

InterSedes

Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la
Universidad de Costa Rica



Panorámica costarricense del uso de la tecnología en enseñanza de segundas lenguas

Gina Torres - Calderón

InterSedes, N°40. Vol XIX. Agosto Diciembre (2018). ISSN 2215-2458

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes>

DOI: <https://doi.org/10.15517/isucr.v20i40>

InterSedes Revista Electrónica de las Sedes Regionales, Universidad de Costa Rica, América Central. Correo electrónico: intersedes@gmail.com

Director: Dr. Edgar Solano Muñoz. Teléfono: (506) 2511 9402. Correo electrónico: edgar.solano@ucr.ac.cr

Editor Técnico: Bach. David Chavarría. Correo-electrónico: chavariagd@gmail.com

Montaje de texto: Licda. Margarita Alfaro Bustos. Correo electrónico: margarita.alfarobustos@gmail.com

Imagen de carátula: Recinto de Golfito. Lic. Allan Corrales Rodríguez. Correo electrónico: alan.corralesrodriguez@ucr.ac.cr

Consejo Editorial Revista InterSedes

Dr. Edgar Solano Muñoz. Director. Sede Guanacaste. Universidad de Costa Rica

M.L. Mainor González Calvo. Sede Guanacaste. Universidad de Costa Rica

M.L. Neldys Ramírez Vásquez. Sede Guanacaste. Universidad de Costa Rica

Dr. Pedro Rafael Valencia Quintana. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Facultad de Agrobiología. México.

M en C.A. Juana Sánchez Alarcón. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Facultad de Agrobiología. México.

Mag. Marcelo Pérez Sánchez, Universidad de la República de Uruguay. Uruguay

Maria T. Redmon. Modern Languages & Literatures, Spanish. University of Central Florida.

Dr. Mario Alberto Nájera Espinoza. Universidad de Guadalajara. México.

Ing. Alex Roberto Cabrera Carpio, Mgtr. Universidad Nacional de Loja-Ecuador.

Dr. Leonel Ruiz Miyares. Centro de Lingüística Aplicada (CLA). Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Santiago de Cuba. Cuba.

Magíster Bibiana Luz Clara. Profesora e Investigadora de la Universidad FASTA, Mar del Plata. Argentina.

Carlos José Salgado. Profesor del área de mercadeo. Universidad de La Sabana. Colombia.

Daniel Hiernaux-Nicolas. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México.

Rodolfo Solano Gómez. Instituto Politécnico Nacional - IPN-Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Oaxaca, México.

José Miguel Guzmán Palomino. Universidad de Almería, España.

Dr. José Luis Gómez Olivares. Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México.



Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, todos los derechos reservados. Intersedes por intersedes.ucr.ac.cr/ojs está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica License.

Panorámica costarricense del uso de la tecnología en enseñanza de segundas lenguas

Costa Rica's overview about the use of technology in second languages teaching

Gina Torres - Calderón¹

Recibido: 01.03.18	Aprobado: 01. 11.18
--------------------	---------------------

DOI <https://doi.org/10.15517/isucr.v20i40.35659>

Resumen

Se expone una panorámica sobre la enseñanza de segundas lenguas (SL) con énfasis en el uso de la tecnología en Costa Rica. Se describe la situación actual, los retos y obstáculos que presentan los docentes de SL en las aulas. El estudio comprendió un total de 35 entrevistas a docentes universitarios y colegiales de SL. Se concluye que hay una necesidad generalizada de formación sobre tecnología y se expresa una demanda por la ausencia de dispositivos tecnológicos empotrados o de fácil traslado en las instituciones.

Palabras clave: segunda lengua, lenguas extranjeras, tecnología, enseñanza de lenguas, educación costarricense

Abstract

The following work presents an overview about the teaching of second languages (SL) with emphasis in the use of Costa Rican's technology. It describes the current situation, the challenges and the obstacles that teachers may deal with during their classes. The essay covered a total of 35 interviews to teachers of SL on universities and high schools. It is concluded that there is a great need of training about technology and the teachers expressed a demand by the absence of built-in technological devices or easy transfer in the institutions, what complicates its implementation in the classrooms.

Key words: second languages, foreign language, technology, teaching languages, Costa Rican education

Introducción

El contacto con las TIC ha sido tan predominante en las aulas costarricenses que las instituciones gubernamentales encargadas de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria han implementado estrategias para que los discentes se involucren con los diferentes dispositivos tecnológicos de forma

¹ Costarricense. Profesora de Comunicación y Lenguaje, Recinto de Golfito, Universidad de Costa Rica. Bach. en Filología Española y en Enseñanza del Castellano y la Literatura. Egresada del Posgrado en Lingüística y estudiante de la Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua, todas las carreras en la Universidad de Costa Rica. Email: yinaf608@gmail.com

natural para que el desarrollo de “habilidades de aprendizaje a través de los modelos de acción educativa en los diferentes niveles del sistema educativo mediante metodologías flexibles, activas y participativas, ofreciendo diversidad de actividades apoyadas por los dispositivos tecnológicos” (MEP, 2016, p. 15), por lo que en la sociedad actual, la educación no se concibe sin un vínculo con la tecnología en las aulas.

La enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (SL/LE) no se escapa de esta realidad, ya que como lo exponen Botella y Sánchez (2016) a internacional es una demanda que los propios estudiantes hacen y los docentes, partícipes de los avances actuales, han sido conscientes de la necesidad de apoyar sus clases con recursos tecnológicos, por un lado, y de formarse para poder enriquecer su quehacer docente mediante estrategias que motiven y optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relación entre los dos aspectos anteriores; procesos de actualización tecnológica y la implementación de estrategias con esta en la enseñanza ha conllevado una serie de propuestas que compete a los docentes, quienes deben prepararse debidamente para afrontar las diferentes necesidades de los estudiantes. Dicha necesidad ha sido planteada por UNESCO (2013), que afirma que hay una exigencia de una competencia digital para el personal docente y para las instituciones de formación universitaria que forman a los futuros profesores.

En relación con la enseñanza de SL/LE en el ámbito costarricense, se sabe que esta no ha quedado exenta ni de las necesidades o exigencias, ni de los procesos de implementación tecnológica. No obstante, las propuestas se han centrado en los idiomas inglés y francés, pero se han dejado de lado otras lenguas que también se enseñan en Costa Rica como español, chino, coreano, alemán, holandés, entre otros. Aunado a lo anterior, no hay una noción clara de cuál es el estado actual del uso de la tecnología en SL/LE, en ninguna de las lenguas enumeradas, y tampoco hay claridad en la capacitación que tienen los docentes sobre tecnología y las opciones de su implementación en el aula.

Por lo anterior, el presente trabajo busca ser pionero puesto que busca describir la situación actual del uso de la tecnología por parte de los docentes de SL/LE, cuáles son los obstáculos, los retos y las necesidades de los profesores de lengua en el ámbito de la educación costarricense. Al ser un estudio en un ámbito casi desconocido, se recurre a una muestra inicial pequeña, que sirve para elaborar una panorámica de la situación. No se busca, por lo tanto, hacer generalizaciones, se intenta plantar un primer dato sobre el tema y llamar la atención hacia un campo de estudio cuyo abordaje ha sido nulo.

Antecedentes

El desarrollo de los siguientes temas ha sido amplio, por lo que se ha hecho una selección de los textos más representativos sobre los temas, se hace mención a otras investigaciones en el mismo texto, pero no se referencian en el cuerpo de la investigación.

Primeramente, se expone el panorama de la enseñanza de lenguas y la relación con la tecnología a

nivel de propuestas pedagógicas en las que se emplee algún elemento tecnológico en la clase de lengua, valga decir que se han revisado textos en inglés, español y francés, cuyo campo sea enseñanza de lenguas. Luego, se establecen las principales utilidades que les dan los docentes de SL/LE a las TIC, se establecen cuáles han sido los usos y los límites que han investigado autores como Falcó y Minguel (2016).

Sobre la enseñanza de segundas lenguas y el uso de tecnología

El desarrollo de los métodos y enfoques de enseñanza de segundas lenguas ha sido constante y variado. No se discute la prevalencia de propuestas enfocadas en el estudiante, su proceso y la especialidad del docente como guía entre el estudiante y la lengua meta. La enseñanza tradicional desplazada por el enfoque comunicativo ya para la década de los 70, permitió establecer un panorama de mayor conciencia de la importancia de las estrategias interactivas de la enseñanza en segundas lenguas. En este cambio, se ha visto cómo se ha ido implementando la tecnología desde el siglo pasado cuando, por ejemplo, se empleaban computadoras con software de reconocimiento de voz o programas que intentaban ser interactivos (Llisterri, 1998, 2001 y 2017).

Sin embargo, el papel de la tecnología no solamente tuvo esa función, sino que se ha desarrolla tanto a nivel de investigación con autores como Chun (2008), González-Lloret y Ortega (2014), Akbar (2015), Hampel y Stickler (2015), Carrió (2016), quienes hacen un recuento de las posibilidades de la enseñanza de segundas lenguas si se implementa la tecnología en las aulas. Estas propuestas parten de usos básicos como la reproducción de audios o videos en clases para que los estudiantes escuchen acentos nativos diferentes al del docente y llegan a presentar proyectos en los que el docente es un evaluador de los producido y practicado en un programa totalmente virtual, cuya fuente de información es la red. Además se está el grupo de investigadores que han comenzado a presentar propuestas sobre la incorporación de las redes sociales a la enseñanza de SL/LE, cabe decir que estos recursos han tenido un auge exponencial en los último 7 años, pues se han presentado estrategias de enseñanza utilizan Facebook, Twitter, WhatsApp y otros, algunos ejemplos son las propuestas de Erdocia (2012), Fernández (2012), Arellano (2013), Cuadros y Villatorio (2014), Cuadrado y Navarro (2016), Botella y Sánchez (2016).

Como se observa con los múltiples ejemplos de investigaciones, las TIC “han irrumpido en los procesos de enseñanza-aprendizaje y “han redibujado el panorama educativo” (Cantillo, Roura, & Sánchez, 2012, p. 3). La variedad ha sido la constante y la llegada de las tecnologías móviles a la vida de las personas (y las clases) han incrementado las opciones de recursos de los docentes. En general, se dice que el uso de TIC en el aula, tanto los recursos móviles como los no, “incrementan la actividad comunicativa y de comunicación que contribuye al desarrollo de la conversación espontánea entre ellos en la lengua [...] y los alumnos están más motivados” (Gambring, 2014, p. 2).

Utilización de los recursos tecnológicos en las aulas de SL/LE

¿Cuál es la valoración que los docentes de SL/LE tienen sobre la utilidad de los recursos TIC?, esa fue la pregunta principal de los autores Falcó y Minguel (2016), quienes analizaron cualitativa y cuantitativamente la percepción de los profesores sobre la tecnología, cómo la implementaban en las clases y cuál era el valor para el desarrollo de habilidades lingüísticas de los estudiantes. Los autores concluyen que hay un uso relativo de las TIC y que las principales utilidades que les dan son proyectar videos y presentaciones con la información de la clase, evaluar lo estudiado, apoyar a otros profesores, pero en general “en el aula infrutilizan recursos con enorme potencial para proporcionar *Scaffolding* (Gibbons, 2002) que facilite en el alumnado la comprensión de los contenidos y la construcción activa de nuevos conocimientos a partir de la experimentación (Falcó y Minguel, 2016, p. 84).

Estos autores plantean la posibilidad de que dicha infrutilización se dé porque los docentes no tienen capacitación que les permita dinamizar los usos de las TIC y que puedan implementarlas en la clase. Dicha incertidumbre no es exclusiva de Falcó y Minguel (2016), sino que se ha venido desarrollando con el avance de la tecnología en las aulas, sirva de ejemplo el texto de Balanska, Blamire y Kefala (2006) que entre las conclusiones de su trabajo de tesis el impacto que han tenido las TIC en los profesores y estudiantes de inglés, sobre el quehacer del profesorado se dice que

- Teachers’ basic ICT skills have increased dramatically (7, 17).
- Teachers use ICT to support existing pedagogies. ICT is used most when it fits best with traditional practices (14).
- National competence development programmes have had limited impact on teachers’ pedagogical competences. School leaders estimate that the impact of ICT on teaching. (p.5)

Esto es apoyado por Delgado (2012) al afirmar que la innovación mediante la tecnología no ha tenido un impacto en la enseñanza de español, en el caso de esta autora, ya que se la didáctica de las tecnologías digitales se implementa en la realización de tareas tales como

- a) Apoyar las exposiciones magistrales del profesor en el aula;
- b) Demandar al alumnado la realización de ejercicios o microactividades interactivas de bajo nivel de complejidad;
- c) Complementar o ampliar los contenidos del libro de texto;
- d) Enseñar al alumnado competencias informáticas en el uso del software (AREA, 2008: 7-8). (Delgado, 2012, p. 3)

En el ámbito costarricense, no existe una investigación que analice este tema en enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Sin embargo, Arrieta y Borloz (2010) exponen el desarrollo de la enseñanza de lenguas a distancia gracias a la tecnología, desarrollan tres generaciones en Costa Rica, utilizando de ejemplo el caso del Programa para la Enseñanza del Francés en la Modalidad a Distancia de la Universidad de Costa Rica. La primera se basaron en envíos de correo postal, la segunda tuvo la convergencia de lo tradicional con las nuevas tecnologías como la televisión y la radio, la tercera general

se caracteriza estar basada “en los medios de comunicación bidireccional que permiten una interacción directa entre el maestro-autor de la instrucción y el estudiante distante, y a menudo entre los mismos estudiantes distantes, en forma individual o en grupos.” (p. 267) y resaltan la importancia de esta generación porque “proporcionan una distribución mucho más equitativa de la comunicación entre estudiante y maestro y, además, entre estudiantes” (p. 267).

Para las autoras, este es un modelo de enseñanza que puede replicarse en otras áreas, ya que ha sido exitoso y se ha valido de las nuevas tecnologías para modernizarse y actualizar los materiales que utilizan.

Además del estudio de caso de las autoras, no existe en Costa Rica, en ninguno de los niveles de la educación, ni en el ámbito público o el privado, mayor información que la expuesta. Cabe añadir que el hecho de que no exista una investigación de esta índole, no quiere decir que no haya mención de los proyectos de implementación tecnológica para enseñanza lenguas (inglés o francés)² impulsados por las diferentes instituciones educativas, sino que no hay un trabajo que documente cuáles son específicamente los usos que se les dan a las tecnologías que se promueven en los diferentes proyectos, tampoco las necesidades de los docentes o los retos que tienen.

Consideraciones teóricas

La competencia digital en enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras

La competencia digital es un término reciente que surgió por la creciente revolución de la tecnología digital en las diferentes áreas del ser humano, aunque se han desarrollado definiciones, no se ha establecido un concepto estable (Lankshear y Knobel, 2008, Gallardo, 2016). En general, se puede decir que es un concepto multifacético mencionado por Gilster (1997) por primera vez, su desarrollo se enriqueció con aportes de Bawden (2008 y Covello (2010), entre otros, y se llega a estandarizar en el continente europeo tras la publicación del texto “Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo”, en el que se define como

el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Comisión Europea, 2007, p.7).

Algunos autores consideran que esta competencia es una de las 8 necesarias para que las personas se puedan incorporar adecuada y satisfactoriamente a la vida actual (Botía y Romero, 2014 y Gallardo, 2016).

² Se recomienda la lectura del Quinto Informe del Estado de la Educación (2015), disponible en <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/> y el Plan Piloto Recursos tecnológicos pedagógicos innovadores para la enseñanza de inglés (CSE, 2015) que está disponible en <http://www.cse.go.cr/actas/plan-piloto-recursos-tecnologicos-pedagogicos-innovadores-para-la-ensenanza-del-ingles>

El aporte de la Comisión Europea causó que se extendiera la importancia de este hacia el ámbito docente, como se observa en la propuesta del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (2016), texto más actualizado sobre el tema, en el que se establece una serie de tres niveles (A Principiante, B Intermedio y C Avanzado) de referencia según el desarrollo de las 5 áreas de la competencia digital docente.

A saber; el área 1 es información y alfabetización informacional, el objetivo en esta área es “Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia” (INTEF, 2016, p. 10). La segunda corresponde a la comunicación y colaboración que consisten en “Comunicarse en entornos digitales, compartir recursos por medio de herramientas en red, conectar con otros y colaborar mediante herramientas digitales, interaccionar y participar en comunidades y redes, concienciación intercultural” (INTEF, 2016, p, 13), la tercera es la creación de contenido digital respetando los derechos de autor y las licencias de uso. La siguiente es “la seguridad” o la capacidad del docente para proteger la información personal y de otras índoles y, la última, es resolución de problemas, su objetivo es

Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros. (INTEF, 2016, p.24)

Cabe añadir que cada una de las áreas descritas se subdivide en los niveles ya dichos, ya que depende de la profesionalización del docente.

En el marco de las segundas lenguas o lenguas extranjeras, en el caso de español, el Instituto Virtual Cervantes, que se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, caracteriza las competencias clave del docente de SL/LE, a saber;

- a) Organizar situaciones de aprendizaje.
- b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumnado.
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- d) Facilitar la comunicación intercultural.
- e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- g) Participar activamente en la institución.
- h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Sobre la última competencia, en la página web del Instituto se especifica que esta

Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo [...]. Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo

sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital. (cvc.cervantes.es)

Al mencionarse “la competencia digital” y estar relacionado con la labor docente, se considera pertinente relacionar los dos marcos de referencia teórica expuestos y se utilizarán como fundamentos base para la presente investigación, servirán para analizar la información a la luz de una teoría objetiva.

Metodología

La investigación es de carácter cualitativo, para la cual se elaboró una entrevista semi-estructurada con una serie de preguntas que buscaban responder a los objetivos de la investigación. Se entrevistaron personalmente a 35 profesores de enseñanza de lenguas, se recolectó la información de estos y se analizó la información a nivel cualitativo y cuantitativo.

La distribución de los entrevistados se muestra en la tabla 1

Tabla 1. Distribución de los profesores entrevistados

Lengua que enseña	Secundaria pública	Universidad pública	Instituto de idiomas privado
Inglés	5	5	4
Español	N.A*	3	9
Coreano	0	3	0
Alemán	0	0	3
Francés	3	0	0

*La casilla de “Español” “Secundaria pública” tiene un N.A. porque no se imparte esta materia como segunda lengua o lengua extranjera en la enseñanza secundaria pública.

La selección de los profesores se basó en el acceso que tuvo la investigadora y la disponibilidad de los docentes para ser entrevistados.

Las preguntas del instrumento fueron las siguientes:

1. ¿Ha recibido formación sobre el uso de tecnología en clase de SL/LE?
2. ¿Aplica algún tipo de tecnología en sus clases?
3. ¿Considera que su lugar de trabajo tiene todos los recursos necesarios para desarrollar el potencial de la tecnología en enseñanza de SL/LE?
4. Para usted, ¿es obligatorio utilizar recursos tecnológicos para desarrollar una adecuada enseñanza de SL/LE?
5. ¿Cuáles cree que son los principales desafíos de los docentes de la lengua que enseñanza en relación con la tecnología?
6. ¿Considera que se necesitan talleres sobre el uso de tecnología en SL/LE?

Al ser una entrevista semiestructurada, en algunos casos se procedió a pedir mayor información a los profesores para ahondar en las respuestas. Estas se comentarán en debidamente en los resultados.

Para el análisis de la cuantitativo, se empleó la plataforma de Excel para desarrollar los datos estadísticos. Las respuestas de los docentes fue registrada bajo un nomenclatura que resguardara la confidencialidad de los entrevistados, esta se elaboró siguiendo la fórmula: Lengua que enseña, Sector, número de entrevistado, IS1 o EU2, por ejemplo.

Resultados

Durante las entrevistas no se hizo mención a una definición de “tecnología”, sino que se dejó que los profesores fueran quienes establecían los lineamientos. Todos hicieron mención a elementos como internet, computadoras, proyectores de video, parlantes, aplicaciones en internet, ninguno mencionó las aplicaciones móviles o las redes sociales como posibles apoyos tecnológicos.

En cuanto a las preguntas del instrumento, a continuación, se presentan y analizan las respuestas

Formación sobre el uso de tecnología en clase

Las respuestas de la mayoría fueron negativas, solamente 4 profesores afirmaron haber tenido formación o capacitación sobre la tecnología en clase. Valga decir que la temática de los talleres versaban sobre el uso de la pizarra informativa (dos de los profesores de alemán) y el uso de *Kahoot!* para hacer juegos educativos. Otros profesores afirmaron que habían asistido a conferencias sobre usos tecnológicos modernos en segundas lenguas, pero que no las consideraban talleres porque no aprendieron cómo usarlas.

Además, 9 profesores afirman buscar información en internet para actualizar y considerar que un buen docente de SL/LE debe ser autodidacta por que “las posibilidades que hay para formarse en Costa Rica son muy pocas y las que hay son en San José” (IU2)

La tendencia, como se observa, es que no se tenga formación en el uso de herramientas, recursos, aplicaciones tecnológicas en general y en menor cantidad si se trata de enseñanza de SL/LE.

Aplicación de la tecnología en clase

La aplicación se englobó en la proyección de presentación de PowerPoint que tenían vinculados videos e imágenes, el total de los profesores respondió esto durante las entrevistas. Los recursos utilizados para dichas proyecciones fueron video beam, computadora, pantalla plana y pantallas interactivas.

Solamente un profesor de alemán dijo que tomaba prácticas interactivas de internet para que los estudiantes las hicieran en el aula (AP1) y una de las docentes de francés dijo que le gustaba llamar a un amigo francés mediante Skype y que los estudiantes hablaban con él sobre temas cotidianos (FS1), sin

embargo, añadió que se le dificultaba hacerlo regularmente porque la conexión a internet en el centro educativo era muy lenta.

En esta pregunta, la entrevistadora les cuestionó las razones por las que solamente usaran estas aplicaciones y los docentes decían que no se sentían cómodos aplicando o usando algo tecnológico sin saber el funcionamiento porque, como lo expresó IU1, “ahora los estudiantes saben más que el profe y uno no quiere quedar en mal al frente de ellos” o por razones fuera de sus alcances, tal como lo dijeron los tres profesores coreanos, “aquí uno tiene que pedir el video beam y los parlantes dos semanas antes de la clase, imagínese, y si quiere usar el laboratorio de fonética, es peor, siempre está ocupado” (CU1).

Además, la docente les consultó si conocían algunas aplicaciones en internet o algún otro recurso tecnológico que pudieran usar y que fuera de fácil acceso, el total de los entrevistados respondió que sí conocían, que buscaban en internet opciones. Valga destacar la respuesta de IP3, quien dijo que “nunca me sirve lo que encuentro, no es lo que ando buscando, a mí me gustaría poder hacer mis propias actividades para la clase y saber que todo va a estar relacionado con la materia de la clase”.

Equipación tecnológica de las instituciones educativas

Como se comentó en la pregunta anterior, los docentes afirmaron que las instalaciones educativas no tenían todo lo que necesitaban. Las exigencias específicas que externaron fueron:

Tabla 2. Resumen de respuestas pregunta 3

Lengua	Secundaria pública	Universidad pública	Instituto de idiomas privado
Inglés	Computadoras con buen internet y que estén en el aula siempre. aparatos empotrados en las aulas	Mejor conexión a internet. Mejores formas de transportar el material. Aparatos más actualizados. Pizarras interactivas. aparatos empotrados en las aulas	Pizarras interactivas
Español	N.A	Aparatos empotrados en las aulas, mejor internet.	Mejor internet, computadoras más actualizadas.
Coreano	N.A	Mejor conexión a internet, laboratorio de fonética disponible más tiempo, computadoras en las aulas, aparatos empotrados en las aulas	N.A.
Alemán	N.A.	N.A	Mejor conexión a internet.
Francés	Computadoras, materiales más actualizados, mejores grabadoras o parlantes, computadoras para todos los estudiantes, aparatos empotrados en las aulas,	N.A.	N.A.

	mejor internet.		
--	-----------------	--	--

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas de la pregunta 3.

Es claro en la Tabla 1 que las necesidades varían según la modalidad de la institución, ya que los institutos privados se relacionaron con una mejor conexión, mientras que, en las instituciones públicas, los profesores hacían referencia a la falta de computadoras (o que fueran más actualizadas), a parlantes y todas compartían la falta de mejor internet.

Obligatoriedad de la tecnología

Replicando los encontrado por Ramos (2010), los profesores expresaron que no era obligatorio usar algún tipo de tecnología en el aula, ya que ellos deben poder enseñar sin la necesidad de esta, “imagínese que llegue a uno a un colegio que no tenga nada, pero ni libro” (IS3). No obstante, consideran que es fundamental que el profesor sepa usar las herramientas, aplicaciones o cualquier recurso tecnológico o “por lo menos tiene que medio saber tener habilidad para poder aprender con facilidad” (FP3).

Desafíos

Al preguntarles sobre los desafíos que tiene la enseñanza de SL/LE, los profesores dijeron que la tecnología siempre iba a ser un desafío, “siempre cambia, uno puede actualizarse hoy y ya mañana estar desactualizado” (AP1). Además, expresaron que hay temas en segundas lenguas o lenguas extranjeras que tienen que mejorarse, por ejemplo;

- la capacitación docente sobre metodologías nuevas de enseñanza-aprendizaje (AP1)
- cómo incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales (FS1)
- técnicas de motivación (EP1)
- actualizar a todos los profesores para saber que todos enseñanza de la mejor manera
- traer a expertos para que enseñen los avances tecnológicos que pueden ayudar a enseñar inglés (IU4)
- cambiar la evaluación de lenguas en el MEP, porque ahora solamente importan los exámenes y eso hace difícil que el profesor haga actividades dinámicas (FS2)

Como se observa en los ejemplos, los desafíos expresados por los docentes no solamente se relacionaron con el uso de tecnologías en clase, sino que hubo temáticas como la inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales.

Talleres

La última pregunta que se les hizo a los docentes fue si consideraban necesarios talleres sobre el uso

de tecnología en SL/LE. Como era de esperar, todos los profesores dijeron que sí era necesario. Después se les consultó sobre los temas de interés y añadieron que lo indispensable era que se les enseñara a usar las aplicaciones, sitios web, herramientas y recursos que tienen actualmente. Otros hicieron referencia a la necesidad de saber hacer sus propias aplicaciones para enseñar, ya que “uno con los años va teniendo ideas sobre lo que necesita en el aula, si uno supiera cómo hacerlo, hasta se pondría a inventar aplicaciones para la computadora” (AP1)

Conclusiones y recomendaciones

De los resultados expuestos en el apartado anterior se extraen las siguientes conclusiones. Primero, lo que mayor se resalta en las entrevistas realizadas es la conciencia que tienen los docentes de SL/LE de la necesidad de capacitación sobre:

a) El uso general de los recursos tecnológicos con los que cuentan las instituciones educativas (video beam, parlantes, computadoras, principalmente), ya que como se observó en los resultados, en muchas ocasiones solamente se emplean estos dispositivos para proyectar un video o una presentación de PowerPoint, pero no saben utilizarlos óptimamente, según opiniones de los mismos profesores.

b) Según la pregunta final, se pueden dividir los intereses de los profesores siguiendo los lineamientos del Marco Común de Competencia Digital, en el área de desarrollo de contenidos digitales (p. 35) e integración y reelaboración de contenidos digitales (p.36), puesto que:

Grupo B Intermedio: su interés es editar recursos existentes y utilizar las herramientas y que tiene a disposición, pero no hay interés en crear nuevos.

Grupo C Avanzado: a diferencia del anterior, quiere crear material, recursos, plataformas, herramientas tecnológicas nuevas, “a partir de la yuxtaposición o mezcla de objetos digitales procedentes de distintos espacios en línea, tanto propios como de otros autores. (p.36)

c) Las herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes replican los resultados de Delgado y de Balanska, Blamire y Kefala (2006), es decir; su empleo es para apoyar las exposiciones magistrales y elaborar actividades que los estudiantes deben llevar a cabo y para complementar las actividades del libro.

d) Aunque los docentes no consideran indispensable la implementación de la tecnología en las aulas, aducen que dentro de las habilidades docentes está poder enseñar sin estas herramientas, aceptan que los estudiantes se sienten motivados cuando se usa los recursos tecnológicos y afirman que aumenta el interés en la clase, por lo que se facilita el aprendizaje de la lengua.

e) Todavía hay una escasez en los recursos a los que pueden recurrir los profesores de SL/LE tanto a nivel privado como público, los materiales que aportan las instituciones de enseñanza de lengua son insuficientes, de difícil transporte y en muchas ocasiones está desactualizado. Aquellos profesores que sí

contaban con recursos como la pizarra interactiva lamentaban no poder usarlas correctamente, sino que le daban un “uso rudimentario a un mecanismo de gran potencial en SL/LE”.

En términos generales, hay una baja competencia digital de los entrevistados, no por indisposición de los educadores, concuerda con Chávez (2007) quien afirma que “a large number of English teachers are currently teaching without appropriate professional qualifications and training”, sino porque nunca han tenido la oportunidad de formarse en implementación de metodologías de enseñanza de SL/LE utilizando herramientas.

En cuanto a las recomendaciones, por un lado, se sugiere a las instituciones educativas competentes que se escuche la solicitud expresada en todas las entrevistas sobre la necesidad de talleres, capacitaciones o cursos cortos en modalidad presencial o virtual con énfasis en los temas siguientes:

- a) uso de herramientas de e-learning,
- b) empleo de software específicos para SL/LE,
- c) modificación o creación de aplicaciones educativas para SL/LE,
- d) recursos educativos para la evaluación formativa y sumativa,
- e) el uso de plataformas online,
- f) optimización de los aparatos más frecuentes (video beam, parlantes, computadoras).

Se propone lo anterior para formalizar el trabajo de la competencia digital de los docentes y asegurar el mejoramiento de la situación.

Por otro lado, se sugiere llevar a cabo investigaciones que repliquen la actual para poder establecer un panorama generalizable a toda la educación de SL/LE de Costa Rica, por lo que se necesitará aumentar la cantidad de entrevistados, abordar otras lenguas que no fueron tomadas en cuenta en el presente trabajo y que se enseñanza (lenguas indígenas que se enseñen como segundas lenguas, LESCO, holandés, chino, ruso, árabe, entre muchas otras).

El objetivo final de realizar una investigación como la presente (y que se espera replicar) servirá, además de ahondar en este campo de estudio, para reconocer las posibilidades de mejora y plantear propuestas para suplir la demanda mencionada por los docentes de SL/LE.

A modo de cierre, se trae a colación la cita de Martínez y Hernando (2014)

La tecnología es un elemento fundamental, ya que permite que el docente organice (y no dirija) las experiencias relacionadas con el aprendizaje, motivando, animando y valorando el trabajo de los estudiantes. Al estudiante le bastará cualquier dispositivo con conexión a internet para acceder a los contenidos creados o adaptados por el profesor (p.1118).

Por lo que se afirma que implementar los recursos tecnológicos que se ofrecen actualmente debe de ser una práctica docente responsable, democrática y profesional, de modo que busque la optimización de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Bibliografía

- Akbar, F. (2015). Examining the Intersection between Task-Based Learning and Technology. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 15(2), 60-62.
- Arellano Arellano, F. (2013). El uso de Twitter en la enseñanza de español como lengua extranjera: una propuesta práctica (Memoria de máster). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Arrieta, E. A. y Borloz, S. V. (2010). La enseñanza de lenguas a distancia y las nuevas tecnologías. *Revista de Lenguas Modernas*, n.13, 259-269.
- Balanska, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Communities. Disponible en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037334.pdf>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In Lankshear, C. y Knobel, M. *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (17-32). New York: Peter Lang.
- Botella, T. C. y Sánchez, Q. M (2016). ¡Aplicarse el cuento! Aplicaciones lingüísticas en la enseñanza de idiomas a través del deporte. En Roig.Vila, R. (Ed.). *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*. (34-35) Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carrió Pastor, M. L. (2016). *Technology implementation in second language teaching and translation studies*. Singapore: Springer.
- Chávez, E. (2006). In-service teachers' beliefs, perceptions and knowledge in the Nicaraguan EFL context, *Encuentro*, 16, 27-39.
- Chun, D. M. (2008). Computer-mediated discourse in instructed environments. En Magnan, S. S. (Ed.), *Mediating discourse online* (pp. 15-45). Amsterdam: John Benjamins.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. Luxemburgo.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.
- Cuadros R., & Villatoro, J. (Eds.). (2014). *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga: Digitalingua, Editorial Ediele Cuadrado y Navarro (2016).
- Delgado, P. A. (2012). La competencia digital en los recursos de lengua castellana y literatura. En http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/la_competencia_digital_en_los_recursos_de_lengua_castellana_y_literatura.pdf
- Erdocia Íñiguez, I. (2012). El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales (Trabajo Final de Máster). UIMP/Instituto Cervantes.Fernández (2012),

- Falcó, F.R. y Minguel, E.M. (2016). Comunicarse y aprender (en) inglés con las TIC. La capacitación docente para la mejora del aprendizaje. En Roig.Vila, R. (Ed.). *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa.* (82-83) Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gallardo, E. E. (2016). Competencia digital: análisis de la autopercepción de los docentes universitarios. En Roig.Vila, R. (Ed.). *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa.* (97-100). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gambring, T. (2014). *El uso de los teléfonos móviles en la conversación espontánea: Un estudio sobre la implementación de los teléfonos móviles para fomentar el habla espontánea en la lengua meta en el aula de la escuela sueca* (Tesis doctoral). Universidad de Kalstad, Facultad de Arte y Ciencias sociales. Suecia. Disponible en www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:703470
- González-Lloret, M. y Ortega, L. (Eds.) (2014). *Technology-mediated TLBT. Researching Technology and Tasks.* Estados Unidos: John Benjamin Publishing Company.
- Hampel, R., & Stickler, U. (Eds.). (2015). *Developing Online Language Teaching Research-Based Pedagogies and Reflective Practices.* Palgrave Macmillan. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente.* España. Disponible en
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (tpack) for educators .* New York: Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008), *Digital literacies: Concepts, policies and practices.* New York: Peter Lang.
- Llisterri, J. (1998). Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. En Moreno, F., Gil. M., Alonso, K. (Eds). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE.* Alcalá, España. Tomado de http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_98_ELE_NuevasTecnologias.pdf
- Llisterri, J. (2001). Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías. *Es Espasa, Revista de Profesores,*
- Llisterri, J. (2017). Tecnologías para la enseñanza de la pronunciación en español como lengua extranjera. Fonética y enseñanza de la pronunciación en ELE en España. *Conferencia plenaria en II Congreso Internacional de Español como Lengua Extranjera.* Costa Rica. Disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/CIELE_17/CIELE_17.html
- Maldonado-Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus,* 14 (28), 158-180. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

- Martínez, L.A.y Hernando, V.A. (2014). Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. (1117-1124). En el *XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid. Tomado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1117.pdf
- MEP (2009). Política Nacional en aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Educación. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/doc2011_yrivera/politica_nacional_tics.pdf
- Ministerio de Educación Pública (2016). Programa Nacional de Tecnologías Móviles para la Educación Tecno@prender. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*. 8 (3), 4-74.
- Ramos, G. A. (2010). El reto de enseñar una lengua extranjera sin recursos. *Porta Linguarum*, 14 (junio), 79-89.
- Roig.Vila, R. (Ed.) (2016). *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*. (Prólogo) Barcelona: Ediciones Octaedro.
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>