquellos estudiantes que fijan metas de aprendizaje concretas emplean estrategias cognitivas y metacognitivas (reflexión, planificación de las tareas, creación de espacios para el estudio, autoevaluación), despliegan mayor esfuerzo y compromiso, participan, demuestran interés y disfrute hacia la tarea, buscan el apoyo académico necesario para solventar las dificultades y gestionan sus estados emocionales y los de sus pares.

En este estudio la motivación y la actitud de las personas aprendientes se operacionaliza mediante sus propias estrategias de regulación del aprendizaje y la explicitación de los facilitadores de la mediación pedagógica como el humor, la reflexión sobre la importancia de las temáticas, la planificación de las secuencias y el diseño de los materiales didácticos, la gestión emocional, entre otras.

El profesorado de ambas universidades sostiene que el éxito de las estrategias didácticas implementadas como el uso de aplicaciones interactivas, el trabajo colaborativo, las sesiones grupales a través de Zoom consistió en generar la motivación en el estudiantado, en el marco del seguimiento, acompañamiento constante y flexibilidad que demandó la educación remota de emergencia. También sobresale la participación estudiantil en las actividades desarrolladas por la persona docente, en los procesos de autogestión y trabajo colaborativo que contribuyeron en la exploración, el desarrollo progresivo, responsable y adecuado en el uso de las plataformas virtuales. El profesorado además fomenta el humor en las clases contribuyendo en la manifestación de emociones positivas mediadoras del aprendizaje. El uso del humor es una estrategia que emplean con frecuencia los profesores universitarios para fortalecer el clima emocional en el aula (Sáenz-López, 2021).

Por otra parte, con respecto a la motivación, un participante de la investigación señala como esta impulsó a los sujetos aprendientes en su formación inicial:

“El éxito se basó en la forma en que se explicó y se motivó cada experiencia, recalcando la importancia de cada tema y de cómo esa estrategia llevaría a la exploración, construcción de saberes y habilidades teóricos y prácticos, cada persona sabía qué tenía que hacer, cómo y por qué lo tenía que hacer”.

En vínculo con la motivación, el profesorado también señala que la actitud favorable de las personas estudiantes ante el aprendizaje no presencial representó un facilitador de la mediación pedagógica. En ese contexto de incertidumbre, el estudiantado se comprometió de manera activa y responsable con su propio proceso de aprendizaje, asumiendo los ajustes, cambios y transformaciones que implicaron la flexibilidad curricular. Su disposición permitió el avance fluido de los procesos formativos, apoyados por el profesorado que llevó a cabo una planificación eficiente de los materiales y la secuencia de los pasos a seguir en el desarrollo de las actividades a distancia.

También, bajo la óptica del profesorado, sobresale la autogestión y autoformación como mecanismos del aprendizaje autorregulado del estudiantado en el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación y el aprendizaje de los contenidos propios de cada curso. En cuanto al compromiso estudiantil y su actitud aprendiente, una docente señala lo siguiente:

“En un foro el 60% participaba de manera efectiva y se denotaba dominio de las lecturas. Lo mismo sucedió con todas las actividades en que aproximadamente el 60% del estudiantado mostraba el compromiso de aprender, es decir, por cada diez estudiantes, seis lo hacían de manera intencionada y cuatro lo lograba apenas para buscar la nota mínima de aprobación”.

Ahora bien, el estudiantado participante en los grupos focales evidencia una actitud responsable que se traduce en el compromiso hacia el aprendizaje, reflejado en el rendimiento académico sobresaliente. Se aprecia su disciplina, disposición y voluntad mediante un mayor esfuerzo, desempeño y disfrute del proceso formativo. Puesto que la virtualidad no se proyectó para todos los estilos de aprendizaje, el estudiantado desarrolló un hábito autodidacta que se apoyó de la búsqueda, descubrimiento, selección e implementación de las estrategias más convenientes para organizar sus actividades en términos espaciales y temporales. Por ejemplo, aprendió a utilizar diversas herramientas para autogestionar de mejor forma el tiempo. Incluso, dispuso de muchos recursos para conectarse a las clases, interactuar con sus pares y respaldar sus trabajos. En virtud de lo anterior, una estudiante menciona lo siguiente:

“Pienso que es organizarse mejor el tiempo, en mi caso el inicio se me dificultó, tuve que empezar a buscar herramientas para acomodarme mejor, era como pegar posters y ya, cuando cumplía la tarea los quitaba, entonces me daba satisfacción” (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Al mismo tiempo, el estudiantado aprendió a valorar las potencialidades del trabajo en equipo, a crear espacios personales para el bienestar, a generar espacios virtuales de apoyo mutuo, a desarrollar la empatía, a identificarse más con las necesidades de sus compañeros para salir adelante. A continuación, una estudiante que refiere a la empatía:

“Al menos mi desempeño académico no fue el mejor, pero también se aprendió a valorar más otros aspectos como el trabajo en equipo, por mi parte, fue un gran apoyo de mis compañeros para seguir adelante. También algunas dificultades ayudaron a desarrollar más la empatía, al identificar cuando una persona está como decíamos las compañeras que están con esta ansiedad o con depresión. Entonces uno ya como pasó por eso sabe lo que se siente y también le ayuda a identificarse más, al identificarse más con las necesidades de los demás, al menos, nosotros de preescolar nos ayuda mucho como a trabajar ese lado humano con los niños y enfatizar en lo que es la observación del otro, también de las necesidades del otro” (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Si bien, la virtualidad representó una oportunidad valiosa para experimentar nuevas formas de interactuar y mediar los procesos, también provocó efectos negativos en la salud emocional del estudiantado. La nueva normalidad caracterizada por la incertidumbre fue difícil de asimilar para todos, provocó muchas emociones negativas y disminución de la motivación, implicó incrementar los esfuerzos porque la demanda académica también aumentó de manera exponencial.

Los estudiantes señalan que sufrieron ansiedad, depresión y estrés generalizado, que se acompañó de vértigo, ataques de pánico, llanto, cambios en los estados de ánimo, desinterés, dificultad para concentrarse e incluso sentimientos de no estar aprendiendo o deseos de abandonar la carrera universitaria. Incluso, sostienen que con el retorno a la presencialidad aún mantienen el tratamiento con ansiolíticos. Estos efectos dificultaron significativamente el desempeño y el rendimiento académico.

A pesar de que el profesorado asume un rol motivador, los estudiantes reconocen que su nivel de atención disminuyó y su cansancio incrementó debido a que las clases virtuales tenían una duración bastante alta, no estaban dosificadas y en muchos casos se mantenían las secuencias de las clases presenciales. También, resaltan su desmotivación respecto a la evaluación de los aprendizajes, pues bajo su percepción, el profesorado no prestaba atención a cuestiones de fondo, solo de forma, como se evidencia en los siguientes comentarios.

“A mí me costó también un poco más recibir las clases desde la casa, tal vez no era como que uno no tenía el interés, sino que también a veces los profes hacían clases muy largas y después uno tenía que hacer trabajos, entonces ya uno venía cansado de las clases, uno se distrae más, pierde la concentración, para hacer los trabajos uno duraba muchísimo más, haciendo un trabajo pequeñito, duraba mucho más tiempo del que debería de durar” (Mora et al, comunicación personal grupo focal UCR 2022).

“Yo siento que los profes no calcularon bien la carga académica, entonces me desmotivaba mucho ver, por ejemplo, que los profes ni siquiera revisaron los trabajos, entonces me desmotivaba ver que yo hacía todo el trabajo, le ponía el mejor desempeño, cumplía con todo lo que ellos me pedían y mucho más, y al final, o sea, no valía para nada porque los profes lo revisaban por revisarlo, nada más veían que llevara todo y era el 10 o el 5%, entonces eso fue muy desmotivante porque al final a uno le quitan las ganas de dar el mejor desempeño” (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Por último, otro efecto colateral de la docencia virtual se manifestó en la escasez de espacios para el ocio. De acuerdo con las aportaciones del estudiantado en los grupos focales, no se reservaba tiempo para el bienestar personal. Se priorizaba atender los trabajos de los diversos cursos, incluso se experimentaban sentimientos de culpabilidad por no aprovechar el tiempo cuando no estaban en horario de clases. También, el espacio de descanso se convertía en el espacio de trabajo. Cuando observaban que la familia compartía momentos de conversaciones, no podían disfrutarlos porque estaban enfocados en sus deberes académicos. En definitiva, sostienen que la vida universitaria y familiar estaban completamente fusionadas.

En conclusión, el estudiantado se adaptó rápidamente al modelo de docencia virtual, exploró y aprendió las herramientas tecnológicas para comunicarse y autogestionar sus actividades, recibió la motivación y colaboración por parte de sus profesores, mostró una actitud positiva y un alto desempeño respecto al aprendizaje, pero también experimentó episodios frecuentes de ansiedad que limitaron el disfrute de su formación profesional.

Las nuevas prácticas de enseñar y aprender: la educación mediada y el uso de plataformas virtuales

Educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs)

En esta sección se presentan los resultados relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, mostrando la manera en que el personal docente hizo frente a la educación remota de emergencia a través del uso de las TICs. Además, se describen las dificultades que surgieron, las ganancias que se rescatan y se contrastan las voces del estudiantado y el personal docente con respecto al uso de las TICs. Para Compte y Sánchez (2019), Pardo-Cueva, et al. (2020) citados por Paredes-Chacín (2020) las tecnologías digitales han contribuido a dinamizar la gestión de la educación superior y sobre todo para soportar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las Instituciones de Educación Superior (p.101).

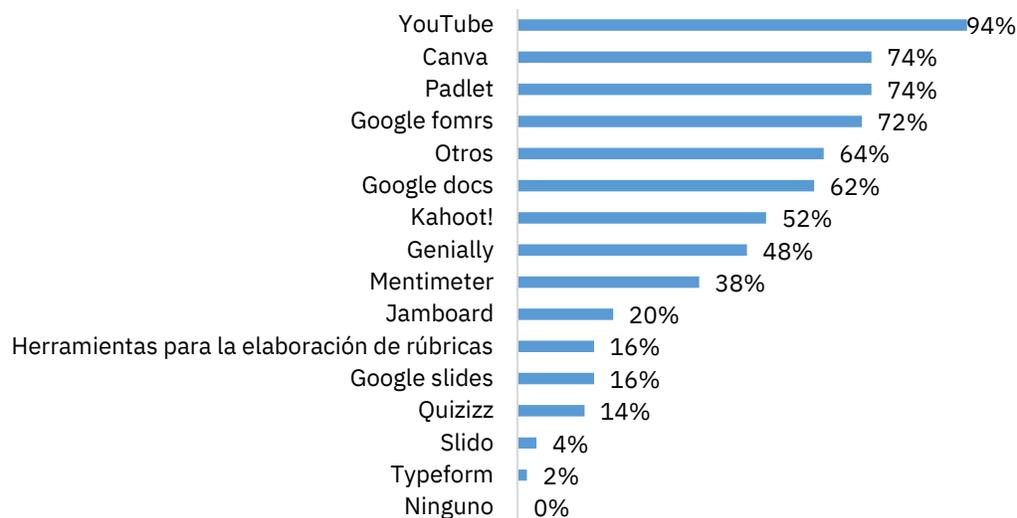
Cuando se habla de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicaciones) se hace referencia a un grupo diverso de prácticas, conocimientos y herramientas, vinculados con el consumo y la transmisión de la información y desarrollados a partir del cambio tecnológico vertiginoso que ha experimentado la humanidad en las últimas décadas, sobre todo a raíz de la aparición de Internet. (Estela (2019) citada por Fajardo Hernández et al, 2021p.367). Es así como las tecnologías de la información son las actuales protagonistas de la innovación educativa, razón por la cual se constituyen en la herramienta fundamental en la continuación de la formación

universitaria en el periodo 2020-2021. Asimismo, Paredes-Chacín (2020) indica que las tecnologías digitales, son consideradas en la última década como recursos estratégicos para la gestión formativa y el aprendizaje (p.101).

La investigación demostró que los docentes universitarios utilizaron YouTube como herramienta para subir videos explicativos, adaptados a los contenidos por desarrollar. Además, se usaron los recursos Canva, Google Forms, Genially, Padlet, Kahoot entre las más mencionadas para apoyar el desarrollo de las sesiones sincrónicas, tal como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1

Distribución porcentual de docentes encuestados según las herramientas utilizadas en la medición pedagógica para desarrollar los procesos de aprendizaje

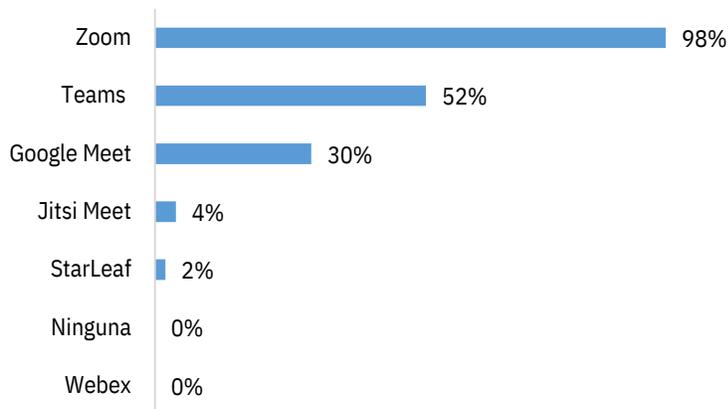


Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta realizada.

Por otra parte, las plataformas más utilizadas para mantener la mediación pedagógica fueron Zoom, Teams, Google Meet, Jitsi Meet, según se muestra a continuación.

Gráfico 2

Distribución porcentual de docentes encuestados según las plataformas utilizadas en la medición pedagógica para desarrollar los procesos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta realizada.

El gráfico ejemplifica que la plataforma Zoom fue la herramienta más utilizada por el personal docente, seguida de TEAMS. Los docentes habilitaron sesiones sincrónicas y asincrónicas empleando Zoom o TEAMS para realizar trabajos en grupo (distribución aleatoria), presentaciones y exposiciones empleando diversos recursos.

Las presentaciones en *Power Point* fueron frecuentes, así como la asignación de lecturas y otras estrategias grupales. Además, *Google Meet* aparece como la tercera plataforma más utilizada por el personal docente para desarrollar las clases durante el contexto de la ERE. Otras plataformas mencionadas fueron Jitsi Meet y StarLeaf.

Ante este escenario la adaptación estudiantil para mantener los procesos de mediación pedagógica fue fundamental:

“yo utilicé plataformas que anteriormente no sabía de su existencia o bien no manejaba por completo, entonces creo que sí había profes que les costaba mucho esto de adaptarse a la tecnología como herramienta única, pero había profes que sabían emplearla de manera muy amplia y que transmitían ese conocimiento a los estudiantes” (Mora et al, comunicación personal grupo focal UCR 2022).

De esta forma se dieron dos escenarios. En el primero, los docentes que innovaron a través de la tecnología para realizar clases dinámicas y obtener provecho de esta: “se utilizaron diferentes herramientas digitales para dinamizar la mediación, evitando la réplica de la presencialidad en el entorno virtual, así como el uso de experiencias de interacción en grupos de trabajo utilizando salas de zoom y en grupo completo.” Apoyando este escenario, una de las voces del estudiantado indica que tuvo experiencias que le enseñaron mucho porque se utilizaron nuevas herramientas como Kahoot y que tuvo docentes que iniciaban la lección con una actividad innovadora, promoviendo así el interés de las personas estudiantes.

En contraste, el segundo escenario estuvo colmado de dificultades: réplica de la enseñanza presencial a través de las plataformas de videollamadas. Un estudiante ejemplifica que algunos docentes se limitaron a conectarse y a conversar como si se tratara de una reunión más o una clase de la universidad, pero mediante la pantalla.

La clave que marca la diferencia entre esos escenarios fue el uso dado a las herramientas tecnológicas. Al respecto, Marotias (2020) indica que, en muchos casos, dependiendo de la habilidad didáctica del docente, se logró la participación de los estudiantes. En muchos otros, se dio un monólogo teórico usando recursos de alto consumo y condicionando al docente y a los estudiantes a la sincronidad cuando el evento no lo ameritaba. Así lo expresa un estudiante: “considero que hubo como varias profesoras que supieron ajustarse muy bien a la virtualidad y utilizaban diferentes herramientas electrónicas, aplicaciones y demás para hacer las clases un poco diferentes, a que no sólo para conectarnos a ver una presentación”. (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA 2022)

Esas consideraciones develan la urgencia de capacitación y aprendizaje docente para trabajar con las TICs con pertinencia y adecuación. Marotias (2020) recomienda el autoaprendizaje, las capacitaciones institucionales, el seguimiento de tutoriales y la interacción entre pares. A continuación, dos comentarios de docentes participantes:

Trabajé esencialmente con TEAMS que es un entorno virtual que me permitía organizar la información del curso, plantear espacios de foro conjuntos, interactuar en lecturas compartidas, utilizar herramientas como ONE DRIVE y ONE NOTE, entre otras. Para sesiones de presencialidad remota el ZOOM y el TEAMS permitían el trabajo en salas, recurso importantísimo para generar más cercanía entre los estudiantes.

Inicialmente no conocía tanta diversidad de herramientas tecnológicas, pero ante la situación de emergencia y la necesidad de aprender inicié procesos de autoformación por medio de tutoriales en diversas plataformas, inclusive aula virtual de la UNA, considero que esta experiencia me permitió aprender y apreciar la riqueza de las mismas para seguir implementándolas en mis cursos a pesar de regresar a la presencialidad.

Otras docentes mencionaron que la autogestión, la responsabilidad ante el nuevo espacio de aprendizaje, los cambios y transformaciones demandadas por el nuevo escenario y la actitud del estudiantado impulsaron la continuación exitosa de los procesos de enseñanza aprendizaje en el periodo de la ERE.

Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje

Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje constituyen un espacio social virtual, cuyo mejor exponente actual es la Internet. No son espacios presenciales sino representacionales, son distantes desde el punto de vista físico, son metacrónicos y dependen de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados en diversos países. Además, ofrecen flexibilidad a docentes y estudiantes aportándoles la posibilidad de enseñar y aprender en cualquier momento y desde cualquier lugar mientras posea acceso a un dispositivo y a Internet (Delgado y Solano, 2015 citados por Ortiz et al, 2020, p.69).

Según Maliza et al (2021) los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) complementan la educación en línea y se definen como un proceso o actividad que se desarrolla fuera de un espacio físico, temporal y a través de Internet y ofrecen diversidad de medios y recursos para apoyar la enseñanza.

Si bien antes de la pandemia la Universidad de Costa Rica (UCR) y Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) empleaban los entornos virtuales de aprendizaje Mediación Virtual de la UCR y el Aula Virtual de la UNA, su uso no era generalizado en toda la comunidad universitaria y su función era básicamente como repositorios de material o como medio oficial de entrega de documentos. Sin embargo, la ERE demandó de una ampliación de ambos entornos de aprendizaje para poder apoyar la labor docente universitaria, tal como lo indica Cordero (2022) refiriéndose a Mediación Virtual: la Universidad debió habilitar en el corto tiempo más de mil quinientas aulas virtuales y, aproximadamente, apoyar a cinco mil docentes, quienes tenían poca experiencia en el uso y manejo de la modalidad virtual (p.2). Asimismo, en la UNA se evidencia un incremento similar. En consecuencia, el contexto de la ERE fue la coyuntura que convirtió estos espacios en una herramienta para el apoyo de los procesos de mediación pedagógica.

Al respecto, los estudiantes opinaron que el uso de los entornos virtuales de aprendizaje era muy útil y lo siguen siendo.

“Siento que hubo profes que se apropiaron de las cosas que ya sabían. Si no sabían utilizar mediación virtual todo lo enviaron por correo, y al principio se hizo un poco desordenado en esta instancia, pero también siento que hizo que todos valoráramos las herramientas que teníamos” (Mora et al, comunicación personal grupo focal UCR 2022).

En definitiva, la pandemia provocó incertidumbre, pero fue también una oportunidad para mirar a las tecnologías y recursos disponibles y beneficiarse de ellos. Marotias (2020) menciona que la educación virtual nunca será como la presencial, ni debería esperarse que lo sea. Entre una y otra hay de lo común y de lo distinto. Lo que no deberíamos hacer es confundir las posibilidades de lo virtual, con nuestras posibilidades en lo virtual (p.3).

En suma, las plataformas de videoconferencia Zoom, TEAMS y Google Meet fueron herramientas imprescindibles para brindar procesos de mediación pedagógica durante el contexto de la ERE, pese a que hubo usos inadecuados que las confundieron con espacios para clases magistrales tradicionales.

Un aspecto positivo por destacar es que tanto docentes como estudiantes aprendieron a utilizar herramientas digitales (YouTube, Canva, Genially, Padlet, entre otras) para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se consolidaron los foros virtuales como una herramienta muy útil para promover los procesos de discusión y aumentaron los intercambios académicos con invitados internacionales, estrategias que se espera que permanezcan en el retorno a la presencialidad.

Práctica profesionales y motivación del estudiantado

Las prácticas profesionales

Uno de los principales retos en la formación profesional en el período de la ERE fue la realización de actividades prácticas supervisadas con poblaciones infantiles, circunstancia que abrió un abanico de posibilidades de innovación y adaptación a los materiales, recursos y herramientas disponibles.

Fue necesario adaptar las experiencias prácticas a las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP). En el año 2020 esa institución implementó la estrategia Aprendo en Casa, dando relevancia al uso de recursos tecnológicos y a la generación de acciones específicas y contextualizadas para el aprendizaje a distancia (MEP, 2020. P. 4). En el año 2021 se regresa a la presencialidad, mediante la estrategia Regresar, con un riguroso acatamiento de las medidas sanitarias del momento, pero el estudiantado universitario continuó en la modalidad a distancia.

Las prácticas profesionales adecuadas a los nuevos escenarios, con mayor o menor interacción sincrónica, requirieron del apoyo y compromiso de las familias y docentes a cargo de los grupos de preescolar. Variables como el acceso a dispositivos tecnológicos y la conectividad a internet incidieron directamente en la manera en que se desarrolló la mediación pedagógica, en algunos casos, fue necesario dar respuesta de forma simultánea a distintos contextos educativos.

Durante el año 2020, con la implementación de la estrategia Aprendo en Casa (MEP, 2020), las prácticas profesionales supervisadas se llevaron a cabo en diferentes modalidades:

- Con niños menores de 4 años se desarrollaron experiencias de mediación pedagógica con un solo participante, de forma sincrónica por medio de las plataformas digitales Zoom o Teams. Para la ejecución de las propuestas pedagógicas fue necesario el apoyo familiar. En los casos en que fue posible se trabajó con niñas o niños de la burbuja social del estudiante con una supervisión a distancia.
- Con la población de Interactivo II y Transición se trabajó a distancia según los escenarios educativos presentes en los grupos, apoyadas en las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), principal recurso pedagógico para planificar e implementar la educación a distancia y dar continuidad al proceso formativo desde el hogar. En esa diversidad de contextos se utilizaron estrategias como:
 - Diseño de las GTA y preparación de material de apoyo para los preescolares y sus familias (vídeos ilustrativos y explicativos, presentaciones digitales, juegos didácticos, entre otros).
 - Encuentros virtuales sincrónicos como complemento de las propuestas de las GTA.
 - GTA en formato físico y paquetes de materiales para la población infantil que no contaba con dispositivo tecnológico ni conectividad a Internet. Estos materiales se distribuían el día de reparto de alimentos en los centros educativos y después se recibían las guías resueltas y las respectivas evidencias del trabajo realizado.
- Las prácticas profesionales con escolares de I y II ciclos se desarrollaron a distancia, pero con una mayor experiencia de interacción sincrónica:

- Realización de prácticas de forma sincrónica mediante la plataforma TEAMS, con supervisión en línea.
- Se trabajó en la elaboración de GTA y grabación de vídeos educativos, sin interacción en tiempo real.

En el segundo año de pandemia, en respuesta a la estrategia “Regresar”, las prácticas profesionales, tanto en preescolar como en primaria, se desarrollaron con la presencia sincrónica del estudiante practicante en el aula por medio de la plataforma TEAMS. En ese escenario de interacción, el apoyo del cuerpo docente desde el centro educativo fue indispensable para la ejecución de las experiencias de mediación planificadas.

Durante los dos primeros años de pandemia la mediación pedagógica dirigida hacia los niños requirió la intermediación de las familias y de los docentes, circunstancia que presentó dificultades importantes como lo señalan dos estudiantes:

“Yo intentaba mediar y en muchas ocasiones lo lograba, pero al final yo dependía totalmente de otra persona (de que la maestra diera las cosas, de que la maestra llevara lo que yo necesitaba para el desarrollo de mis clases), entonces eso se volvía complicado (...)”

“Mis estudiantes tampoco encendían las cámaras, pero cuando encendía el micrófono se escucha al papá: - No tiene que hacer la suma de tal manera, No, eso es así y también esa influencia de los papás o de la familia, interfería el ruido, no solo se escuchaba al estudiante, sino toda la familia atrás (...)” (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Por otra parte, el estudiantado considera que haber realizado la práctica profesional de forma virtual incidió de manera negativa en su desempeño y, en algunos casos, no se disfrutó del proceso, lo que se refleja en respuestas como: “(...) No sentí que hubiera un contacto real que me ayudara a desarrollarme profesionalmente”, “(...) sentí que fue como una práctica a medias, porque no sentí que yo hubiese experimentado lo que verdaderamente teníamos que experimentar, fue diferente (...)”, “(...) No fue un proceso que haya disfrutado tanto como me hubiese gustado.” En cuanto a los aspectos positivos destacan las habilidades tecnológicas desarrolladas al atender grupos de niños y niñas desde la virtualidad:

“(...)Yo me siento capaz o preparada de poder brindar tutorías virtuales y lograr que el niño vaya aprendiendo, no necesariamente el estar ahí, va a hacer que mis resultados sean satisfactorios, si yo sé manejarlo virtualmente va a poder ser de manera amena, creativa, divertida y que el niño también disfrute. Siento que si hubiéramos estado 100% presencial nos hubiéramos acostumbrado a desplazarnos al lugar o a llevar todo y aquí fue como una estrategia nueva que podemos emplear después.” (Mora et al, comunicación personal grupo focal UCR 2022).

Asimismo, se señala como valiosa la diversidad de estrategias que debieron aplicarse para lograr una mediación pedagógica que se adaptara a dichas condiciones:

(...) había que hacer de todo, había que ponerse al frente a bailar, había que ponerse a usar títeres aquí en la pantalla, había que hacer cosas que fueran muy dinámicas y eso a mí me llevó a explorar otras áreas de mí misma como pedagoga, como profesional que antes no había como indagado (...) (Hernández y Segura, comunicación personal grupo focal UNA, 2022).

Asumir la práctica profesional, actividad formativa compleja que implica un proceso emocional y físico demandante, supuso en el contexto de la ERE un esfuerzo significativo que posibilitó el desarrollo de las habilidades tecnológicas necesarias para mediar un proceso con niños.

Las principales dificultades que enfrentó el estudiantado en práctica profesional fue atender los retos de una conectividad deficiente, ambientes inadecuados para el aprendizaje, dispositivos electrónicos inapropiados para atender una clase, múltiples distracciones y alumnos con cámaras apagadas. No obstante, cada dificultad abrió una posibilidad de innovación y permitió al estudiantado descubrir capacidades, desarrollar habilidades y adaptar sus conocimientos al contexto emergente en beneficio de las poblaciones infantiles.

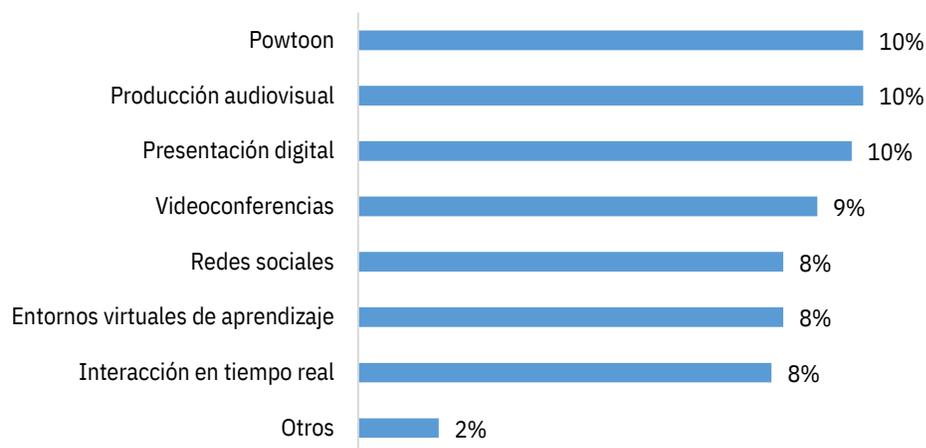
Lecciones aprendidas y su oportunidad de constituirse en alternativas metodológicas

En el año 2022 las universidades regresan a la presencialidad total o parcial, por tanto, es momento de revisar cuáles estrategias, recursos y actividades utilizados en el período de la ERE tienen posibilidades de permanecer en los contextos de aprendizaje universitario.

Aunque en la presencialidad las herramientas tecnológicas se usaban como recurso complementario en el período de la presencialidad, el escenario remoto remarcó su utilidad y pertinencia para dar continuidad a la docencia. Es así como los profesores encuestados responden que de regreso a la presencialidad continuarán utilizando este tipo de herramientas, tal como se presenta en el siguiente gráfico.

Gráfico 3

Distribución porcentual de docentes encuestados según las herramientas tecnológicas que podría implementar en la presencialidad



Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta realizada.

Los entornos virtuales de aprendizaje, las plataformas de videoconferencias, las herramientas de presentación y de producción, las redes sociales y la interacción en tiempo real gozan de un nivel de elección superior al 72% en las respuestas de los docentes participantes.

La presencialidad acompañada de herramientas tecnológicas constituye un escenario con posibilidades de permanecer en los entornos universitarios.

Por otra parte, en el contexto inédito de ERE se evidenció una formación, en cierta medida, similar a la que se desarrollaba en la presencialidad, pero mediada por la tecnología digital, razón por la cual muchas de las actividades regulares en los espacios físicos interactivos (la presencialidad) como, por ejemplo, análisis de películas, incorporar como invitados a especialistas en temáticas específicas, brindar acompañamientos y tutorías, usar las herramientas de los entornos virtuales existentes en las universidades, por citar algunas, se siguieron desarrollando en el escenario remoto. En consecuencia, lo que varió fue el medio para ejercer la docencia, situación que simultáneamente brindó la oportunidad de experimentar otra forma de desarrollar los cursos y sus contenidos.

En este nuevo escenario, sin duda, una gran oportunidad fue la valoración de la economía de tiempo y esfuerzo que brindó la tecnología al facilitar la incorporación voces expertas y diálogos entre pares sin necesidad del desplazamiento.

Adicionalmente, se ganó muchísimo en la disposición de docentes y estudiantes para crear contenido digital y diseñar de forma audiovisual las tareas asignadas por los diferentes cursos, tal como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 4

Distribución porcentual de docentes encuestados según las herramientas tecnológicas que podría implementar en la presencialidad.



Fuente: Elaboración propia con datos de la consulta realizada.

En suma, el 84% de los docentes afirma que podría seguir implementando las estrategias de mediación señaladas en el gráfico anterior en el escenario de la presencialidad.

Conclusiones

Con respecto a las voces del estudiantado y de sus docentes se destaca que la disposición y acceso a variedad de herramientas tecnológicas permitió flexibilizar y optimizar el tiempo pedagógico y facilitó la comunicación a doble vía con el consecuente beneficio del proceso de aprendizaje.

El estudiantado concuerda que el manejo del tiempo pedagógico se mejoró gracias a la implementación de diversas estrategias de autoorganización y autogestión de su tiempo para cumplir con los quehaceres académicos y mantener un balance con su vida personal. No obstante, fue claro que hubo una sobrecarga de labores respecto de la presencialidad.

El estudiantado se adaptó rápidamente al modelo de educación remota de emergencia, por medio de la exploración y autoaprendizaje de las herramientas tecnológicas disponibles para comunicarse y realizar sus actividades académicas.

El profesorado asumió un rol de liderazgo en la motivación y la apertura de canales de comunicación fluidos que beneficiaron el desempeño estudiantil. No obstante, el periodo de la ERE trajo consigo también la aparición de episodios frecuentes de ansiedad que limitaron el disfrute del proceso de formación profesional.

Las plataformas de videoconferencia como Zoom, TEAMS y Google Meet fueron una herramienta indispensable para mantener un proceso de formación exitoso y continuo. Respecto de las estrategias destacan la utilización de foros, la participación de invitados internacionales, el trabajo colaborativo y el acompañamiento docente, todas estrategias que pueden seguir siendo incorporadas en los procesos de mediación pedagógica para enriquecer los aprendizajes del estudiantado en la presencialidad.

La realización de la práctica profesional en el contexto de la ERE requirió un esfuerzo significativo que contribuyó al desarrollo de habilidades tecnológicas propias para la mediación formativa con niños en entornos no presenciales.

Las principales limitaciones en el desarrollo de las prácticas profesionales fueron: la conectividad deficiente, los ambientes inadecuados para el aprendizaje, el uso de dispositivos electrónicos inapropiados para la docencia, las distracciones frecuentes, estudiantes con cámaras apagadas. Cada dificultad constituyó a la vez una posibilidad de innovación y de descubrimiento en las capacidades personales y la adaptación a situaciones inesperadas.

Recomendaciones y temas pendientes

El aprovechamiento de la experiencia vivida en la ERE, la capacidad de los procesos educativos de flexibilizarse, el potencial de cooperación de los actores principales -estudiantes, familias, docentes, instituciones educativas y sociedad civil-, la prontitud para la toma de decisiones y los procesos de evaluación y reflexión son algunos de los beneficios que la experiencia inédita de la pandemia generó en el ambiente educativo.

La posibilidad de sistematizar y reflexionar en torno a los aprendizajes vividos en la ERE motiva la generación de nuevas preguntas y posibles líneas de investigación:

- ¿La docencia universitaria es diferente en el periodo postpandemia?
- ¿Cuáles estrategias adoptadas en la pandemia se quedarán para siempre en la mediación pedagógica universitaria?
- ¿Es necesario incorporar en los planes de estudio de formación docente nuevas temáticas o saberes relacionados con habilidades tecnológicas después de lo vivido en la ERE?
- ¿El enfoque evaluativo (y evaluación online) implementado en la ERE deja aprendizajes para la mejora evaluativa en la presencialidad?
- ¿La práctica profesional docente puede enriquecerse con la experiencia de la ERE?

- ¿Deben las universidades hacer más inversión y renovación en infraestructura tecnológica para más capacidad de usuarios y para su mantenimiento?
- ¿Las ofertas de formación deberán contemplar en algunos de sus niveles otras modalidades más allá de lo presencial?

Referencias bibliográficas

- Almonacid-Fierro, A., Vargas, R., Mondaca, J. y Sepúlveda-Vallejos, S. 2021. “Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física”, en *Retos* 42.
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W. U. y Cruz-Pulido, J. M. 2021. “Diferencia de logro geolocalizado en educación presencial y a distancia en Colombia”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 23.
- Arrieta, Y, y Avila A. 2021. “Formación inicial de maestros en tiempos de contingencia (covid-19): voces, sentires, saberes y transformaciones en la formación práctica de los educadores infantiles de la licenciatura en educación infantil de la universidad pedagógica nacional”. En: <
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16832/Formacio%CC%81n%20inicial%20de%20maestros%20en%20tiempos%20de%20contingencia%20Covid-19%20.pdf?se>>
- Carranza-Marchena, Priscilla y Zamora-Sánchez, Geraldine. 2020. “Educación en tiempos de pandemia: estrategias para la mejora de los procesos educativos Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia”, en *Revista Innovaciones Educativas* 22.
- Chanto-Espinoza, Carlos Luis y Loáiciga Gutiérrez, Jorge Luis. 2022. “La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia COVID-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas (UNA - UCR – UNED - UTN)”, en *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* 33 (1).
- Chanto-Espinoza, Carlos Luis y Loáiciga Gutiérrez, Jorge Luis. 2021. “Aprendizaje con herramientas TIC: un nuevo desafío en tiempos de COVID-19, en estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Chorotega”, en *Revista Ensayos Pedagógicos* XVI (2).
- Cascante, J, Campos, J y Céspedes, W. 2020. “Actividades de mediación pedagógica en la virtualidad: nuevas formas de favorecer el aprendizaje”. En: <
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/actividades-mediacion-pedagogica-virtualidad.pdf>>
- Cordero, T. 2022. “Educación virtual de emergencia en la Universidad de Costa Rica desde la experiencia docente en tiempos de la COVID-19 InterSedes”, en *Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica* XXIV (1).
- Fainholc, B. 2021. “El ZOOM y la educación”, en *Didáctica, Innovación y Multimedia* 39.

- Fajardo Hernández, V., Pérez Puello, N., y Yánez Rodríguez, M. 2021. “Usos y alcance de la videoconferencia por la plataforma Zoom con fines educativos”, en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* 10 (8).
- Fanelli, A. Marquina, M. Rabossi, M. 2020. “Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la covid-19”, en *Revista de Educación Superior en América Latina*.
- Fernández, C y Villavicencio, C. 2016. “Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire”, en *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia* 12 (12).
- García-Peñañoa, F., Corell, A., Abella-García y Granded, M. 2020. “La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19”, en *Education in the Knowledge Society* 21 12.
- Hernández, A. y Segura, S. 2022. Grupo focal Universidad Nacional.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. 2020. “Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, en *Educause Review*.
- Loáiciga, J., y Chanto, C. 2022. “La planeación del tiempo en el contexto de la COVID-19, por estudiantes de educación superior del campus Liberia, Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional de Costa Rica”, en *Revista Espiga* 21 (44).
- Marotias, A. 2020. “La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial”, en *Revista Hipertextos* 8 (14).
- Marcén, M. y Martínez-Caraballo, N. 2012. “Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza”, en *Innovar* 22(43)-
- Miguel A. Alarcón-Alvial, Cristián R. Oyanadel, Pablo J. Castro-Carrasco y Ingrid N. González. 2020. “Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula”, en *Revista de Información Tecnológica* 31(5).
- Ministerio de Educación Pública. 2020. “Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia”. En: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf>
- Mora, R., Murillo, M., Retana, D. y Vargas, C. 2022. Grupo focal Universidad de Costa Rica.
- Morales Torres, M., Bárzaga Quesada, J., Morales Tamayo, Y., Cárdenas Zea, M. P., y Campos Rivero, D. S. 2021. “Entornos virtuales desde la ontología de los nuevos saberes de la educación superior en tiempos de pandemia Covid-19”, en *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3).
- Murales Marín, M. A. 2022. “Formación inicial para docentes de preescolar: experiencias durante la pandemia de COVID-19 en Guatemala”, en *Revista Educación* 46(2).
- Najmanovich, D. 2015. “El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario”. En: <<http://denisenajmanovich.com.ar/esp/el-cambio-educativo-delcontrol-disciplinario-al-encuentro-comunitario/>>

- Nokukhanya, N., Chuks, I., Emfundo, M. 2021. “Emergency Remote Teaching in Higher Education During Covid-19: Challenges and Opportunities”, en *International Journal of Higher Education* 10(5).
- Ortiz, W., Santos, L., y Rodríguez, E. 2020. “Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios”, en *Opuntia Brava* 12(4).
- Paredes-Chacín, A., Inciarte, A. y Walles-Peñaloza, D. 2020. “Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19”, en *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* XXVI (3).
- Patarroyo López, L. E., Soto Barajas, M. y Valdés Dávila, M. G. 2022. “Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19”, en *Revista Electrónica de Educación* 58.
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. RIED, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24(1).
- Regueyra Edelman, María Gabriela., Valverde-Hernández, Melissa Edith. y Delgado-Ballester, Antonio. 2021. “Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 21(3).
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., y Merma-Molina, G. 2021. “La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet”, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 24(1).
- Salado Rodríguez, L., Amavizca Montaña, S., Richart Varela, R., y Rodríguez Jiménez, R. 2019. “Alfabetización digital de estudiantes universitarios en las modalidades presencial y virtual”, en *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* 5(1).
- Sibaja Trejos, Z., Hernández Herrera, N., Granados Portuguez R. 2020. “Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19”, en *Revista Innovaciones Educativas* 22.
- Suárez, N. 2020. “Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19”. CienciAmérica, 9(2).
- Pérez, A y Torres, A. 2018. “Educar para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital”. En: <<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17049/1/Educar%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf>>
- Umaña-Mata, Ana Cristina. 2020. “Educación en tiempos de pandemia: estrategias para la mejora de los procesos educativos Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia”, en *Revista Innovaciones Educativas* 22.

FE DE ERRATAS

19 de octubre del 2023

Portada

Se incorpora como investigadora a Carolina Vargas Pana.

Página 3

Incorpórese la entrada *VII. Vargas Pana, Carolina.* como autora dentro de la ficha bibliográfica.

Renúmérese la entrada de título como VII.

Página 4

Elimínese “Asistente de investigación” y contémpese a Carolina Vargas Pana como investigadora.