

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58552>

## Educación combinada en tiempos de pandemia: un estudio de caso en la Dirección Regional de Educación Norte-Norte, Costa Rica

*Combined Education During the Pandemic: A Case Study in the Norte-Norte Regional Directorate of Education, Costa Rica*

Patricia López-Estrada  
Instituto Tecnológico de Costa Rica  
San Carlos, Alajuela, Costa Rica  
[plopez@itcr.ac.cr](mailto:plopez@itcr.ac.cr) (Correspondencia)  
<https://orcid.org/0000-0002-4811-5865>

Jonathan Elizondo-Mejías  
Universidad Estatal a Distancia  
San José, Costa Rica  
[jelizondom@uned.ac.cr](mailto:jelizondom@uned.ac.cr)  
<https://orcid.org/0000-0001-7559-5350>

Estefanía Pérez-Hidalgo  
Instituto Tecnológico de Costa Rica  
San Carlos, Alajuela, Costa Rica  
[ph.estf@gmail.com](mailto:ph.estf@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3552-1781>

Recepción: 6 de marzo de 2024

Aceptado: 11 de abril de 2024

### ¿Cómo citar este artículo?

López-Estrada, P., Pérez-Hidalgo, E. y Elizondo-Mejías, J. (2024). Educación combinada en tiempos de pandemia: un estudio de caso en la Dirección Regional de Educación Norte-Norte, Costa Rica. *Revista Educación*, 48(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58552>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



## RESUMEN

En 2020, la pandemia que surgió a raíz del COVID-19 afectó los sistemas educativos del mundo. En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP) interrumpió el curso lectivo en marzo y adoptó una modalidad educativa basada en la educación a distancia. A finales de ese mismo año, las autoridades decidieron realizar un retorno paulatino a la presencialidad durante el curso lectivo 2021. Esta nueva modalidad se conoció como Educación Combinada. El propósito del estudio fue describir las percepciones de seis docentes de inglés de primaria de la región Huetar Norte con respecto a la modalidad de educación combinada para una visión más amplia de los procesos de mediación pedagógica y del contexto inmediato de las personas docentes durante la crisis sanitaria. El presente estudio de investigación cualitativo-inductivo, con un diseño de estudio de caso descriptivo, recolectó y trianguló datos mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, recolección de documentación y fotoelicitación. Mediante el análisis de contenido, se categorizaron y analizaron los datos obtenidos de seis personas docentes de inglés de primaria mediante el uso del software ATLAS.ti. Los resultados exponen sentimientos vividos por las personas docentes, así como mecanismos de autoeficacia que emplearon durante la pandemia. También, se presentan conclusiones sobre la gestión de los aspectos pedagógicos correspondientes al planeamiento didáctico, mediación pedagógica, evaluación de los aprendizajes, procesos de aprendizajes y alcance de los contenidos priorizados del año lectivo. Es crucial que se impulsen estrategias para reducir el impacto del rezago educativo y que se fomenten iniciativas que fortalezcan el empoderamiento regional, donde las escuelas y direcciones regionales de educación asuman un papel central en sus propias comunidades, dado que son ellos quienes poseen un conocimiento directo de las realidades educativas locales.

**PALABRAS CLAVE:** COVID-19, Costa Rica, Educación combinada, Enseñanza del inglés, Docentes de primaria, Investigación cualitativa.

## ABSTRACT

In 2020, the COVID-19 pandemic disrupted educational systems worldwide. In Costa Rica, the Ministry of Public Education halted the school year in March and implemented a distance education modality. By the end of that year, authorities initiated a gradual return to in-person education in 2021, introducing a combined education model. This qualitative-inductive research study, employing a descriptive case-study design, collected and triangulated data through semi-structured interviews, document gathering, and photo-elicitation. The data were categorized and analyzed using ATLAS.ti software through content analysis. The study aims to describe the perceptions of six primary English teachers from the Huetar-Norte region regarding combined education, offering insights into pedagogical mediation processes and teachers' contexts during the health crisis. Findings reveal participants'

emotions and self-efficacy coping mechanisms during the pandemic, as well as the teaching and learning processes concerning didactic planning, pedagogical mediation, evaluation, and curriculum coverage. The study underscores the importance of strategies to mitigate educational lag and advocates for initiatives that enhance regional empowerment, with schools and local education authorities playing pivotal roles in addressing community-specific educational challenges.

**KEYWORDS:** COVID-19, Combined Education, Costa Rica, English Teaching, Primary Teachers, Qualitative Research.

## INTRODUCCIÓN

Este estudio nace de la curiosidad científica de aprehender un fenómeno social educativo y pertinente causado por la crisis sanitaria mundial del COVID-19, evento inesperado con implicaciones extraordinarias prácticamente en todo nivel social. La educación combinada ha sido la modalidad de educación diseñada a la medida en el 2021 por parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, tomando en cuenta las circunstancias de la pandemia y algunas lecciones aprendidas de la primera modalidad de educación a distancia puesta en práctica en el 2020. Esto constituyó un nicho de investigación cualitativa, con la finalidad de dar voz a los docentes de educación primaria en la enseñanza del inglés que fueron parte de este fenómeno y quienes vivieron de primera mano la situación. La región Huetar Norte de Costa Rica presenta índices de desarrollo social bajos y muy bajos (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2018), donde existe una gran cantidad de centros educativos en zonas rurales, familias con condiciones socioeconómicas deficientes y circuitos educativos con direcciones escolares con poca población estudiantil. En estas localidades, la conexión a internet y la posibilidad de disponer de teléfonos móviles (ambas condiciones necesarias y hasta obligatorias en tiempos de pandemia) fueron condiciones prácticamente nulas. La finalidad última del estudio es visibilizar esas realidades de cómo se vivió la pandemia en comunidades rurales desde la perspectiva de los docentes. De esta forma, este estudio hace un llamado a la reflexión académica en aspectos relacionados con la dimensión humana del docente en tiempos de pandemia tomando en cuenta cómo se sintieron. También, promueve la discusión con respecto a aspectos pedagógicos pertinentes de la modalidad de educación combinada y la importancia de contextualizar la educación, no solo dentro del fenómeno de la pandemia, sino desde la experiencia vivida de la pandemia en un contexto educativo rural.

Este estudio también aporta conocimiento ante el llamado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El estudio apoya de forma directa el objetivo número 4, específicamente en la meta 4.1: “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje perti-

mentos y efectivos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27). A continuación, se presentan los antecedentes y el marco teórico del estudio, los procedimientos metodológicos y el apartado de discusión y conclusión.

### **Antecedentes**

Debido a la emergencia nacional provocada de manera impredecible por el COVID-19 y luego de emplear una modalidad de educación a distancia durante la mayor parte del curso lectivo 2020, el Ministerio de Educación Pública (MEP) inició el curso lectivo 2021 en una modalidad combinada; es decir, con clases tanto presenciales como a distancia. Este modelo tuvo como objetivo brindar apoyo a los estudiantes en dos contextos de aprendizaje distintos: las clases presenciales y el trabajo a distancia (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2021a). Sin embargo, debido a la tasa de contagios a nivel nacional, se suspendió el curso lectivo entre el 24 de mayo y el 11 de julio de 2021, extendiendo el calendario escolar hasta el 21 de enero de 2022.

En el documento Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada, el MEP reconoce dos ambientes para la mediación pedagógica: 1) sesiones educativas presenciales y 2) apoyos educativos a distancia; este último tomando en cuenta la posibilidad de realizar sesiones sincrónicas y asincrónicas (MEP, 2021a). También, se continuó la utilización de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) como herramienta clave para la mediación pedagógica. El problema de investigación fue el desconocimiento de las percepciones y experiencias vividas de los docentes sobre la educación combinada, siendo estas de gran relevancia para la toma de decisiones, puesto que “proporcionan información importante acerca de (...) sus fortalezas y debilidades y cómo el docente se sitúa frente a estos temas” (Díaz et al., 2015, p. 212), tomando en cuenta que esta fue una modalidad educativa que no había sido utilizada anteriormente en el sistema de educación pública costarricense.

La investigación se originó luego de un estudio previo llamado Percepciones de la educación a distancia en tiempos de pandemia: estudio de caso de seis docentes de inglés de primaria de la Dirección Regional de Educación San Carlos, el cual se llevó a cabo en el 2020-2021 (Elizondo-Mejías et al., 2021; López-Estrada et al., 2022). Esta investigación se inscribió en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica, así como en el Área de Gestión de Proyectos de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Estatal a Distancia.

### **Marco teórico**

#### **Educación remota de emergencia**

Debido a la crisis sanitaria mundial provocada por el COVID-19, escuelas de América Latina y el Caribe cerraron repentinamente y trasladaron la educación a los hogares (Elacqua et al., 2020). Esta modalidad puede definirse como aquella que “usualmente no se planea ni incluye un cambio abrupto de la forma tradicional como respuesta ante un evento” (Elizondo-Mejías et al., 2021, p. 39). Este término distingue a la educación a distancia y la educación virtual, pasando a una educación a distan-

cia en ocasiones apoyada de herramientas virtuales o tecnologías de la información y comunicación (Hodges et al., 2020). Es importante acotar que, aunque la educación remota de emergencia comparte varios elementos con la educación a distancia y puede considerarse como similar a esta (López-Morcho, 2020), ambas modalidades son diferentes principalmente por el elemento de la emergencia y el poco tiempo que existe de planificación previo a su implementación.

### **Educación a distancia**

En el año 2020 el MEP implementó una modalidad de educación a distancia, aunque mayormente una educación remota de emergencia, que se hizo sin ser planeada con antelación y como respuesta a una situación inesperada (Hodges et al., 2020). También, estableció cuatro escenarios en los cuales se podía ubicar el estudiantado: 1) estudiantes con dispositivos electrónicos y conexión a internet; 2) estudiantes con dispositivos electrónicos, pero conectividad limitada; 3) estudiantes con dispositivo electrónico, pero sin conectividad; finalmente 4) estudiantes sin ningún tipo de dispositivo ni conexión a internet (MEP, 2020). El propósito de estos escenarios fue clasificar la población estudiantil para definir los medios de mediación pedagógica; por ejemplo, en el escenario 4 el MEP recomendó la impresión de material.

Los autores García (2002) y Aliste (2006) (citados por Chaves, 2017) consideran que la educación a distancia debe estar basada en una comunicación multidireccional que, a través de las tecnologías de la comunicación y un proceso de tutorías, logra llegar a todo el estudiantado que no puede tener una enseñanza presencial. Por su parte, García (2006, citado por Abarca, 2014) menciona dentro de las características primordiales de la educación a distancia “la no presencialidad, la comunicación no continua, el trabajo autónomo del estudiante, el trabajo fuera del aula, la utilización de recursos tecnológicos y medios técnicos, el uso de tecnologías colaborativas y la separación profesor-alumno” (p. 286). Esto sugiere que la persona estudiante requiere la capacidad de trabajar de manera independiente y autorregulada para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos mientras realiza actividades extraclase, con una orientación mínima por la persona docente.

### **Educación combinada**

A través de la Estrategia Regresar (MEP, 2021a), en el 2021 el MEP incursionó en un modelo de educación combinada que alternaba la educación presencial con educación a distancia, y que incluía el trabajo colaborativo y autónomo por parte del estudiantado. El modelo de educación combinada seguía siendo un modelo de emergencia, puesto que buscaba “proveer acceso temporal a la instrucción y soporte instruccional de una forma que sea rápida de implementar y confiablemente disponible durante una emergencia o crisis” (Hodges et al., 2020, p. 13). Este modelo incluyó además el uso de la tecnología a la vez que mantenía los cuatro escenarios establecidos durante el proceso de educación a distancia (MEP, 2021a).

Es cierto, tal y como lo exponen [Elacqua et al., \(2020\)](#), que la educación combinada es como un “tipo de enseñanza que combina prácticas educativas, clases y/o ejercicios de manera presencial y a distancia, en general, mediada por tecnología” (p. 6), y que no fue posible implementar al 100 % en Costa Rica debido a la poca conectividad y falta de dispositivos del estudiantado. También es cierto que esta modalidad es una de las tantas que pueden existir en el espectro, dentro de la línea continua, donde podríamos situar la educación a distancia en un extremo y la educación presencial en el otro ([García, 2020](#)).

### **Mediación pedagógica para la enseñanza del inglés durante la educación combinada**

Parte de las responsabilidades de la persona docente en materia de planeamiento y mediación incluyen determinar aquellos aprendizajes no abordados el año anterior que puedan ser articulados con los escenarios correspondientes al nivel siguiente para el 2021. Adicionalmente, se estableció que “el número de lecciones con que se va a trabajar, en la presencialidad se impartirán al menos dos lecciones semanales, tanto para primaria como para secundaria, cuya periodicidad la definirá cada centro educativo” ([MEP, 2021b](#), p. 45). Es decir, que el alumnado recibiera al menos 80 minutos de clase presencial de inglés por semana. En la mediación pedagógica se dio la inclusión de cuatro momentos: conexión, clarificación, colaboración y aplicación. En la conexión, el profesorado debía utilizar los conocimientos previos del estudiantado para la introducción de un nuevo tema. En la clarificación se propiciaban actividades en las que la persona docente presentara y aclarara los nuevos conceptos o contenidos. En la colaboración y aplicación se esperaba que el estudiantado colaborara con sus pares, familias o docentes para la construcción de conocimientos que debieron aplicar en la clarificación, reflejado en las GTA que incluyeron un código de color para los momentos presenciales y a distancia. Los docentes elaboraban dos GTA mensuales que incluían las cuatro habilidades del idioma.

En este sentido, no se debe confundir esta modalidad presencial, con apoyo tecnológico o elementos digitales y en línea o a distancia, con la educación a distancia o blended-learning. Más bien, “se trataría de eso, de una educación presencial con complementos digitales” ([García, 2020](#), p. 26).

### **METODOLOGÍA**

El estudio se enfocó en la investigación cualitativa inductiva, donde las descripciones emergieron de elementos específicos de los datos y se convirtieron en constructos semánticos ([Hatch, 2002](#)). El estudio se basó en el constructivismo ([Grbich, 2007](#); [Hatch 2002](#)) que toma como premisa que todas las realidades de conocimiento tienen validez y no requieren de comparaciones o hipótesis, ya que la realidad es una construcción humana única y legítima para cada persona. Por último, asume que las percepciones, opiniones y experiencias de las personas docentes son legítimas, puesto que representan un significado educativo vivido de cada persona participante en el contexto de la pandemia.

El diseño de la investigación fue un estudio de caso con un enfoque descriptivo (Baxter y Jack, 2008; Flyvbjerg, 2011; Lichtman, 2013), la unidad de análisis fue la educación combinada. Se escogió este tipo de estudio pues representa una sistematización en detalle de un caso con una cantidad extensiva de datos a profundidad que investiga un fenómeno actual en un contexto real (Yin, 2018). Este estudio de caso buscó que seis docentes de inglés de primaria, que trabajan en el Ministerio de Educación Pública, para que compartieran sus experiencias y opiniones sobre el entorno educativo donde se desarrollaron y la forma en que construyeron sus percepciones con respecto al modelo de educación adoptado durante la emergencia sanitaria en el año 2021, basados en las situaciones vividas en sus instituciones. El sitio de estudio fue la Dirección Regional de Educación Norte-Norte, específicamente en los cantones de Upala y Guatuso. La Dirección Regional de Educación Norte-Norte incluye dos cantones más, Bagaces y Los Chiles; sin embargo, debido a que la mayoría de las escuelas se ubican en los cantones de Upala y Guatuso, el estudio se enfocó en estas dos localidades.

Los datos fueron recolectados y triangulados a través de entrevistas semiestructuradas, recolección de documentos (planeamientos didácticos) y fotoelicitación. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en la plataforma Zoom donde se grabaron y todos los datos fueron transcritos. También, se recolectaron planeamientos didácticos (GTA) como evidencia de práctica pedagógica específica que sirvieron como complemento de las entrevistas. Finalmente, se solicitaron dos fotografías como parte de la técnica de fotoelicitación, conocida como fotografía reflexiva, la cual se adaptó de Harper (1988) con la intención de que las personas participantes “compartan su definición de significado y así definan y reflexionen” (p. 65) sobre los temas del estudio. El uso de las fotografías dio protagonismo a las personas participantes para que mediante la selección y el contenido de las imágenes fueran ellas quienes dieran conceptualización y significados a sus propias realidades y perspectivas profesionales (García-Vera et al., 2018; Harper, 2002; Lauck et al., 2021). Las dos fotografías se solicitaron para la representatividad visual de un aspecto positivo y otro negativo durante el período de educación combinada. Estas se complementaron con un proceso de reflexión narrativa donde las personas participantes explicaron de manera escrita las razones de la selección de las fotografías.

El estudio se basó en el análisis de contenido (Hatch, 2002), el cual se centra en lecturas constantes, críticas y sistemáticas de los datos. Los códigos generados condensaron unidades semánticas para la categorización el abordaje de las preguntas de investigación planteadas:

- ¿Cuáles son las opiniones de los docentes de inglés sobre la modalidad de educación combinada implementada en el curso lectivo 2021?
- ¿Qué experiencias personales y profesionales vivieron los docentes durante la implementación de la modalidad de educación combinada?



La población meta de la investigación fueron seis docentes de inglés de primaria, seleccionados a través de un muestreo a propósito único, que impartieron lecciones tanto en I como en II ciclo. Estos laboraron en escuelas rurales ([Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2018](#)) donde los estudiantes se ubicaron en escenarios 3 o 4, en condición de propiedad, con grupo profesional mínimo de PT4, sin experiencia previa en educación combinada, en Dirección 1 o Dirección 2 ([MEP, 2014](#)) y con de 5 a 15 años de experiencia docente reconocidos por el MEP. Todas las personas participantes contaron con códigos para asegurar la confiabilidad de la presentación y publicación de los datos, donde DI significa Docente de inglés, seguido de un número diferenciador. A continuación, en la [Tabla 1](#) se muestra las características de cada persona participante según algunos de los criterios de selección (los criterios más específicos no se muestran para mantener la confidencialidad).

**Tabla 1.**

Características de las personas participantes según los criterios de selección

	DI-1	DI-2	DI-3	DI-4	DI-5	DI-6
Grupo profesional	PT6	PT5	PT6	PT6	PT6	PT5
Propiedad o interino	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Propiedad
Dirección	D1	D2, D1 (recargo)	D2, D1 (recargo)	D1	D1	D2
Rural o urbana	Rural	Rural	Rural	Rural	Rural	Rural
Ciclo	I y II Clico	I y II Clico	I y II Clico	I y II Clico	I y II Clico	I y II Clico
Escenario	3 y 4	3 y 4	4	4	3 y 4	4
Experiencia en el MEP	11 años	5 años	15 años	10 años	15 años	6 años
Experiencia en educación a combinada	No	No	No	No	No	No

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de contenido se utilizó como método para identificar y analizar los patrones semánticos que van de elementos específicos a generalidades de esta investigación cualitativa ([Hatch, 2002](#)). Para el análisis de datos se siguieron seis fases recursivas: familiarización y codificación de los datos, definición y repaso de las categorías, identificación de las categorías destacadas para las preguntas del estudio y el planteamiento de los resultados. Para esto se utilizó ATLAS.ti ([ATLAS.ti Scientific Sof-](#)



ware Development GmbH, 2022). Al finalizar el análisis, se validaron los resultados con las personas participantes del estudio y otros aliados estratégicos.

Como parte de la ética en la investigación cualitativa, las personas participantes firmaron un consentimiento informado, en el cual se garantizó que toda la información se tratara con confidencialidad.

## RESULTADOS

A continuación, se presenta el contexto de la educación combinada. También, se presentan tres resultados puntuales: sentimientos vividos por los docentes, así como mecanismos de autoeficacia que emplearon durante la pandemia y los resultados sobre la gestión de los aspectos pedagógicos. El estudio generó otros resultados pero para este artículo se enfatizó solo los mencionados anteriormente.

### Contexto de la educación combinada

La educación combinada mantuvo algunos aspectos del año anterior pero se contó con nuevos cambios y retos. Un cambio significativo de la modalidad fue que el profesorado volvió de forma presencial a los centros educativos después de un año de estar en sus casas y aunque no atendían a la misma cantidad de estudiantes todos los días, las personas docentes cumplieron horario normal en los centros educativos. Las personas docentes del estudio contaron con estudiantes de escenarios educativos 3 y 4, y aunque en esencia estos últimos debían ir a clases con más regularidad, sucedió que hubo poca representatividad de estudiantes en las clases. Es importante destacar que la educación combinada no fue obligatoria, el MEP dio la posibilidad a las familias de enviar a las personas estudiantes de forma presencial y regular o de continuar desde sus casas.

### Resultado 1: Sentimientos vividos por las personas docentes

Se detallarán los sentimientos expresados por las personas docentes, los cuales se agruparon en sentimientos con alguna connotación negativa y otros que evidencian positivismo. Dentro de los sentimientos negativos se encuentran la aflicción, el cansancio, la dificultad, el estrés, la frustración, la impotencia, la preocupación, la incertidumbre, la confusión, la desigualdad y la sobrecarga laboral.

Los sentimientos de connotación negativa fueron numerosos en los testimonios de las personas participantes. En el caso de la aflicción, una de las peores consecuencias de la pandemia fue que una colega de una de las personas participantes perdió la vida, lo cual impactó a todo el centro educativo, DI-2 (22 de diciembre de 2021) dijo: “Era una compañera sana que se enfermó y a los ocho días estaba fallecida”. A pesar de la grave noticia, “los niños son como muy flexibles. Ellos son como muy positivos también, y si uno está triste, ellos con sus cosas nos alegran el día, nos ayudan a nosotros, son una terapia” (DI-2, 22 de diciembre de 2021). La sobrecarga laboral fue protagónica en la vida de quienes participaron en el estudio. Por ejemplo, la elaboración de las GTA durante vacaciones, la irregularidad de la cantidad de lecciones por grupos, la revisión de material en el hogar al final del día

y las labores administrativas del MEP fueron parte de la sobrecarga laboral que vivieron las personas participantes. La persona participante DI-6 (05 de enero de 2022) expresó: “No termina uno de trabajar ni a las 10:00 p. m. Hay días, fines de semana hasta que uno se siente culpable si descansa”. De forma similar concordó DI-1 (22 de diciembre de 2021): “A veces uno desea como un poquito de paz y no la tiene”. El cansancio fue un sentimiento presente en todas las personas participantes. La carga de trabajo que se arrastra desde el 2020, el esfuerzo extra hacia personas estudiantes que necesitaban atención individualizada, la duplicidad de trabajo para las personas estudiantes en modalidad combinada y a distancia, y el uso de las mascarillas en lugares cálidos y bulliciosos “ha sido cansado, muy agotador, muy agotador, sobre todo porque no hay tiempos de descanso” (DI-4, 24 de diciembre de 2021). Para todas las personas participantes, sobrellevar la educación combinada fue difícil; según DI-3 (23 de diciembre de 2021): “nosotros hemos tenido que acomodarnos”, debido a la traducción de material para que las personas encargadas del estudiantado pudiesen leerlo, a la irregularidad de la asistencia y a tener que lidiar con la pandemia para que el tiempo fuese bien aprovechado y así cubrir todos los contenidos posibles. Toda esta situación generó estrés, el cual afectó a las personas participantes de manera física y mental, inclusive cuando estaban en sus casas. La persona participante DI-1 (22 de diciembre de 2021) compartió cómo se sintió a nivel físico, profesional y familiar: “Con mucho estrés y he llorado, he sufrido”, dada toda la carga laboral y las labores domésticas. Así mismo, DI-5 (05 de enero de 2022) enfatizó que “genera estrés, genera preocupación” que las personas estudiantes no asistieran. Esto desencadenó también sentimientos de frustración, incertidumbre, impotencia y preocupación, generados en parte por la libre asistencia a clases permitida por el MEP, ya que promovió un desfase más pronunciado en el rezago educativo del estudiantado: “[las personas estudiantes] me dicen: ¿Cómo se dice esto?, ¿Qué es esto?, y yo: Pero tengo tres años en lo mismo y nada, ... yo digo: ¡Dios mío!, realmente no sé qué es lo que está pasando” (DI-4, 24 de diciembre de 2021). Asimismo, esta persona compartió que no es un fenómeno único de la escuela, también “en los chats de los compañeros acá del circuito y todo era como que todos estamos pasando por lo mismo, no hay un avance” (DI-4, 24 de diciembre de 2021).

DI-5 (05 de enero de 2022) mencionó que fue muy frustrante el cambio constante por parte del MEP: “Esa dinámica es la que a veces a uno le choca, porque son cambios muy abruptos de repente, y yo entiendo que responde a partir de necesidades, pero se queda por ahí mucho esfuerzo, mucho trabajo que se pierde”. Además, las personas participantes expresaron el sentir de que el tiempo y esfuerzo se perdieron producto de evaluaciones nulas donde, sin importar el rendimiento, se tenía la impresión de que las personas estudiantes debían aprobar el curso lectivo. La educación combinada por sí sola era completamente nueva para el cuerpo docente, pero, adicional a los cambios constantes del MEP, la confusión aumentó por la falta de acompañamiento en el inicio del curso lectivo donde no se habían establecido las PAB (Plantillas de Aprendizaje Base). No obstante, para el segundo periodo estas se implementaron:

La priorización a ciertos indicadores, a ciertos contenidos que se deberían trabajar con los niños, pero al no haberse hecho desde el primer periodo entonces siento yo que unos [las personas estudiantes] iban más adelante, otros más atrás. Uno no sabe si va a buen ritmo o a mal ritmo o si además solicitaban una guía por semana, una por quincena, y uno: ¡Jesús! ¿Qué hago? (DI-1, 22 de diciembre de 2021).

La desigualdad, principalmente, por la falta de recursos educativos apropiados para la educación combinada en zonas rurales; como lo comentó DI-1 (22 de diciembre de 2021): “Yo decía: Esta casita se está cayendo, los niños todos en la escuela, yo digo: ¿Cómo hacen? ¿Cómo llega aquí la educación a distancia? Si los papás nos necesitan a nosotros los maestros para que ellos aprendan en las aulas”. Parte de las personas estudiantes estaban en condiciones de alta pobreza: “Yo tengo niños que me vienen del otro lado [Nicaragua], que caminan más o menos una hora para llegar a la institución. A veces tenía niños que me venían sin desayunar” (DI-1, 22 de diciembre de 2021). Por otro lado, el MEP enviaba directrices que no eran contextualizadas a la realidad rural de las escuelas de las personas participantes. El curso lectivo debía continuar con los recursos que tuvieran, así como los recursos de las instituciones y las personas estudiantes.

Dentro de los sentimientos positivos evidenciados por los docentes se encuentran el deseo de retorno a la presencialidad, la empatía, la gratitud y la responsabilidad. En el caso del deseo de retorno a lo presencial, las personas docentes indicaron que el 2020 y el 2021 fueron de mucho esfuerzo, sufrimiento, aprendizaje, compromiso y sacrificio, por lo que anhelaron regresar a la presencialidad: “Para mí es mejor estar como antes, en la normalidad” (DI-3, 23 de diciembre de 2021). Las personas participantes expresaron también empatía, la persona docente DI-3 (23 de diciembre de 2021) expresó: “Llegas al hogar y la persona encargada de la persona estudiante: Vea teacher, es que no entendí eso. No entiendo. Tenemos muchas personas encargadas [del estudiantado] que no son estudiadas”. También, expresaron sentir gratitud hacia las autoridades regionales del MEP, pues brindaron acompañamiento, a través de una capacitación, que tal vez debió darse mucho antes, las personas participantes tuvieron un gran apoyo educativo para la elaboración de las GTA: “Dio [la persona asesora] una capacitación para mí muy completa de cómo elaborar una GTA que se lo agradeceré toda la vida” (DI-1, 22 de diciembre de 2021). Además, el sentido de responsabilidad hacia las personas estudiantes impulsó a las personas participantes a esforzarse: “Era un doble trabajo, porque, aunque yo quisiera trabajar con los de presencial por medio de juegos y actividades lúdicas, ¿qué pasaba con los de la casa?” (DI-4, 24 de diciembre de 2021). La elaboración de las GTA, el compromiso de algunas de las personas encargadas de las personas estudiantes, hasta la interacción presencial con las personas estudiantes a pesar de los protocolos sanitarios, fueron factores que generaron satisfacción a las personas participantes.

## Resultado 2: Mecanismos de autoeficacia durante la educación combinada

Este resultado muestra cómo las personas participantes tuvieron habilidades personales para cumplir un objetivo mediante una acción concreta y habilidades reflexivas para cumplir un objetivo mediante procesos reflexivos y analíticos. Ambas habilidades buscaban favorecer al estudiantado según sus necesidades.

Entre las habilidades personales, que las personas participantes llevaron a cabo, se encuentran la dedicación de las vacaciones para mejorar las GTA y la ayuda hacia el estudiantado por medio de acompañamiento personalizado. La persona participante DI-1 (22 de diciembre de 2021) mencionó que, si bien recibió una capacitación sobre la elaboración de las GTA un poco a destiempo tras un año de estar implementándolas, la agradeció plenamente. Esta persona comentó que las guías que utilizaba eran compradas, pero reflexionó: “No podemos ser mediocres y seguir con esto. A raíz de eso [el tiempo de elaborar las GTA] fue que yo y mi compañera dijimos: No, hay que hacer las guías sea como sea, ahí yo lloré de todo” (DI-1, 22 de diciembre de 2021). Por lo que concluyó que debía rehacer sus GTA en su periodo de vacaciones: “Yo empecé a seguir eso [GTA] y empecé a laborar mis guías, con mucho orgullo” (DI-1, 22 de diciembre de 2021). Además de las GTA, las personas participantes ayudaron a las personas estudiantes a mejorar su rendimiento: “en un principio de ayudarles estableciéndoles un horario” (DI-6, 05 de enero de 2022). También, se presentó un caso de una persona estudiante quien no cumplía con sus responsabilidades, por lo que la persona docente ofreció su tiempo y acompañamiento a esta persona; sin embargo, la persona encargada menospreció la ayuda: “El niño tiene adecuación y la señora manda un mensaje, así como: ¿se va a graduar [la persona estudiante] sí o no? Yo necesito saber si me lo van a pasar como me lo pasaron el año pasado” (DI-1, 22 de diciembre de 2021).

El esfuerzo de las personas participantes fue notorio a lo largo del curso lectivo; en muchos casos, sus acciones fueron ejecutadas con el objetivo de ayudar al estudiantado, pero en otras ocasiones el desinterés de las personas encargadas del estudiantado impidió que este se viera beneficiado.

Las habilidades reflexivas se efectuaron mediante análisis sobre el contexto familiar y docente para la adaptación de las GTA y el esfuerzo de las personas participantes para sobrellevar la educación combinada sin perjudicar el aprendizaje de las personas estudiantes. La persona participante DI-6 (05 de enero de 2022) analizó su situación con el manejo de las GTA según la modalidad en que se encontró su estudiantado (educación combinada o a distancia); debido a esto decidió estandarizar las GTA “para trabajarlas con los niños en clase y que me sirvan para trabajarlas con los niños en casa, [y aplicarlas por semana] porque cada dos semanas era muy difícil de controlar a las personas encargadas [de las personas estudiantes]” (DI-6, 05 de enero de 2022). Ahora bien, las personas participantes compartieron experiencias que reflejaban un exceso de horas laboradas, la solvencia de situaciones

que consumían tiempo a las lecciones, el exceso y la demanda de tiempo del trabajo administrativo y la dificultad de avanzar con los contenidos: “No podés avanzar, por eso voy por la unidad que voy. . . . No es lo mismo que te expliquen acá en el aula a que las personas encargadas que no saben ni leer español les expliquen” (DI-4, 24 de diciembre de 2021). Dada toda esta situación, las personas participantes reflexionaron que no debían bajar sus estándares o dar muchas horas de trabajo por perdidas, sino continuar buscando formas para beneficiar al estudiantado y que este lograra un avance en su aprendizaje. Así lo recalcó DI-4 (24 de diciembre de 2021):

A dos años de pandemia, seguimos en un constante aprendizaje, cada docente encontrando la mejor estrategia para llegar al conocimiento de sus estudiantes que llevan panoramas diferentes, estilos de vida diferentes, necesidades diferentes y una gran desigualdad a nivel nacional en todo sentido.

Además de esto, las personas participantes recalcaron que todo el esfuerzo les permitió crecer como profesionales desde el ámbito tecnológico, autodidáctico y actitudinal.

### **Resultado 3: Gestión de los aspectos pedagógicos**

En este resultado se profundizarán cuatro aspectos relacionados con asuntos de corte pedagógico: planeamiento didáctico, mediación pedagógica, alcance de contenidos priorizados y evaluación y procesos de aprendizaje. Con respecto al planeamiento didáctico, las GTA fueron el proceso normalizado para continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para esto, se brindaron plantillas para las personas docentes. Las personas docentes de este estudio enfrentaron algunos desafíos con respecto al diseño de las GTA. Algunos expresaron un conocimiento general sobre estas, pues no sabían o no estaban seguros de cómo realizarlas, mientras que para otros la carga docente era demasiada y no tenían ni el tiempo, la criticidad o la creatividad necesarios para planearlas. DI-5 (05 de enero de 2022) expresó:

Con esta GTA siempre tuve esa sensación de que no estaba logrando ser *catchy* [atractiva] para mis estudiantes. Tal vez producto de algún factor propio de planeación, cansancio mío y de los niños o simplemente no era el momento ni el espacio correcto.

Las GTA se diseñaban en inglés y debían traducirlas al español para las personas encargadas del estudiantado, donde explicaban las orientaciones e instrucciones para realizarlas. También, las personas docentes planeaban adecuando contenidos debido a que venían de la modalidad a distancia y se empezaban a ver regazos importantes en el estudiantado. La simplificación de las GTA fue una constante en la modalidad combinada. Además, las GTA terminaron fungiendo como el planeamiento de ambas poblaciones: las que iban presencial y las que se quedaron a distancia. Las GTA que se enviaban a las personas estudiantes se imprimían, ya que las comunidades no tenían acceso a internet.

Las personas docentes mediaron de diferentes formas durante la educación combinada. Una minoría dio clases por Microsoft Teams, la mayoría usó WhatsApp como recurso educativo exclusivo para mediar sus clases en educación combinada. También, el uso de las GTA fue la forma principal

de mediación pedagógica, ya que se emplearon en las sesiones presenciales y a distancia. En algunos casos, las clases presenciales servían solamente para explicar la GTA. Un aspecto importante fue que, aunque las lecciones presenciales se redujeron significativamente, para las personas docentes haber vuelto fue necesario e importante para el estudiantado. DI-2 (22 de diciembre de 2021) comentó:

Fue muchísimo mejor [la presencialidad] porque yo siento que si comparo con que no los tuve ahora el aprendizaje se ve, con que sea poquito a poco, pero ellos están aprendiendo con uno, uno los tiene, uno ve si un niño se encuentra triste, si un niño se encuentra motivado. Entonces uno como los tiene trata de hacer lo mejor que uno pueda, buscar otra estrategia que a ellos les guste más.

Así lo secundó la persona participante DI-3 (23 de diciembre de 2021): “Ahorita que hicimos el ajuste, por ejemplo, que los miro a ellos dos veces por semana, entonces en la primera lección trato de explicarles ahí, que ellos entiendan lo que hay que hacer en la guía”. Igual lo expresó DI-1 (22 de diciembre de 2021) con respecto a la educación combinada, la cual fue “la oportunidad de darles un mejor acompañamiento al trabajar junto a ellos las GTA y poder compartir sus experiencias, tristezas y alegrías, escucharlos y acompañarlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje”. La presencialidad también tuvo desafíos como los protocolos sanitarios, por ejemplo, el distanciamiento. DI-2 (22 de diciembre de 2021) continuó: “Pero de cierta forma, sí ha cambiado un poco la mediación pedagógica. Nos cambió mucho como la relación que tenemos, porque ahora nosotros así siempre guardando distancia”.

La mediación pedagógica fue compleja en escuelas rurales donde se evidenció mayor desigualdad para el estudiantado, un ejemplo de ello es la división de grupos de acuerdo con las dimensiones del aula para cumplir con las directrices del Ministerio de salud; como lo explica DI-1 (22 de diciembre de 2021): “la complejidad de no poder trabajar con todos los estudiantes del mismo grado, no se trabajaba con la misma cantidad de lecciones por semana en un horario al cual llamaríamos normal”. En la [Figura 1](#) se aprecia un ejemplo contextual de cómo se vivió la educación combinada en la comunidad rural de DI-1 (22 de diciembre de 2021). Los cambios en la mediación pedagógica fueron eminentes: hubo distanciamiento, poca asistencia y aulas casi vacías.

La [Figura 2](#) muestra una fotografía que corresponde a un aspecto distintivo de la educación combinada; la persona participante DI-2 (22 de diciembre de 2021) reflexionó sobre cómo los docentes sufrieron procesos de reinención, de diseño y modificación de aspectos pedagógicos.

En la parte laboral, como educadores, hemos tenido que reinventar las estrategias de trabajo. Como maestros de una segunda lengua, las actividades y juegos que antes eran grupales e individuales y donde los niños compartían entre compañeros se vieron sustituidos por una distancia que no nos permitían acercarnos. Tuvimos que cambiar esas estrategias tratando siempre de cuidar la salud de todos, pero sin dejar de dar lo mejor de nosotros para lograr el aprendizaje



en nuestros estudiantes. Esta pandemia ha sido un proceso de cambios muy abruptos en nuestra forma de relacionarnos con los niños y las niñas tanto en lo emocional como en lo académico (DI-2, 22 de diciembre de 2021).

**Figura 1.**

Fotografía de espacio educativo rural



Fuente: Fotografía tomada por la persona participante DI-1 (09 de noviembre de 2021).

**Figura 2.**

Fotografía y reflexión con ejemplo de estrategia de trabajo en pandemia



Fuente: Fotografía tomada por la persona participante DI-2 (22 de diciembre de 2021)..

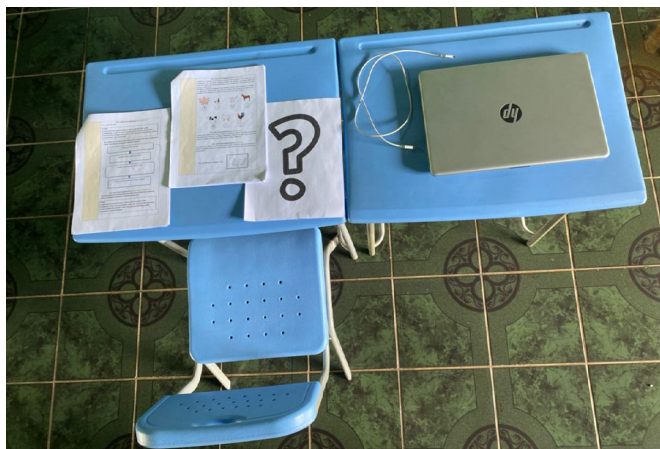


Las personas participantes enfatizaron que debieron adaptar sus procesos de mediación pedagógica, aprovechar más el tiempo y enfatizar en dos habilidades macro lingüísticas: habla y escucha, que fueron las menos trabajadas en el 2020. Todas las personas docentes participantes del estudio concluyeron que no lograron completar los cinco contenidos priorizados propuestos para el curso lectivo; en algunos casos, solo se llegó a cubrir dos o tres de las cinco unidades previstas.

La evaluación de los aprendizajes fue un gran desafío para el cuerpo docente. Primero, percibieron que las GTA no eran realizadas por el estudiantado. DI-5 (05 de enero de 2022) explicó que para las personas estudiantes que estuvieron en distancia se tenía la impresión de que no realizaban por sí mismas las GTA. Así, indicó: “A veces algunos le dicen a uno: Pero es que esa guía no la hizo el fulanito [el/la estudiante], pero yo no tengo cómo probarles que no la hizo, entonces... Por esa parte digo yo que se convierte en algo más subjetivo”. La [Figura 3](#) muestra evidencia de lo vivido:

### Figura 3.

Fotografía y reflexión sobre evaluación de aprendizajes



Fuente: Fotografía tomada por la persona participante DI-1 (09 de noviembre de 2021).

Falta de compromiso de algunos padres de familia con la educación de sus hijos al no cumplir con las actividades de la GTA que debían trabajar en casa y, por supuesto, muy importante, la falta de conectividad de los estudiantes, lo cual impide la posibilidad de conectarse y recibir lecciones virtuales. (DI-1, 22 de diciembre de 2021).

Otro gran reto era el tiempo que se duraba en las entregas de las GTA, donde los procesos de realimentación formativa y sumativa eran prácticamente nulos. DI-4 (24 de diciembre de 2021) comentó:

Yo entregaba una GTA hoy, me la tenían que entregar en una semana o 15 días, o una estrategia y pasaba un mes, dos meses, y yo: Pero es que ya pasó, y bueno no, tenés que recibirla porque, aunque ellos [las personas estudiantes] tienen que pasar todos, entonces yo decía: Dios mío, tanto trabajo, tantas horas, tanto que tenemos que planear y que organizarnos y la evaluación tenemos que darla; o sea, el niño tiene que pasar o pasar.

También, se cambió la periodicidad de evaluaciones de trimestres a semestres, así lo explicó la persona participante DI-2 (22 de diciembre de 2021): “Siento que la evaluación ha cambiado bastante. Yo prefiero los trimestres que los semestres porque los semestres son muy extensos y... antes uno como que los evaluaba como más seguido a ellos”.

Con respecto a los procesos de aprendizaje, las personas participantes, aunque consideraron que la modalidad de educación combinada en el 2021 fue más efectiva que la modalidad a distancia en 2020, evidenciaron que existe un gran desfase en el estudiantado. DI-2 (22 de diciembre de 2021) dudó si los estudiantes aprendieron durante la educación a distancia, pero dijo: “Yo siento que, si me ponen a escoger entre distancia y combinada, yo prefiero la combinada, porque a pesar de que es cansado yo sé que yo estoy en contacto con ellos.” Además, agregó: “Yo prefiero que aprendan algo bien aprendido que no algo a medias. Eso pienso yo, aunque sea poquito, pero que ellos verdaderamente lo interioricen”. Las personas participantes expresaron mucha preocupación, decepción y frustración sobre el nivel de aprendizaje, pues que el estudiantado no tenga el nivel de conocimiento que debería tener evidencia un gran rezago educativo. DI-5 (05 de enero de 2022) señaló: “Esa parte de la dinámica es difícil, y que además se pierde mucho en el camino, especialmente en inglés, porque hay habilidades se nos quedan rezagadas por su naturaleza [*speaking y listening*]”. DI-2 (22 de diciembre de 2021) concordó: “Uno ve la diferencia, el niño no aprende igual en la casa, no aprende igual y más un idioma extranjero, pronunciación, escucha, el habla”.

## DISCUSIÓN

En el 2020, la educación a distancia para algunos docentes en zonas rurales fue un curso lectivo desafiante en múltiples aspectos pedagógicos y personales, lo que resultó en un panorama de salud mental desgastante para una labor profesional efectiva (López-Estrada et al., 2022). Para el 2021 los sentimientos experimentados por las personas participantes no fueron notoriamente mejores; en su mayoría, los sentimientos de connotación negativa continuaron prevaleciendo. Si bien las mejoras de las condiciones sanitarias permitieron la libertad de volver a clases presenciales, esto no significó la ausencia de consecuencias sanitarias para las personas docentes; desde la muerte hasta las limitaciones de seguir los lineamientos sanitarios, la actividad pedagógica se vio perjudicada. Pero a pesar de ser esta una situación particular, la persona participante que vivió la pérdida de una persona docente de su escuela no lamentó el retorno a la presencialidad.

En gran parte, los sentimientos como la sobrecarga laboral, el cansancio, el estrés, la frustración, la incertidumbre, la impotencia, la preocupación y la confusión fueron provocados por gestiones y lineamientos cambiantes del MEP. Tras las lecciones aprendidas que dejó el 2020, el Ministerio continuó con una gestión insuficiente en la definición de la modalidad educativa, el seguimiento de esta, la capacitación de su personal, el respaldo de las condiciones laborales desde el ámbito físico y

mental de las personas docentes, los cambios constantes en las evaluaciones y las reiteradas labores administrativas. Esto demostró un pobre planeamiento y la falta de toma de decisiones donde el rol de las personas docentes fuera priorizado desde sus necesidades y condiciones, de manera que, desde el ámbito pedagógico, beneficiara el aprendizaje de las personas estudiantes. Asimismo, lo plantea el [Programa Estado de la Nación \(2023\)](#), donde se menciona una debilitación de los procesos de capacitación clave para el desarrollo de competencias pedagógicas necesarias para sobrellevar la educación en tiempos de pandemia.

Las personas participantes, además de enfrentarse con las condiciones descontextualizadas indicadas por el MEP, tuvieron que adaptarse a las condiciones sociales de las zonas remotas del país, donde vieron con más fuerza la desigualdad y el abandono. Sin embargo, a pesar de las experiencias vividas, las personas participantes resaltaron el lado positivo de la modalidad combinada: la posibilidad de estar nuevamente en modalidad presencial con las personas estudiantes. Adicionalmente, la capacitación gestionada por la DRE fue fundamental; si bien tardía, fue efectiva y sumó para evidenciar el potencial de las habilidades de estas personas para sobrellevar los desafíos; es decir, los mecanismos de autoeficacia.

Las habilidades de autoeficacia demostraron un desenvolvimiento docente en una condición de sobrevivencia donde el apoyo que los llevara a encontrar las herramientas para enfrentar los desafíos fue escaso y tardío. Además, tras la capacitación, estas habilidades se vieron fortalecidas para mejorar las prácticas pedagógicas que anteriormente eran autorreguladas por mecanismos de prueba y error de las personas docentes. Las capacidades de autoeficacia lograron que las personas docentes se adaptaran a las necesidades del estudiantado, a pesar de estar en una modalidad donde los lineamientos y las condiciones sociales de la zona eran factores que impidieron una labor efectiva.

La falta de capacitación hizo que las GTA fueran un mecanismo de aprendizaje incierto. Sumado a esto y a la carga de trabajo, resultó que las clases presenciales no fueron semejantes a las clases que se impartían antes de la educación remota de emergencia. Es decir, las clases presenciales, según las personas participantes, eran basadas en las GTA, una decisión consecuencia del rezago educativo y la sobrecarga laboral. Dicho esto, no se realizó una mediación bajo el concepto de aprendizaje combinado, según [Hodges et al. \(2020\)](#), así como una educación balanceada entre el trabajo en clase y lo trabajado en casa ([MEP, 2021b](#)). En gran parte de los casos, la diferencia entre el estudiantado a distancia y el que asistió al aula fue la realimentación y una mediación de las GTA por las personas docente en el lugar, dado que las GTA no se diferenciaban para mitigar la sobrecarga laboral y generaban mayor desigualdad de aprendizajes entre personas estudiantes. Esto resultó en una adaptación de las GTA, donde los contenidos eran avanzados para el nivel de aprendizaje de las personas estudiantes.

La curva de aprendizaje que desencadenó el 2020 con la modalidad a distancia en cuanto a la creación de las GTA fue contundente ([López-Estrada et al., 2022](#)). Sin embargo, es claro que esto

no garantizó que las GTA fueran efectivas ni facilitó la labor docente. La evaluación y los resultados positivos de los aprendizajes en las personas estudiantes se resumió en un resultado desconfiable alejado del contexto. La irregularidad de la participación estudiantil en las clases presenciales impidió el avance en el aprendizaje. Si bien las personas participantes relatan que percibieron un mayor aprendizaje en la educación combinada, no fue una mejora notable, sino una mejora que solo frenó levemente un aumento en un rezago educativo constante. Parte de este rezago educativo se evidencia en el poco alcance de contenidos durante el curso lectivo y en un arrastre significativo de dos habilidades lingüísticas como son la escucha y el habla. Esto va de la mano con los hallazgos del [Programa del Programa Estado de la Nación \(2023\)](#), donde se evidencia la ineficacia y baja calidad de la modalidad de educación a distancia en zonas rurales y el gran rezago educativo del estudiantado por casi dos años durante la pandemia en las modalidades de distancia y combinada.

## CONCLUSIONES

Las personas docentes tuvieron mucha dificultad de completar unidades debido a la irregularidad de las lecciones y la poca asistencia estudiantil. Esta última se pensó para proveer a las personas estudiantes una doble modalidad, sin embargo, resultó un impedimento en su implementación ideal. La modalidad combinada fue, en parte, una continuación de la educación a distancia durante el 2020. Esto generó dificultad para verificar si los procesos de aprendizaje habían sido efectivos dada la poca contextualización de las escuelas y las comunidades, así como la escasez de recursos educativos y tecnológicos. Se continúa con una evidente desconexión del MEP sobre las realidades rurales y un proceso reflexivo y consciente de las lecciones aprendidas en la educación a distancia.

Es de vital importancia que el MEP promueva planes que mitiguen el efecto del rezago según el nivel de los grupos, donde la contextualización en cuanto a la realidad de los recursos educativos, las experiencias y necesidades de las personas docentes y la infraestructura de cada zona del país sea tomada en cuenta y no se generalice a nivel nacional. Las medidas para nivelar y mitigar el gran impacto de la pandemia deben ser sólidas, técnicas, sostenibles y segmentadas para las diferentes zonas del país, siendo estas zonas entes válidos con características y poblaciones educativas distintas.

La capacidad y resiliencia de las personas docentes que sobrevivieron bajo condiciones deficientes, debido a su autoeficacia y no por capacitación del personal es aspectos pedagógicos por parte del MEP, fueron factores fundamentales para sobrellevar todos los desafíos. Fue evidente que los procesos de capacitación gestionados por la DRE, aunque tardíos, resultaron ser muy efectivos para las personas docentes, ya que les brindó claridad de cómo gestionar las GTA. También, les dio la confianza de elaborarlas por ellos mismos. Por ello, el Ministerio debe fomentar y aprovechar las capacidades de su cuerpo docente desde una visión holística, con estrategias y un desarrollo profesional que permitan potenciar habilidades pedagógicas y de autoeficacia.

Además de la necesidad de capacitación, el bienestar emocional de las personas docentes requiere de alta atención y cuidado por parte del MEP, ya que la salud mental del cuerpo docente permite “un equilibrado e íntegro proceso de enseñanza-aprendizaje” (Aguilar et al., 2023, p. 15). Es fundamental incentivar procesos de empoderamiento regional donde el componente doméstico y el papel protagónico que deben jugar las escuelas y direcciones regionales de educación en sus propias regiones y contextos se consolide de una forma más robusta y validada, ya que son estos actores los que conocen de primera mano sus realidades socio académicas.

Este estudio de investigación cualitativa evidenció al MEP y a las universidades públicas del país aspectos valiosos referentes a la educación combinada. Además, servirá para los mecanismos de toma de decisiones para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios de educación combinada. Las personas investigadoras recomiendan realizar estudios futuros relacionados con las percepciones del estudiantado y de las familias como actores principales en el proceso de la modalidad de educación combinada.

## REFERENCIAS

- Abarca, A. Y. (2014). La interacción tutor-estudiante en ámbitos de educación a distancia. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 285-294. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rml/article/view/14984>
- Aguilar, C., Faría, B. B., Fuentes, M. P., Miranda, P. I. y Pérez, M. I. (2023). Bienestar socioemocional en contexto de pandemia y virtualidad: una aproximación a padres, madres, profesorado y estudiantado de educación primaria en Chile. *Revista Educación*, 47(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52029>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2022). *ATLAS.ti 22 Windows* (versión 22.0.11.0) [Programa informático]. <https://atlasti.com>
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study design and implementation for novice researchers [Metodología de estudio de caso cualitativo: diseño de estudio e implementación para investigadores novatos]. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Chaves, T. A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V. y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 202-232. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18960>
- Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M. F. y Soares, S. (2020). Educación a distancia, semi-presencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia?. En Banco Interamericano de Desarrollo (Ed.), *Hablemos de Política Educativa. América Latina y el Caribe* (pp. 1-24). Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002998>



- Elizondo-Mejías, J., López-Estrada, P. y Pérez-Hidalgo, E. (2021). Propuesta metodológica de un estudio de caso sobre la educación a distancia en tiempos de pandemia. *Revista Espiga*, 20(42), 33-48. <https://doi.org/10.22458/re.v20i42.3669>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study [Estudio de caso]. En K. D. Norman y S. L. Yvonna (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4a ed., pp. 301-316). Sage.
- García, A. L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García-Vera, A. B., Rayón, R. R., y De las Heras, C. A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: an introduction* [Análisis de datos cualitativos: una introducción]. Sage.
- Harper, D. (1988). Visual sociology: Expanding sociological vision [Sociología visual: Expanding la visión sociológica]. *The American Sociologist*, 19, 54-70. <https://doi.org/10.1007/BF02692374>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation [Hablando sobre imágenes: un caso para la elicitación de fotos]. *Visual Studies*, 17(1), 13-16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings* [Hacer investigación cualitativa en contextos educativos]. State University of New York Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* [La diferencia entre educación remota de emergencia y aprendizaje en línea]. EDUCAUSEreview. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Clasificación de distritos según grado de urbanización*. <https://www.inec.cr/documento/2018documento-metodologico-clasificacion-de-distritos-segun-grado-de-urbanizacion>
- Lauck, S. B., Oliffe, J. L., Stephenson, A. y Adhami, N. (2021). Can you picture it? Photo elicitation in qualitative cardiovascular health research [¿Puedes visualizarlo? La foto elicitación en la investigación cualitativa en salud cardiovascular]. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 20(8), 797-802. <https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvab077>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* [Investigación cualitativa en educación: una guía para el usuario]. Sage.
- López-Estrada, P., Elizondo-Mejías, J. y Pérez-Hidalgo, E. (2022). Perceptions of Primary School English Teachers Regarding Distance Education During the COVID-19 Pandemic: A Case Study in San Carlos, Costa Rica [Percepciones de docentes de inglés de primaria de primaria con respecto a la educación a distancia durante la pandemia del CO-

- VID-19: Un estudio de caso en San Carlos, Costa Rica]. En A. P. Costa, A. Moreira, M. C. Sánchez-Gómez y S. Wa-Mbaleka (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research* (pp. 153-174). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_11)
- López-Morocho, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2014). *La educación subversiva: Atreverse a construir el país que queremos*. [https://uir.inie.ucr.ac.cr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2896&shelfbrowse\\_itemnumber=2855](https://uir.inie.ucr.ac.cr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2896&shelfbrowse_itemnumber=2855)
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2020). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. MEP. <https://www.mep.go.cr/educacion-distancia>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2021a). *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada*. MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2021b). *Orientaciones específicas de mediación pedagógica para la educación combinada, en la Educación Preescolar, Escuelas Unidocentes, Aula Edad, Educación Especial, Educación Religiosa, Educación Indígena, Colegios Deportivos y Artísticos y Lenguas Extranjeras*. MEP. <https://mep.go.cr/sites/default/files/2022-06/orientaciones-especificas-02-03-21.pdf>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2018). *Índice de Desarrollo Social 2017*. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. <https://www.mideplan.go.cr/indice-desarrollo-social>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Estado de la educación. Programa Estado de la Nación*. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* [Investigación de estudio de caso y sus aplicaciones: diseño y métodos]. Sage.