

Experiencias de profesionales en Orientación vinculadas al uso de tecnologías y herramientas digitales en el contexto de pandemia

Guidance professionals' experiences with digital tools and technology during the pandemic

Experiências de Orientadores Educacionais Relacionadas ao Uso de Tecnologias e Ferramentas Digitais no Contexto da Pandemia

Adriana Chaves-Miranda

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

adrianamiranda2725@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8807-6769>

<https://ror.org/01t466c14>

Laurence Jamil Espinoza-McCarthy

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

esp.jamilmccarthy@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8137-7639>

<https://ror.org/01t466c14>

RECIBIDO: 15 de febrero de 2026 / ACEPTADO: 20 de marzo de 2026

Resumen

Objetivo: Comprender las experiencias de profesionales en Orientación vinculadas al uso de tecnologías y herramientas digitales durante el contexto de pandemia, a partir de los significados que atribuyen a su práctica profesional. **Método:** Se realizó desde un paradigma naturalista, bajo un enfoque cualitativo-fenomenológico. Se exploraron las vivencias de seis participantes, seleccionadas por medio de un muestreo por conveniencia. Para la recolección de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Las categorías de análisis utilizadas en el estudio fueron el uso de herramientas digitales, experiencia con respecto al desarrollo de competencias y fortalecimiento del ejercicio profesional de la Orientación. El análisis de la información se desarrolló por medio de una triangulación de la información entre la entrevista, el grupo focal y la teoría. **Resultados:** Los resultados indican que el dominio técnico no es un lujo, sino un eje de la identidad profesional, y que el desarrollo de competencias digitales agiliza los procesos de enseñanza aprendizaje y permite que la labor orientadora mantenga relevancia en la era actual. Asimismo, la brecha digital sigue siendo un obstáculo en el desarrollo de competencias digitales entre quienes se han apropiado de las tecnologías y quienes tienen dificultades para adaptarse. **Conclusiones:** Se concluye que la adaptación y el desarrollo de competencias digitales en

las personas orientadoras es un proceso de actualización constante; además, que el autoaprendizaje ha sido el motor principal para humanizar la virtualidad y superar las brechas estructurales en el sistema educativo costarricense.

Palabras clave: orientación profesional, competencias digitales, desarrollo profesional

Abstract

Objective: To understand the experiences of guidance professionals regarding the use of digital tools and technologies during the pandemic, based on the meanings they assign to their professional practice. **Method:** This study was conducted within a naturalistic paradigm using a qualitative-phenomenological approach. The experiences of six participants, selected through convenience sampling, were explored. Data collection involved semi-structured interviews and a focus group. The categories of analysis included the use of digital tools, experiences regarding skill development, and the strengthening of professional practice in Guidance. Data analysis was carried out through triangulation of the interviews, the focus group, and existing theory. **Results:** The findings indicate that technical proficiency is not merely an asset but a core pillar of professional identity. Furthermore, the development of digital competencies streamlines teaching and learning processes, ensuring that guidance counseling remains relevant in the modern era. Likewise, the digital divide remains an obstacle in the development of digital skills between those who have embraced technologies and those who have difficulty adapting. **Conclusions:** It is concluded that the adaptation and development of digital competencies among guidance counselors is a process of continuous professional growth. Furthermore, self-directed learning has served as the primary driver for humanizing virtual environments and overcoming structural gaps within the Costa Rican educational system.

Keywords: guidance counseling, digital competencies, professional development

Resumo

Objetivo: Compreender as experiências de profissionais da Orientação relacionadas ao uso de tecnologias e ferramentas digitais durante a pandemia, a partir dos significados atribuídos à sua prática profissional. **Método:** O estudo foi conduzido sob o paradigma naturalista, com uma abordagem qualitativa-fenomenológica. Exploraram-se as vivências de seis participantes, selecionados por amostragem de conveniência. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. As categorias de análise incluíram o uso de ferramentas digitais, a experiência no desenvolvimento de competências e o fortalecimento do exercício profissional da Orientação. A análise foi realizada mediante a triangulação de dados entre as entrevistas, o grupo focal e o referencial teórico. **Resultados:** Os achados indicam que a proficiência técnica não é um luxo, mas um pilar da identidade profissional. O desenvolvimento de competências digitais agiliza os processos de ensino-aprendizagem e permite que a prática orientadora mantenha sua relevância na era atual. No entanto, a exclusão digital permanece como um obstáculo ao desenvolvimento de competências, evidenciando um abismo entre aqueles que se apropriaram das tecnologias e aqueles que enfrentam dificuldades de adaptação. **Conclusões:** Conclui-se que a adaptação e o desenvolvimento de competências digitais por parte dos orientadores constituem um processo de atualização constante. Além disso, a aprendizagem autodirigida tem sido o principal motor para humanizar o ambiente virtual e superar lacunas estruturais no sistema educacional costarricense.

Palavras-chave: orientação profissional, competências digitais, desenvolvimento profissional

Introducción

En el año 2020 la sociedad sufrió una transformación radical a nivel mundial en diferentes aspectos de la vida debido a la pandemia COVID-19. Una de las áreas más afectadas fue la educación, donde diferentes países e instituciones se vieron en la obligación de innovar en las metodologías de enseñanza, para no ver perjudicado en gran manera la continuidad de los procesos educativos.

La educación a distancia fue la respuesta más factible en su momento y la que se puso en práctica. Cerdas-Montano y otros (2020) destacan que, ante la situación, “se instaura como medida esencialmente para la academia la implementación de la educación remota” (p. 2). Esta modalidad tiene como eje primordial el uso de herramientas tecnológicas para alcanzar los objetivos educativos y permitir esa continuidad.

Dicha modalidad no solo exige el manejo de dispositivos, sino que redefine el eje mismo de los objetivos educativos para asegurar la continuidad del aprendizaje. En este escenario de cambio, el rol de la persona profesional en Orientación no puede quedar estático; por el contrario, debe evolucionar para cumplir con las funciones esenciales, las cuales Sánchez Álvarez (2008) identifica como pilares de la profesión de Orientación: desde el ser un consultor y mediador hasta convertirse en un agente de cambio investigador activo. Al analizar estas tareas bajo la lente actual, es evidente que la tecnología no es un añadido, sino el vehículo que permite que cada una de estas funciones alcance su máximo impacto en la era digital.

Por lo tanto, es importante agregar que el contexto descrito impulsa a las personas profesionales e instituciones de formación no solo a adoptar las nuevas tecnologías, sino a profundizar en la importancia de la innovación (Escudero Muñoz, 1988). Esto refleja con más claridad el significado que tiene la transformación comentada y la adquisición de competencias, siendo estos dos factores vitales para la constante actualización de los procesos mediadores. La Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (2020) menciona que “la ampliación de las oportunidades y los espacios de formación que implica la virtualidad alimenta un crecimiento, muchas veces exponencial, de los recursos y materiales educativos” (p. 84), lo que refuerza lo descrito anteriormente, ya que es una necesidad y brinda mayor apoyo a los diferentes procesos de enseñanza.

Es fundamental precisar que, para efectos de este artículo, la Orientación se comprende desde la realidad del contexto costarricense, donde la disciplina se integra de manera sustantiva en el sistema educativo. A diferencia de otras latitudes donde la Orientación puede percibirse como un servicio asistencial o psicopedagógico, en Costa Rica el Ministerio de Educación Pública (2017) la define como un proceso educativo, continuo y sistemático. Este enfoque busca el desarrollo integral de las personas para que logren un conocimiento de sí mismas y de su entorno, favoreciendo la toma de decisiones con autonomía y responsabilidad.

Bajo este marco, la persona profesional en Orientación posee un rol de *docente* en el sentido de que media procesos de aprendizaje para la vida. Según la Dirección General de Servicio Civil (2022), en la Resolución DG-044-2002, el quehacer orientador en secundaria implica relaciones constantes con el personal docente y administrativo, orientadas a potenciar la condición académica y emocional del estudiantado. Por tanto, cuando en este estudio se hace referencia a procesos de enseñanza o aprendizaje, no se limita a la instrucción académica tradicional, sino que se refiere a la mediación pedagógica de competencias para el desarrollo humano y la ciudadanía digital que la disciplina lidera en el país.

Ante lo expuesto, surge el enfoque autodirigido como manera de afrontar esa actualización tan repentina, permitiendo situar al individuo en el centro de su proceso formativo. De esta manera, es esa persona quien debe tomar la iniciativa y aprovechar las oportunidades disponibles de autoaprendizaje o autocapacitación, conociendo esto como las ecologías del aprendizaje (Cubeiro Rodríguez y otros, 2022). Este proceso de aprendizaje continuo es la respuesta más eficaz para las demandas presentadas por las transformaciones educativas, lo que lleva a que este estudio se centre en el desarrollo profesional de las personas orientadoras. En este contexto, las competencias digitales se establecen como medio para el fortalecimiento de la Orientación como profesión y posicionan a la persona profesional como la encargada de buscar las maneras para poder fortalecer las habilidades en esta área.

Pese al avance tecnológico, se presenta un muro invisible: la brecha digital. Esta no solo limita el acceso, sino que fractura la equidad en el uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de individuos y organizaciones (Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento [PROSIC], 2006). Es importante mencionar este tema ya que no limita únicamente el desempeño de las personas profesionales, sino que puede generar una exclusión profesional al impedir la adquisición o desarrollo de habilidades digitales esenciales.

Partiendo de esta realidad, Marchesi (2021) enfatiza que “la formación de los profesores para que dispongan de las competencias necesarias que les permitan incorporar de forma natural las TIC en su práctica pedagógica constituye la variable fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido” (p. 7).

Antecedentes

A fin de crear una base conceptual y de valor para este artículo, se tomó como punto de partida los hallazgos de diversas investigaciones, los cuales se exponen a continuación.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ejercicio profesional no es un fenómeno aislado de la educación general, sino una necesidad latente que redefine el acompañamiento humano. A nivel internacional, se ha identificado que el aprovechamiento de las ventajas del uso de las TIC en los departamentos de orientación aún es limitado, lo que revela una urgencia por mejorar la preparación técnica de las personas orientadoras para gestionar servicios virtuales con calidad (Pérez Egües y otros, 2023). Esta brecha digital no solo afecta la administración de recursos, sino que condiciona la capacidad de respuesta ante las nuevas demandas del entorno educativo.

Con el mismo enfoque, la competencia digital se ha consolidado como un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad, siendo un factor determinante en el apoyo al proyecto académico-profesional del estudiantado (Requejo Fernández y otros, 2024b). La literatura reciente sugiere que el uso estratégico de la tecnología en la Orientación no sólo dinamiza los procesos, sino que permite una atención más personalizada, facilitando el acceso inmediato a la información y adaptándose a las motivaciones individuales de cada persona usuaria (Requejo Fernández y otros, 2022).

Aunque esto denota una relevancia por considerar, la realidad del gremio muestra una carencia significativa en la formación reglada. Investigaciones desarrolladas por Requejo Fernández y otros (2024a) exponen que la autoformación ha sido la estrategia principal utilizada por las personas profesionales en Orientación para adquirir las competencias necesarias, ante la ausencia de una preparación sólida en sus planes de estudio iniciales. Esta necesidad de actualización constante se convierte en un desafío operativo y teórico, donde el reto no es solo el dominio de herramientas, sino la adquisición de metodologías novedosas que permitan un mayor impacto y alcance en las sesiones colectivas y en la orientación vocacional (Vargas-Hernández y Salas-Pérez, 2023).

A partir de los hallazgos comentados se plantea el objetivo general de la investigación: Comprender las experiencias de profesionales en Orientación vinculadas al uso de tecnologías y herramientas digitales durante el contexto de pandemia, a partir de los significados que atribuyen a su práctica profesional.

Para comprender el espectro de la investigación a fondo es necesario tener en cuenta la visión de la Orientación como disciplina. Al respecto, Guevara Villegas (2014) menciona que la Orientación “es concebida como el cuerpo de conocimientos teóricos, epistemológicos, principios, procesos metodológicos e instrumentales, que fundamentan la planificación, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones profesionales” (p. 12). Esto permite que se dé un abordaje en diferentes áreas de la vida de las personas, adaptándose a las realidades y vivencias, y otorgándole así un carácter científico.

Uno de los elementos importantes de la Orientación es el desarrollo integral del ser humano. De esta manera, se busca brindarles a las personas acompañamiento acorde a las necesidades de estas y congruente con la realidad, desde las áreas profesional, laboral y educativa. Tomar en cuenta estos aspectos de innovación y actualización son fundamentales para el desarrollo de la labor en procesos de enseñanza-aprendizaje.

El proceso que implica la inclusión de herramientas digitales en diferentes áreas de la vida cotidiana hace que las personas tengan que adquirir diversos conocimientos, no solo teóricos, sino también prácticos. El autoaprendizaje es un factor esencial para el desarrollo significativo de competencias digitales. El concepto de *ecologías del aprendizaje* permite comprender con amplitud lo que significa ese proceso de independencia en la adquisición de conocimientos, considerando que la persona puede utilizar elementos de su entorno para fortalecer las oportunidades de formación existentes (Estévez y otros, 2021).

De tal forma, lo descrito anteriormente es de suma importancia, ya que tiene una relación con lo que significa el desarrollo profesional en estos ámbitos. Esto se debe a que se le otorga visibilidad a la necesidad que tienen las personas profesionales para estar en constante exploración y capacitación, considerando necesario ese proceso y vivenciando el mismo como una estrategia que se contextualiza a la vida personal y profesional y no solo como una meta por cumplir.

Lo expuesto coincide con lo que Vaillant y Marcelo (2015) mencionan: “El desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de sus soluciones” (p. 123). En esta misma línea de pensamiento, Nicoll y Harrison (citados por Jaramillo-Baquerizo, 2021) exponen que este aspecto de desarrollo profesional es un medio que fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que “el desarrollo profesional puede llegar a ser un importante espacio de reflexión y generación de nuevos conocimientos, al proporcionar un medio para enriquecer los conocimientos y las habilidades del docente universitario y, así, mejorar la calidad de la educación” (p. 33).

Visto así, se hace referencia a uno de los pilares claves para comprender de manera integral la importancia que tiene la adquisición de competencias digitales y todo lo que implica. Este pilar se refiere a *las tecnologías de la información y comunicación*, las cuales constituyen el medio por el cual las prácticas y los esfuerzos de las personas profesionales, mencionados previamente en la investigación, lograrán reflejarse efectivamente. Cruz Pérez y otros (2019) mencionan que:

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es un término que explora toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas (pp. 5-6).

Más allá de la arquitectura técnica que se describe anteriormente sobre el almacenamiento y procesamiento de datos, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) deben entenderse, en el contexto de la Orientación, como un ecosistema vivo de interacción. Al integrar estas tecnologías, la persona profesional en Orientación no solo adopta un software, sino que asume el reto de humanizar la pantalla para que la mediación pedagógica no pierda su esencia a pesar de la distancia. Esta contextualización y necesidad de crear e innovar en el vínculo profesional desde las tecnologías es lo que evidencia la puesta en práctica positiva de las competencias digitales.

Asimismo, el Parlamento Europeo del Consejo de la Unión Europea (2006) pone el foco en el uso seguro y crítico de estas herramientas para el trabajo y el ocio. Autores como Gutiérrez Porlán (citada por González Calatayud y otros, 2018) mencionan la importancia de la construcción de valores y actitudes. Por tanto, se observa que existe una migración del concepto de competencia digital desde lo técnico hacia lo ético.

Relacionado con lo anterior, Gutiérrez Castillo y otros (2017, citados por López-Gil y Sevillano García, 2020) mencionan que *The International Society for Technology in Education* (ISTE) propone una serie de estándares que permiten conocer diversos componentes de la competencia digital, entre los cuales se destacan la creatividad, innovación, pensamiento crítico, solución de problemas y conocimientos de conceptos relacionados con las TIC.

Por lo tanto, se considera necesario el desarrollo de las habilidades duras en esta área, ya que se cree que impulsan un desempeño más adecuado en la vida actual. Asimismo, no solo impulsan la innovación, sino que generan un ambiente atractivo para las generaciones de hoy.

Como se ha mencionado en párrafos descritos, la innovación forma parte de los componentes de las competencias digitales, ya que implica no solo que algo sea nuevo, sino que sea funcional. Al respecto, García González (2012) menciona que la “innovación es la aplicación de nuevas ideas, conceptos, productos, servicios y prácticas, con la intención de ser útiles para el incremento de la productividad y la competitividad” (p. 3). Sin embargo, es necesario contextualizar este concepto desde la visión de la Orientación y de profesionales en dicha disciplina. En este sentido, la innovación es una respuesta creativa a un entorno que les exige a las personas profesionales estar al día, tanto por currículum como por un compromiso ético con las nuevas generaciones que ya habitan el mundo digital de forma natural.

Ligado a la innovación se encuentran las herramientas tecnológicas, que son también parte valiosa de esta investigación, ya que el uso de estas genera el desarrollo de competencias digitales. Ruiz-Cabezas (2014) indica que el uso de las herramientas digitales “es fundamental para facilitar el trabajo y permitir que los recursos sean aplicados eficientemente, favoreciendo la captura y generación de información y conocimiento dentro y fuera de las organizaciones para atender así las exigencias propias de la globalización” (p. 9). Parte del proceso del desarrollo de competencias digitales es aprovechar al máximo estas herramientas. Por tanto, dominar el uso de estas no implica únicamente conocer la existencia de un sistema de búsqueda de información; va más allá, es conocer herramientas de gestión de contenido, recuperación de la información, herramientas en gestión empresarial, en creación y filtración de información personalizada, entre otras. Es aquí donde la relación de los conceptos expuestos toma sentido, ya que uno tiene que ver con el otro.

Lo anterior también hace reflexionar sobre cómo la carencia de manejo o conocimiento de estas herramientas genera una limitante en el desarrollo de las competencias. Asimismo, la falta de innovación y la escasez del uso de estas puede ser un obstáculo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la era actual, lo cual tiene mucha relación con la brecha digital. Monge y Hewitt (citados por Prosic, 2006) mencionan que “se refiere al acceso diferenciado que tienen las personas a las TIC, así como las diferencias en la habilidad para utilizar tales herramientas, en el uso actual que les dan y en el impacto que tienen sobre el bienestar” (p. 203). La brecha digital puede ser una limitante entre los individuos a nivel laboral, social e individual. No obstante, esta brecha se puede aminorar mediante procesos de aprendizaje basados en el uso e implementación de las herramientas tecnológicas, las cuales fortalecen el desarrollo de competencias digitales. De esta manera, surge la necesidad de generar las habilidades necesarias para acortar la brecha digital.

Esto sucede tanto a nivel individual como en los sectores privado y público, en zonas rurales y urbanas, lo que evidencia una mayor necesidad de erradicar esta problemática desde el sector educativo. Este tema es importante en la investigación no solo por evidenciar las falencias existentes, sino que permite comprender la relevancia del desarrollo de competencias digitales para las personas.

Bajo esta línea de pensamiento, resulta importante precisar que la competencia digital en este estudio no se reduce al uso instrumental de dispositivos. Siguiendo la visión de Gutiérrez Porlán (citada por

González Calatayud y otros, 2018), se entiende como una capacidad crítica y ética que le permite a la persona orientadora transformar la información en conocimiento valioso para su mediación. En este sentido, el uso de herramientas digitales es esencial para el desarrollo de dicha competencia.

Para operacionalizar este concepto, se adopta una categorización basada en cinco dimensiones fundamentales que guían el análisis de la realidad estudiada: la alfabetización informacional, la comunicación y colaboración en entornos virtuales, la creación de contenido digital original, la seguridad en el manejo de datos sensibles y la resolución de problemas técnicos de forma autónoma (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021, p. 10). Estas categorías no solo definen el saber técnico, sino que delimitan el horizonte profesional de la persona orientadora en la era digital, al considerar las habilidades, conocimientos y actitudes en torno al aprendizaje de estas.

Este artículo surge a partir del Trabajo Final de Graduación titulado *Competencias digitales en el ejercicio profesional de las personas orientadoras graduadas de la División de Educación para el Trabajo*, para optar por el grado de Licenciatura en Orientación en la Universidad Nacional de Costa Rica. Asimismo, plantea los siguientes objetivos:

Objetivo general:

1. Analizar el aporte de las competencias digitales en el ejercicio profesional de las personas orientadoras graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Objetivos específicos:

1. Identificar las herramientas tecnológicas utilizadas por las personas graduadas en Orientación que fortalecen la competencia digital en el ejercicio profesional.
2. Describir la experiencia de las personas graduadas en Orientación con respecto al desarrollo de competencias digitales en el ejercicio profesional.
3. Explicar, desde la perspectiva de las personas graduadas, el aporte de las competencias digitales al ejercicio profesional de la Orientación.

Método

En esta investigación se exponen los diferentes procedimientos que requirió el estudio para lograr una comprensión de la temática planteada. Primordialmente, el paradigma que se utilizó fue el naturalista, ya que se enfoca en el estudio de los fenómenos u objetos desde su ambiente y contexto. De esta manera, permite una cercanía con la población y el objeto de estudio.

Este diseño metodológico se fundamentó en la fenomenología, utilizando un diseño no experimental y transversal. Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: la entrevista y el grupo focal, para obtener información sobre el tema de interés, enfocado en las experiencias de las personas profesionales en Orientación que formaron parte del proceso. Estas personas tenían la singularidad de haber ejercido, o ejercer, la atención a distancia a través de herramientas digitales.

Enfoque y diseño

Se trabajó desde un paradigma naturalista porque fue de interés captar la realidad en su estado más puro, respetando el contexto natural en el que las personas profesionales en Orientación ejercían su labor. Esto permitió un acercamiento directo con los sujetos del estudio (Hernández Sampieri y otros, 2014), así como la profundización en las percepciones relacionadas con su práctica profesional y el impacto del uso de herramientas digitales, considerando la capacidad de adaptación mediante el desarrollo de competencias en el área. Por otra parte, este paradigma reconoce que existe una realidad que debe ser comprendida, explicada e interpretada a partir de las experiencias y vivencias de los individuos en su contexto (Gurdián-Fernández, 2007). Por tanto, resultó pertinente agregar al estudio la importancia de los cambios surgidos durante la pandemia por COVID-19.

Además, se tomó en cuenta el enfoque cualitativo, dado que permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de las personas participantes en su ambiente o contexto natural (Hernández Sampieri y otros, 2014). Este enfoque posibilitó indagar en las experiencias vividas por las personas participantes, así como en la percepción sobre su desarrollo de competencias digitales y el significado que construyen en torno al uso adecuado de las herramientas tecnológicas en su ejercicio profesional. Al respecto, Bonilla Castro y Rodríguez Sehk (1997, citados por Monje Álvarez, 2011) señalan que la investigación cualitativa “se interesa por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p.13).

La elección del enfoque descrito anteriormente respondió a la misma naturaleza exploratoria y descriptiva del estudio, el cual no solo buscó identificar las herramientas digitales que utilizaron las personas orientadoras, sino que también pretendió comprender cómo las experimentaban, qué significado les atribuían y de qué manera percibían que el desarrollo de competencias en el área fortalecía o beneficiaba su ejercicio profesional. El enfoque cualitativo posibilitó el acceso a datos ricos en profundidad, obtenidos mediante la interacción directa con las personas participantes a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, los cuales se explicarán más adelante.

El diseño utilizado se fundamentó en la fenomenología, la cual busca comprender en profundidad la realidad subjetiva de las personas y los significados que construyen a partir de sus experiencias vividas en el contexto; en este caso, en la incorporación de competencias digitales (Gurdián-Fernández, 2007). Como señala este mismo autor, la fenomenología permite la exploración de dichas experiencias y percepciones de las personas, lo que beneficia a la hora de poder considerar el contexto cambiante que se ha presentado en el área educativa. Para efectos de la investigación, se adoptó este diseño, ya que permitió acceder a las vivencias de seis profesionales en Orientación graduados de la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional, quienes ejercieron o habían ejercido bajo la modalidad de presencialidad remota en el Ministerio de Educación Pública. La información se recolectó en un momento específico, entre agosto y octubre de 2023.

Asimismo, posibilitó mantener un acercamiento genuino con las personas participantes, mediante la indagación de las percepciones, pensamientos y creencias relacionadas con la propia vivencia profesional, a partir de los cambios en la metodología educativa que debieron enfrentar. Uno de los planteamientos de la investigación fue buscar comprender la realidad tal como fue vivenciada por los sujetos de estudio.

La fenomenología como diseño de investigación se caracterizó por varios principios fundamentales, los cuales guiaron el proceso investigativo. Según Monje Álvarez (2011), el enfoque fenomenológico se interesa por comprender el significado de los fenómenos desde la perspectiva de quienes lo experimentan, en su contexto natural y en relación con las circunstancias específicas que los rodean. En este sentido, dicho diseño permitió analizar cómo las tecnologías de la información y comunicación impactaron tanto en la eficacia de las atenciones de Orientación como en la experiencia de las personas que las recibieron, esto desde la voz y experiencia de quienes mediaron estos procesos. Asimismo, posibilitó explorar la manera en

la cual las competencias digitales y el uso adecuado de herramientas ampliaron dicho impacto. Se mantuvo un acercamiento directo al fenómeno, considerando lo subjetivo (las percepciones de los individuos participantes), y ejerciendo una influencia mínima por parte de las personas investigadoras, con el fin de asegurar la obtención de la información diversificada y sin manipulaciones (Monje Álvarez, 2011).

Para abordar este fenómeno, se siguieron las fases propuestas por Monje Álvarez (2011), pero adaptándolas a las características particulares de la población. En la fase de diseño, por ejemplo, la definición de las competencias digitales no sólo fue teórica, sino que nació de la necesidad de entender cómo las personas graduadas de la Universidad Nacional estaban resolviendo su día a día. Posteriormente, en el trabajo de campo, la virtualidad dejó de ser solo un objeto de estudio para convertirse en el medio de encuentro, realizando entrevistas que capturaron la realidad de profesionales en zonas tan diversas como Limón, Sarapiquí y San José. Finalmente, la fase analítica no buscó únicamente tabular los datos, sino rescatar la fidelidad de esas voces que rediseñaron su profesión mediante la práctica, el autoaprendizaje y la identificación de necesidades en la actualidad.

Por último, la aplicación del diseño se concretó bajo la exploración de tres dimensiones fundamentales y relacionadas con los objetivos específicos planteados. En primer lugar, se buscó identificar las herramientas tecnológicas utilizadas por las personas graduadas en Orientación que fortalecían la competencia digital en el quehacer profesional, comprendiendo no sólo cuáles herramientas se empleaban, sino los significados que estas adquirirían en su cotidianidad. En segundo lugar, se buscó describir la experiencia de las personas graduadas en Orientación con respecto al desarrollo de competencias digitales en el ejercicio profesional, capturando las vivencias, percepciones, desafíos y aprendizajes desde su propia voz. Finalmente, se pretendió explicar, desde la perspectiva de las personas graduadas, el aporte de las competencias digitales al ejercicio profesional de la Orientación, interpretando como las personas profesionales le daban significado a la transformación de su quehacer a partir de la incorporación obligatoria de tecnologías digitales durante y después de la pandemia. Esta estructura permitió comprender el fenómeno desde las múltiples dimensiones experienciales, manteniendo la concordancia con el paradigma naturalista y el enfoque cualitativo en coherencia.

Población y muestra

Las personas participantes de la investigación fueron profesionales en Orientación graduadas de la División de Educación para el Trabajo, quienes laboraban o habían laborado en la modalidad presencial-remota. Contaban con experiencia laboral en el Ministerio de Educación Pública, específicamente con población de secundaria y primaria. Asimismo, las personas participantes tenían más de dos años de experiencia en el área; algunas de ellas trabajaban con población en vulnerabilidad, lo que implicaba que el estudiantado a su cargo provenía de familias de escasos recursos, entre otros. Para la selección de la población se tomaron en cuenta los cambios que se presentaron en la modalidad de trabajo debido a la pandemia por Covid-19. Se consideró que estos cambios repentinos generaron una necesidad de adaptación a esta metodología de enseñanza-aprendizaje; por ello, se pretendió obtener información reciente en cuanto al uso y la perspectiva de las TIC.

Se utilizó una muestra por conveniencia que, como indica Battaglia (2008, citado por Hernández Sampieri y otros, 2014), “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390). Esto se pudo observar en la población con la que se trabajó, ya que se contó con la disponibilidad de personas que cumplían con las características específicas de interés para el estudio.

Para dicha muestra se contactaron a seis profesionales en la disciplina, ubicados en distintas zonas, específicamente en Limón, Sarapiquí y San José.

Variables o categorías del estudio

En la siguiente tabla se presentan las categorías de análisis utilizadas para la investigación, junto con una conceptualización de cada una de ellas para una mayor comprensión (ver tabla 1). Estas se construyeron a partir de una revisión de la teoría, mediante la cual se identificaron temas importantes como desarrollo profesional, competencias digitales y tecnologías de la información y comunicación. De estas categorías surgieron subcategorías acordes con los objetivos del estudio, lo que permitió profundizar y tener más claridad y coherencia en la recolección de los datos.

Tabla 1

Categorías de análisis

Objetivo general: Comprender las experiencias de profesionales en Orientación vinculadas al uso de tecnologías y herramientas digitales durante el contexto de pandemia, a partir de los significados que atribuyen a su práctica profesional.

Propósitos	Categorías	Conceptualización
Identificar las herramientas tecnológicas utilizadas por las personas graduadas en Orientación que fortalecen la competencia digital en el ejercicio profesional.	Uso de herramientas tecnológicas	Capacidad que tiene la persona para trabajar con datos y contenido digital en red y acceder a ellos, expresar de manera organizada las necesidades de información, encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información, crear estrategias personales de información. (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021)
Describir la experiencia de las personas graduadas en Orientación con respecto al desarrollo de competencias digitales en el ejercicio profesional.	Experiencia relacionada con el desarrollo de competencias digitales	Se refiere a la pericia y destreza que se tiene con respecto al uso de herramientas tecnológicas para desarrollar competencias digitales en el ejercicio profesional. Según el Parlamento Europeo del Consejo de la Unión Europea (2006), “entraña un “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación” (p.2). Se refiere a la calidad, frecuencia o profundidad en el manejo de los recursos tecnológicos (Henríquez-Ritchie y Organista-Sandoval, 2010).
Explicar, desde la perspectiva de las personas graduadas, el aporte de las competencias digitales al ejercicio profesional de la Orientación.	Fortalecimiento del ejercicio profesional de la Orientación	Conocimientos, habilidades y actitudes del perfil del orientador que, desde un carácter científico, se ven favorecidos mediante el desarrollo de las competencias digitales (Villanueva Cosme y otros, 2025).

Nota. Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para el desarrollo de este estudio, se partió de una guía de entrevista y un guion de grupo focal previamente validados en investigaciones precedentes, lo cual brindó una base técnica sólida. Sin embargo, al adaptar estos instrumentos al objeto de estudio, se realizó un proceso de validación por juicio de personas expertas para asegurar que el lenguaje y el enfoque fueran pertinentes al contexto actual de la Orientación. En una primera etapa, los instrumentos fueron sometidos a una revisión exhaustiva por la tutora de tesis a partir

de la cual se deriva este estudio, quien aportó ajustes en la coherencia entre los objetivos de la investigación y las preguntas formuladas. Posteriormente, se propició un espacio de consulta con profesionales en Orientación en ejercicio, cuya retroalimentación fue determinante. Sus observaciones permitieron precisar la redacción de preguntas que resultaban ambiguas y simplificar términos técnicos que, en la práctica, dificultaban la fluidez del diálogo. Esta retroalimentación colectiva depuró la guía y transformó la estructura original en una versión final más cercana a la vivencia real de las personas participantes, garantizando que el instrumento final funcionara no como una guía de preguntas rígida, sino como un facilitador de una conversación auténtica y profundamente vinculada al quehacer profesional.

Las técnicas utilizadas en este estudio fueron la entrevista y el grupo focal, ambos representaron una herramienta valiosa para la investigación. En primera instancia la entrevista permitió una exploración de las experiencias y fenómenos humanos. Para el estudio se utilizó una entrevista semiestructurada, ya que, de acuerdo con Hernández Sampieri y otros, (2014), esta herramienta se logra distinguir por ser flexible en su metodología y porque la combinación de las preguntas que se ha establecido previamente contiene la libertad para indagar en diferentes aspectos que puedan surgir durante el proceso. Por tanto, permite una recolección de información detallada y contextualizada, lo que ayuda a profundizar en la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales.

La guía de preguntas de la entrevista semiestructurada se diseñó para recopilar información referente al uso, conocimiento y experiencia con herramientas digitales y competencias digitales en el ámbito laboral actual, algunas de ellas fueron: ¿Cuál cree que es el aporte que le brindan las competencias digitales a su trabajo profesional?, esto con el fin de conocer si se habían desarrollado también las competencias digitales en ese proceso. Además, se preguntó: ¿Qué ha sido lo más difícil en el proceso de adaptación al uso de las herramientas digitales para usted? Asimismo, se indagó sobre el conocimiento que las personas participantes tenían acerca del tema: ¿Cómo utiliza las herramientas digitales en su lugar de trabajo?, ¿qué habilidades tiene en el uso o manejo de las herramientas digitales?, ¿de qué manera considera usted que ha cambiado su quehacer profesional a partir de la obligatoriedad del uso de aparatos digitales para la atención de personas?

Por otra parte, según Massot Lafon y otros (2009), los grupos focales son una técnica que permite obtener una interacción entre las personas participantes, lo que genera un compartir de experiencias y reflexiones. Esto crea espacios de interacción más profundos y contextualizados del fenómeno en estudio. Esta técnica cualitativa permite la participación de los individuos en un ambiente seguro que se ha elegido por conveniencia, donde se comparten opiniones, ideas o experiencias sobre el tema en específico, mientras la persona investigadora asume el rol de moderadora de la técnica.

El grupo focal se estructuró a partir de cuatro ejes temáticos fundamentales que permitieron profundizar en la realidad sociolaboral de las personas orientadoras tras la crisis sanitaria. El primer eje se centró en la *conceptualización y el uso de herramientas tecnológicas*, explorando no solo qué dispositivos se integraron, sino la percepción de autoeficacia en su manejo. El segundo bloque abordó *el aporte de las competencias digitales al quehacer profesional*, analizando cómo estas habilidades dinamizaron la mediación pedagógica y la motivación del estudiantado. Como tercer punto, se discutió la *actualización profesional y la autoformación*, donde se puso énfasis en las estrategias de aprendizaje autodirigido y el aprovechamiento de nubes digitales para el trabajo colaborativo. Finalmente, el cuarto eje permitió reflexionar sobre los aspectos éticos y de seguridad digital, centrándose en la *protección de la información y la responsabilidad en el uso de datos sensibles dentro de la virtualidad*. Este abordaje propició que el diálogo fluyera desde la operatividad técnica hacia una reflexión más profunda sobre la transformación de la identidad profesional en la era digital. Algunas de las preguntas utilizadas en el grupo focal fueron: ¿Considera que la implementación de las nuevas

tecnologías al sistema educativo es un aspecto positivo y por qué?, ¿cuáles fueron los obstáculos más palpables en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia?

La aplicación de estas técnicas se llevó a cabo por diferentes medios digitales. Las entrevistas fueron de carácter individual, por medio de llamadas telefónicas y correos electrónicos e intercambio de mensajes de texto. Luego, se realizó un grupo de focal donde se abordó la temática con mayor profundidad, lo cual permitió que se compartieran las experiencias obtenidas a partir del uso de herramientas digitales y competencias digitales en su labor diaria.

Técnicas o procedimientos de análisis de la información

La investigación se fundamentó con técnicas de recolección de la información basadas en Monje Álvarez (2011), ya que estas se adecuaron al tipo de estudio realizado. Además, se buscó realizar un manejo adecuado de la información y se consideró que estas técnicas se adaptaban a las particularidades propias de una investigación cualitativa.

Considerando la propuesta metodológica establecida por Monje Álvarez (2011), la fase inicial del análisis se centró en la reducción y categorización de la información, un proceso de resumen orientado a identificar las unidades de significado más relevantes para el estudio. Asimismo, a partir de los ejes temáticos establecidos en el marco teórico, se realizó una codificación de la información para transformar los datos en tópicos manejables. Esto permitió estructurar los datos en tres categorías fundamentales: el uso de herramientas digitales, las experiencias en el desarrollo de competencias y el fortalecimiento del ejercicio profesional en Orientación.

La segunda fase del proceso se orientó hacia la clasificación, síntesis y comparación de los datos, con el fin de obtener conclusiones sólidas a partir del conjunto de comentarios de las personas participantes. Como señala Monje Álvarez (2011), esta etapa busca reducir aún más la información mediante recursos que permitan visualizar las respuestas obtenidas para cada categoría de manera integral. Para efectos de esta investigación, dicho ejercicio se observó en la elaboración de una tabla de categorización, donde se organizaron las preguntas y las respuestas más relevantes relacionadas a los ejes planteados.

La disposición descrita anteriormente facilitó un proceso comparativo directo entre las vivencias de las personas participantes, permitiendo extraer las ideas que posteriormente sustentaron la discusión de los resultados. De este modo, la síntesis no sólo simplificó el volumen de los datos, sino que preparó el terreno para la triangulación teórica final entre la realidad del campo, los antecedentes de la disciplina y el marco de la Orientación en Costa Rica.

Principios éticos

La investigación se basó en principios éticos de respeto de los derechos humanos, la confidencialidad y la integridad de las personas participantes. Para ello, se respaldaron todos los procesos realizados bajo los criterios éticos del Colegio de Profesionales en Orientación (2012), quienes en el artículo 43 mencionan que: “En el trabajo investigativo, la persona profesional en Orientación actuará respetando los derechos humanos y quedará prohibida la realización de cualquier acto que atente contra la integridad, el bienestar y cause perjuicios a las personas participantes” (p.14). Además, en el artículo 45, se establece que “la información obtenida durante el proceso de investigación es confidencial. Cuando existen posibilidades de que otras personas accedan a la información, la persona profesional en Orientación deberá implementar los procedimientos que permitan proteger la confidencialidad” (p.15).

Por esta razón, este estudio priorizó el respeto a la confidencialidad de cada persona participante. Para ello, se le proporcionó un consentimiento informado en el que se indicaron las cláusulas por seguir en la investigación. En este se especificó que solamente las personas investigadoras harían uso de la información y solo para efectos del estudio. Además, se indicaron el objetivo y los beneficios de la investigación, Asimismo, se aclaró que su participación era voluntaria, no remunerada, que la información se analizaría de manera general, no individual, y que esta no representaba ningún riesgo para su persona.

Resultados

La interpretación de los hallazgos derivados de esta investigación no se limitó a una descripción técnica del uso de herramientas, sino que buscó comprender el desarrollo del ejercicio profesional ante la digitalización forzada. Para otorgar profundidad a este análisis, se recurrió a una triangulación de datos que permitió el diálogo entre las voces de las personas participantes, el marco teórico establecido y la visión de la Orientación como disciplina.

Este proceso analítico se fundamentó en la ruta metodológica de Monje Álvarez (2011), y se contextualizó desde una postura teórica precisa: las competencias digitales son entendidas como un eje de identidad y ética profesional. Como bien señala González-Sanmamed y otros (2018), la competencia digital no es una acumulación de habilidades aisladas, sino una capacidad crítica para movilizar recursos en contextos complejos. Asimismo, se realizó una organización basada en las dimensiones de la competencia digital establecidas previamente en el marco referencial. Esto permitió contrastar las experiencias vividas por las personas participantes con la teoría, buscando puntos de encuentro entre su práctica cotidiana y las categorías.

La elección de las categorías de análisis para este estudio no fue una coincidencia, sino que respondió a la necesidad de contextualizar la teoría de las competencias digitales al área específica de la Orientación. Si bien existen marcos globales, la investigación requirió categorías atinentes a la práctica profesional; por ello, se enfocó en dimensiones que permitieron observar no solo el manejo instrumental, sino la apropiación pedagógica de la tecnología. Estas divisiones resultaron fundamentales porque capturaron el fenómeno donde la técnica se encontró con la ética profesional, permitiendo identificar como la persona orientadora transformó un recurso digital en un medio de acompañamiento humano.

Categoría de análisis: Uso de herramientas

Esta categoría respondió al objetivo específico de identificar las herramientas digitales utilizadas por las personas profesionales en Orientación y que fortalecen la competencia digital en el ejercicio profesional. Se fundamenta en la visión de Ruiz-Cabezas (2014), quien menciona que utilizar las herramientas digitales es de provecho, ya que constituyen medios importantes al momento de manejar datos y son esenciales como mediadoras en las funciones profesionales. En Orientación, este apartado fue atinente, ya que permitió identificar si la persona orientadora utilizaba la tecnología como un canal pasivo o como un mediador activo de su práctica profesional.

Entre los hallazgos se obtuvo un listado de herramientas y, al mismo tiempo, se identificaron los pensamientos de las personas participantes en relación con su función, utilidad y significado para el desarrollo profesional. La tabla 2 presenta extractos de las percepciones de las personas participantes con respecto a esta categoría.

Tabla 2

Categoría: Uso de herramientas

Persona participante	Frase
PP1	<p>“Las herramientas digitales son herramientas que potencian el desarrollo profesional” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).</p> <p>“Tengo habilidad con el uso y creación de canales de YouTube” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).</p> <p>“El uso permite modernizar, actualización, innovación” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).</p>
PP2	<p>“Las herramientas digitales son aplicaciones, programas tecnológicos que aportan en actividades profesionales” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).</p> <p>“El uso de herramientas digitales permite la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).</p>
PP3	<p>“Herramientas que favorecen la creación de procesos de enseñanza aprendizaje más ágiles” (comunicación personal, 22 de agosto de 2023).</p>
PP4	<p>“Herramientas que permiten la comunicación y realización de tareas en procesos de aprendizaje” (comunicación personal, 20 de agosto de 2023).</p>
PP5	<p>“Dentro de las que más utilizo es Canva que me parece que es muy fácil de utilizar y obtener contenido bonito, me gusta forms, la nube, YouTube y el SIIO” (comunicación personal, 14 de octubre de 2023).</p>
PP6	<p>“El uso de estas aplicaciones o programas desde la disciplina permite mantener una carrera que sea compatible con los tiempos tecnológicos que vivimos” (Comunicación personal, 14 de octubre de 2023).</p>

Nota. Elaboración propia.

Al analizar los resultados obtenidos se observó que las personas participantes coincidieron en conceptualizar las herramientas digitales como instrumentos que facilitan, agilizan y potencian los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Orientación. Estos hallazgos se alinean con lo planteado por Carvalho y Leal (2012, citados por Requejo Fernández y otros, 2022), quienes indican que “las tecnologías ofrecen a la orientación profesional la posibilidad de mejora, actualización y desarrollo” (p. 61). A su vez, lo expresado por la PP3, al mencionar que estas herramientas “favorecen la creación de proceso de enseñanza aprendizaje más ágiles” (Persona 3, comunicación personal, 22 de agosto de 2023), evidenció una comprensión práctica de las tecnologías no como un fin en sí, sino como mediadoras que fortalecen el quehacer profesional. La PP1 también concordó con lo mencionado con anterioridad al indicar que “las herramientas digitales son herramientas que potencian el desarrollo profesional” (Persona 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Otro de los hallazgos relevantes observados fue la diversidad de herramientas descritas por las personas participantes. Entre estas destacaron: Canva, YouTube, Movie Maker, Padlet, Powtoon, Kahoot, Genially, SIIO, MEP en línea, Orientad2, Google Drive, Teams, Zoom, OneDrive y Gmail. Esta variedad refleja lo señalado por Velasco Sánchez (2010), quien identifica múltiples tipos de herramientas tecnológicas con funciones diferenciadas: búsqueda de información, comunicación, creación de contenidos y gestión de datos. Especialmente, la PP5 mencionó “Canva”, “Forms”, “YouTube” y “SIIO” (Persona 5, comunicación personal, 14 de octubre de 2023), lo cual evidencia una distinción funcional entre herramientas de creación

de contenido (Canva), recolección de información (forms), consulta de recursos educativos o material (Youtube) y gestión institucional (SIIO). Esta diferenciación sugiere que las personas orientadoras no solo conocen herramientas digitales, sino que han desarrollado criterios para seleccionarlas según las necesidades específicas de su práctica profesional, lo que resulta atinente para el desarrollo de la competencia digital de manera positiva.

Además, la PP2 mencionó que “el uso de herramientas digitales permite la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje” (Persona 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Esto coincide con lo expresado por la PP4, quien se refirió a las herramientas tecnológicas como: “Herramientas que permiten la comunicación y realización de tareas en procesos de aprendizaje” (Persona 4, comunicación personal, 20 de agosto de 2023). Al respecto, Requejo Fernández y otros (2024b) exponen que “la inclusión de tecnologías en la orientación aporta accesibilidad y flexibilidad atendiendo a un mayor número de alumnado, ya que reduce el tiempo dedicado a ciertas tareas profesionales, e innovación, aprovechando los beneficios pedagógicos de las mismas” (p. 372). Por tanto, se evidencia que las herramientas, como medio de interacción y alcance para el aprendizaje, son relevantes para las personas participantes.

Continuando con lo mencionado anteriormente, la PP6 aportó una reflexión significativa al expresar que el uso de estas herramientas “permite mantener una carrera que sea compatible con los tiempos tecnológicos que vivimos” (Persona 6, comunicación personal, 14 de octubre de 2023), lo cual va más allá de la visión instrumental y se posiciona en una corriente de actualización y desarrollo profesional, destacando la importancia que tiene la Orientación en los contextos actuales. Esta perspectiva tiene relación con lo que plantea la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (2020), quien afirma que es “necesario fortalecer las competencias docentes en el uso de metodologías de retroalimentación a los estudiantes que incorporen, entre otros aspectos, un manejo sopesado de las tecnologías” (p. 94), posicionando el uso de herramientas digitales no como una simple opción, sino como una necesidad para mantener la relevancia y efectividad de la profesión en la era digital. Por todo lo mencionado, se interpreta que el uso de herramientas digitales representa una transformación en la forma de concebir y ejercer la Orientación para las personas participantes.

Categoría de análisis: Experiencia con respecto al desarrollo de competencias digitales

Esta categoría buscó describir la manera en la que las personas participantes vivenciaron el proceso de desarrollar competencias digitales en su trabajo profesional. Aquí se sistematizaron las experiencias personales, los aprendizajes y los desafíos que enfrentaron al incorporar las tecnologías en su quehacer diario.

Basada en la postura de Zúñiga Arias (2020), esta categoría explora la apropiación tecnológica más allá del saber técnico. Incluye la alfabetización informacional y la seguridad, entendiendo que el desarrollo de la competencia es un aprendizaje permanente y continuo, tal como lo refuerza Hernández Villahermo (2020). En consecuencia, resulta vital para tratar de comprender cómo la persona profesional en Orientación se siente capaz de navegar en entornos inciertos. La tabla 3 muestra algunas de las experiencias más significativas compartidas por las personas participantes.

Resulta revelador y profundamente humano el grado de honestidad con el que las personas participantes admitieron sus límites digitales. Como se puede analizar en el caso de la PP5, por ejemplo, no pretende ser experta, pero deja claro que tiene iniciativa para aprender por su cuenta cuando no sabe algo, buscando tutoriales en YouTube (ver tabla 3). Esa actitud de autoaprendizaje refleja lo que plantea las ecologías del aprendizaje donde cada persona toma control de su propio proceso de formación (Cubeiro Rodríguez y otros, 2022). No se trata de que todas las personas sean expertas, sino de que tengan la disposición y las estrategias para seguir aprendiendo cuando lo necesiten.

Tabla 3*Categoría: Experiencia con respecto al desarrollo de competencias digitales*

Persona participante	Frase
PP1	“Una experiencia positiva debido a la manera no convencional de desarrollarme en mi profesión” (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).
PP2	“Como persona que se capacita la experiencia ha sido muy enriquecedora, como docente la experiencia ha sido un obstáculo porque no se cuenta con los medios óptimos para desenvolverse adecuadamente” (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).
PP3	“La capacitación con cursos de recursos tecnológicos” (Comunicación personal, 22 de octubre de 2023).
PP4	“Autocapacitaciones no ha sido complicado, capacitar a las personas es complejo” (Comunicación personal, 20 de octubre de 2023).
PP5	“Bueno no diría que soy una experta en el manejo de herramientas digitales, pero me gusta aprender, si no se utilizarlas busco un video en YouTube. La mayoría lo logró, diría que es promedio” (Comunicación personal, 14 de octubre de 2023).
PP6	“Es bueno comentar que en el colegio yo tenía un programa tecnológico en el que nos enseñaron cosas básicas e intermedias del uso de herramientas digitales” (comunicación personal, 14 de octubre de 2023). “La exposición desde edades tempranas es algo que crea confianza y facilidad en el uso de las herramientas digitales para las personas” (comunicación personal, 14 de octubre de 2023).

Nota. Elaboración propia.

La experiencia de la PP4 aportó una perspectiva interesante al diferenciar entre dos procesos distintos: aprender por cuenta propia y enseñar a otras personas. Mencionó que autocapacitarse “no ha sido complicado”, pero reconoció que “capacitar a las personas es complejo” (Persona 4, comunicación personal, 20 de octubre de 2023). Este comentario coincide con lo que señala Silva Quiroz y otros (2016), quienes explican que la competencia digital no es solo saber usar las tecnologías, sino también tener conocimientos, habilidades y actitudes para aplicarlas en diferentes contextos. Cuando la PP4 habla de la dificultad de capacitar a otras personas, está reconociendo que desarrollar competencias digitales implica más que el dominio técnico individual; también requiere también habilidades pedagógicas y de mediación (ver tabla 3). Esto es relevante para las personas profesionales en Orientación, quienes no solo deben usar las herramientas digitales, sino también guiar a estudiantes y colegas en su uso.

Las experiencias compartidas también revelan diferentes posicionamientos para desarrollar estas competencias. Mientras la PP3 mencionó haber participado en “cursos de recursos tecnológicos” (Persona 3, comunicación personal, 22 de octubre de 2023), la PP5 prefirió el autoaprendizaje a través de videos (Persona 5, comunicación personal, 14 de octubre de 2023) La PP1, por su parte, describió su experiencia como “positiva” precisamente por tratarse de una “manera no convencional de desarrollarse profesionalmente” (Persona 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Esta diversidad de experiencias muestra que no hay una única forma de desarrollar competencias digitales. Lo importante es que, como menciona Revista Comunicar (2018), cada profesional puede elegir “cuando hacer lo que necesitan, cómo hacerlo y por qué” (p.13), adaptando su proceso de aprendizaje a sus necesidades y posibilidades personales. Más que capacitaciones estructuradas, se observa un aprendizaje en el día a día: un proceso orgánico dictado por las necesidades prácticas cotidianas.

Al final, el esfuerzo individual y colectivo de las personas profesionales en Orientación por dominar la tecnología tiene un propósito superior que trasciende la oficina o la institución donde laboran. Como señalan Requejo Fernández y otros (2024a) en su estudio: “La inclusión de estos recursos es beneficiosa

tanto para el desempeño de sus funciones, como para el alumnado en el desarrollo de su aprendizaje, de sus competencias y su inserción laboral” (p.112). En el fondo, cuando la PP5 busca un video en YouTube para aprender o la PP4 se enfrenta a la complejidad de enseñarles a otras personas, no solo están adquiriendo una habilidad técnica; también están asegurando que ningún estudiante se quede atrás y que el servicio de Orientación siga siendo un puente de apoyo constante y un espacio para el desarrollo de competencias del estudiantado, sin importar las barreras del entorno virtual.

3.3 Categoría de análisis: Fortalecimiento del ejercicio profesional de la Orientación

Esta dimensión es importante para explorar el impacto que tienen las competencias digitales. Se conceptualiza a partir de la relación directa que establecen Villanueva Cosme y otros (2025) entre el nivel de desarrollo digital y el desempeño docente. Aquí la categoría mide como la tecnología redimensiona las funciones de la persona orientadora (como consultor, mediador y agente de cambio), asegurando que la disciplina no pierda su relevancia en la era digital.

Está última categoría respondió al objetivo de explicar, desde la perspectiva de las personas graduadas, cómo las competencias digitales aportan al ejercicio profesional de la Orientación. Los hallazgos mostraron las percepciones sobre los cambios, beneficios y desafíos que implica la incorporación de las tecnologías digitales en el trabajo orientador. La tabla 4 recopila los comentarios más significativos sobre este fortalecimiento profesional.

Tabla 4

Categoría: Fortalecimiento del ejercicio profesional de la Orientación

Persona participante	Frase
PP1	“Permite innovar, mantenerse informado y más anuencia al cambio” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).
PP2	“Permiten la actualización, ahorra el tiempo, permite innovar, facilita el trabajo. Beneficia a la innovación, actualización y la adaptación a los cambios” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023). “Beneficia a la innovación, actualización y la adaptación a los cambios” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023). “Con respecto a esto concuerdo con la colega y además de ello, siento que ha sido algo diferente, pero no nuevo ha sido hasta cierto punto retador” (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).
PP3	“En la actualidad es necesario aplicar el uso de herramientas digitales para mantener una disciplina activa” (comunicación personal, 22 de agosto de 2023).
PP4	“Ha cambiado, debido a que hoy en día es fundamental conocer y aplicar estas herramientas digitales para facilitar, mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza- aprendizaje” (comunicación personal, 20 de agosto de 2023).
PP5	“Diría que es el temor al cambio que presentamos a veces los profesionales o la carga laboral” (comunicación personal, 14 de octubre de 2023).
PP6	“Yo considero que se deberían de hacer esfuerzos en capacitar y acompañar a las personas que por diversas razones se han quedado rezagados en el uso de las herramientas digitales” (comunicación personal, 14 de octubre de 2023).

Nota. Elaboración propia.

Cuando se les preguntó sobre cómo las competencias digitales fortalecen su trabajo, las personas participantes coincidieron en tres palabras que aparecen una y otra vez: actualización, innovación y adaptación al cambio. Se puede observar que la PP1 lo resumió bien al decir que estas competencias permiten “innovar, mantenerse informado y más anuencia al cambio” (Persona 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Por otra parte, la PP2 amplió esta idea mencionando que además “ahorra el tiempo” y “facilita el trabajo” (Persona 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Estas percepciones van en línea con lo que plantea Fullan (1990, citados por Vaillant y Marcelo, 2015) sobre el desarrollo profesional, quienes explican que este incluye “cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros” (p. 124). Asimismo, la PP4 mencionó que “ha cambiado, debido a que hoy en día es fundamental conocer y aplicar estas herramientas digitales para facilitar, mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza- aprendizaje” (Persona 4, comunicación personal, 20 de agosto de 2023). Para estas personas profesionales en Orientación, las competencias digitales no son solo herramientas técnicas, sino parte integral de lo que significa ser una persona profesional actualizada en el contexto actual, lo que implica contar con las habilidades y actitudes y conocimientos atinentes a la era digital.

Lo mencionado por la PP3 es particularmente interesante y directo: “En la actualidad es necesario aplicar el uso de herramientas digitales para mantener una disciplina activa” (Persona 3, comunicación personal, 22 de agosto de 2023). Esta afirmación va más allá de ver las tecnologías como algo opcional o complementario. La PP3 planteó que, sin las competencias digitales, la Orientación corre el riesgo de quedarse rezagada o perder relevancia. Esto se relaciona con lo que señala Escudero Muñoz (1988) sobre la innovación educativa, entendida como “una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual” (p. 3). Desde esta perspectiva, desarrollar competencias digitales no es simplemente añadir tecnología a las prácticas tradicionales, sino transformar la manera misma de hacer Orientación para que responda a las necesidades actuales del estudiantado y la sociedad.

Sin embargo, no todo ha sido fácil. La PP2 reconoció que, aunque ha sido positivo, también “ha sido hasta cierto punto retador” (Persona 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). La PP5 fue aún más directa al identificar dos obstáculos importantes: “el temor al cambio que presentamos a veces los profesionales o la carga laboral” (Persona 5, comunicación personal, 14 de octubre de 2023). Esta honestidad es importante porque muestra que el fortalecimiento del ejercicio profesional a través de competencias digitales no es automático ni libre de resistencias. Para finalizar, la PP6 planteó que “se deberían de hacer esfuerzos en capacitar y acompañar a las personas que por diversas razones se han quedado rezagados” (Persona 6, comunicación personal, 14 de octubre de 2023). Estas observaciones revelan que existe una brecha entre quienes han logrado apropiarse de las tecnologías y quienes todavía enfrentan dificultades, lo cual coincide con lo planteado por Gómez-Díaz (2025), quien menciona que “el principal desafío sigue siendo la brecha digital, reflejo de desigualdades sociales. Además, el desconocimiento técnico, la resistencia comunitaria y el agotamiento dificultan el uso efectivo de la tecnología en los procesos de orientación” (p. 30).

Se interpreta entonces que las competencias digitales sí fortalecen el ejercicio profesional de la Orientación, pero este fortalecimiento es desigual y requiere no solo acceso a las tecnologías, sino también disposición al cambio, tiempo para aprender y apoyo institucional. Las personas participantes no solo idealizan la situación; también reconocen los beneficios y los desafíos. Lo que queda claro es que, para ellas, las competencias digitales ya no son opcionales sino necesarias para mantener una práctica profesional pertinente y efectiva en el contexto educativo actual.

Discusión y conclusiones

A lo largo de este estudio se observó la manera en la que la experiencia de las personas profesionales en Orientación que participaron no se limitó a un simple manejo técnico de herramientas tecnológicas. Al contrario, se evidenció un paso crítico desde la operatividad básica hacia una integración estratégica de lo digital en la mediación. Este cambio es fundamental, ya que implica que la tecnología deja de ser un recurso agregado para convertirse en una pieza con intención pedagógica clara. No se trata solo de usar una plataforma, sino de saber elegirla y adaptarla para que realmente potencie el desarrollo de competencias, logrando que el entorno virtual no sea un obstáculo en la relación orientadora, sino que sirva como un puente más fluido para el acompañamiento y el vínculo con la persona usuaria.

Al contrastar los resultados con los objetivos planteados inicialmente, se hace evidente que las competencias digitales han dejado de ser un complemento para convertirse en un pilar del quehacer profesional en la era digital. No se trata únicamente de saber usar programas, sino de cómo la persona orientadora se reconoce a sí misma como un agente capaz de mediar en entornos tanto virtuales como presenciales (Cubeiro Rodríguez, 2022).

Tal como se indicó en la introducción, el fortalecimiento de estas habilidades responde a una necesidad de relevancia disciplinar. En un mundo donde la información y acompañamiento ocurren cada vez más en espacios virtuales, si la Orientación no se apropia de estas metodologías, corre el riesgo de perder terreno frente a otras disciplinas o de quedar desconectada de la realidad de quienes atiende. Por lo tanto, la información digital no es una opción técnica, sino una respuesta profesional para asegurar que la disciplina siga siendo un referente válido y efectivo ante las demandas sociales.

A pesar de los avances identificados, este trabajo reconoce ciertas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, al tratarse de un estudio con una muestra específica, los hallazgos reflejan una realidad situada que no puede generalizarse a todo el conjunto de las personas profesionales en el país, pero que sí marca una tendencia clara. Asimismo, factores externos como las brechas de conectividad y la falta de una formación técnica sistemática por parte de las instituciones gubernamentales siguen siendo barreras estructurales que condicionan la velocidad de esta transformación digital.

Además, al puntualizar las limitantes metodológicas, se evidenció un abstencionismo de las personas a participar del proceso de investigación, lo que dificultó en gran manera realizar el proceso de manera fluida.

Más allá de estas limitantes, la principal aportación de esta investigación al campo de la Orientación radica en visibilizar que la competencia digital no es un saber aislado, sino un eje transversal de la ética profesional contemporánea. Mann y Kettunen (2025, p.12) refuerzan lo descrito con anterioridad al indicar que los sistemas que se trabajaban en las disciplinas de guía y acompañamiento tuvieron un cambio repentino como respuesta a la emergencia sanitaria, virtualizando los espacios y las estrategias que se utilizaban. Lo que comenzó como una adaptación temporal ahora se ve como una transformación permanente y que cada vez su importancia y necesidad se acentúa de manera más evidente. El estudio ofrece una ruta para entender que la mediación tecnológica, cuando es estratégica, no deshumaniza el proceso, sino que permite un mayor acceso a la Orientación y fortalece los procesos de autoaprendizaje para potenciar el desarrollo de competencias digitales (Requejo Fernández y otros, 2024a).

Estos hallazgos abren nuevos desafíos y preguntas de investigación: ¿Cómo asegurar que esta transformación digital sea inclusiva para todos los estratos de la población atendida? y ¿cuáles deben ser los estándares éticos específicos para la Orientación en entornos virtuales de alta complejidad? Se recomienda que futuros estudios profundicen en el diseño de modelos pedagógicos que integren la salud mental y la ciberseguridad como competencias transversales, asegurando que la tecnología se mantenga siempre como una herramienta al servicio de la persona y de la esencia del quehacer profesional en Orientación.

Material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario.

Preprint: <https://zenodo.org/records/18652769>

Declaración de conflictos de intereses

Las personas autoras declaran que no tienen vínculos con actividades o relaciones personales conocidas que influyan de forma inapropiada en el proceso editorial.

Declaración de contribuciones

Concepción y elaboración del manuscrito: Adriana Chaves-Miranda y Laurence Jamil Espinoza-McCarthy.

Recolección de datos: Adriana Chaves-Miranda y Laurence Jamil Espinoza-McCarthy.

Análisis de datos: Adriana Chaves-Miranda y Laurence Jamil Espinoza-McCarthy.

Discusión de los resultados: Adriana Chaves-Miranda y Laurence Jamil Espinoza-McCarthy.

Revisión y aprobación: Adriana Chaves-Miranda y Laurence Jamil Espinoza-McCarthy.

Referencias

- Cabrera-Calle, D. G., y Ochoa-Encalada, S. C. (2021). Herramientas tecnológicas y educación activa: Aprendizajes y experiencias desde una perspectiva docente. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), 263-283. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1356>
- Cerdas-Montano, V., Mora-Espinoza, Á., y Salas-Soto, S. E. (2020). Educación remota en el contexto universitario: necesidad del trabajo colaborativo para la mediación pedagógica docente en tiempos de COVID. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-4. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.9>
- Colegio de Profesionales en Orientación. (2012). *Código de ética*. <https://www.cpocr.org/wp-content/uploads/2017/09/5-codigo-de-etica.pdf>
- Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. (2020). *Plan de Contingencia en Educación para la Región SICA*. <https://es.scribd.com/document/602904602/CECC-SICA-Plan-de-Contingencia-0>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Andino Jaramillo, A. F., y Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Cubeiro Rodríguez, N., Losada-Puente, L., y Rebollo-Quintela, N. (2022). Recursos para el autoaprendizaje. Un análisis desde las ecologías de aprendizaje de los orientadores y orientadoras. *EDUCAR*, 58(2), 337-355. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1516>
- Dirección General de Servicio Civil. (2002). *Orientador Asistente*. (Resolución DG-055-1997/ Resolución DG-044-2002/ Resolución DG-256-2011). https://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Orientador_Asistente.pdf

- Escudero Muñoz, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual Pacheco (Ed.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Narcea. <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20ante%20la%20innovaci%C3%B3n%20y%20el%20cambio.pdf>
- Estévez, I., Souto-Seijo A., y Romero Rey, P. (2021). Ecologías de aprendizaje y desarrollo profesional docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *Publicaciones*, 51(3), 71-89. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>
- García González, F. (2012). *Conceptos sobre innovación: Contribución al análisis PEST (política, economía, sociedad, tecnología). Plan estratégico 2013-2020*. Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI). <https://es.scribd.com/document/293462406/Conceptos-sobre-Innovacion-por-Fernando-Garcia-Gonzalez>
- Gómez-Díaz, D. (2025). Implementación de tecnología en los procesos de orientación dentro de la orientación costarricense. *Orientación y Sociedad*, 24(2). e076. <https://doi.org/10.24215/18518893e076>
- González Calatayud, V., Román García, M., y Prendes Espinosa, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Guevara Villegas, R. A. (2014). La Orientación como disciplina y profesión en el contexto del Ministerio de Educación Pública, según el Decreto Ejecutivo N° 37135-MEP. *Revista Conexiones*, 6(2), 11-17. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/orientacion.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). <https://ice.ua.es/en/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Henríquez-Ritchie, P., y Organista-Sandoval, J. (2010). Clasificación de niveles de uso tecnológico: una propuesta con estudiantes de recién ingreso a la universidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (11). 2-25. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/61/423>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández Villahermo, A. (2020). *Reflexiones de un grupo de profesores entorno a su práctica docente y desarrollo profesional: estudio de caso múltiple*. [Tesis de doctorado, Universidad de Puerto Rico]. Repositorio digital de la Universidad de Puerto Rico. <https://repositorio.upr.edu/handle/11721/2081>
- Jaramillo-Baquerizo, C. (2021). *Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8253/1/Jaramillo%20C-Hacia%20un%20desarrollo%20profesional.pdf>
- López-Gil, K. S., y Sevillano García, M. L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 38(1), 53-78. <https://doi.org/10.6018/educatio.413141>
- Mann, A., y Kettunen, J. (2025). Digital technologies in career guidance for youth. *IAEVG Magazine*, 97(August), 10-12. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/dc9241a5-ddf7-4e9f-89f0-f7f58f532951/download>
- Marchesi, A. (2021). Preámbulo. En R. Carneiro, J. C. Toscano, y T. Díaz, (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 7-9). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/desafios-de-las-tic-en-cambio-educativo.pdf>

- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. Gobierno de España. https://portal.mineco.gob.es/recursosarticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf#:~:text=Casi%20la%20mitad%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20espa%C3%B1ola,y%20un%208%25%20jam%C3%A1s%20ha%20utilizado%20internet
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programas de estudio de orientación: primero, segundo y tercer ciclos de la educación general básica y educación diversificada*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientacion-nuevo.pdf>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Morán-Rivera, J., Anguaya-Cachimuel, L., Baque-Arteaga, M., y Maliza-Cruz, W. (2024). Herramientas digitales para fortalecer el proceso de enseñanza en los docentes de bachillerato técnico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(2), 941-953. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2388>
- Orosco Fabian, J. R., Gómez Galindo, W., Pomasunco Huaytalla, R., Salgado Samaniego, E., y Álvarez Casabona, R. C. (2020). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41296>
- Parlamento Europeo del Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Perdomo Orduz, G. N. (2025). *Las competencias digitales del docente y los desafíos que afrontan en el escenario educativo del siglo XXI*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio digital de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1936/1830>
- Pérez Egües, M. A., Torres Zerquera, L. C., y Hernández Delgado, M. (2023). Evaluación de las condiciones del Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Cienfuegos en la gestión de servicios de orientación virtual. *Región Científica*, 2(2), 202384. <https://doi.org/10.58763/rc202384>
- Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento [PROSIC]. (2006). *Hacia una Sociedad de la Información y el Conocimiento en Costa Rica. Agosto 2006*. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/251e3860-0ee5-48eb-9d95-8f22c50b1d94/content>
- Requejo, Fernández, E., Raposo Rivas, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2022). El uso de tecnologías en la orientación profesional: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 40-65. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36460>
- Requejo, Fernández, E., Raposo Rivas, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2024a). Apoyos y barreras a la implementación de tecnologías en los Centros Integrados de Formación Profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 103-115. <https://doi.org/10.6018/reifop.594981>
- Requejo Fernández, E., Raposo-Rivas, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2024b). Competencia digital de las personas orientadoras en los centros integrados de formación profesional de España. *Educación*, 60(2), 357-375. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2000>
- Revista Comunicar. (2018). *Call for paper*, 62 (2020-1). <https://www.revistacomunicar.com/pdf/call/call-62-es.pdf>

- Ruiz-Cabezas, M. (2014). Herramientas tecnológicas como instrumentos para la gestión del conocimiento en las organizaciones cooperativas. *Estrategias*, 12(22), 7-15. https://www.researchgate.net/publication/293042330_Herramientas_tecnologicas_como_instrumentos_para_la_gestion_del_conocimiento_en_las_organizaciones_cooperativas
- Sánchez Álvarez, P. (22 de setiembre de 2008). *Las funciones del orientador*. <https://www.educaweb.com/noticia/2008/09/22/funciones-orientador-3181/>
- Santiago-Trujillo, Y. D., y Garvich-Ormeño, R. M. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 50-65. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405>
- Silva Quiroz, J., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J., y Onetto, A. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno-Uruguayo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3) 55-68. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.55>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea. <https://elibro.una.elogim.com/es/ereader/unact/46228?page=123>
- Vargas-Hernández, E. Y., y Salas-Pérez, K. V. (2023). Retos y desafíos de las personas profesionales de la orientación vocacional: una mirada desde los diversos contextos laborales en Costa Rica. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(2), 1-20. <https://doi.org/10.54413/rco.v2i1.32>
- Velasco Sánchez, R. (2010). Herramientas digitales para una nueva didáctica. *Temas para la Educación*, (1), 1-7. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7598.pdf>
- Vidal Castillo, M., Vázquez-Vilela, R., Huarcaya-Valentin, J., y Carpio-Mendoza, J (2025). Competencia digital y el desarrollo profesional docente: Revisión sistemática. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Horizontes*, 9(36), 401-413. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1875/3070>
- Villanueva Cosme, A. R., Villegas Suarez, J. M., y Zambrano Mora, C. V. (2025). *Competencias digitales y desempeño docente según la percepción de los formadores de la carrera de Educación de una escuela superior pedagógica de Lima, 2024*. [Tesis de maestría, Universidad Continental]. Repositorio digital de la Universidad Continental. <https://repositorio.continental.edu.pe/item/1a5a6771-8cfe-4b39-98c2-5078fa582de0>
- Zúñiga Arias, J. R. (2020). *Propuesta de un perfil profesional de competencias tecnológicas en los bibliotecólogos escolares del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica*. [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. Repositorio digital de la Universidad de Costa Rica. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/items/b9f49442-313b-42b1-b921-4ffcb72bf446>