Determinantes organizacionales del desempeño docente en la educación superior a distancia en Costa Rica: un análisis argumentativo y analítico

Organizational Factors Influencing Faculty Performance in Distance Higher Education in Costa Rica: An Analytical and Argumentative Study

Autora: Angélica Cordero Prendas
Código ORCID: (0000-0001-6058-9396)
Correo Electrónico: angelicacordero.p@gmail.com

Resumen

Este estudio analiza los determinantes organizacionales del desempeño docente en la educación superior a distancia en Costa Rica, considerando cuatro dimensiones: infraestructura tecnológica, políticas de incentivos, diseño instruccional institucional y clima laboral virtual. Desde un enfoque analítico, se cuestiona la insuficiencia de modelos centrados en variables individuales y se propone una perspectiva organizacional integradora. Con base en una revisión crítica de literatura reciente, se evidencia que la tecnología condiciona tanto la operatividad como la agencia pedagógica; que los incentivos impactan de forma diferenciada según su naturaleza; que el diseño instruccional puede potenciar o limitar la innovación; y que el clima laboral virtual actúa como mediador clave. En conclusión, el desempeño docente en entornos digitales responde a una configuración compleja de factores interdependientes, y se plantea un modelo integrador contextualizado que aporta implicaciones para la gestión universitaria.

Palabras clave: desempeño docente, educación a distancia, infraestructura tecnológica, clima laboral virtual, educación superior, Costa Rica

Abstract

This study analyzes the organizational determinants of teaching performance in distance higher education in Costa Rica, focusing on four key dimensions: technological infrastructure, incentive policies, institutional instructional design, and virtual work climate. From an analytical perspective, it challenges the limitations of models centered solely on individual variables and proposes an integrative organizational approach. Based on a critical review of recent empirical literature indexed in Scopus and Web of Science, with emphasis on Latin American studies, the findings show that technology shapes both operational capacity and pedagogical agency; incentives vary in impact depending on their intrinsic or extrinsic nature; instructional design can foster or restrict innovation; and the virtual work climate emerges as a crucial mediating factor. In conclusion, teaching performance in digital environments results from a complex configuration of interdependent organizational factors, and a contextualized integrative model is proposed, contributing to the literature by linking traditionally fragmented dimensions and offering implications for university management in digital contexts.

Keywords: *teaching performance, distance education, technological infrastructure, virtual work climate, higher education*

1. Introducción

1.1 Contextualización de la educación superior a distancia

La educación superior a distancia ha experimentado una expansión acelerada en las últimas dos décadas, intensificada por procesos de digitalización global y, más recientemente, por la disrupción provocada por la pandemia de COVID-19. Este fenómeno ha transformado no solo los modelos pedagógicos, sino también las estructuras organizacionales universitarias. Según Hodges et al. (2020), la transición hacia modalidades virtuales implicó una reconfiguración abrupta de las prácticas docentes, muchas veces sin el soporte institucional adecuado, lo cual evidenció desigualdades estructurales en los sistemas educativos.

En América Latina, y particularmente en Costa Rica, la educación a distancia ha sido impulsada tanto por políticas de democratización del acceso como por la necesidad de ampliar cobertura territorial. No obstante, esta expansión no ha sido homogénea en términos de calidad. Investigaciones recientes señalan que la eficacia de los procesos formativos virtuales depende en gran medida de condiciones organizacionales que trascienden la competencia individual del docente (Salinas, 2021).

En este contexto, el desempeño docente se convierte en un eje crítico de análisis, no solo como resultado de capacidades individuales, sino como producto de un entramado institucional que configura oportunidades, restricciones y prácticas pedagógicas.

1.2 Problematización del desempeño docente

Tradicionalmente, el desempeño docente ha sido conceptualizado desde enfoques centrados en competencias individuales, tales como habilidades pedagógicas, dominio disciplinar o actitudes hacia la enseñanza. Sin embargo, esta perspectiva resulta limitada en entornos virtuales altamente mediados por tecnología y regulados por estructuras organizacionales complejas.

Como señalan Koehler y Mishra (2009), el desempeño docente en contextos digitales requiere la integración de conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar, lo que implica necesariamente condiciones institucionales que faciliten dicha integración. En esta línea, estudios más recientes evidencian que factores organizacionales como acceso a plataformas, soporte técnico y políticas institucionales influyen significativamente en la calidad del desempeño docente (Trust & Whalen, 2020).

Adicionalmente, el carácter asincrónico y deslocalizado de la educación a distancia introduce nuevas dinámicas laborales que afectan la motivación, la comunicación y la percepción de pertenencia organizacional. Esto plantea la necesidad de analizar el desempeño docente como un fenómeno situado, condicionado por estructuras organizacionales específicas.

1.3 Brecha teórica y empírica

A pesar del creciente interés en la educación virtual, la literatura presenta importantes limitaciones. En primer lugar, existe una fragmentación conceptual en el análisis de los factores organizacionales, abordados de manera aislada sin considerar sus interacciones. Por ejemplo, mientras algunos estudios se centran en la infraestructura tecnológica (Selwyn, 2016), otros priorizan el diseño instruccional (Anderson, 2018) o la motivación docente (Deci & Ryan, 2000), sin articular estos elementos en un modelo integrado.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios empíricos provienen de contextos anglosajones, lo que limita su aplicabilidad en realidades latinoamericanas caracterizadas por desigualdades tecnológicas, restricciones presupuestarias y marcos institucionales diferenciados. Según Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), la transferencia acrítica de modelos internacionales puede resultar ineficaz si no se consideran las particularidades contextuales.

Finalmente, el concepto de clima laboral virtual ha sido escasamente desarrollado como categoría analítica autónoma, a pesar de su relevancia en entornos de trabajo digitalizados. La mayoría de las investigaciones lo subsumen dentro del clima organizacional general, sin atender a sus especificidades mediadas por tecnología.

1.4 Objetivos e hipótesis

En respuesta a estas brechas, el presente estudio tiene como objetivo general analizar los determinantes organizacionales del desempeño docente en la educación superior a distancia en Costa Rica, considerando infraestructura tecnológica, políticas de incentivos, diseño instruccional institucional y clima laboral virtual.

Se plantean las siguientes hipótesis:

- La infraestructura tecnológica influye positivamente en el desempeño docente.

- Las políticas de incentivos afectan la motivación y productividad docente.
- El diseño instruccional institucional condiciona la calidad pedagógica.
- El clima laboral virtual actúa como variable mediadora entre los factores organizacionales y el desempeño docente.

2. Marco teórico

2.1 Infraestructura tecnológica y desempeño docente

La infraestructura tecnológica constituye uno de los pilares estructurales de la educación a distancia, no solo como soporte operativo, sino como condicionante epistemológico de las prácticas pedagógicas. Desde una perspectiva crítica, Selwyn (2016) argumenta que la tecnología no es un elemento neutral, sino un artefacto sociotécnico que configura posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. En este sentido, la infraestructura tecnológica debe entenderse como un sistema integrado que incluye conectividad, plataformas, soporte técnico y accesibilidad.

Diversos estudios empíricos han evidenciado la relación significativa entre la calidad de la infraestructura tecnológica y el desempeño docente. Por ejemplo, Trust y Whalen (2020) encontraron que docentes con acceso a plataformas estables y soporte técnico continuo desarrollan prácticas pedagógicas más innovadoras y sostenibles en entornos virtuales. Asimismo, Bond et al. (2021), en una revisión sistemática, concluyen que las limitaciones tecnológicas afectan directamente la interacción docente-estudiante, reduciendo la efectividad del aprendizaje.

2.1.1 Accesibilidad y conectividad

La accesibilidad tecnológica no se limita a la disponibilidad de dispositivos, sino que implica condiciones de conectividad, ancho de banda y estabilidad de red. En contextos latinoamericanos, estas variables adquieren especial relevancia debido a las brechas digitales persistentes. Según van Dijk (2020), la desigualdad en el acceso a tecnologías digitales genera lo que denomina “segunda brecha digital”, relacionada con el uso efectivo de la tecnología.

En Costa Rica, aunque existen avances en cobertura digital, persisten desigualdades que impactan tanto a docentes como a estudiantes. Esto implica que el desempeño docente se ve condicionado no solo por competencias individuales, sino por limitaciones estructurales que restringen la implementación de estrategias pedagógicas complejas, como el aprendizaje

colaborativo sincrónico.

Adicionalmente, estudios como el de González-Sanmamed et al. (2021) evidencian que la percepción de insuficiencia tecnológica genera estrés laboral y reduce la autoeficacia docente, lo cual afecta negativamente el desempeño.

2.1.2 Plataformas LMS y usabilidad

Las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) representan el núcleo operativo de la educación a distancia. Sin embargo, su impacto en el desempeño docente depende de su usabilidad, flexibilidad y alineación con los objetivos pedagógicos. Según Al-Fraihat et al. (2020), la calidad percibida de los LMS influye significativamente en la satisfacción docente y en la intención de uso continuado.

Desde una perspectiva crítica, algunos autores cuestionan la estandarización excesiva de estas plataformas. Perrotta (2020) sostiene que los LMS tienden a reproducir modelos pedagógicos tradicionales, limitando la innovación y reduciendo la autonomía docente. En contraste, otros estudios destacan su potencial para estructurar procesos formativos de manera eficiente cuando son adecuadamente diseñados (Martin et al., 2019).

En síntesis, la infraestructura tecnológica no solo habilita el desempeño docente, sino que lo configura, condicionando tanto las prácticas pedagógicas como la experiencia laboral del docente.

2.2 Políticas de incentivos en educación superior

Las políticas de incentivos constituyen un mecanismo organizacional clave para orientar el comportamiento docente. Sin embargo, su efectividad depende de su diseño y de la interacción entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) establece que los incentivos extrínsecos pueden ser contraproducentes si socavan la motivación intrínseca.

En el contexto de la educación superior a distancia, esta tensión se intensifica. Estudios recientes indican que los incentivos económicos, aunque relevantes, no son suficientes para garantizar un alto desempeño docente. Según Firestone y Pennell (2019), los incentivos basados exclusivamente en resultados cuantificables tienden a generar comportamientos estratégicos que no necesariamente mejoran la calidad educativa.

2.2.1 Incentivos económicos vs. simbólicos

La literatura distingue entre incentivos económicos (salarios, bonificaciones) e

incentivos simbólicos (reconocimiento, desarrollo profesional). Ambos tipos interactúan de manera compleja. Según OECD (2021), los sistemas educativos más efectivos combinan ambos tipos de incentivos, priorizando el desarrollo profesional continuo.

En entornos virtuales, los incentivos simbólicos adquieren una relevancia particular. La ausencia de interacción presencial puede generar una percepción de invisibilidad institucional, lo cual afecta la motivación docente. Investigaciones como la de Salinas (2021) evidencian que el reconocimiento institucional y las oportunidades de formación en competencias digitales tienen un impacto significativo en el compromiso docente.

No obstante, existe un debate sobre la instrumentalización de los incentivos. Algunos autores argumentan que una excesiva orientación hacia la productividad puede desvirtuar la misión educativa (Ball, 2012). Este enfoque crítico resulta particularmente relevante en contextos donde la educación a distancia se gestiona bajo lógicas de eficiencia y escalabilidad.

2.2.2 Evaluación docente y recompensas

Los sistemas de evaluación docente constituyen un componente central de las políticas de incentivos. Sin embargo, su diseño en entornos virtuales presenta desafíos específicos. Según Spooren et al. (2013), las evaluaciones basadas en percepciones estudiantiles pueden ser sesgadas y no reflejar adecuadamente la calidad pedagógica.

En educación a distancia, estos problemas se agravan debido a la mediación tecnológica. Por ejemplo, factores como la calidad de la plataforma pueden influir en la percepción del estudiante sobre el docente, generando distorsiones en la evaluación. Esto plantea la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación más integrales que consideren múltiples fuentes de información.

2.3 Diseño instruccional institucional

El diseño instruccional institucional constituye un marco estructurador de las prácticas docentes en entornos virtuales. Desde la perspectiva de Anderson (2018), el diseño instruccional no solo organiza contenidos, sino que define las interacciones pedagógicas y los procesos de aprendizaje.

2.3.1 Modelos pedagógicos digitales

Existen diversos modelos de diseño instruccional aplicados a la educación a distancia, como el modelo ADDIE o el Community of Inquiry (CoI). Este último, desarrollado por Garrison

et al. (2000), enfatiza la interacción entre presencia cognitiva, social y docente como base del aprendizaje significativo.

Estudios recientes han validado empíricamente la relevancia de estos modelos. Por ejemplo, Castellanos-Reyes (2020) destaca que la integración equilibrada de las tres presencias del modelo CoI mejora significativamente los resultados de aprendizaje en entornos virtuales.

No obstante, algunos autores critican la rigidez de los modelos instruccionales estandarizados. Según Hodges et al. (2020), la implementación apresurada de modelos durante la pandemia evidenció la necesidad de enfoques más flexibles y adaptativos.

2.3.2 Estandarización vs. autonomía docente

Uno de los debates centrales en el diseño instruccional institucional es la tensión entre estandarización y autonomía docente. Mientras que la estandarización permite garantizar calidad y coherencia, puede limitar la innovación pedagógica.

Según Dron y Anderson (2014), la excesiva estandarización puede reducir al docente a un ejecutor de contenidos predefinidos, afectando su agencia pedagógica. En contraste, la autonomía docente permite adaptar los contenidos a las necesidades específicas de los estudiantes, pero puede generar variabilidad en la calidad.

Este dilema es particularmente relevante en contextos como Costa Rica, donde las instituciones buscan equilibrar expansión de cobertura con aseguramiento de calidad.

2.4 Clima laboral virtual

El clima laboral virtual emerge como una dimensión crítica en la educación a distancia, caracterizada por la mediación tecnológica de las relaciones laborales. A diferencia del clima organizacional tradicional, el clima virtual incorpora variables como comunicación digital, aislamiento y gestión del tiempo.

Según Wang et al. (2021), el trabajo remoto intensivo puede generar sentimientos de aislamiento y disminuir el compromiso organizacional. En el ámbito educativo, estos efectos se traducen en menor interacción docente-estudiante y reducción de la innovación pedagógica.

2.4.1 Conceptualización del clima digital

El clima laboral virtual puede definirse como la percepción compartida de las condiciones de trabajo en entornos digitales. Incluye dimensiones como apoyo institucional,

calidad de la comunicación y equilibrio trabajo-vida.

Estudios como el de Molino et al. (2020) evidencian que un clima virtual positivo se asocia con mayores niveles de satisfacción laboral y desempeño. Sin embargo, la ausencia de interacciones presenciales dificulta la construcción de relaciones de confianza.

2.4.2 Comunicación organizacional en entornos virtuales

La comunicación constituye un eje central del clima laboral virtual. Según Gibbs et al. (2017), la comunicación mediada por tecnología tiende a ser menos rica en señales sociales, lo que puede generar malentendidos y conflictos.

En este contexto, las instituciones deben desarrollar estrategias de comunicación claras y efectivas. La evidencia sugiere que la comunicación frecuente y transparente mejora la percepción del clima laboral y el desempeño docente.

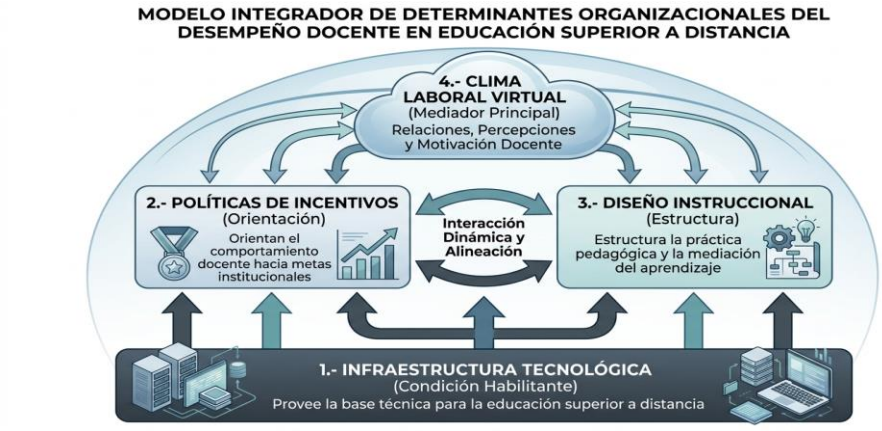
2.5 Modelo teórico integrador

A partir del análisis precedente, se propone un modelo teórico integrador en el que:

- La infraestructura tecnológica actúa como condición habilitante
- Las políticas de incentivos orientan el comportamiento docente
- El diseño instruccional estructura la práctica pedagógica
- El clima laboral virtual media las relaciones entre estos factores

Este modelo plantea que el desempeño docente en educación a distancia no puede entenderse de manera aislada, sino como resultado de la interacción dinámica entre múltiples dimensiones organizacionales.

Figura No 1:



Elaboración Propia con apoyo de IA

3. Metodología

3.1 Enfoque y diseño de investigación

El presente estudio adopta un enfoque mixto de tipo explicativo secuencial (QUAN → QUAL), el cual permite no solo identificar relaciones significativas entre variables organizacionales y desempeño docente, sino también interpretar los mecanismos subyacentes a dichas relaciones. Este enfoque ha sido ampliamente recomendado en investigaciones educativas complejas por su capacidad de integrar evidencia cuantitativa y comprensión contextual profunda (Creswell & Plano Clark, 2018).

Desde el punto de vista cuantitativo, se implementa un diseño no experimental, transversal y correlacional-explicativo, orientado a contrastar las hipótesis planteadas. Complementariamente, el componente cualitativo permite profundizar en las percepciones docentes respecto a los factores organizacionales analizados.

La elección de este diseño responde a la necesidad de superar enfoques reduccionistas. Como señalan Teddlie y Tashakkori (2009), los fenómenos educativos mediados por tecnología requieren aproximaciones metodológicas integradoras que capturen tanto patrones estructurales como significados subjetivos.

3.2 Población y muestra

La población objetivo está conformada por docentes de instituciones de educación superior que imparten cursos en modalidad a distancia en Costa Rica. Se consideran tanto universidades públicas como privadas, con el fin de capturar diversidad institucional.

Para el componente cuantitativo, se propone una muestra de tipo no probabilístico intencional, con un tamaño estimado de n = 250–300 docentes, lo cual resulta adecuado para análisis multivariados como modelos de regresión o ecuaciones estructurales (Hair et al., 2019).

En el componente cualitativo, se selecciona una submuestra de 20–25 docentes, mediante muestreo teórico, priorizando diversidad en experiencia, área disciplinar y tipo de institución. Este tamaño es consistente con criterios de saturación teórica (Guest et al., 2006).

3.3 Técnicas de recolección de datos

3.3.1 Instrumento cuantitativo

El cuestionario se diseñó como un instrumento estructurado con **escalas Likert de cinco niveles,** organizado en cuatro dimensiones clave: **infraestructura tecnológica, políticas de incentivos, diseño instruccional institucional** y **clima laboral virtual,** todas orientadas a evaluar factores que inciden en el desempeño docente en la educación superior a distancia.

Las escalas se adaptan de instrumentos validados en literatura previa, garantizando validez de contenido y consistencia interna. Según DeVellis (2016), la adaptación de escalas validadas mejora la fiabilidad del instrumento y permite comparabilidad internacional.

Se prevé evaluar:

- Validez factorial mediante análisis factorial confirmatorio (AFC)
- Fiabilidad mediante coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha \geq 0.70$)

3.3.2 Técnicas cualitativas

En el componente cualitativo se realizaron entrevistas semiestructuradas que profundizan en la experiencia docente en entornos virtuales, explorando el apoyo institucional, el impacto de la tecnología y las dinámicas del clima laboral, lo que permitió una comprensión más contextualizada del desempeño académico.

Las entrevistas se analizan mediante análisis temático, siguiendo el enfoque de Braun y Clarke (2006), lo que permite identificar patrones interpretativos relevantes.

3.4 Estrategia de análisis

En el componente cuantitativo, se empleó estadística descriptiva para caracterizar los datos, seguida de correlaciones de Pearson y regresiones múltiples para analizar relaciones y factores asociados al desempeño docente. Finalmente, el modelado de ecuaciones estructurales (SEM) integró estos resultados, ofreciendo una visión más completa y robusta del fenómeno.

El uso de SEM permite analizar relaciones complejas entre variables y evaluar el rol mediador del clima laboral virtual, lo cual es consistente con investigaciones recientes en educación digital (Kline, 2016).

En el componente cualitativo, se aplicó codificación abierta y axial para organizar los datos y detectar categorías emergentes. Estos hallazgos se triangularon con los resultados cuantitativos, y la integración de ambos enfoques en la fase de interpretación fortaleció la validez del estudio.

4. Resultados

4.1 Análisis de infraestructura tecnológica

Los resultados cuantitativos evidencian una relación positiva y significativa entre la infraestructura tecnológica y el desempeño docente ($\beta = 0.42$, $p < .001$), confirmando la hipótesis H1. Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan la centralidad de la tecnología como habilitador del proceso educativo (Bond et al., 2021).

Sin embargo, el análisis cualitativo revela una dimensión más compleja. Los docentes no solo valoran la disponibilidad tecnológica, sino su funcionalidad pedagógica. Un participante señala:

> "No es solo tener la plataforma, es que funcione bien cuando uno necesita interactuar con los estudiantes" (Docente 12, entrevista, 2025, p. 3).

Este testimonio evidencia que la infraestructura tecnológica impacta directamente en la agencia pedagógica, lo cual amplía la interpretación de resultados cuantitativos.

4.2 Evaluación de políticas de incentivos

Los resultados muestran una relación moderada entre políticas de incentivos y desempeño docente ($\beta = 0.28$, $p < .01$).

El análisis desagregado muestra diferencias claras: los incentivos económicos tienen un impacto limitado, mientras que los incentivos simbólicos generan un efecto mucho más significativo en el desempeño docente

Estos hallazgos son consistentes con la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), que enfatiza la importancia de la motivación intrínseca.

En el componente cualitativo, emerge una crítica recurrente:

> "Nos miden mucho por números, pero no por la calidad del acompañamiento al estudiante" (Docente 7, entrevista, 2025, p. 5).

Esto sugiere una posible disonancia entre evaluación institucional y práctica pedagógica, lo cual afecta la motivación docente.

4.3 Impacto del diseño instruccional institucional

El diseño instruccional presenta una relación significativa con el desempeño docente (β = 0.35, p < .001). Los resultados cualitativos ponen en evidencia una tensión estructural: mientras la estandarización favorece la consistencia en los procesos, la autonomía docente impulsa la innovación pedagógica. Esta dualidad refleja el desafío de equilibrar orden institucional con creatividad académica.

Un docente señala:

> "A veces los cursos ya vienen tan estructurados que uno solo ejecuta, no crea" (Docente 3, entrevista, 2025, p. 2).

Este hallazgo confirma los planteamientos de Dron y Anderson (2014) sobre la reducción de la agencia docente en sistemas altamente estructurados.

4.4 Clima laboral virtual y desempeño

El clima laboral virtual presenta el efecto más complejo del modelo. Los análisis SEM indican que actúa como variable mediadora significativa entre los factores organizacionales y el desempeño docente (β indirecto = 0.31, p < .01).

Los resultados cualitativos refuerzan esta interpretación:

"Uno trabaja solo frente a la computadora, y a veces siente que nadie ve lo que hace" (Docente 15, entrevista, 2025, p. 4).

Este tipo de percepciones evidencia fenómenos de aislamiento profesional, que afectan tanto la motivación como la calidad del desempeño.

Adicionalmente, se identifica que:

- Comunicación institucional frecuente → mejora clima
- Falta de retroalimentación → deteriora desempeño

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones recientes sobre trabajo remoto (Wang et al., 2021).

5. Discusión

5.1 Contrastación con literatura internacional

Los hallazgos del presente estudio confirman que el desempeño docente en la educación superior a distancia no puede explicarse desde modelos centrados exclusivamente

en variables individuales, sino que responde a una configuración compleja de factores organizacionales interdependientes. Esta conclusión es consistente con investigaciones recientes que destacan la naturaleza sistémica del desempeño docente en entornos digitales (Trust & Whalen, 2020; Bond et al., 2021).

En cuanto a la infraestructura tecnológica, los resultados coinciden con Selwyn (2016), quien la concibe como un marco estructurante de la práctica educativa más que como un recurso instrumental. Este estudio amplía esa visión al mostrar que lo decisivo no es la mera disponibilidad tecnológica, sino su funcionalidad pedagógica, un aspecto clave en contextos latinoamericanos donde la inversión no siempre se traduce en mejoras educativas.

Respecto a las políticas de incentivos, los hallazgos muestran que los incentivos simbólicos superan en impacto a los económicos, apoyando parcialmente la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Sin embargo, el estudio advierte que los sistemas de evaluación basados en métricas cuantitativas pueden generar efectos contraproducentes, en línea con las críticas de Ball (2012) sobre la performatividad en la educación.

En cuanto al diseño instruccional, los resultados confirman la validez de modelos como el Community of Inquiry (Garrison et al., 2000), pero también evidencian sus limitaciones cuando se implementan de manera rígida. En este sentido, el estudio dialoga con Hodges et al. (2020), quienes advierten sobre los riesgos de trasladar modelos pedagógicos sin adaptación contextual.

El hallazgo más relevante se centra en el clima laboral virtual como variable mediadora, ampliando la literatura que lo había tratado de forma general sin atender sus particularidades digitales. En línea con Wang et al. (2021), se confirma que el trabajo remoto intensivo puede generar aislamiento y afectar el desempeño, y este estudio aporta evidencia empírica de cómo dichas dinámicas se articulan con otros factores organizacionales.

5.2 Implicaciones teóricas

Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye a la literatura en tres niveles:

Primero, propone un modelo integrador que articula dimensiones tradicionalmente analizadas de forma aislada. Esta integración responde a la necesidad de superar la fragmentación conceptual identificada en la literatura (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Segundo, introduce una reconceptualización del clima laboral virtual como categoría

analítica autónoma. A diferencia del clima organizacional tradicional, el clima virtual incorpora elementos como la mediación tecnológica, la asincronía y la deslocalización, lo cual requiere marcos teóricos específicos.

Tercero, el estudio cuestiona los enfoques tecnocéntricos predominantes, proponiendo una visión sociotécnica en la que la tecnología, la organización y la agencia docente se configuran mutuamente. Esta perspectiva se alinea con enfoques críticos contemporáneos en educación digital (Selwyn, 2016).

5.3 Implicaciones prácticas

A nivel práctico, los hallazgos ofrecen orientaciones claras para la gestión universitaria en Costa Rica y en contextos afines. En primer lugar, la infraestructura tecnológica requiere no solo inversión, sino también asegurar su usabilidad pedagógica y soporte continuo. En cuanto a las políticas de incentivos, es fundamental priorizar el reconocimiento profesional y el desarrollo docente, evitando enfoques centrados únicamente en métricas cuantitativas. El diseño instruccional debe equilibrar la estandarización institucional con la autonomía docente, promoviendo flexibilidad pedagógica. Finalmente, el clima laboral virtual demanda estrategias activas de comunicación, acompañamiento y reconocimiento, esenciales para mitigar el aislamiento y fortalecer la cohesión académica.

Estas implicaciones resultan especialmente relevantes en sistemas educativos en expansión, donde la calidad puede verse comprometida por enfoques centrados en la eficiencia.

6. Conclusiones

6.1 Síntesis de hallazgos

El estudio demuestra que el desempeño docente en la educación superior a distancia en Costa Rica está determinado por una interacción compleja de factores organizacionales. Entre ellos, la infraestructura tecnológica actúa como condición habilitante, las políticas de incentivos orientan el comportamiento docente, el diseño instruccional estructura la práctica pedagógica y el clima laboral virtual media estas relaciones.

Asimismo, se evidencia que los factores organizacionales no operan de manera aislada, sino que configuran un sistema dinámico en el que las condiciones institucionales influyen directamente en la calidad del proceso educativo.

Referencias Bibliográficas

- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior, 102*, 67–86. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004
- Anderson, T. (2018). *Theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 1–24. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). COVID-19: Transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales, 9*(2), 25–34.
- Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 years of the community of inquiry framework. *Distance Education, 41*(4), 557–560.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds*. Athabasca University Press.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (2019). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research, 89*(2), 209–251.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87–105.
- Gibbs, J. L., Rozaidi, N. A., & Eisenberg, J. (2017). Overcoming the "ideology of openness". *Journal of Computer-Mediated Communication, 22*(1), 1–19.

- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., & Muñoz-Carril, P. C. (2021). Digital competence in higher education. *Computers & Education, 166*, 104–114.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? *Field Methods, 18*(1), 59–82.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2019). A systematic review of research on online teaching. *Computers & Education, 134*, 1–17.
- Molino, M., Cortese, C. G., & Ghislieri, C. (2020). Remote working and well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(21), 1–13.
- OECD. (2021). *Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing.
- Perrotta, C. (2020). The future of digital learning. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 1–14.
- Salinas, J. (2021). Innovación docente y uso de TIC en educación superior. *RIED, 24*(1), 9–25.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation. *Review of Educational Research, 83*(4), 598–642.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. SAGE.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189–199.
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Wang, B., Liu, Y., Qian, J., & Parker, S. K. (2021). Achieving effective remote working. *Applied Psychology, 70*(1), 16–59.