



Experiencias vividas en pandemia: Tres estudios de caso sobre la enseñanza del inglés en primaria, Costa Rica

Lived Experiences during the Pandemic: Three Case Studies of English Teaching in Primary School in Costa Rica

Volumen 26, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-34

Jonathan Elizondo-Mejías
Patricia López-Estrada
Samira Sancho-Chacón
Katherine Hurtado-Laguna

Citar este documento según modelo APA

Elizondo-Mejías, Jonathan., López-Estrada, Patricia., Sancho-Chacón, Samira., y Hurtado-Laguna, Katherine. (2026). Experiencias vividas en pandemia: Tres estudios de caso sobre la enseñanza del inglés en primaria, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/jv1njr04>

Experiencias vividas en pandemia: Tres estudios de caso sobre la enseñanza del inglés en primaria, Costa Rica

Lived Experiences during the Pandemic: Three Case Studies of English Teaching in Primary School in Costa Rica

Jonathan Elizondo-Mejías*

Patricia López-Estrada

Samira Sancho-Chacón

Katherine Hurtado-Laguna

Resumen: Durante la pandemia, Costa Rica adoptó dos modalidades de educación antes de un retorno total a la presencialidad: educación a distancia y educación combinada (o modalidad híbrida). Este estudio cualitativo, realizado entre el 2020 y 2025, analizó las experiencias vividas por 15 docentes de inglés de primaria de la región Huetar Norte del país, a través de un diseño de estudio de caso múltiple con unidades incrustadas sobre los procesos de educación a distancia, educación combinada y retorno a la presencialidad. El propósito fue comprender los efectos de la crisis sanitaria en el contexto laboral de las personas docentes. De los tres estudios, se identificaron tres temas principales: contexto laboral, sentimientos y procesos de mediación pedagógica. Se recolectaron datos mediante entrevistas semiestructuradas, análisis documental, foto-elicitación y mapas corporales; se realizó un análisis inductivo (ATLAS.ti y WebQDA). Los resultados revelan que la labor docente se intensificó en todas las modalidades, lo que difuminó los límites entre la vida personal y profesional e incrementó la carga laboral. El bienestar socioemocional se vio afectado por estrés, sobrecarga e incertidumbre; sin embargo, emergieron empatía, compromiso y responsabilidad. Durante este periodo, la mediación pedagógica se transformó debido a recursos digitales, comunicación por WhatsApp y metodologías diferenciadas. Se concluye que la pandemia profundizó las desigualdades en contextos rurales con baja conectividad y escaso acceso a dispositivos, lo cual generó un rezago educativo. Asimismo, se comprueba la importancia de la gestión colaborativa y el apoyo institucional en tiempos de crisis. Este estudio aporta insumos para orientar políticas pedagógicas contextualizadas, enfocadas en garantizar una educación equitativa y de calidad.

Palabras clave: Aprendizaje semipresencial, desigualdad social, educación a distancia, educación básica, estudio de caso.

Abstract: During the pandemic, Costa Rica implemented two instructional modalities prior to a full return to in-person classes: distance education and blended (hybrid) education. This qualitative study, conducted between 2020 and 2025, examined the lived experiences of 15 primary school English teachers from the country's Huetar Norte region, using a multiple-case study design with embedded units focused on the processes of distance education, blended education, and the return to face-to-face instruction. The purpose was to understand the effects of the health crisis on teachers' work contexts. Across the three studies, three main themes were identified: work context, emotions, and pedagogical mediation processes. Data were gathered through semistructured interviews, document analysis, photo-elicitation, and body mapping; an inductive analysis was carried out using ATLAS.ti and WebQDA. Findings reveal that teaching work intensified across modalities, blurring the boundaries between personal and professional life and increasing workload. Socioemotional well-being was affected by stress, overload, and uncertainty; nevertheless, empathy, commitment, and a strong sense of responsibility emerged. During this period, pedagogical mediation was transformed through digital resources, WhatsApp communication, and differentiated methodologies. We conclude that the pandemic deepened inequalities in rural contexts with low connectivity and limited access to devices, generating educational setbacks. The importance of collaborative management and institutional support in times of crisis is likewise confirmed. This study provides inputs to guide contextualized pedagogical policies focused on ensuring equitable, high-quality education.

Key Words: Blended learning, distance education, basic education, case study, social inequality.

* Información de las personas autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: jelizondom@uned.ac.cr

Artículo recibido: 20 de octubre, 2025

Enviado a corrección: 22 de enero, 2026

Aprobado: 6 de abril, 2026

1. Introducción

La crisis sanitaria del COVID-19 impactó profundamente los sistemas educativos a nivel global (Reimers y Schleicher, 2020). En Costa Rica lo que en un inicio se percibió como una interrupción temporal se convirtió en un cambio radical de modalidad. En marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales y se adoptó una modalidad de educación a distancia (Ministerio de Educación Pública, 2020c), caracterizada mayormente por elementos de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020). Luego, en 2021, se implementó la educación combinada (como se le conoció en Costa Rica, aunque podría estar más alineada con el aprendizaje semipresencial o *blended learning*), una modalidad que alternaba clases presenciales y a distancia como parte de la estrategia para un retorno gradual a las aulas, antes de restablecer la presencialidad plena en 2022. Estas modalidades fueron inéditas en el país y representaron un desafío sin precedentes para el profesorado, especialmente en contextos rurales con brechas pronunciadas de conectividad digital y acceso a dispositivos electrónicos (Programa Estado de la Nación, 2021, 2023, 2025).

En cuanto a las modalidades adoptadas a nivel mundial, diversos estudios internacionales han señalado que la educación a distancia implementada durante la pandemia correspondió mayoritariamente a una enseñanza remota de emergencia, distinta de la educación en línea planificada con anterioridad (García Aretio, 2021). En este sentido, Hodges et al. (2020) diferenciaron la rápida migración a entornos remotos de la verdadera educación virtual, mientras que García Aretio (2021) subrayó que muchos esfuerzos se alejaron de los estándares de calidad habituales de una educación a distancia debidamente planificada. A pesar de que la educación a distancia no es un modelo nuevo y ha demostrado eficacia y calidad a lo largo del tiempo (García Aretio, 1999), su implementación abrupta enfrentó desafíos importantes debido, entre otras razones, a la falta de políticas públicas adecuadas, poca o nula capacitación docente y graves problemas de acceso a la educación durante la pandemia por parte de los sectores más vulnerables (López-Estrada et al., 2024; Programa Estado de la Nación, 2021). En el contexto rural, muchas personas estudiantes carecían de conectividad o dispositivos, lo que consolidó un “apagón educativo” que afectó el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje esperados (Programa Estado de la Nación, 2021). Por su parte, las personas docentes se vieron obligadas a migrar de forma repentina del modelo presencial a los modelos caracterizados por los componentes virtual y a distancia, lo que implicó grandes retos y afecciones asociados a dicha transición (Aguilar y Sol, 2022).

En Costa Rica, además, las disposiciones oficiales del Ministerio de Educación Pública (MEP) permitieron sobrellevar el curso lectivo mediante la educación a distancia y combinada; sin embargo, estas soluciones evidenciaron profundas desigualdades, así como procesos de poca articulación entre la gestión educativa, proveniente directamente del MEP, y escolar, referente a las Direcciones Regionales de Educación e instituciones educativas (Elizondo-Mejías et al., 2025).

Estudios regionales reportan que la improvisada adopción de la modalidad remota generó sobrecarga laboral, estrés, síntomas de *burnout* y otras secuelas en las personas docentes (Cortés Rojas, 2021; Gavotto Nogales y Castellanos Piera, 2021) En particular, las docentes mujeres tendieron a experimentar niveles de estrés aún mayores (López Orellana et al., 2021; Oducado et al., 2021; Zhou y Yao, 2020). Ante la multiplicidad de emociones negativas detonadas —cansancio, ansiedad, frustración, entre otras— (López-Estrada et al., 2024; López-Estrada, et al., 2025; Elizondo-Mejías et al., 2025), emergió con fuerza la necesidad de apoyo social e institucional como factor protector del bienestar docente, donde una comunicación efectiva, el acompañamiento psicoemocional y la formación continua se identificaron como elementos clave para sostener al profesorado durante crisis educativas (López Orellana et al., 2021; García Aretio, 2021).

En este contexto, reviste gran importancia comprender las experiencias vividas por personas profesoras de inglés como lengua extranjera en escuelas primarias de zonas rurales de Costa Rica durante la pandemia. El inglés es una asignatura prioritaria dentro del currículo costarricense por su vinculación con oportunidades académicas y laborales futuras; sin embargo, su enseñanza en áreas rurales históricamente ha enfrentado desafíos de recursos y capacitación (Ballesteros Carmona, 2025; Instituto de Investigación en Educación, 2023; Vargas Ocampo, 2023). La pandemia exacerbó estas brechas, impactando tanto los procesos de enseñanza como el bienestar de las personas docentes.

Hasta el momento, los estudios publicados en Costa Rica sobre la educación en pandemia han abordado, principalmente, el impacto en el estudiantado o las estrategias institucionales, con lo cual se ha documentado de forma parcial la voz del profesorado de inglés de primaria en contextos rurales (MEP, 2020b; Mata et al., 2021; Programa Estado de la Nación, 2021, 2023, 2025). Los tres estudios de caso únicos realizados entre 2020 y 2024 en las Direcciones Regionales de Educación de San Carlos, Norte-Norte y Sarapiquí aportaron una comprensión preliminar de las vivencias docentes, pues identificaron patrones recurrentes, como desafíos pedagógicos, sentimientos negativos, sobrecarga de trabajo y

rezago educativo (Elizondo-Mejías et al., 2021; López-Estrada y Elizondo-Mejías, 2023; López-Estrada et al., 2024; López-Estrada et al., 2025; Elizondo-Mejías et al., 2025). Sin embargo, hace falta una sistematización que integre hallazgos y lecciones aprendidas de forma transversal.

El presente artículo busca dar respuesta a esa necesidad mediante un enfoque de caso múltiple. El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias vividas y las percepciones expresadas por 15 docentes de inglés de primaria en relación con las modalidades educativas implementadas durante la pandemia (distancia y combinada) y el posterior retorno presencial. En particular, se pretende responder a la pregunta: ¿cuáles son las lecciones aprendidas de las experiencias vividas y las percepciones expresadas por las personas docentes respecto a las modalidades educativas durante y después de la pandemia en 2020, 2021 y 2022?

Al reflexionar y documentar dichas vivencias, este estudio busca no solo registrar un momento crítico del sistema educativo costarricense, sino también contribuir a la mejora de las prácticas educativas futuras, asegurando que las políticas y estrategias educativas incorporen las lecciones aprendidas durante este periodo. Esto adquiere relevancia en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (Naciones Unidas, s.f.). Las evidencias aquí recopiladas ofrecerán insumos valiosos para fortalecer la resiliencia del sistema educativo ante eventuales crisis y para apoyar al profesorado —especialmente en zonas rurales— en su labor pedagógica cotidiana y extraordinaria.

2. Referente teórico

La fundamentación teórica de esta investigación se organiza en dos ejes, a saber: (1) las modalidades educativas implementadas durante la pandemia (educación a distancia y educación combinada) y sus implicaciones; (2) los desafíos y experiencias vividos por las personas docentes durante la pandemia, especialmente en la enseñanza del inglés en contextos rurales.

Este estudio se enmarca en los lineamientos del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), concretamente en la estrategia “Aprendo en Casa” (MEP, 2020a), que institucionalizó la educación a distancia y definió orientaciones curriculares y de evaluación; y la estrategia “Regresar” (MEP, 2021a), que organizó el retorno progresivo y la combinación de modalidades con énfasis en bienestar y recuperación de aprendizajes. Estos marcos

complementan guías técnico-pedagógicas para la virtualidad, que precisan responsabilidades de centros, docentes y familias.

A nivel mundial, cuando se habla del modelo de educación a distancia es importante distinguir entre la educación a distancia planificada y la enseñanza remota de emergencia implementada por la urgencia del confinamiento. La educación a distancia tradicional se ha desarrollado durante décadas con metodologías, tecnologías y diseños instruccionales específicos que han demostrado ser efectivos para democratizar el acceso a una educación de calidad sin restricciones de tiempo ni espacio (García Aretio, 1999).

Además, desde el modelo conocido de educación a distancia se potencia la autorregulación como un proceso cíclico que integra componentes metacognitivos, motivacionales y conductuales mediante el cual el estudiantado planifica, monitorea y evalúa su aprendizaje (Yu, 2023). Dicha autorregulación se desarrolla mediante la planificación, ejecución y autorreflexión, elementos que se logran desde los apoyos institucionales, como el establecimiento de metas, monitoreo guiado y retroalimentación reflexiva (Zimmerman, 2000). Al respecto, la evidencia reciente indica que las estrategias de autorregulación en entornos combinados/en línea se asocian con mejoras en rendimiento y persistencia (Carazo-Mesén, 2025) y que requieren andamiajes explícitos (metas, guías de autoevaluación, realimentación oportuna) integrados en la secuencia didáctica. Sin embargo, la autorregulación del aprendizaje no es posible sin un modelo de educación combinada debidamente estructurado “donde la retroalimentación del desempeño previo es usada para hacer ajustes durante los esfuerzos actuales” (Zimmerman, 2000, p.14).

A pesar de los esfuerzos realizados, durante el 2020 en Costa Rica, al igual que en otros países, el modelo adoptado no fue educación a distancia como tal, sino que se trató “de una solución urgente, precipitada, sin diseño, aplicando una pedagogía en línea o en remoto, basada en un diseño pedagógico para la presencia” (García Aretio, 2021, p. 20). Un modelo de educación a distancia bien estructurado ofrece flexibilidad y oportunidad a poblaciones diversas, pues elimina barreras geográficas y temporales. En contraste, la educación remota de emergencia desplegada en 2020 se caracterizó por la rápida transposición de la enseñanza presencial a plataformas virtuales improvisadas, con las limitaciones que ello conlleva (Hodges et al., 2020). García Aretio (2021) señala que, durante la pandemia, a menudo se intentó replicar en línea lo que antes se hacía en el aula, lo que resultó en experiencias educativas que se alejaban “considerablemente de lo apropiado en diseños y desarrollos de una educación a distancia de calidad” (p. 9). Es decir, muchas personas docentes tuvieron que

impartir clases virtuales sin contar con formación previa en entornos digitales ni con materiales diseñados para tal fin, lo que diferenció este esfuerzo emergente de las prácticas consolidadas de la educación a distancia apoyada en medios virtuales.

Particularmente en zonas rurales, con limitaciones de acceso a dispositivos y conectividad, la continuidad pedagógica se apoyó en recursos de baja demanda de datos y canales ubicuos, como WhatsApp, para la coordinación escuela–familia, el acompañamiento docente y la distribución de materiales. La evidencia sugiere efectos positivos cuando el uso de WhatsApp se guía por orientaciones claras y criterios de evaluación. Al respecto, Suárez-Lantarón et al. (2022) indican que “el uso de esta herramienta está directamente relacionada con el logro estudiantil [y] las interacciones mediante WhatsApp mejoran el desempeño de los estudiantes” (p. 7). No obstante, los estudios realizados se refieren a modelos de educación presencial donde el WhatsApp se utilizaba como complemento y no como medio principal de entrega de la docencia. Los autores también advierten que los resultados dependen del diseño de tareas, por lo que el valor pedagógico debe analizarse como mediación y no como solución tecnológica (Suárez-Lantarón et al., 2022). Esto representa un problema para el uso que se le dio a la herramienta en Costa Rica, donde solamente se utilizó como una solución a la falta de otras herramientas tecnológicas.

La educación combinada (modalidad híbrida), por su parte, fue introducida en la educación primaria de Costa Rica en 2021 como solución transitoria para reincorporar gradualmente la presencialidad (MEP, 2021b). Este modelo proponía que se alternaran sesiones presenciales con trabajo a distancia, lo que suponía usar lo mejor de ambos modelos: la interacción directa en el aula y la flexibilidad del aprendizaje en casa. Conceptualmente, se aproxima al *blended learning*, definido como la integración planificada de métodos presenciales y en línea para enriquecer la experiencia educativa (Elacqua et al., 2020) y, en principio, es positivo que “haya sido la modalidad elegida en tiempos de una pandemia que requiere de distanciamiento social” (Baños Martínez, 2021, p. 415). La enseñanza híbrida entendida como “la integración reflexiva de las experiencias de aprendizaje presencial con experiencias de aprendizaje en línea” (Garrison y Kanuka, 2004, p.96) no fue implementada en Costa Rica, sino que se asignó trabajo de clase a las personas estudiantes para los momentos que estaban en casa (MEP, 2021b).

En el contexto costarricense durante la pandemia, la educación combinada fue una propuesta pedagógica emergente más que una estrategia pedagógica refinada. Aunque el MEP elaboró orientaciones específicas para su implementación (MEP, 2021b), incluidos

lineamientos de mediación pedagógica, protocolos sanitarios y estrategias de alternancia de grupos, su puesta en práctica presentó desafíos significativos: coordinación de horarios rotativos, adaptación curricular a menos horas presenciales y aseguramiento de la continuidad del aprendizaje en casa, todo ello con limitados recursos tecnológicos en contextos rurales. Estudios previos en la región Huetar Norte evidenciaron que esta modalidad generó incertidumbre tanto en docentes como en familias, quienes debieron ajustarse a constantes cambios logísticos y pedagógicos (Elizondo-Mejías et al., 2025). La educación combinada, si bien concebida como un puente hacia la normalidad, implicó para el profesorado duplicar esfuerzos al preparar clases en dos formatos y atender grupos divididos, muchas veces sin capacitación suficiente en metodologías híbridas (López-Estrada y Elizondo-Mejías, 2023).

Respecto a los desafíos y efectos en el profesorado, la literatura reciente coincide en que la pandemia tensionó las prácticas docentes y el bienestar emocional del profesorado a niveles sin precedentes. En América Latina, Aguilar y Sol (2022), Carvajal Serrano (2021) y Cavazos Salazar (2021) describen retos considerables al emigrar súbitamente del modelo presencial a uno a distancia, entre los que destacan la necesidad urgente de capacitación en herramientas digitales, la reconceptualización de las estrategias didácticas y el mantenimiento de la motivación estudiantil en entornos domésticos poco propicios.

Estudios reportan que el cuerpo docente experimentó sobrecarga de trabajo al tener que diseñar materiales desde cero, aprender a usar plataformas virtuales y brindar atención individualizada a estudiantes con dificultades de acceso (Cajandilay-Díaz et al., 2021; Cortés Rojas, 2021). Esta sobrecarga se tradujo en jornadas extendidas (muchos trabajaron fines de semana y fuera de horario laboral) y en la realización de tareas ajenas a la enseñanza, como soporte técnico a familias o distribución de guías impresas, lo cual impactó negativamente su salud física y mental (López-Estrada et al., 2024; Elizondo-Mejías et al., 2025).

Un estudio de caso en Chile (Cortés Rojas, 2021) halló que el estrés no solo afectó la labor educativa, sino también la vida personal del profesorado y la calidad del ambiente escolar, se confirmó que un cuerpo docente estresado difícilmente puede ofrecer una educación de calidad. De hecho, investigaciones durante la pandemia indican que un porcentaje significativo de personas dedicadas a la enseñanza sufrió síntomas de estrés y ansiedad, con mayor prevalencia en mujeres docentes (López-Estrada y Elizondo-Mejías 2024; López Estrada et al., 2025; López Orellana et al., 2021; Zhou y Yao, 2020). Asimismo, la falta de capacitación previa en educación a distancia emergió como uno de los factores de

resistencia y ansiedad entre las personas docentes (Cajandilay-Díaz et al., 2021; García-Aretio, 1999).

Varias personas docentes se sintieron desorientadas al tener que adaptar su práctica a un formato desconocido, lo que generó sentimientos de inseguridad e impotencia. En el caso costarricense, al inicio de la pandemia se ofrecieron algunas capacitaciones generales en herramientas digitales, pero estas fueron percibidas como insuficientes o poco contextualizadas a la realidad de las comunidades rurales (López-Estrada et al., 2022; López-Estrada y Elizondo-Mejías, 2023; Elizondo Mejías et al., 2025).

La ausencia de lineamientos claros y concisos por parte de las autoridades educativas también fue señalada: las directrices oficiales cambiaban con frecuencia conforme evolucionaba la situación sanitaria, lo que provocó confusión en el personal docente. Según López-Estrada et al. (2022), esta comunicación inconsistente desde las instancias centrales contribuyó a las sensaciones de desamparo, desigualdad y descontextualización que experimentaron las personas docentes en sus comunidades educativas durante 2020-2021.

Otro aspecto crítico fueron las emociones y la salud socioemocional del profesorado. Las experiencias de aislamiento, la preocupación por la salud propia y de sus estudiantes, y el afrontamiento de pérdidas humanas en sus escuelas y comunidades generaron una carga emocional considerable. Estudios cualitativos en Costa Rica revelaron que las personas docentes de primaria describieron sentirse “cansadas, agobiadas, frustradas” durante la educación remota (López-Estrada et al., 2024).

Las emociones negativas —incertidumbre, estrés, tristeza, miedo— predominaron especialmente en los primeros meses de la modalidad a distancia, lo que afectó la motivación y la confianza del profesorado para ejercer su labor. Sin embargo, también emergieron sentimientos de empatía y vocación, muchas personas docentes redoblaron esfuerzos al reconocer las difíciles circunstancias del estudiantado y sus familias: algunas solo contaban con un teléfono con datos móviles prepago para recibir los materiales educativos; otras, con poca o nula escolaridad se movilizaron en busca de trabajo e invirtieron de su bolsillo en internet, llamadas telefónicas o transporte para cumplir con las asignaciones escolares. Este hallazgo coincide con planteamientos de Hagenauer y Volet (2014), quienes afirman que las emociones de las personas docentes impactan directamente sus prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje del alumnado.

La literatura sugiere que el apoyo socioemocional —por parte de colegas, familias y autoridades— es fundamental para mantener el bienestar docente durante situaciones de

crisis. Estrategias como comunidades virtuales de práctica y redes de colaboración entre docentes se han propuesto como mecanismos para mitigar el aislamiento profesional y compartir soluciones prácticas (Reimers y Schleicher, 2020), aunque su implementación efectiva durante la pandemia fue limitada en muchos contextos.

Finalmente, no se debe dejar de lado el efecto de la pandemia en los procesos de aprendizaje. Informes recientes de UNESCO y UNICEF para América Latina y el Caribe documentan rezagos de aprendizaje y profundización de desigualdades—particularmente en contextos rurales con baja conectividad—y recomiendan estrategias de recuperación focalizada junto con apoyos psicosociales (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024). Ello respalda la pertinencia del enfoque cualitativo y la lectura situada de las experiencias docentes expuestas en este artículo.

3. Metodología

3.1 Enfoque

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo inductivo, de paradigma constructivista, y se enmarca en un diseño de estudio de caso múltiple de alcance descriptivo-analítico. Para la investigación, se adoptó un paradigma constructivista, según el cual la realidad social es construida por las personas a partir de sus experiencias y contextos. Esto implica que las percepciones del cuerpo docente sobre la enseñanza durante la pandemia se consideran válidas y fundamentales para comprender el fenómeno estudiado. La investigación cualitativa inductiva permite explorar estas percepciones en profundidad, favoreciendo la construcción de categorías y significados de forma emergente desde los datos en lugar de imponer preconceptos (Hatch, 2002). Es decir, el conocimiento generado surge de la interpretación conjunta de las voces de las personas participantes y de las personas investigadoras, coherente con una postura constructivista.

3.2 Unidades de análisis

El diseño utilizado fue el de caso múltiple con unidades incrustadas: el diseño consistió en tres estudios de caso únicos integrados en un estudio de caso múltiple. Cada caso correspondió a una Dirección Regional de Educación (DRE), división administrativa del Ministerio de Educación Pública para un total de 27 en el país, distinta de la Región Huetar Norte de Costa Rica: DRE San Carlos, DRE Norte-Norte y DRE Sarapiquí. Estos casos fueron seleccionados por constituir contextos rurales con condiciones socioeducativas similares y por

haber sido escenarios de proyectos previos de investigación educativa descriptiva en el periodo 2020-2022.

Para cada caso regional, las unidades de análisis incrustadas incluyeron a las personas docentes participantes y los diversos elementos de sus experiencias (prácticas pedagógicas, sentimientos, estrategias implementadas, desafíos, entre otros). Esto permitió un análisis detallado intracaso (*within-case analysis* en inglés), examinando las particularidades de cada región, y un análisis intercaso (*cross-case analysis* en inglés), que identificó convergencias y divergencias entre regiones. Siguiendo la propuesta de Yin (2018), este diseño incrustado provee rigor al estudio de caso al incorporar múltiples niveles de análisis. Asimismo, se consideraron lineamientos metodológicos específicos para estudios de caso en entornos educativos en tiempos de pandemia (Elizondo-Mejías et al., 2021), los cuales enfatizan la flexibilidad en la recolección de datos y la necesidad de triangulación.

La población participante estuvo conformada por 15 personas docentes de inglés de educación primaria (ocho mujeres y siete hombres) adscritas a escuelas públicas rurales de las tres DRE mencionadas. Estas personas, consideradas informantes de gran valor debido a que proveen información significativa, detallada y profunda en relación con el tema (Patton, 2015) participaron en los tres estudios de caso originales realizados entre 2020 y 2024, y fueron seleccionadas mediante muestreo intencional con la colaboración de las personas asesoras regionales de inglés, jefaturas de asesorías pedagógicas de cada DRE y mediante la estrategia “bola de nieve” con colaboración de otras personas docentes.

Asimismo, se establecieron criterios de inclusión específicos para garantizar la relevancia y homogeneidad de la población: (a) ser docente de inglés de I o II ciclo (primaria) en condición de propiedad, con al menos categoría profesional PT-4 (nivel mínimo requerido para propiedad); (b) laborar en una escuela rural, definida según el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN) como aquella ubicada fuera de zonas urbanas y con economía predominantemente agropecuaria o turística; (c) no haber tenido experiencia previa en educación a distancia ni en educación combinada antes de 2020 (es decir, su trayectoria profesional previa era exclusivamente en modalidad presencial); (d) haber impartido lecciones durante las modalidades de emergencia 2020-2021 y en 2022; y (e) trabajar en centros educativos cuyos estudiantes pertenecían a los escenarios 3 o 4 definidos por el MEP para la conectividad durante la pandemia, lo que implicaba atender poblaciones estudiantiles con conectividad limitada o nula (MEP, 2020c). Estos criterios aseguraron que las personas docentes seleccionadas habían enfrentado de primera mano los mayores retos

de la educación remota en sus comunidades y circuitos educativos, con lo cual aportarían información relevante sobre las dificultades y estrategias desplegadas en condiciones adversas. En la Tabla 1 se resumen algunas características demográficas y profesionales de las personas participantes, distribuidas por caso: el caso 1 (DRE San Carlos) incluyó 4 docentes; el caso 2 (DRE Norte-Norte), 6 docentes; y el caso 3 (DRE Sarapiquí), 5 docentes. La edad promedio de las personas participantes fue 34 años (rango 25-50), con una experiencia docente promedio de 8 años. Todas impartían clases en zonas rurales, en escuelas D1 y D2; es decir, escuelas que no superaban la matrícula de 200 personas estudiantes (MEP, 2023) y con recursos tecnológicos limitados.

Tabla 1
Datos demográficos y profesionales de las personas participantes

Caso	Docente	Grupo profesional	Tipo de nombramiento	Localidad	Escenario
Educación a distancia (2020)	DI-1	PT6	Interino	San Carlos, Monterrey	3
	DI-2	PT6	Propiedad	Los Chiles	4
	DI-3	PT6	Propiedad	San Carlos, Venecia	4
	DI-4	PT6	Propiedad	Los Chiles	4
Educación combinada (2021)	DI-1	PT6	Propiedad	Guatuso, San Rafael	3 y 4
	DI-2	PT5	Propiedad	Upala, Delicias	3 y 4
	DI-3	PT6	Propiedad	Upala, San José	4
	DI-4	PT6	Propiedad	Upala	4
	DI-5	PT6	Propiedad	Guatuso, Katira	3 y 4
	DI-6	PT5	Propiedad	Upala, Canalete	4
Educación presencial (2022)	DI-1	PT5	Interino	Sarapiquí, Llanuras del Gaspar	4
	DI-2	PT6	Propiedad	Sarapiquí, Puerto Viejo	3 y 4
	DI-3	PT5	Interino	Sarapiquí, Llanuras del Gaspar	4
	DI-4	PT6	Propiedad	Sarapiquí, Horquetas	3 y 4
	DI-5	PT6	Propiedad	Sarapiquí, Puerto Viejo	3 y 4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos demográficos recolectados, 2025

3.3 Técnicas de recolección

Para obtener una visión holística de las experiencias docentes, se empleó la triangulación de técnicas. Se utilizaron las siguientes fuentes de información principales:

- Entrevistas semiestructuradas a profundidad (utilizadas en los tres casos): cada persona docente participó en una entrevista individual. Las entrevistas se centraron en las percepciones, las opiniones, las experiencias, las vivencias durante las dos modalidades y el retorno a la presencialidad. Las entrevistas, de aproximadamente 90 minutos cada una, fueron realizadas en la plataforma *Zoom*, grabadas en audio/video y, posteriormente, transcritas de forma textual, con consentimiento informado de las personas participantes y en estricto apego a la confidencialidad.
- Análisis de documentos y materiales pedagógicos (utilizados en los tres casos): se recopilaron Guías de Trabajo Autónomo (GTA), planeamientos didácticos y reflexiones personales que ilustran la mediación pedagógica en los tres momentos de la pandemia. Estos materiales permitieron contextualizar las adaptaciones curriculares y organizativas realizadas y complementaron las narrativas docentes al evidenciar prácticas y resultados concretos.
- Videos (utilizados en el caso de educación a distancia): cada persona docente grabó dos videos mostrando su lugar de trabajo y explicando cómo llevaba a cabo la mediación pedagógica.
- Foto-elicitación (utilizada en la modalidad combinada): siguiendo enfoques de sociología visual (Harper, 2002), se solicitó a las personas docentes que tomaran fotografías que representaran su experiencia de enseñanza durante la educación combinada. Por ejemplo, imágenes de su “aula” en casa, del espacio desde donde preparaban clases, de los medios utilizados para comunicarse con estudiantes o de materiales elaborados. Luego, estas imágenes fueron discutidas en breves reflexiones escritas de foto-elicitación, donde cada docente explicó el significado y contexto de sus fotografías. La foto-elicitación facilitó una reflexión diferente, evocó aspectos quizás omitidos en las entrevistas tradicionales y permitió adentrarse en la dimensión vivencial de manera más tangible (García-Vera et al., 2018).
- Mapas corporales (utilizados en el caso de retorno a la presencialidad): la técnica de *body mapping* o mapas corporales en investigación cualitativa consiste en la creación de representaciones visuales del cuerpo humano para expresar, de manera artística y reflexiva, experiencias, pensamientos y emociones vinculados a un fenómeno social (López-Estrada y Elizondo-Mejías, 2024). Aunque originalmente fue empleada en Ciencias de la Salud, esta metodología se adaptó a contextos educativos para potenciar la creatividad, el protagonismo y la introspección de las personas participantes, lo que

les permitió comunicar aspectos difíciles de verbalizar (Gastaldo et al., 2012). Su aplicación involucró tres fases estructuradas, las cuales combinaron la elaboración gráfica con testimonios escritos y discusiones reflexivas, y generaron datos visuales y narrativos que enriquecieron el análisis. Al integrar mente, cuerpo y entorno social, el *body mapping* favoreció una comprensión holística de las percepciones y vivencias, y se constituyó en una herramienta flexible y valiosa para obtener información profunda.

Los tres estudios de caso triangularon la recolección de datos mediante entrevistas y documentación, e incorporaron una técnica innovadora y distintiva en cada caso (videos, foto-elicitación y mapas corporales) para fortalecer el rigor ético y metodológico. Estas técnicas no fueron arbitrarias: en los casos 1 y 2 respondieron a la imposibilidad de visitas presenciales y buscaron activar procesos de creación de significado propios de la epistemología constructivista, mientras que, en el caso 3, permitieron un acercamiento más íntimo ante el desgaste emocional generado por entrevistas tradicionales prolongadas. En conjunto, estas decisiones metodológicas se vinculan directamente con la calidad de los datos, la profundidad analítica y la solidez de las conclusiones.

Todas las técnicas fueron realizadas siguiendo protocolos éticos y matrices de entrevistas semiestructuradas. Las personas participantes firmaron consentimientos informados digitales, autorizaron la grabación de las sesiones y el uso confidencial de sus testimonios e imágenes con fines investigativos. Se garantizó la confidencialidad mediante la asignación de códigos alfanuméricos a cada docente (Por ejemplo, DI-1 para "Docente Inglés 1") y a sus respectivas instituciones, de modo que en las transcripciones y los resultados no se identifican nombres reales ni escuelas específicas.

3.4 Procesamiento de análisis

El procesamiento de la información recolectada siguió una lógica inductiva y de análisis de contenido cualitativo (Hatch, 2002). Inicialmente, se realizó una lectura exploratoria de todas las transcripciones, las notas de campo y los documentos escritos y audiovisuales para familiarización. Luego, para los casos individuales, gracias al *software* de apoyo WebQDA (Costa et al., 2019) y ATLAS.ti 23 (ATLAS.ti, 2023), se llevó a cabo una codificación abierta de los datos textuales. Para el estudio de caso múltiple, el análisis de datos se concentró en el *software* ATLAS.ti (2023). Estos procesos implicaron fragmentar las narrativas en unidades de significado y asignar etiquetas iniciales o códigos descriptivos. Por ejemplo, se codificaron

segmentos relacionados con emociones como estrés, incertidumbre, frustración o empatía; estrategias pedagógicas como el uso de guías impresas o llamadas telefónicas a familias; dificultades como falta de internet o dispositivos insuficientes, entre otros. En paralelo, se incorporaron al *software* las fotografías y los materiales audiovisuales, vinculándolos con memos analíticos que describían e interpretaban su contenido. Las tres temáticas más significativas identificadas y sus respectivas categorías de cada estudio se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Temas y categorías identificados mediante el análisis inductivo

Temáticas	Modalidad	Categorías
Contexto laboral	Educación a distancia	Aspecto económico, evaluación de los aprendizajes, grados escolares, mecanismos de comunicación, mediación pedagógica, planeamiento didáctico, papel familiar, rutina laboral, salud ocupacional, uso de las tecnologías.
	Educación combinada	Compra y venta de GTA, escenarios educativos, nivel de conocimiento, protocolos sanitarios, relaciones profesionales, representatividad estudiantil, papeles familiares, rutina laboral, síndrome de <i>burnout</i> del estudiantado, sobrecarga laboral, suspensión del curso lectivo.
	Retorno a la presencialidad	Protocolos sanitarios, relaciones profesionales, rutina laboral, situación socioeconómica.
Sentimientos	Educación a distancia	Cansancio, confusión, deseo de retorno a la presencialidad, desigualdad, discriminación, frustración, irrespeto, responsabilidad, sobrecarga laboral.
	Educación combinada	Cansancio, confusión, desigualdad, discriminación, empatía, estrés, impotencia, irrespeto, nostalgia, preocupación, responsabilidad, satisfacción, sobrecarga laboral, tristeza.
	Retorno a la presencialidad	Cansancio, estrés, preocupación, readaptación, sobrecarga laboral.
Procesos de mediación pedagógica	Educación a distancia	Compañerismo, comunicación, evaluación de los aprendizajes, mediación pedagógica, planeamiento didáctico, procesos de aprendizaje, papel familiar.
	Educación combinada	Alcance de contenidos priorizados, evaluación de los aprendizajes, mediación pedagógica, planeamiento didáctico, proceso de aprendizaje, procesos de comunicación.
	Retorno a la presencialidad	Alcance de contenidos, evaluación de los aprendizajes, mediación pedagógica, modificación de GTA, plan remedial, planeamiento didáctico, procesos de aprendizaje, recursos educativos.

Nota: Las categorías fueron organizadas alfabéticamente y debido a la naturaleza del análisis de datos, solo se enfocó en explicar en detalle las categorías más sobresalientes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos analizados, 2025

Para este primer proceso de análisis dentro del estudio de caso múltiple, se tomaron como referencia los estudios de casos únicos realizados en años anteriores. En primera instancia, para cada uno de los tres casos únicos, se desarrolló una revisión a profundidad y, a partir de varias sesiones de trabajo, un resumen de los principales hallazgos. Luego, el equipo de investigación decidió la forma en que se iban a representar dichos resultados: mapas mentales y nubes de palabras. Una vez creados los recursos visuales, se procedió a identificar las temáticas en las que los tres casos coincidían: contexto laboral, sentimientos y procesos de mediación pedagógica.

Como parte de las decisiones tomadas, se estableció que las nubes de palabras se elaboraran según la frecuencia y densidad semántica con que se codificó cada una de las categorías dentro de las temáticas. Es decir, las categorías que se visualizan más grandes fueron las más frecuentes. Además, se estableció un color según la afinidad de las distintas categorías, de forma que se agruparan según una temática general.

4. Resultados

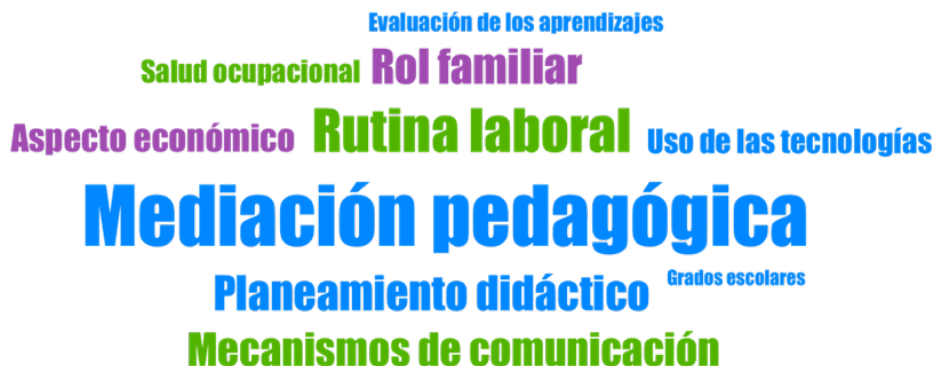
La presentación de resultados a continuación se basa en el primer proceso de análisis descriptivo-comparativo y se organiza en las tres temáticas comunes y más sobresalientes que fueron identificadas a partir de cada uno de los estudios: contexto laboral, sentimientos y procesos de mediación pedagógica. En cada una de ellas se realiza una descripción de las principales categorías identificadas. Los resultados se presentan por modalidad implementada durante el periodo 2020-2022: educación a distancia, educación combinada y retorno a la presencialidad. Para dicha presentación, se utilizan tres nubes de palabras donde el tamaño de cada categoría es proporcional a la predominancia de esta dentro de la temática; además, las diferentes categorías se agrupan por color según su relación y densidad semántica. Entonces, las figuras y categorías no se leen como listados aislados, sino como un entramado que explica la intensificación del trabajo docente, la presencia y persistencia de sentimientos, y la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas.

4.1. Contexto laboral

Durante el primer año de pandemia (curso lectivo 2020), las personas docentes de inglés debieron trasladar de forma abrupta su trabajo de la escuela al hogar, lo que generó una transformación profunda de su contexto laboral (Hodges et al., 2020; García Aretio, 2021). En esta temática, se identificaron categorías relacionadas con la labor docente en cuanto a

planificación, mediación pedagógica, evaluación de los aprendizajes, rutina laboral y aspectos sociales y económicos (ver Figura 1).

Figura 1
Categorías del contexto laboral durante la educación a distancia en 2020



Nota: el tamaño de cada categoría responde a la predominancia, y los colores agrupan las categorías por relación semántica.

Fuente: Elaboración propia mediante ATLAS.ti, 2025

Como se aprecia en la Figura 1, la categoría predominante del contexto laboral fue la mediación pedagógica junto con el planeamiento didáctico, ambos relacionados con aspectos pedagógicos. Las personas docentes se vieron en la obligación de cambiar el planeamiento didáctico normal y la mediación presencial por una Guía de Trabajo Autónomo (GTA) que se enviaba por medios digitales o de forma física a las familias para que el estudiantado las trabajara en casa y completara los ejercicios en un tiempo determinado (MEP, 2020c; Elizondo-Mejías et al., 2021). Este cambio trajo consigo la necesidad de coordinar con las familias y procurar una planificación y redacción cuidadosas para que los ejercicios pudieran hacerse sin la presencia de la persona docente. De igual forma, las personas docentes mostraron preocupación por la validez y confiabilidad de los procesos de evaluación de los aprendizajes, puesto que, según las personas participantes, no hubo garantía de que el trabajo fuera realizado por las personas estudiantes.

Otra de las categorías fue la rutina laboral. Es decir, el lugar de trabajo dejó de ser en el aula y se trasladó al domicilio, obligando a las personas docentes a improvisar espacios para dar clases virtuales y utilizar diversas áreas de su hogar como oficinas temporales para elaborar e imprimir el material. Las personas docentes dijeron permanecer conectadas hasta altas horas de la noche preparando materiales o brindando atención individual a estudiantes y padres vía WhatsApp. Esta categoría refleja cómo los horarios y hábitos diarios se alteraron;

por ejemplo, docentes que antes seguían un horario escolar regular debieron flexibilizar sus tiempos para responder mensajes en cualquier momento o atender clases sincrónicas y asincrónicas.

En lo que a la categoría de papel familiar respecta, las personas participantes tuvieron que compartir su jornada laboral con rutinas cotidianas de sus casas, como atender responsabilidades domésticas y familiares, mientras realizaban simultáneamente funciones de personas cuidadoras del hogar y docentes en línea (López-Estrada et al., 2023; López-Estrada et al., 2024; UNICEF, 2024). Esta mezcla entre la vida laboral y personal condujo a una extensión de la jornada de trabajo.

Otro elemento del contexto fue el uso de tecnologías, donde la disponibilidad y el manejo de herramientas se volvieron determinantes. Las personas docentes en zonas rurales enfrentaron problemas de conectividad o internet inestable, por lo que debieron costear de su bolsillo planes de datos móviles para cumplir con su labor (aspecto que también impactó el factor económico). Esta carencia de equipo y de recursos adecuados dificultó la creación de un ambiente de enseñanza óptimo (García Aretio, 2021; UNICEF, 2024). Varias personas mencionaron haber tenido que compartir dispositivo con sus hijos o familiares, o incluso dar clases por teléfono cuando el ancho de banda no permitía videoconferencia.

Finalmente, la categoría de salud ocupacional emergió como preocupación. Trabajar largas horas frente a la pantalla, en condiciones ergonómicas inadecuadas, causó fatiga visual, dolores musculares y otros malestares. En suma, el contexto laboral a distancia estuvo marcado por la convergencia entre hogar y trabajo, la sobrecarga de tareas en ausencia de límites claros de horario y las limitaciones propias de entornos rurales (López Orellana et al., 2021).

Durante el 2021, al implementarse la educación combinada, el contexto laboral de las personas docentes de inglés adquirió características híbridas que combinaron elementos del trabajo remoto y presencial (MEP, 2021b). Ese año, las personas docentes regresaron poco a poco a las aulas, pero bajo estrictos protocolos sanitarios (uso de mascarilla, distanciamiento, limpieza constante), lo que alteró las dinámicas habituales en la escuela.

Como se evidencia en la Figura 2, la rutina laboral fue el aspecto más destacado dentro del contexto laboral de las personas docentes. Al implementar la educación combinada, la rutina de las personas docentes se volvió compleja, con semanas bastante fragmentadas. Bajo este modelo de educación combinada, el profesorado también tuvo que coordinar estrechamente con colegas de trabajo y direcciones de centros educativos para ajustar

horarios, compartir recursos y cubrir ausencias ocasionales, lo que se reflejó en las relaciones profesionales entre docentes (Elizondo-Mejías et al., 2025). No menos importante fue el contexto familiar, ya que las personas docentes requerían la ayuda de las familias para apoyar al estudiantado en el trabajo en casa, aunque en menor medida que en 2020 (UNICEF, 2024).

Figura 2
Categorías del contexto laboral durante la educación combinada en 2021



Nota: el tamaño de cada categoría responde a la predominancia, y los colores agrupan las categorías por relación semántica.

Fuente: Elaboración propia mediante ATLAS.ti, 2025

Como resultado de que la enseñanza se dividiera entre días de clases presenciales y días en que las personas estudiantes trabajaban desde casa, a través de Guías de Trabajo Autónomo o clases virtuales, se generó, en las personas docentes, una sensación de sobrecarga laboral (también presente en la figura 2). Prácticamente, tuvieron que duplicar esfuerzos, planificar tanto para clases cara a cara como para actividades remotas asincrónicas, lo que muchos describieron como preparar dos lecciones en una (Elizondo-Mejías et al., 2025; López-Estrada et al., 2024).

La categoría de protocolos sanitarios destaca cómo los lineamientos emanados del MEP y el Ministerio de Salud implicaron carga adicional, pues las personas docentes, sumado a su rol pedagógico, debían verificar el cumplimiento de medidas con el estudiantado, reorganizar el aula para mantener la distancia y enfrentarse con interrupciones para higiene (Elizondo-Mejías et al., 2025). De hecho, durante el año 2021, se dio una suspensión del curso lectivo de aproximadamente un mes; esto obligó a la reorganización del curso que finalizó, por primera vez en décadas, en enero del año siguiente (Díaz Rojas, 2021).

En síntesis, el contexto laboral en la educación combinada estuvo marcado por la complejidad organizativa y adaptativa, donde las personas docentes impartieron lecciones no

en dos, sino en múltiples tipos de sesiones, cumplieron nuevos protocolos y asumieron roles extendidos para garantizar el funcionamiento de la modalidad (Elizondo-Mejías et al., 2025).

Con el retorno a la presencialidad plena en 2022, las personas docentes de inglés enfrentaron un contexto laboral nuevo (ver Figura 3). Si bien la vuelta a las aulas supuso, en parte, un retorno a la normalidad, persistieron aspectos que habían estado presentes en los dos años anteriores.

Figura 3
Categorías del contexto laboral durante el retorno a la presencialidad en 2022



Nota: el tamaño de cada categoría responde a la predominancia, y los colores agrupan las categorías por relación semántica.

Fuente: Elaboración propia mediante ATLAS.ti, 2025.

En cuanto a la rutina laboral, las personas indicaron que pudieron restablecer horarios regulares, aunque ahora debían retomar la participación en comités institucionales y comisiones que se establecieron para las actividades curriculares y extracurriculares, como ferias y festivales. Aunado a ello, debieron dedicar horas adicionales a la nivelación académica de personas estudiantes que presentaban un rezago educativo notorio, como sucedió en muchas partes de Latinoamérica (Banco Mundial et al., 2022). Además, la situación socioeconómica de las comunidades de donde venían las personas estudiantes en 2022 aún mostraba los efectos provocados por la crisis de la pandemia (UNICEF, 2024).

En otro orden de cosas, las relaciones profesionales reportadas por las personas se refieren a un trabajo colaborativo fortalecido en el que se compartían materiales utilizados tanto durante la pandemia como antes de ella (Elizondo-Mejías et al., 2025). En síntesis, el contexto laboral en el retorno presencial combinó el alivio de volver a la escuela con el desafío de atender las secuelas de la pandemia en los aspectos académico y social (Banco Mundial et al., 2022; UNICEF, 2024).

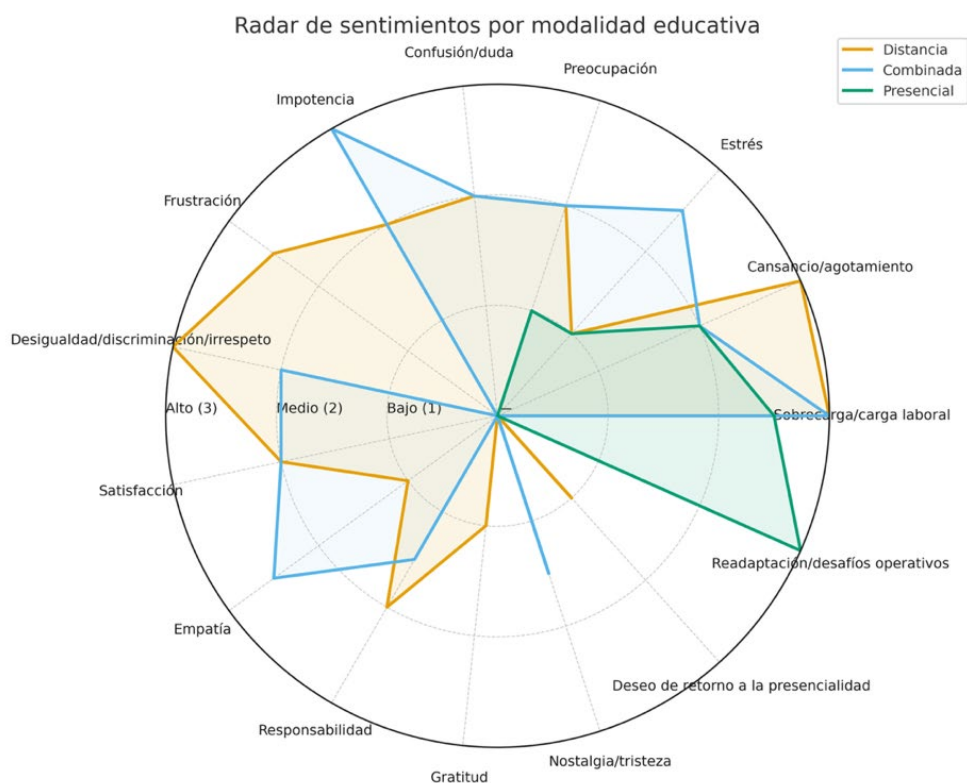
En síntesis, el contexto laboral durante los tres años de pandemia no solo cambió de escenario (aula-hogar-aula), sino que cada una de las modalidades significó un nivel de exigencia distinto a nivel tecnológico, organizativo y afectivo. Estas exigencias no

desaparecieron durante el retorno a la presencialidad. La rutina laboral y sobrecarga de trabajo podrían entenderse como procesos progresivos que indican por qué la gestión del tiempo, la coordinación con las familias y la adaptación a directrices emanadas desde el MEP aparecen de forma reiterada a través de cada caso.

4.2. Sentimientos

Durante el periodo de la pandemia, uno de los aspectos sobresalientes fue la presencia de múltiples sentimientos, tanto de connotación positiva como negativa. Estos surgieron debido a los cambios que experimentaron las personas docentes durante la implementación de las modalidades de educación a distancia y de educación combinada, así como el retorno a la educación presencial. Dichos sentimientos se clasificaron en los niveles de importancia bajo, medio y alto (ver Figura 4).

Figura 4
Recurrencia de los sentimientos docentes según modalidad educativa



Fuente: Elaboración propia mediante ChatGPT, 2025

La modalidad de educación a distancia (o remota de emergencia) generó en las personas docentes de inglés una variedad de sentimientos predominantemente negativos, y algunas experiencias positivas. Las personas participantes coincidieron en describir el 2020 como un año de estrés, desigualdad y cansancio extremos, tal y como sucedió en otras latitudes (López Orellana et al., 2021; Oducado et al., 2021). La frustración e incertidumbre frente a una situación nunca antes vivida derivaron en niveles de preocupación importantes (UNICEF, 2024; Zhou y Yao, 2020). Muchas de las personas docentes sintieron impotencia al no poder asegurar la participación de todo su estudiantado —especialmente aquellos sin conectividad—, lo que llevó a un sentimiento de frustración profesional (López-Estrada et al., 2024; UNICEF, 2024). Varias de las personas expresaron tristeza al imaginar el rezago que podría estar acumulando el alumnado sin acceso regular a las clases. Asimismo, surgió el sentimiento de desigualdad ante aquellas personas docentes en escenarios 1 y 2, mayormente en áreas urbanas; las personas participantes percibieron cómo la pandemia golpeó más fuerte a quienes tenían menos recursos, vivenciando la brecha socioeconómica y digital en sus aulas virtuales (por ejemplo, estudiantes que nunca pudieron conectarse) (Banco Mundial et al., 2022; UNICEF, 2024).

Por su parte, la sobrecarga laboral también aparece vinculada a sentimientos de agotamiento físico y mental, pues el profesorado requirió trabajar más horas bajo más presión debido al cambio en la modalidad (Gavotto Nogales y Castellanos Piera, 2021; Oducado et al., 2021). Al mismo tiempo, algunas personas rescataron sensaciones positivas: la responsabilidad y el compromiso las impulsó a hacer todo lo posible por sus estudiantes; sintieron empatía al comprender las dificultades de las familias e hicieron esfuerzos extra para apoyarles; incluso, experimentaron satisfacción y gratitud cuando lograron pequeños éxitos (López-Estrada et al., 2024). Un sentimiento mencionado por varios fue la nostalgia de la educación presencial, pues extrañaban la interacción cara a cara con sus estudiantes y colegas, lo cual afectó su ánimo. En resumen, los sentimientos de las personas docentes durante la educación a distancia estuvieron dominados por el estrés y la preocupación, aunque amortiguados por la vocación y la esperanza de volver pronto a la normalidad (Oducado et al., 2021; Zhou y Yao, 2020).

En 2021, el profesorado mostró un deseo de retorno a la presencialidad. La implementación del modelo híbrido generó, en parte, alivio y satisfacción (López-Estrada et al., 2024). Sin embargo, estos sentimientos positivos coexistieron con otros negativos persistentes. La sobrecarga laboral, la posibilidad latente de regresar a una educación a

distancia completa o la suspensión de las clases, que fue un hecho a mediados del curso lectivo, provocaban preocupación. Además, los múltiples escenarios generados entre las personas estudiantes volvieron a ser un sentimiento central, pues se debía pensar en quienes no asistían a la escuela; las que asistían, pero no tenían posibilidad de conexión en el hogar; las que asistían y tenían alguna conexión; y las que asistían, pero no hacían trabajo en el hogar (Elizondo-Mejías et al., 2025). Otro sentimiento emergente específico fue la confusión al inicio del año lectivo 2021 debido a que no comprendían muy bien las directrices que emanaban del MEP, ya que cada institución adoptó el modelo de formas distintas (Elizondo-Mejías et al., 2025). Este año, a nivel emocional, el profesorado experimentó una sensación de impotencia y estrés (Elizondo-Mejías et al., 2025; López-Estrada et al., 2024).

Finalmente, al reanudar la educación presencial apareció con claridad el rezago educativo, debido a lagunas en conocimientos y destrezas educativas básicas que se presentaron en los diferentes países de América Latina (Banco Mundial et al., 2022). Aunado a ello, se identificó la carencia de competencias educativas, como hábitos de estudio y disciplina (UNICEF, 2024). Este rezago demandó planes remediales y reajustes debido a que la reducción del tiempo efectivo de clases en 2020-2021 derivó en una baja cobertura de contenidos curriculares, lo que dio como resultado un sentimiento de necesidad de readaptación.

Un tercer gran desafío fue la prevalencia de un agotamiento generalizado en la comunidad educativa, con síntomas de *burnout* tanto en el profesorado como el estudiantado (López Orellana et al., 2021; Oducado et al., 2021). Adicionalmente, continuaron problemas de salud físicos y emocionales en estudiantes, puesto que existieron protocolos sanitarios residuales que fueron un reto importante al inicio del curso lectivo; por ejemplo, enseñar inglés con mascarilla dificultaba la pronunciación y la escucha. Por último, las personas docentes enfrentaron la tarea de reconstruir la confianza de familias y estudiantes en el sistema educativo. En síntesis, los desafíos pedagógicos postpandemia abarcaron recuperación de contenidos y hábitos, gestión del agotamiento y readaptación a la normalidad, para lo cual se requirió un esfuerzo extraordinario del profesorado (Banco Mundial et al., 2022; López Orellana et al., 2021).

De todos los sentimientos percibidos por las personas docentes en las tres modalidades, en el nivel de importancia bajo, pero compartidos por todo el profesorado, se encuentran la preocupación y el estrés. De nivel medio, se encuentran los sentimientos de cansancio, agotamiento. Finalmente, el sentimiento de mayor importancia con un nivel alto fue la

sobrecarga laboral. Entonces, más que una lista de emociones, los datos muestran el elemento afectivo como transversal durante los tres estudios. Esto puede asociarse a la incertidumbre y la intensificación del trabajo, donde el estrés, el cansancio y la sobrecarga laboral se mantienen en la vivencia docente durante los tres momentos. En este sentido, la sobrecarga laboral no actúa como emoción aislada, sino como indicador de condiciones de trabajo (multiplicidad de tareas, jornadas extendidas y demandas simultáneas). Esto permite interpretar la persistencia de los sentimientos más allá del cambio de modalidad.

4.3. Procesos de mediación pedagógica

A partir del análisis realizado a través de ATLAS.ti (2023), se determinaron las categorías referentes a los procesos de mediación pedagógica de mayor relevancia según la frecuencia en que estas fueron codificadas.

Durante el periodo de educación a distancia en el 2020, los procesos de mediación pedagógica, entendidos como las estrategias de enseñanza y la interacción didáctica, experimentaron ajustes significativos que estuvieron caracterizados por el apoyo en la virtualidad. Las personas docentes debieron desarrollar nuevos mecanismos de comunicación con sus estudiantes: ante la imposibilidad de la comunicación presencial se apoyaron en diversos medios de comunicación, desde plataformas formales (Microsoft Teams, Zoom, Google Classroom) hasta medios informales, como grupos de WhatsApp, llamadas telefónicas e, incluso, visitas esporádicas a las casas o las escuelas, en casos extremos, para entregar guías impresas (López-Estrada et al., 2024; UNICEF, 2024). Esta diversificación en los medios de comunicación buscó mantener el vínculo pedagógico y compensar la ausencia del contacto diario en el aula, tal y como lo indica García Aretio (2021).

El proceso de aprendizaje del estudiantado se volvió menos visible para las personas docentes, por lo que hubo que confiar más en la autonomía y el acompañamiento familiar. Varias de las personas participantes mencionaron que asumieron la función de tutoras a distancia, guiando a los padres y madres para apoyar a sus hijas e hijos en tareas sencillas de inglés (como repaso de vocabulario), lo que implicó la coordinación hogar-escuela. En cuanto al planeamiento didáctico, la preparación de lecciones a través de las Guías de Trabajo Autónomo (MEP, 2020c) supuso simplificar contenidos, elaborar presentaciones y videos cortos, diseñar actividades interactivas en línea, entre otros, lo cual demandó mucho tiempo de preparación, pues las personas docentes no habían realizado este tipo de instrumentos anteriormente.

Durante el 2020 se priorizaron contenidos, se dejaron aprendizajes no esenciales para más adelante y se siguieron las directrices del MEP de ajustar el currículo a las condiciones de pandemia. En paralelo, la evaluación de los aprendizajes sufrió una transformación ante la dificultad de aplicar pruebas tradicionales. Las personas docentes desarrollaron evaluaciones formativas, proyectos sencillos y realimentación cualitativa (MEP, 2021b; UNESCO, 2021). Sin embargo, las personas participantes expresaron desconfianza sobre la veracidad de dichas evaluaciones, pues no tenían control del contexto del estudiantado (podía haber recibido ayuda excesiva en casa; inclusive, se empezó a presentar una tendencia de comprar, vender o hacer las guías de trabajo autónomo, por ejemplo).

Conforme avanzaron los meses, muchos de estos procesos se fueron normalizando, en el sentido de que las personas docentes y estudiantes se adaptaron de forma gradual a la dinámica virtual: establecieron rutinas (horarios fijos de clases virtuales, normas de participación en línea, horarios para atención de WhatsApp, etc.), que al inicio fueron caóticas (García Aretio, 2021; Hodges et al., 2020). En síntesis, la mediación pedagógica a distancia requirió de gran creatividad y flexibilidad, pues las personas docentes incorporaron herramientas digitales, reestructuraron su planificación y exploraron nuevas formas de motivar y monitorear al alumnado en ausencia de la interacción física (García Aretio, 2021; UNESCO, 2020).

En 2021, los procesos de mediación pedagógica en la modalidad combinada articularon elementos tradicionales y virtuales, y requirieron que el profesorado flexibilizara e innovara en sus estrategias didácticas. Un componente central fue el planeamiento didáctico, donde las personas debieron diseñar actividades autónomas para trabajar en casa, y complementarias a lo visto en sesiones presenciales; además del trabajo totalmente autónomo para aquellas personas estudiantes cuyos progenitores decidieron mantener totalmente a distancia (López-Estrada et al., 2024; MEP, 2021b). La mediación pedagógica en sí adquirió formas mixtas para el profesorado: se implementó la clase invertida por necesidad; hubo casos de estudiantes en una presencialidad casi total; y también se planificó para clases presenciales y virtuales. Por esta razón, los procesos de aprendizaje se apoyaron en el monitoreo continuo del avance y la promoción de la autorregulación del estudiantado.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, se adoptó un enfoque principalmente formativo y cualitativo (MEP, 2021b). En este curso lectivo, se destacó el alcance de contenidos priorizados por parte del MEP y los procesos de comunicación más consolidados entre docente-estudiante y docente-familia (López-Estrada et al., 2024).

Frente a los múltiples desafíos experimentados al momento de retornar a clases 100 % presenciales (2022), las personas docentes de inglés pusieron en marcha planes de nivelación desde el retorno. En paralelo, la mediación pedagógica cotidiana fue intencional y estratégica: se incorporaron técnicas de la virtualidad (p. ej., Kahoot, videos interactivos) y se sacó provecho a las Guías de Trabajo Autónomo elaboradas en los dos años previos para enriquecer clases presenciales e intentar promover el aceleramiento de los aprendizajes del estudiantado. Se rescató que las personas docentes ya habían invertido tiempo y dedicación en la elaboración y validación de las GTA, y decidieron hacer uso de estas.

En cuanto al alcance de contenidos, se reflejó la preocupación por cubrir objetivos pendientes, priorizando aprendizajes esenciales cuando el 100 % no era viable (Banco Mundial et al., 2022). Por último, en la evaluación de los aprendizajes, se retornó gradualmente a calificaciones cuantitativas con enfoques renovados, manteniendo flexibilidad formativa para recuperar la confianza del estudiantado; es decir, los procesos pedagógicos en el retorno presencial se centraron en remediar, consolidar e innovar (López-Estrada et al., 2025).

En definitiva, estos hallazgos permiten interpretar la mediación pedagógica como una innovación forzada (Ramírez Portilla et al., 2023) que provocó nuevas capacidades: estrategias de comunicación, priorización del currículo y evaluación formativa. Estas capacidades emergen como respuestas específicas a las crisis, pero su permanencia se explica en los rezagos acumulados. No obstante, estas prácticas se vieron condicionadas por la brecha de acceso y carga administrativa docente.

5. Conclusiones

El estudio presentado permitió comprender, desde la voz del profesorado de inglés de primaria en escuelas públicas costarricenses, específicamente la Región Huetar Norte, cómo se transformaron el contexto laboral, los sentimientos y los procesos de mediación pedagógica durante las tres modalidades de educación en la pandemia (educación a distancia, educación combinada y retorno a la educación presencial). A continuación, se presentan las seis conclusiones principales del estudio.

El trabajo docente se intensificó y se volvió más complejo en todas las modalidades: Basado en la progresión del contexto laboral descrito en los diferentes estudios (Figuras 1-3) y en la reiteración de la sobrecarga laboral como eje conductor del trabajo docente, se puede concluir que la emergencia sanitaria transformó los espacios hogar-escuela, extendió la jornada laboral y aumentó tareas administrativas y de acompañamiento

familiar. En la modalidad combinada, la exigencia fue doble al planificar, ejecutar y evaluar para dos o más escenarios paralelos; en el retorno presencial, la carga se sostuvo por la nivelación y la gestión de protocolos. Estos hallazgos confirman la intensificación del trabajo docente documentada para América Latina y el mundo, y subrayan la necesidad de políticas de gestión del tiempo, dotación de infraestructura tecnológica (conectividad, dispositivos) y apoyos específicos en contextos rurales (Elizondo-Mejías et al., 2025; López-Estrada et al., 2024; UNICEF, 2024).

El bienestar socioemocional del profesorado fue un eje crítico y persistente: Como se aprecia en el apartado de sentimientos, el estrés, cansancio y sobrecarga laboral fueron dominantes en la educación a distancia y se presentaron de forma transversal. Durante la educación combinada emergió una afectividad ambivalente (impotencia y confusión junto con empatía y satisfacción); al momento del retorno a la presencialidad, el malestar se desplazó hacia los desafíos relacionados con la readaptación. Esto concuerda con la evidencia sobre estrés y *burnout* en profesorado durante la pandemia (Oducado et al., 2021; López Orellana et al., 2021) y visibiliza la urgencia de programas institucionales de bienestar, acompañamiento psicosocial y fortalecimiento de redes de apoyo entre pares para sostener prácticas pedagógicas de calidad.

La mediación pedagógica se transformó y dejó aprendizajes valiosos para el futuro: La comunicación por diversos medios con el estudiantado y las familias, la priorización curricular, la evaluación formativa y el uso de recursos digitales fueron la norma durante las modalidades de educación a distancia y educación combinada. El retorno se caracterizó por diagnósticos iniciales, planes remediales y metodologías diferenciadas para atender la brecha de aprendizaje provocada por la pandemia.

La desigualdad condicionó las oportunidades de aprendizaje: La brecha digital — conectividad inestable o no existente, dispositivos compartidos o inexistentes— afectó más a las comunidades rurales y a hogares con situaciones socioeconómicas más vulnerables, lo que generó sentimientos de impotencia en el profesorado y rezagos en el estudiantado. La evidencia internacional sobre pobreza de aprendizajes respalda este diagnóstico y demanda estrategias de equidad: conectividad universal escolar y comunitaria, materiales *offline* de calidad, acompañamiento socioeducativo y alianzas escuela-familia-comunidad (Banco Mundial et al., 2022; UNICEF, 2024). Sin estos soportes cualquier modalidad reproduce asimetrías.

La recuperación de aprendizajes requiere planes sostenidos y evaluación con sentido formativo: Partiendo de los hallazgos sobre el retorno a la presencialidad en 2022, particularmente la preocupación expresada por las personas docentes sobre la cobertura curricular y los rezagos en los procesos de aprendizaje, es que los planes remediales implementados al regresar a la presencialidad fueron necesarios, pero insuficientes si no se proyectan como política de varios cursos lectivos, con metas realistas, recursos específicos y seguimiento constante. La evaluación debe priorizar la realimentación y la demostración de competencias, sin perder la flexibilidad ganada en pandemia.

La gestión escolar colaborativa fue clave para sostener la continuidad educativa: La colaboración profesional entre personas docentes para el intercambio de materiales creados durante la pandemia facilitó la transición entre modalidades. Fortalecer estos espacios de trabajo colegiado y la formación continua en mediación bimodal aumenta la resiliencia institucional frente a futuras contingencias (López-Estrada et al., 2024; Elizondo-Mejías et al., 2025).

Algunas limitaciones del estudio incluyeron la imposibilidad de recolectar datos de forma presencial durante 2020 y parte de 2021 debido a las restricciones sanitarias impuestas para detener los contagios de la pandemia. En esos mismos años, a raíz del estrés, la frustración y sobrecarga laboral, dos personas participantes mujeres decidieron retirarse del estudio, aunque autorizaron la utilización de los datos recabados hasta el momento. Adicionalmente, la cantidad de datos recolectados durante la fase inicial de los estudios de caso único fue más excesiva de lo previsto, lo cual ralentizó el procesamiento y análisis de dichos datos extendiendo el tiempo de ejecución del proyecto. Finalmente, debido a que el estudio corresponde a un evento único y sin precedentes en la educación moderna, se hizo más complejo el análisis de los datos a la luz de la literatura.

A futuro, es necesario promover la implementación de estudios similares que ayuden a comprender las experiencias vividas por las personas docentes mediante un enfoque cualitativo que dé voz a todas las personas actoras en el sistema educativo. Este tipo de estudios aporta descripciones detalladas de los contextos profesionales de las personas docentes, y permite, en el mediano y largo plazo, orientar políticas y decisiones pedagógicas contextualizadas, sensibles a la equidad y al bienestar del profesorado y del estudiantado. Seguir produciendo evidencia cualitativa situada en Costa Rica —y en particular en territorios rurales— es fundamental para diseñar respuestas más justas, sostenibles y pedagógicamente significativas.

6. Referencias

- Aguilar Gordon, Floralba., y Sol Villagómez, María. (2022). *Experiencias docentes en tiempos de pandemia*. Editorial Abya-Yala.
- ATLAS.ti. (2023). *ATLAS.ti Mac (version 25.0.1)* [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>
- Ballesteros Carmona, Kelly. (2025). La Enseñanza del Idioma Inglés en Contextos Rurales. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 245-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10158664>
- Banco Mundial., UNICEF., FCDO., USAID., Bill y Melinda Gates Foundation., y UNESCO. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 update*. <https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf>
- Baños Martínez, Vanessa. (2021). Blended learning en tiempos de pandemia ¿experiencia de éxito en la educación superior?. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(2), 413-420. <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/9889578e-dbf2-4a7f-9207-4cb86d7ec300/content>
- Cajandilay-Díaz, Eduardo., Edquén-Collantes, Evelin., y Cruz-Galvez, Edi. (2021). Retos de la educación virtual peruana en tiempos de la COVID-19. *Revista Experiencia En Medicina Del Hospital Regional Lambayeque*, 7(3), 21-29. <https://www.rem.hrlamb.gob.pe/index.php/REM/article/view/559>
- Carazo-Mesén, Jenncy. (2025). Una Ecología de Aprendizaje implementada en un curso de Química General: identificación de estrategias de Aprendizaje Autorregulado en el estudiantado. *Revista Educación*, 49(1), 1-22. <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61273>
- Carvajal Serrano, Jessica. (2021). *Retos generados por la pandemia del Covid-19 en la implementación de estrategias de mediación pedagógica bajo la modalidad a distancia durante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en un colegio público de San José* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. <https://repositorio.una.ac.cr/items/78493592-9c57-4548-8d31-498e3c8ec8c6>
- Cavazos Salazar, Rosario. (2021). Migración de una modalidad a otra durante la pandemia. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 13(25), 88-97. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.25.78868>
- Cortés Rojas, Juan Luis. (2021). Estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1), 00006. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000300006
- Costa, Antonio Pedro., Moreira, Antonio., y Souza, Dayse. (2019). *WebQDA – Qualitative Data Analysis (versión 3.1)* [software en línea]. www.webqda.net

- Díaz Rojas, Katherine. (04 de julio de 2021). *MEP reprograma calendario escolar del curso lectivo 2021*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-reprograma-calendario-escolar-curso-lectivo-2021>
- Elacqua, Gregory., Navarro-Palau, Patricia., Prada, María Fernanda., y Soares, Sammara. (2020). *Educación a distancia, semipresencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia?* En Banco Interamericano de Desarrollo (Ed.), *Hablemos de política educativa: América Latina y el Caribe #5: Educación a distancia, semipresencial o presencial: ¿Qué dice la evidencia?* (pp. 1-24). BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002998>
- Elizondo-Mejías, Jonathan., López-Estrada, Patricia., y Pérez-Hidalgo, Estefanía. (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>
- Elizondo-Mejías, Jonathan., López-Estrada, Patricia., y Pérez-Hidalgo, Estefanía. (2025). Opiniones de los profesores sobre la aplicación de la educación combinada durante la pandemia en Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 27(42), 206-218. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5206>
- García Aretio, Lorenzo. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 28-39. <https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2076>
- García Aretio, Lorenzo. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>
- García-Vera, Antonio Bautista., Rayón, Laura., y De las Heras, Ana María. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/i/333001>
- Garrison, Randy., y Heather Kanuka. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gastaldo, Denise., Magalhães, Lilian., Carrasco, Christine., y Davy, Charity. (2012). *Body-Map. Storytelling as research: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping*. <http://www.migrationhealth.ca/undocumented-workers-ontario/body-mapping>
- Gavotto Nogales, Omar Ivan., y Castellanos Piera, Lidia Isabel. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1–19. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- Hagenauer, Gerda., y Volet, Simone. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

- Harper, Douglas. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hatch, J. Amos (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hodges, Charles., Moore, Stephanie., Lockee, Barbara., Trust, Torrey., y Bond, Aaron. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto de Investigación en Educación [INIE] (2023). *Enseñanza del inglés en Costa Rica y movilidad social: desafíos y realidades* [Conferencia/reporte]. <https://www.youtube.com/watch?v=4zI0-7kvP6A>
- López-Estrada, Patricia., y Elizondo-Mejías, Jonathan. (2023). Primary School English Teaching during COVID-19: Preliminary Results of a Multiple Case Study in Rural Schools in Costa Rica. In *The Asian Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings* (pp. 1439-1447). <https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2024.119>
- López-Estrada, Patricia., y Elizondo-Mejías, Jonathan. (2024). Exploring Beyond Conventional Boundaries: Body Mapping as a Data Collection Technique in Qualitative Research. *New Trends in Qualitative Research*, 20(2), e1010. <https://doi.org/10.36367/ntqr.20.2.2024.e1010>
- López-Estrada, Patricia., Elizondo-Mejías, Jonathan., y Pérez-Hidalgo, Estefanía. (2022). Perceptions of Primary School English Teachers Regarding Distance Education During the COVID-19 Pandemic: A Case Study in San Carlos, Costa Rica. In A.P. Costa, A. Moreira, M.C. Sánchez-Gómez, S. Wa-Mbaleka. (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research* (Vol 466, pp. 153-174). WCQR 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_11
- López-Estrada, Patricia., Elizondo-Mejías, Jonathan., y Sancho-Chacón, Samira. (2025). Navigating Uncertainty: Challenges Faced by Primary English Teachers Returning to In-Person Education in Costa Rica. *New Trends in Qualitative Research*, 21(1), e1252. <https://doi.org/10.36367/ntqr.21.1.2025.e1252>
- López-Estrada, Patricia., Pérez-Hidalgo, Estefanía., y Elizondo-Mejías, Jonathan. (2024). "Cansada, agobiada, frustrada": Desafíos emocionales de docentes de inglés en primaria durante la pandemia - Estudio de caso en San Carlos, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.28-1.17333>
- López Orellana, Cindy., Varela Torres, Jorge., Guzman Martinez, Paulina., Piedra-Martínez, Elisa., Freire-Pesántez, Andrea., Baculima Bacuilima, Janneth., y Cordero Cobos, Lucía. (2021). Bienestar Docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(3), 325–347. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>

- Mata, Catherine., Trejos, Juan., y Oviedo, Luis. (2021). *Vulnerabilidad tecnológica y económica del estudiantado en Costa Rica en tiempos del COVID19*. Programa Estado de la Nación. <https://repositorio.conare.ac.cr/items/da24825d-a4d4-4cac-8ec0-2a5ee38401c2>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2020a). *Aprendo en casa*. <https://www.mep.go.cr/educatico/aprendo-casa#!>
- Ministerio De Educación Pública. (2020b). *Más del 95% del estudiantado continúa vinculado con el sistema educativo a pesar del COVID-19*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mas-95-estudiantado-continua-vinculado-sistema-educativo-pesar-covid-19>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2020c). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia* [Documento técnico]. <https://www.mep.go.cr/educacion-distancia>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2021a). *Estrategia Regresar*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-08/inf-estrategia-regresar.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2021b). *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP]. (2023). *Compendio de ofertas y servicios del sistema educativo costarricense 2023*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-04/compendioMEP2023.pdf>
- Naciones Unidas. (s.f.). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Oducado, Ryan., Rabacal, Judith., Moralista, Rome., y Tamdang, Khen. (2021). Perceived stress due to COVID-19 pandemic among employed professional teachers. *International Journal of Employed Professional Teachers*, (15), 305-316. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3743860
- OpenAI. (2025). *ChatGPT (Versión 4)* [Modelo de lenguaje amplio]. <https://chatgpt.com/>
- Patton, Michael. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. PEN-CONARE.
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe del Estado de la Educación*. PEN-CONARE.
- Programa Estado de la Nación. (2025). *Décimo Informe del Estado de la Educación*. PEN-CONARE.

- Ramírez Portilla, Andrés., Villa Pérez, Dulce María., Alfie Massri, Isaac., y Otero Mac, Ángel. (2023). Explorando la adopción forzada de innovaciones: El caso de las clases a distancia debido a la pandemia. *Ciencia Nicolaita*, (88). <https://doi.org/10.35830/cn.vi88.680>
- Reimers, Fernando., y Schleicher, Andreas. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Suárez-Lantarón, Belén., Deocano-Ruiz, Yolanda., García-Perales., y Castillo-Reche, Irina. (2022). The Educational Use of WhatsApp. *Sustainability*, 14(17), 10510. <https://doi.org/10.3390/su141710510>
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2024). *The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean*. UNESCO. <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/uns-recuperacion-ENG.pdf>
- UNICEF. (2024). *Educational response to the COVID-19 pandemic in Latin America and the Caribbean: Analyzing challenges and achievements for future action planning*. UNICEF LACRO. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2024-01/ENG%20informe%20final_0.pdf
- Vargas Ocampo, Álvaro. (2023). Fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora que resultan de la implementación del enfoque pedagógico de los Programas de Inglés en I y II Ciclos de la Educación General Básica [Documento en formato digital]. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-02/Informe%20Final%20%20Ingl%C3%A9s%20I%20y%20II%20Ciclos%20Nov%202023%20AVO.pdf>
- Yin, Robert. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.
- Yu, Bo. (2023). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051349. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1051349/full>
- Zimmerman, Barry. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/01/zimmerman-2005-attaining-self-reg-a-soc-cog-perspective.pdf>
- Zhou, Xiao., y Yao, Benxian. (2020). Social support and acute stress symptoms during the COVID-19 outbreak: roles of psychological needs and sense of control. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1779494. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494>

Jonathan Elizondo-Mejías. Máster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y Licenciado en Enseñanza Primaria con énfasis en Inglés por la Universidad de Costa Rica. Labora en el Centro de Capacitación en Educación a Distancia, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Alajuela, Costa Rica. Dirección electrónica: jelizondom@uned.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7559-5350>

Patricia López-Estrada. Especialista en el desarrollo curricular y la instrucción en segundas lenguas. Posee un Doctorado en Educación, Currículo e Instrucción de la Universidad de Florida, Gainesville, Estados Unidos. Labora en la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Campus Tecnológico Local San Carlos, Instituto Tecnológico de Costa Rica, San Carlos, Costa Rica. Dirección electrónica: plopez@itcr.ac.cr. <https://orcid.org/0000-0002-4811-5865>

Samira Sancho-Chacón. Estudiante de la carrera de Administración de Empresas. Labora en la Unidad Desconcentrada de la Carrera de Administración de Empresas del Campus Tecnológico Local San Carlos, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Alajuela, Costa Rica. Dirección electrónica: ssancho@estudiantec.cr Orcid <https://orcid.org/0009-0009-2399-7097>

Katherine Hurtado-Laguna. Estudiante de la carrera de Administración de Empresas. Labora en la Unidad Desconcentrada de la Carrera de Administración de Empresas del Campus Tecnológico Local San Carlos, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Alajuela, Costa Rica. Dirección electrónica: khurtado@estudiantec.cr Orcid <https://orcid.org/0009-0008-8906-0451>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

