
Estudio comparativo de la adaptación metodológica y el uso de TIC en la enseñanza de lenguas durante la pandemia Covid-19: los casos de Costa Rica y Panamá

Comparative study of the methodological adaptation and the use of ICT in language teaching during the Covid-19 pandemic: the cases of Costa Rica and Panama

Ileana Arias Corrales
Universidad de Costa Rica
Escuela de Lenguas Modernas
Sección de Francés
San José, Costa Rica
ileana.arias@ucr.ac.cr

Kuok Wa Chao Chao
Universidad de Costa Rica
Escuela de Lenguas Modernas
Sección de Francés
Instituto Confucio
San José, Costa Rica
kuok.chao@ucr.ac.cr

RESUMEN: En esta investigación se busca realizar un estudio comparativo mediante el análisis de los aspectos relacionados con la adaptación metodológica del profesorado en lenguas en Costa Rica y en Panamá. Se trata de un estudio de tipo cualitativo exploratorio, y se emplea como instrumento de recolección de datos un cuestionario aplicado en línea durante el 2021 y el 2022. Participaron 15 docentes universitarios costarricenses y 15 panameños. Como principales resultados, se encontró que las tecnologías de la información y de la comunicación jugaron un papel trascendental en el proceso educativo, ya que permitieron al profesorado emplear herramientas como correo electrónico para establecer comunicación con el estudianto, plataformas para realizar actividades sincrónicas y asincrónicas, Zoom para impartir clases, entre otros. Además, estas herramientas trajeron ventajas como el ahorro de tiempo en el desplazamiento al trabajo, la diversificación de recursos para impartir cursos, la disponibilidad del material para el estudianto. Sin embargo, conllevaron también a algunos inconvenientes como los problemas de conexión a Internet, la falta de interacción, el incremento del trabajo, etc.

PALABRAS CLAVE: docentes, educación superior, lengua extranjera, método de enseñanza, competencia.

ABSTRACT: This research seeks to carry out a comparative study analyzing the aspects related to the methodological adaptation of foreign language teachers in Costa Rica and Panama. This is an exploratory qualitative study, using as a data collection instrument a questionnaire applied online during 2021 and 2022. 15 Costa Rican and 15 Panamanian university professors participated. As main results, it was found that information and communication technologies played a transcendental role in the educational process, since it allowed teachers to use tools such as email to establish communication with the student, platforms to perform synchronous and asynchronous activities, Zoom to teach classes, among others. In addition, these tools brought advantages such as saving time in commuting to work, diversifying resources to teach courses, the availability of material for students. However, it also led to some inconveniences such as Internet connection problems, lack of interaction, increased work, etc.

KEYWORDS: teachers, higher education, foreign languages, teaching methods, skills.

Recibido: 09-06-22 | Aceptado: 24-10-22

CÓMO CITAR (APA): Chao Chao, Kuok-Wa. & Arias Corrales, I. (2023). Estudio comparativo de la adaptación metodológica y el uso de TIC en la enseñanza de lenguas durante la pandemia Covid-19: los casos de Costa Rica y Panamá. *InterSedes*, 24(Número Especial 1), 67-96. DOI 10.15517/isucr.v24inúmero especial 1.53759

Introducción

El aislamiento social preventivo que se instauró a nivel global a partir del 2020 como medida para frenar el aumento en los casos de COVID-19 a nivel mundial ha provocado grandes cambios tanto a nivel económico como social y educativo en el orbe. La pandemia tuvo un impacto particular en el ámbito educativo, sobre todo en la metodología. Asimismo, la persona docente debió adaptar sus prácticas pedagógicas. La educación superior no fue una excepción en estas circunstancias tan particulares.

En este estudio, se pretende realizar un estudio comparativo en el que se analizan aspectos relacionados con la adaptación metodológica que el personal académico universitario de lengua extranjera tanto de Costa Rica como de Panamá implantaron para poder asegurar la continuidad pedagógica, específicamente en cuanto al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Estas tecnologías conforman un grupo de herramientas y de programas que, según Gil (2019), han facilitado el acceso a recursos pedagógicos, a la producción, a la difusión de información, y también a la interacción entre el estudiantado y el profesorado. En esta investigación, se interroga acerca de cuáles fueron las prácticas metodológicas que las personas docentes pusieron en práctica en la adaptación a la virtualidad, las herramientas tecnológicas más usadas y los escenarios pedagógicos y actividades que se propusieron en cada caso durante el periodo de pandemia.

La pandemia ha sido un campo fértil para la investigación en el ámbito educativo, pues se vivió un proceso de cambio de paradigma educativo repentino, en el cual se impuso un modelo de enseñanza remota de emergencia (Hodges *et al.*, 2020) en el que reinaron la ingeniosidad y la capacidad de adaptación de la persona docente a este contexto tan inesperado y en el que el uso de las TIC jugó un papel fundamental para dar continuidad a los procesos educativos.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso de tecnologías data de inicios del siglo XX. El método audio oral, o método de la armada (Sánchez, 1993), fue el primero en el que incursionó la tecnología como herramienta para el aprendizaje,

por medio del uso de la banda magnética de sonido y la implementación de laboratorios de idioma. El uso de herramientas tecnológicas como recurso para enseñar lenguas se ha desarrollado desde entonces, pasando por los proyectores de filmillas, diapositivas, casetes, discos compactos, CD-Rom, DVD, hasta llegar a los recursos ilimitados que ofrece la web 2.0.

No se puede dejar de lado que la adopción masiva y universal de las tecnologías digitales producidas a finales del siglo XX marca el inicio de la Cuarta Revolución Industrial. Para Alvarado Nando (2020), esta revolución, también conocida como digital, es el resultado de la fusión de los avances tecnológicos y de las nuevas dinámicas socioeconómicas de la primera década de los años dos mil. En el contexto de la pandemia, el papel de la tecnología ha cobrado aún más protagonismo, ya que, en muchos contextos educativos, fue lo que posibilitó la continuidad educativa.

Se sabe que durante la pandemia varios modelos educativos convivieron, dentro de los cuales se encuentran más bien modelos de educación a distancia en los cuales la tecnología quedó en segundo plano, ya que, por diversas características de los contextos educativos, muchas instituciones, sobre todo de preescolar, educación primaria y secundaria, trabajaron con material impreso, con guías escritas, etc., tal como ocurrió en Costa Rica (Chaves Esquivel, 2020). En el caso del contexto universitario, tanto en Panamá como en Costa Rica, las universidades pasaron de un modelo presencial a un modelo virtual mediado por la tecnología (Amador-Solano y Salas Acuña, 2022; Archer Svenson y de Gracia, 2020; Chanto Espinoza y Mora Peralta, 2021; Fiengo *et al.*, 2021).

Una década antes de la pandemia, Dupl a y Talaat (2011) realizaron un estudio cuantitativo en el contexto canadiense, el cual se centró en el impacto que puede tener la formación en línea tomando en cuenta su dimensión social. En el estudio, las personas autoras se basan en la teoría del conectivismo, en la que se toma en cuenta la creación de conocimientos a través del uso de herramientas de la web 2.0. Después de haber aplicado un cuestionario a 149 estudiantes de educación de la Universidad de Ottawa, llegaron a varias conclusiones: en primer lugar, constataron que las personas estudiantes perciben como positivo el uso

de herramientas y actividades de la web 2.0 para su experiencia de aprendizaje; en segundo lugar, concluyeron que la participación del estudiantado en actividades como foros y la interacción mediante el correo institucional tienen un efecto positivo en las percepciones del estudiantado y el aprendizaje en línea; asimismo, consideraron que el hecho de conectarse en videollamada con la persona docente tiene un impacto positivo en sus resultados de aprendizaje; finalmente, concluyeron que estas actividades deben complementarse con intervenciones más tradicionales fundamentadas en información más objetiva e individualizada.

A pesar de que, en la educación, la tecnología es un recurso popular desde hace décadas, Carlino (2020) hace consideraciones en cuanto a la metodología implementada durante la pandemia causada por la COVID-19 en el contexto universitario argentino. Destaca la importancia de la reflexión de la persona docente en cuanto a cómo se enseña. Afirma que el espacio virtual ha puesto en duda la aparente eficacia de la enseñanza que se centra en la exposición y en las metodologías tradicionales. Señala, además, la importancia de la participación del estudiantado y de la construcción conjunta de conocimiento. La autora reflexiona también sobre los cambios en las condiciones del trabajo docente, en las cuales se destaca el incremento en la carga de trabajo, aspecto también mencionado en otros estudios como los de Cervantes Cerra (2021) y Cortés Rojas (2021). Cortés Rojas (2021) explica que esta sobrecarga de trabajo se debe a la adaptación de los contenidos de los cursos presenciales a la enseñanza remota de emergencia, al uso prolongado de las plataformas virtuales, a la asignación de tareas, de evaluaciones y a las correcciones, entre otros.

Por otra parte, Bard *et al.* (2020) se refieren al proceso de adaptación educativa durante el 2020 y destacan que el sistema educativo argentino se basó en sostener los procesos de enseñanza a través de una virtualidad fundada en un “solucionismo tecnológico”, en la que se solicita al profesorado recurrir a todas las estrategias que tenga a la mano, lo que desemboca en una sobreexposición a la tecnología y, particularmente, al ámbito privado de la persona docente, lo que conlleva consecuencias emocionales, físicas y sociales. Las personas autoras señalan las dificultades que

han enfrentado las personas estudiantes al adecuarse al estudio autónomo y al trabajo específico en plataformas virtuales, ya que estas habían sido concebidas inicialmente como un complemento y no como soporte didáctico para la virtualidad. En el caso de la Universidad de Costa Rica, la plataforma institucional Mediación Virtual existe desde el 2006 y en el caso de la Universidad de Panamá, el Campus Virtual, desde el 2015.

Cervantes Cerra (2021), en un estudio cualitativo realizado a partir de una revisión de la literatura sobre enseñanza de lenguas y la pandemia, señala un punto fundamental sobre este contexto en particular y la enseñanza de lenguas extranjeras: la tecnología ha sido una aliada para el estudio de idiomas desde hace ya décadas. Confirma que el cambio de modalidad presencial a la educación remota, en realidad, provocó un fortalecimiento de las estrategias que ya se usaban. Además, observó que, en otras áreas del conocimiento ajenas a las lenguas extranjeras, se implementaron herramientas que tradicionalmente se usaban casi exclusivamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, como por ejemplo, la creación y uso de videos y audios. En el estudio se confirma que la adaptación a la virtualidad provocó estrés para las personas docentes, pero, al mismo tiempo, este contexto ofreció nuevas oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento en el uso de tecnologías. Así, la autora destaca que las TIC desempeñaron un rol más contundente en las clases virtuales durante la pandemia y que tuvieron un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiantado. Señala también que, dentro de las mayores dificultades encontradas por las personas docentes en esta adaptación, se encuentran la falta de recursos y la calidad del servicio de Internet, lo que confirma que, en escenarios virtuales, hay factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que van más allá de las capacidades de la persona docente. Menciona como otras problemáticas la carencia de apoyo institucional y de capacitación en el uso de recursos tecnológicos, como lo confirman también Arias Corrales y Chao Chao (2021) en su estudio sobre la enseñanza del francés durante la pandemia en la Universidad de Costa Rica.

Díaz y Ruvalcaba (2020), en su estudio sobre la adaptación de programas de lenguas extranjeras en la Universidad de

Guadalajara, realizado durante los primeros meses de la adopción del modelo virtual en el 2020, confirman, tal y como Cervantes Cerra (2021), que la tecnología ha sido un recurso común para el aprendizaje en general. Destacan que muchos recursos de las TIC eran ya conocidos por las personas docentes y que, además, se dio una gran apertura para la capacitación por medio de recursos educativos abiertos (REAS), de cursos masivos abiertos en línea (MOOC), en webinarios, etc. Las autoras señalan que durante la pandemia las empresas de software para lenguas extranjeras tuvieron un papel fundamental en la adaptación a la virtualidad, ya que ofrecieron recursos gratuitos de gran valor académico (material digital, acceso libre a plataformas, capacitaciones, repositorios, etc.). Algunas de las empresas de software fueron Education First, Rosetta Stone, National Geographic (a través de la editorial Cengage Learning), la fundación Japón, el Consejo Británico, etc.

En los cuatro programas que mencionan las investigadoras (CONNECT, JOBS, OLE y FILEX), los principales problemas detectados por el profesorado al inicio de la pandemia fueron los siguientes: poca participación de las personas estudiantes, las ausencias, el tiempo insuficiente para realimentar y corregir, la falta de un espacio de trabajo adecuado, etc. Las autoras concluyen que la experiencia de la pandemia deja claro que la inversión en tecnologías y la capacitación de docentes respecto al uso de TIC fueron los elementos principales que marcaron los resultados de los procesos de adaptación a la enseñanza remota. Concluyen también que ciertos programas no estaban a la vanguardia y en estos casos la adaptación fue más problemática.

Finalmente, Fernández et al. (2021) investigan la adaptación de la universidad española al contexto de la educación en tiempos de pandemia y se interesan particularmente en la comunicación que se desarrolló entre el profesorado y el estudiantado. Proponen una investigación de tipo exploratoria en la que participaron 711 personas docentes y estudiantes de 37 universidades españolas. Como principales hallazgos, señalan el empobrecimiento de la comunicación didáctica y social durante la pandemia. Asimismo, concluyen que las herramientas más empleadas y mejor valoradas por parte de los agentes del proceso fueron el correo electrónico y la videoconferencia.

Marco de referencia

Enseñanza remota de emergencia y adaptación metodológica

Los años 2020 y 2021 estuvieron marcados por cambios metodológicos repentinos en todos los niveles educativos. El contexto educativo mundial fue intervenido por metodologías resultantes de la adaptación y de la improvisación. Dado que la situación sanitaria fue una emergencia a nivel global, el término ‘educación remota de emergencia’, acuñado por Hodges *et al.* (2020), es el que mejor refleja la realidad a la que las personas docentes y estudiantes se enfrentaron. Estos autores la definen como un modelo educativo caracterizado por la creatividad, la adaptabilidad y la constante búsqueda del bienestar del estudiantado por parte del personal docente (Hodges *et al.*, 2020). La enseñanza remota de emergencia se caracteriza también por la improvisación y la imposición repentina de las instituciones educativas para poder dar continuidad al proceso educativo (Hodges *et al.*, 2020). Amador-Solano y Salas Acuña (2022) mencionan que este modelo es una medida temporal ante una situación de emergencia en la que la educación presencial es reemplazada por una enseñanza mediada por la tecnología. A diferencia de la educación virtual y de la educación a distancia, esta se caracteriza por la poca preparación del profesorado para la organización de los recursos tecnológicos (Amador-Solano y Salas Acuña, 2022).

Las TIC permiten, sin lugar a duda, la adaptación del modelo de curso presencial al virtual. En el ámbito educativo, las adaptaciones son estrategias curriculares que se proponen para realizar cambios que obedecen a situaciones particulares. Según Evans *et al.* (2010), existen las adaptaciones que modifican una situación en particular, las que permiten comprender una situación y aceptarla y las que permiten gestionar el estrés consecuente a la situación. El contexto sanitario conllevó a que se pusieran en práctica el primer y segundo tipo de adaptaciones. En el caso de Panamá y Costa Rica, las adaptaciones obedecieron a un contexto institucional, pero

sin duda las personas docentes adaptaron sus cursos según su manejo de TIC.

De estas adaptaciones y del contexto tan particular, nacen otros términos como el de ‘tecnopedagogía’ (Célestin, 2021), que reúne la tecnología y la pedagogía como un conjunto al servicio de la transformación de las modalidades y de los procesos de aprendizaje. Dentro de esta tecnopedagogía se puede citar, el uso de WhatsApp o Telegram durante la pandemia como canales de comunicación entre personas estudiantes y docentes.

Fue precisamente la adaptación a una modalidad virtual lo que generó un aprendizaje acelerado para las personas docentes en materia de TIC (Cortés Rojas, 2021). Si bien es cierto que se dieron grandes aprendizajes para innovar y dar continuidad pedagógica, muchas personas docentes vivieron una sensación de pánico ante este cambio tan repentino. Kamenetz (2020) propone el neologismo “Panic-gogy” para referirse a lo vivido por el personal docente durante la pandemia y los cursos virtuales. Este término se centra en los problemas originados por la pandemia que afectan tanto a estudiantes como a docentes. La ‘panic-gogía’ tiene que ver también con comprender la dimensión del aprendizaje no solo desde el punto de vista académico, sino también desde el punto de vista tecnológico; es decir, que, en el contexto de educación remota, la persona docente debió estar informada sobre la situación de sus estudiantes en cuanto al acceso a Internet y a los dispositivos tecnológicos. La panic-gogía encierra, además, información personal del estudiantado, como por ejemplo, su situación de salud, económica, familiar, etc. Este término logra englobar todas las problemáticas enfrentadas por el estudiantado y el profesorado y logra evidenciar esta dimensión.

Es necesario mencionar que la adaptación a la educación remota de emergencia puede proporcionar flexibilidad. Fernández *et al.* (2021) insisten en que las adaptaciones en estudios superiores han logrado permitir el autoaprendizaje, lo que convierte a la persona estudiante en el protagonista de la construcción de sus conocimientos.

El desarrollo de la competencia digital

El paso de la web 1.0 a la web 2.0 ha tenido un gran impacto en el ámbito educativo y, en particular, en la enseñanza de lenguas. En la primera, con el advenimiento y desarrollo de Internet, la tecnología permitió el acceso a muchísima información. En el caso de la web 2.0, la persona usuaria no solo tiene acceso casi ilimitado a la información, sino que también puede interactuar e incluso participar y construir redes sociales. Autores como Audet (2010), consideran que la web 2.0 ofrece ciertamente nuevas oportunidades, pero también presenta riesgos de sobrecarga cognitiva en sus usuarios; además, exponen que el papel de la persona docente es la clave para que el estudiantado sea capaz de construir su propia red. En consecuencia, la persona docente será un guía que no solo se centre en el desarrollo de contenidos u objetivos de un curso y en motivar a sus estudiantes; también tiene la función de educar en lo relativo a la comunicación, en la búsqueda de información pertinente y en su gestión, con el fin de que el estudiantado pueda desarrollarse de la mejor manera en un mundo que está en constante cambio. Es decir, que la persona docente es también responsable del desarrollo de la competencia digital de su estudiantado.

A pesar de que las personas que han ingresado a la universidad en los últimos años son consideradas nativas digitales, la experiencia denota que el hecho de estar inmersos en una sociedad prácticamente digitalizada no quiere decir que las personas usuarias cuenten con las competencias básicas para desenvolverse eficazmente en el manejo de herramientas tecnológicas.

El contexto de la pandemia evidenció la importancia de desarrollar la competencia digital, tanto en personas docentes como estudiantes. El desarrollo de esta habilidad es, según Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021), uno de los mayores retos educativos en la actualidad. Los autores sugieren que las instituciones promuevan el desarrollo de esta habilidad tanto en personas docentes como en estudiantes por medio de programas de formación como parte de una asignatura específica, o bien de modo transversal. Exponen que el desarrollo de esta competencia no solamente incluye información de Internet, también

comprende el discurso hablado, audios, videos, imágenes, etc. Por esta razón, los autores proponen relacionar esta habilidad o alfabetización digital con otras habilidades como la académica y la mediática. Se recalca, entonces, que el desarrollo de esta competencia va más allá de la experticia en el uso de programas y herramientas para acceder al conocimiento y para comunicarse de manera digital; el concepto es multidimensional, ya que engloba otras habilidades y actitudes que se relacionan con la creación de contenidos, con la solución de problemas, etc.

Durán (2016) destaca el gran potencial de la educación virtual superior como un medio para mejorar tanto las habilidades como el aprendizaje del estudiantado universitario. Expone que, para lograr mejoras significativas, es necesario evaluar la planificación de los procesos educativos de manera permanente. En dicha planificación, se deben tomar en cuenta la calidad y pertinencia de las estrategias didácticas, el tipo y acceso que se tiene al material, y la interacción con el estudiantado, entre otros.

Materiales y métodos

Se trata de una investigación exploratoria realizada en Costa Rica y en Panamá durante la pandemia provocada por la COVID-19. En cuanto a las personas participantes de esta investigación, se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple cuyos criterios de inclusión fueron: ser docentes universitarios de idioma y haber trabajado durante la pandemia COVID-19 en el 2020 o el 2021. Por lo tanto, la muestra está compuesta por 30 personas, 15 docentes de Costa Rica y 15 de Panamá. Para reclutar a las personas interesadas en participar en la investigación, se envió una invitación por correo a partir de las bases de datos que existía de otras investigaciones realizadas anteriormente, también se publicó la información en el Facebook y se contactó a las personas responsables de los departamentos de lengua de las instituciones para difundir la información. En la tabla 01 se resume la información sociodemográfica de las personas participantes.

TABLA 1

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE

Información de participantes	Costa Rica	Panamá
Sexo	87% (N=13) mujeres 13% (N=2) hombres	60% (N=9) mujeres 40% (N=6) hombres
Edad	20% (N=3) 20 a 30 27% (N=4) 31 a 40 47% (N=7) 41 a 50 7% (N=1) 51 o más	7% (N=1) 20 a 30 13% (N=2) 31 a 40 7% (N=1) 41 a 50 73% (N=11) 51 o más
Años de experiencia	47% (N=7) 1 a 10 33% (N=5) 11 a 20 20% (N=3) 21 o más	27% (N=4) 1 a 10 27% (N=4) 11 a 20 47% (N=7) 21 o más
Nivel de escolaridad	20% (N=3) bachillerato o técnico 20% (N=3) licenciatura 53% (N=8) maestría 7% (N=1) doctorado	7% (N=1) bachillerato o técnico 80% (N=12) maestría 13% (N=2) doctorado
Idioma que enseña	27% (N=4) inglés 33% (N=5) francés 7% (N=1) español 33% (N=5) otros idiomas	33% (N=5) inglés 40% (N=6) francés 27% (N=4) español
Lugar de trabajo	93% (N=14) universidad pública 7% (N=1) universidad privada	93% (N=14) universidad pública 7% (N=1) universidad privada

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Para recolectar la información de la investigación, se empleó un cuestionario aplicado en línea a las personas participantes. Este contiene las siguientes secciones: información personal (sexo, edad, experiencia, idioma de enseñanza, lugar de trabajo, escolaridad), información socioafectiva, información socioeconómica, percepción sobre la virtualidad, adaptación metodológica y necesidad de capacitación. Cada sección contiene preguntas abiertas y cerradas. En algunas de ellas, la persona participante tiene la posibilidad de escoger las opciones propuestas o una opción a partir

de una escala de Likert. Para responder al cuestionario, se previó una hora.

El instrumento fue creado en el segundo semestre de 2020 por el equipo investigador. En su primera versión, se realizó una serie de modificaciones, por ejemplo: cambiar el orden de algunas preguntas, ampliar algunas secciones con otras preguntas, cambiar la redacción de algunas de ellas y agregar otras opciones para otras interrogantes. La primera validación del cuestionario estuvo a cargo de cuatro personas especialistas en didáctica y en metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Estas personas tienen estudios de posgrado en Canadá, Costa Rica, Francia y Las Antillas. Son docentes universitarios de Costa Rica. Luego, se realizó un pilotaje del cuestionario en el primer semestre de 2021 con diez personas que aceptaron responderlo de manera voluntaria. Las personas voluntarias son docentes de lenguas extranjeras en primaria, secundaria, universitaria e institutos de lengua de diferentes regiones en Costa Rica. Después del pilotaje, se amplió la sección de la adaptación metodológica y se cambió la redacción de algunas preguntas. Se aplicó de nuevo el cuestionario a otras cinco personas para verificar la claridad y la pertinencia. Estas personas son docentes de lenguas extranjeras en diferentes centros educativos. En este nuevo pilotaje, se cambió el orden de algunas preguntas y otras fueron reformuladas.

En el segundo semestre de 2021, se redactaron todas las preguntas del cuestionario de la elaboradas en la herramienta de la compañía Google y se envió su enlace por correo a las personas que habían aceptado participar en la investigación y que habían completado el consentimiento informado. El periodo de recolección de datos en Costa Rica tuvo una duración de seis meses, es decir, que el cuestionario estuvo disponible a partir del mes de agosto de 2021 hasta enero de 2022. En el caso de Panamá, el cuestionario estuvo disponible del mes de enero de 2022 al mes de marzo de 2022.

La información obtenida de las personas participantes de Costa Rica se analizó en el mes de enero y febrero de 2022. La información de las personas participantes de Panamá se analizó en el mes de abril de 2022. Es importante mencionar que, para la investigación, participó un total de 147 docentes de primaria, secundaria y

universitaria. Para este artículo, se presentan solamente la información de las personas docentes universitarias y la información relativa a la adaptación metodológica.

Para el procedimiento de análisis de la información, se emplearon las categorías determinadas previamente: ventajas, desventajas, comunicación con personas estudiantes, adaptación de materiales, adaptación de la evaluación, adaptación pedagógica, rol de la TIC, estructura de la clase sincrónica y estructura de la clase asincrónica.

Resultados y discusión

En esta sección, se presentan los resultados de la investigación. En efecto, la TIC desempeñó un papel primordial en la adaptación que las personas docentes tuvieron que efectuar para hacer posible la continuidad de los cursos en estas circunstancias. Por ejemplo, para establecer una comunicación con el estudiantado, se emplearon varios canales, siendo los más utilizados en los dos países el correo (100%, N=15 en Costa Rica y 87%, N=13 en Panamá) y las videollamadas (60%, N=9 en Costa Rica y 73%, N=11 en Panamá). El profesorado menciona que el canal de comunicación que funcionó mejor fue el correo, ya que el mensaje siempre llega a la persona destinataria (P3, comunicación personal 23 de junio del 2021), se tiene registro de los mensajes (P14, comunicación personal 11 de marzo del 2021) y es fácil de usar (P29, comunicación personal 05 de febrero del 2022).

En los modelos educativos implementados en línea y, más aún en un contexto de emergencia sanitaria, la comunicación cobra un papel fundamental. En el estudio de Fernández *et al.* (2021), se menciona la teoría Transaccional de Moore, en la que se destaca la importancia de la interacción en la educación a distancia. Las personas autoras señalan que la distancia de comunicación puede causar un mayor desfase que la distancia física entre los actores del aprendizaje.

En otros contextos de aprendizaje, como en la Universidad de Ngaoundéré, Célestin (2021) menciona que los medios más usados para la comunicación fueron WhatsApp y Telegram. El autor

señala que gracias a estas aplicaciones se pudo dar continuidad a los procesos educativos en el contexto camerunés. En las universidades españolas, el medio más usado por el estudiantado fue el correo electrónico y también las videoconferencias (Fernández *et al.*, 2021).

Las TIC estuvieron presentes también en la planificación de las clases asincrónicas y en la animación de las clases sincrónicas. Además, el profesorado optó sobre todo por cursos sincrónicos (87% N=13 en Costa Rica y 67% N=10 en Panamá) y muy pocos impartieron cursos asincrónicos (13% N=2 en Costa Rica y 33% N=5 en Panamá). En el caso de las clases asincrónicas, el profesorado costarricense empleó diferentes recursos como la plataforma Moodle, Power Point, Google Classroom, YouTube y Zoom como los más empleados. En Panamá, existe una preferencia por la plataforma Microsoft Teams, Zoom, Word y Google Classroom como los más mencionados. En cuanto a las clases sincrónicas, las herramientas más empleadas son YouTube y Zoom en ambos países.

Es necesario recalcar la importancia de las clases sincrónicas o videoconferencias. Para Hernández-Sánchez *et al.* (2015), este recurso permite no solo un mayor disfrute del proceso de aprendizaje, sino que también es un medio para reforzar estados emocionales y permitir un mayor acercamiento. La tecnología tiene, entonces, una función clave tanto en la comunicación como en la motivación del estudiantado durante la pandemia.

Con respecto al tipo de material empleado para el estudiantado, el profesorado de ambos países indica que emplea a menudo los ejercicios contextualizados, las guías de aprendizaje y la didactización de videos en Internet, tal y como se ilustra en la tabla 02.

TABLA 02

TIPO DE MATERIAL USADO PARA EL ESTUDIANTADO

Material usado	Costa Rica	Panamá
Ejercicios contextualizados	73% (N=11)	53% (N=8)
Guías de aprendizaje	67% (N=10)	60% (N=9)
Didactización de videos de Internet	67% (N=10)	73% (N=11)
Material complementario para imprimir	53% (N=8)	27% (N=4)

Didactización de audios de Internet	40% (N=6)	40% (N=6)
Material para imprimir	33% (N=5)	33% (N=5)
Libros en versión de papel o digital	7% (N=1)	0% (N=0)
Antologías de literatura y escritura	7% (N=1)	0% (N=0)
Ejercicios interactivos en línea	0% (N=0)	7% (N=1)
Material en línea	0% (N=0)	20% (N=3)

Fuente: Elaboración propia.

Dadas las condiciones del contexto de la pandemia, se puede observar también que hubo una convivencia de material impreso y digital. Varias personas docentes de ambos países mencionaron que aún proponían material impreso y material para imprimir, lo que apunta a la creencia de que el estudiantado necesita soportes impresos. Esta situación coincide también con lo encontrado por Chaves Esquivel (2020) en el contexto de primaria y secundaria, en el cual el profesorado recurría a menudo a material impreso como las guías escritas.

Durante la pandemia, el profesorado se dedicó sobre todo a la adaptación del material. Tal y como se puede apreciar en la tabla 03, el tipo de material propuesto fue adaptado a partir del que había en la presencialidad. En la tabla 03 se enumera el tipo de material adaptado, así como el material creado expresamente para sus clases (73% N=11 en Costa Rica y 80% N=12 en Panamá). Para esta labor, sus actividades se centraron en lo siguiente:

TABLA 03

TIPO DE MATERIAL QUE ADAPTÓ

Tipo de material que adaptó	Costa Rica	Panamá
Escanear ejercicios o actividades de libros impresos	67% (N=10)	60% (N=9)
Escanear unidades de libros impresos	47% (N=7)	40% (N=6)
Escanear imágenes de libros impresos	40% (N=6)	40% (N=6)
Tomar fotografías del material impreso desde el celular	33% (N=5)	40% (N=6)

Cambiar de formato los audios del manual a MP3	20% (N=3)	13% (N=2)
Transcribir audios	20% (N=3)	7% (N=1)
Transcribir ejemplos a las presentaciones	13% (N=2)	7% (N=1)
Crear ejercicios en línea	7% (N=1)	7% (N=1)
Buscar ejercicios o actividades interactivas en Internet	7% (N=1)	13% (N=2)
Descargar documentos de Internet	7% (N=1)	7% (N=1)

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos de la tabla 03, se puede afirmar que, tanto en Panamá como en Costa Rica la adaptación consistió más que nada en escanear, en tomar fotos y en realizar cambios de formato. Mucho del trabajo docente se centró en adaptar el material existente para los cursos presenciales a un formato digital. No se puede dejar de lado que la integración de TIC pasa por un proceso en el que la persona docente debe familiarizarse con el uso de las herramientas y que muchas veces no cuenta con las habilidades técnicas (Célestin, 2021) requeridas para sacarles el mayor provecho.

Con respecto a las actividades que realizó el profesorado en sus clases asincrónicas, en la tabla 04 se destacan los encuentros sincrónicos individuales mediados por alguna plataforma de video-llamadas, seguidos por el envío de documentos digitales:

TABLA 04

ACTIVIDADES REALIZADAS PARA LAS CLASES ASINCRÓNICAS

Actividades realizadas en las clases asincrónicas	Costa Rica	Panamá
Encuentros sincrónicos con el estudiantado para atención individualizada (Zoom, Microsoft Teams, etc.)	80% (N=12)	47% (N=7)
Envío de documentos digitales (guías, tareas, ejercicios, etc.)	67% (N=10)	60% (N=9)

Recepción de documentos digitales (guías, tareas)	40% (N=6)	27% (N=4)
Evaluaciones digitales	40% (N=6)	33% (N=5)
Ayuda individual vía correo	20% (N=3)	27% (N=4)
Ayuda individual vía WhatsApp	7% (N=1)	7% (N=1)
Envío de documentos impresos (guías, tareas, ejercicios, etc.)	0% (N=0)	20% (N=3)
Evaluaciones impresas	0% (N=0)	13% (N=2)

Fuente: Elaboración propia.

Gran parte de las actividades propuestas apuntan a un trabajo asincrónico individual y en autonomía, lo que refuerza lo expuesto por Fernández *et al.* (2021). Con la enseñanza remota de emergencia ha quedado al descubierto la importancia de dar más responsabilidad al estudiantado acerca de su aprendizaje y, al mismo tiempo, brindar un seguimiento constante nutrido de realimentación inmediata por parte de la persona docente.

En cuanto a las actividades que realizó el profesorado en sus clases sincrónicas, se destacan la explicación de contenidos y actividades que impliquen interacción entre personas estudiantes o entre estudiantes-profesorado y la aclaración de dudas. Además, el 100% del profesorado de ambos países considera que las clases sincrónicas son necesarias para el buen desarrollo del curso. Esta tendencia se puede explicar dada la naturaleza de los cursos de lengua, los cuales se basan en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas, en las cuales la interacción es fundamental.

Es importante subrayar que en ambas universidades el uso de la plataforma institucional fue de gran utilidad para proponer material y actividades para las sesiones asincrónicas. El uso y utilidad de plataformas institucionales en estudios universitarios han sido reconocidos por autores como Moreira *et al.* (2017), quienes destacan que son recursos adecuados para abordar los problemas relativos a la formación continua y al desarrollo de las habilidades tecnológicas.

En cuanto a la adaptación metodológica para el desarrollo de las macrocompetencias lingüísticas, esta se puede dividir en varios tipos. Por ejemplo, para la comprensión oral, se observa que el profesorado empleó sobre todo las grabaciones de audio o de

videos para sus clases sincrónicas o asincrónicas. En el caso de las asincrónicas, estos documentos están acompañados de un solucionario. Para las clases sincrónicas, estas preguntas se corregían durante las clases.

Para la comprensión escrita, el uso de textos escritos o de fragmentos extraídos del libro de trabajo son los recursos mayormente empleados por el profesorado. Estos textos están acompañados de ejercicios de comprensión a través de un cuestionario o de la solicitud de la redacción de un resumen de la lectura realizada. Es importante mencionar que, en el caso de las clases asincrónicas, los cuestionarios están acompañados de un solucionario para el estudiantado.

Con respecto a la producción oral y las clases sincrónicas, existe una diferencia relevante entre el profesorado costarricense y el panameño, ya que, para el caso del primero, parece ser que existe una preferencia por las actividades de participación voluntaria, de diálogos entre dos estudiantes, de expresión oral espontánea y discusión en grupos pequeños. En cambio, en el caso de Panamá, no hay preferencia hacia una sola actividad, sino que se diversifican las opciones para las clases sincrónicas, por ejemplo, la participación voluntaria de la persona estudiante, la realización de diálogos entre dos o varios estudiantes o entre la persona docente y la persona estudiante, debates, expresión oral espontánea y lecturas en voz alta.

En cuanto a las clases asincrónicas, estas consisten en actividades grabadas por el estudiantado como diálogos, exposiciones, monólogos, lectura, etc. En el caso de Costa Rica, se aprecia que la grabación de video, de monólogo y de diálogo entre dos personas por el estudiantado son las actividades más mencionadas. En cambio, en Panamá, la grabación de exposiciones por el estudiantado es la más empleada.

En el caso de la producción escrita, en los cursos sincrónicos, el profesorado realiza las actividades durante la clase. Por ejemplo, existe una gran variedad de actividades propuestas en ambos países: redacción de párrafos o de oraciones con un tiempo determinado, redacción en grupo en un Drive, redacción en un foro, complete de textos con palabras o con ideas. En cuanto a las sesiones asincrónicas, se aprecia que la redacción de una composición

con un tiempo determinado de manera individual es la actividad más empleada por el personal docente costarricense y panameño.

En lo concerniente a la gramática, el profesorado costarricense explicó contenidos durante las sesiones sincrónicas con el apoyo de una presentación, también se aclararon dudas y se corrigieron ejercicios durante la clase. El profesorado panameño se enfocó sobre todo en las sesiones sincrónicas, en la corrección de ejercicios, en la aclaración de dudas y en la grabación de audios explicativos durante la clase. Para las sesiones asincrónicas, el profesorado de ambos países propone, sobre todo, ejercicios gramaticales a realizarse de manera individual. Esta tendencia de proponer actividades que requieren autonomía coincide con lo propuesto por Fernández *et al.* (2021).

TABLA 5

LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Adaptación	Costa Rica		Panamá	
	Sincrónicas	Asincrónicas	Sincrónicas	Asincrónicas
Explicación de los contenidos en clase con presentación	87% (N=13)	0% (N=0)	33% (N=5)	0% (N=0)
Explicación de los contenidos en clase sin presentación	13% (N=2)	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)
Aclaración de dudas en clase	80% (N=12)	0% (N=0)	60% (N=9)	0% (N=0)
Corrección de ejercicios en clase	67% (N=10)	0% (N=0)	67% (N=10)	0% (N=0)
Realización de ejercicios de manera individual	33% (N=5)	73% (N=11)	7% (N=1)	60% (N=9)

INTERSEDES |

Realización de ejercicios de manera grupal	47% (N=7)	20% (N=3)	20% (N=3)	13% (N=2)
Uso de videos de YouTube para las explicaciones gramaticales	33% (N=5)	20% (N=3)	13% (N=2)	27% (N=4)
Juegos interactivos	33% (N=5)	13% (N=2)	20% (N=3)	40% (N=6)
Realización de juegos de roles para la aplicación de reglas gramaticales	13% (N=2)	7% (N=1)	7% (N=1)	7% (N=1)
Grabación de audios	27% (N=4)	13% (N=2)	47% (N=7)	7% (N=1)
Grabación de videos	20% (N=3)	27% (N=4)	7% (N=1)	33% (N=5)
Uso de mapas conceptuales	20% (N=3)	7% (N=1)	13% (N=2)	7% (N=1)
Exposiciones de estudiantes	7% (N=1)	7% (N=1)	33% (N=5)	20% (N=3)
Descubrimiento de reglas gramaticales a partir de un documento	7% (N=1)	27% (N=4)	7% (N=1)	7% (N=1)
Realización de proyectos en grupo	0% (N=0)	13% (N=2)	0% (N=0)	13% (N=2)
Aclaración de dudas por medio de Zoom, Skype, etc.	0% (N=0)	33% (N=5)	0% (N=0)	27% (N=4)

Aclaración de dudas por medio de foros, de correo o de mensajes vía WhatsApp	0% (N=0)	27% (N=4)	0% (N=0)	33% (N=5)
Envío de las correcciones de los ejercicios	0% (N=0)	40% (N=6)	0% (N=0)	20% (N=3)
Realización de trabajos de investigación en grupo	0% (N=0)	7% (N=1)	0% (N=0)	20% (N=3)
Realización de investigación de manera individual	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)	7% (N=1)
Uso de muros colaborativos	0% (N=0)	0% (N=0)	0% (N=0)	7% (N=1)

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la enseñanza del vocabulario, el profesorado costarricense suele utilizar diversas actividades en las sesiones sincrónicas, dentro de las cuales se encuentran la explicación de vocabulario con el apoyo de una presentación, los juegos interactivos, los juegos de roles en los que se aplica el léxico estudiado y la aclaración de dudas. En el caso del personal docente panameño, se emplea a menudo la explicación del vocabulario con una presentación, la aclaración de dudas, los ejercicios grupales y los juegos interactivos en clase durante las sesiones sincrónicas. Durante las sesiones asincrónicas, el profesorado costarricense prefiere solicitar al estudiantado realizar ejercicios de manera individual y enviar el solucionario. Por el contrario, el personal docente panameño prefiere, principalmente, solicitar a la población estudiantil realizar ejercicios en grupo.

TABLA 6

LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO

Adaptación	Costa Rica		Panamá	
	Sincrónicas	Asincrónicas	Sincrónicas	Asincrónicas
Explicación del vocabulario en clase por medio de una presentación	67% (N=10)	0% (N=0)	60% (N=9)	0% (N=0)
Explicación del vocabulario en clases sin presentación	20% (N=3)	0% (N=0)	7% (N=1)	0% (N=0)
Juegos interactivos	53% (N=8)	27% (N=4)	53% (N=8)	20% (N=3)
Juegos de roles para aplicación del vocabulario	53% (N=8)	7% (N=1)	20% (N=3)	13% (N=2)
Aclaración de dudas en clase	53% (N=8)	0% (N=0)	60% (N=9)	0% (N=0)
Ejercicios de manera individual	40% (N=6)	53% (N=8)	27% (N=4)	33% (N=5)
Ejercicios en grupo	47% (N=7)	27% (N=4)	60% (N=9)	40% (N=6)
Corrección de ejercicios	33% (N=5)	0% (N=0)	33% (N=5)	0% (N=0)
Grabación de audio	0% (N=0)	20% (N=3)	0% (N=0)	27% (N=4)
Grabación de videos	0% (N=0)	20% (N=3)	0% (N=0)	27% (N=4)
Aclaración de dudas por medio de Zoom, Skype, etc.	0% (N=0)	33% (N=5)	0% (N=0)	20% (N=3)

Aclaración de dudas por medio de foro, de correo o de mensajes vía WhatsApp	0% (N=0)	40% (N=6)	0% (N=0)	33% (N=5)
Envío de la corrección de los ejercicios de vocabulario	0% (N=0)	47% (N=7)	0% (N=0)	27% (N=4)
Realización de proyectos de manera individual	0% (N=0)	27% (N=4)	0% (N=0)	20% (N=3)
Realización de proyectos de manera grupal	0% (N=0)	7% (N=1)	0% (N=0)	13% (N=2)
Realización de trabajos de investigación de manera individual	0% (N=0)	7% (N=1)	0% (N=0)	27% (N=4)
Realización de trabajos de investigación de manera grupal	0% (N=0)	7% (N=1)	0% (N=0)	20% (N=3)

Fuente: Elaboración propia.

La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia cambió totalmente la manera en la cual se concebía un curso de lengua. Esta situación trajo, por supuesto, inconvenientes y ventajas al personal académico. Con respecto a los inconvenientes, estos se pueden clasificar en varios grupos. Por un lado, se encuentran los inconvenientes de tipo logístico como los problemas de conexión a Internet del estudiantado (N=11), los problemas de electricidad (N=2), un aumento en la cantidad de estudiantes por grupo (N=4), la falta de equipo tecnológico adecuado (N=3), la falta de equipo tecnológico adecuado para el estudiantado (N=2), la diferencia horaria (N=2), el ruido externo e interno (N=1), la falta de

material bibliográfico (N=2), el uso de cámaras apagadas por el estudiantado (N=1) y la velocidad de la conexión a Internet (N=1). Por otro lado, están los inconvenientes de tipo pedagógico como la falta de interacción con el estudiantado (N=5), la falta de participación del estudiantado en clases sincrónicas (N=2) y la falta de autonomía del estudiantado (N=1). Existen también los de tipo socioafectivo y físico como el caso del cansancio por el aumento del trabajo o de las correcciones (N=4), el desinterés del estudiantado (N=3), el estrés (N=2), la ausencia de límite entre la vida personal y profesional (N=2), la incertidumbre ante la situación de la COVID-19 (N=1), la indiferencia del estudiantado (N=1), la irresponsabilidad del estudiantado (N=2), la frustración ante el retiro de estudiantes (N=1), la falta de empatía institucional (N=1), el aumento de mensajes del estudiantado (N=1), la falta de contacto físico con el estudiantado (N=1), la deshonestidad del estudiante en las evaluaciones (N=1) y la jornada extensa de reuniones virtuales (N=1). Además, se identifican los que están relacionados con la formación tecnológica del profesorado como la necesidad de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas (N=5), la necesidad de capacitación sobre el uso de las plataformas institucionales (N=1). Por último, se aprecian los inconvenientes relacionados con la situación socioeconómica como la falta de recursos para la adquisición de equipo (N=2).

En cuanto a las ventajas, se puede hablar de las de tipo logístico como el ahorro de tiempo en el desplazamiento al trabajo (N=7), una mejor gestión del tiempo (N=3), la permanencia en la casa (N=2), la disponibilidad de los cursos para personas estudiantes que residen fuera de la gran área metropolitana (N=1) y el evitar tener que levantarse temprano para ir al trabajo (N=1). También están las de tipo socioafectivo y físico como un mayor tiempo de estancia con la familia (N=2) y el evitar estar con colegas acosadores (N=1). Se encuentran también ventajas relacionadas con la salud como el mejoramiento de la alimentación (N=1), el mejoramiento de la salud mental (N=1), la posibilidad de tener una mejor calidad de vida (N=1) y el evitar contagiarse de la Covid-19 (N=1). Entre las ventajas de tipo pedagógico se puede mencionar las siguientes: la diversificación de los recursos para impartir clases (N=4), una mayor creatividad para la propuesta de activi-

dades pedagógicas (N=4), la disponibilidad del material para el estudiantado (N=3), una disminución en el tiempo de corrección de los trabajos (N=3), la flexibilidad de los cursos (N=2), una atención individualizada del estudiantado (N=2), la diversificación de las actividades de aprendizaje (N=1), una mejor planificación del tiempo de la clase (N=1), el fomento de un aprendizaje cooperativo en el estudiantado (N=1), una pedagogía más reflexiva para las necesidades del estudiantado (N=1) y la accesibilidad a la información (N=1). También se encuentra la ventaja de la formación continua en el uso de las TIC (N=8).

Conclusiones

Para sacarle el mayor provecho a las TIC, el compromiso por parte de las universidades en materia de formación continua en la integración de TIC es esencial. Esta investigación coincide con González Pérez *et al.* (2014) y con Coicaud (2020), quienes sostienen que capacitarse en tecnologías actualmente es una cuestión ética. El sistema de educación superior tanto de Panamá como de Costa Rica debe actualizar y mejorar continuamente la formación profesional del personal docente, más aún en un mundo globalizado donde existen nuevas herramientas al servicio del aprendizaje de lenguas. La tecnología es, entonces, un medio, y no un fin en sí misma. En este sentido, es urgente que las instituciones se dediquen también a repensar los modelos educativos y que se debata y se implemente una política de integración de TIC a las carreras universitarias; es decir, que los recursos tecnológicos no funjan más como un acompañamiento o como un complemento, sino que estén integrados al currículo. El regreso a la presencialidad no debe implicar, de ninguna manera, volver a las viejas prácticas; aunque la pandemia fue un reto para muchas personas docentes y hubo un aprendizaje acelerado y errático a veces, en materia de las TIC no sería conveniente dar un paso atrás. Por lo contrario, se deben sopesar los aprendizajes que dejó dicha emergencia al personal docente e implementar verdaderos cambios que impliquen también una apertura hacia la innovación y adopción de prácticas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los ámbitos.

Enseñar por medio de TIC no solamente incluye las habilidades de la persona docente, sino también del estudiantado. Además de haberse convertido en un guía o mediador, la persona docente debe capacitar al estudiantado para que desarrolle habilidades en cuanto al uso de herramientas, también en la búsqueda, interpretación y análisis de información, sin dejar de lado la comunicación asertiva y la interacción.

Con respecto a la adaptación realizada por el profesorado, se destaca que las TIC jugaron un papel esencial en este ámbito, no solamente para garantizar la comunicación continua entre el personal docente y el estudiantado a través del uso generalizado del correo electrónico o de reuniones en línea por medio de videollamadas, sino también para la planificación y la animación de sus cursos con la utilización de plataformas institucionales, YouTube, Zoom, etc. Además, las TIC tuvieron un rol importante para seguir trabajando las cuatro macrocompetencias lingüísticas y componentes de la lengua como la gramática y el vocabulario para poder dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se puede observar que, por ejemplo, el uso de la grabación de videos o de audios eran actividades frecuentes en clase, la realización de una composición en línea también estaba presente en los cursos, la explicación de contenidos gramaticales y de vocabulario apoyándose en una presentación Power Point también era empleada por el profesorado, la utilización de juegos interactivos en línea para practicar las estructuras adquiridas era también puesta en práctica por el personal docente, entre otros.

En cuanto al futuro de la enseñanza en línea, se sabe que la pandemia provocó cambios inesperados en la vida de las personas docentes y estudiantes. Desde un punto de vista pedagógico, Diaz y Ruvalcaba (2021) creen que existen dos claras posturas sobre el futuro de la enseñanza en línea: los más optimistas, aquellos que creen que en adelante este tipo de enseñanza será la tendencia; y los escépticos, que no creen que la enseñanza en línea vaya a tener tanto alcance y que, en realidad, en el futuro no tendrá un rol tan importante. Estos autores señalan que las experiencias con la enseñanza remota de emergencia deben inspirar a las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza

y aprendizaje, así como el nivel de satisfacción de las personas usuarias. Finalmente, consideran que las universidades deben proponer cursos en línea como parte de su oferta académica.

Las TIC fueron sin lugar a duda un gran aliado durante la pandemia, sin embargo, la dependencia a estos recursos dejó entrever que en los contextos costarricenses y panameños de educación superior hay aún mucho por mejorar, empezando por el acceso de las personas estudiantes a dispositivos informáticos y a un servicio de Internet de calidad. La continuidad pedagógica y las adaptaciones realizadas tanto en Panamá como en Costa Rica fueron posibles gracias al acceso a Internet y a herramientas tecnológicas.

Otro aspecto que parece fundamental señalar en aras de mejorar la calidad de la enseñanza superior es la socialización de experiencias positivas con relación al uso de las TIC. Este aspecto podría apoyar el uso de estas herramientas en clase y potenciar su utilización en las clases de lengua. Está claro que la cercanía que hubo entre docentes y estudiantes gracias a la comunicación individual se traduce en una mayor horizontalidad que debe mantenerse si beneficia el proceso de aprendizaje del estudiantado. Se sugiere que se dé un replanteamiento de las funciones que la persona docente tiene en la clase a distancia.

En cuanto a las adaptaciones, uno de los grandes aprendizajes de la pandemia fue descubrir herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje de lenguas extranjeras. El reto será que las personas docentes las analicen y las integren a sus clases en cualquiera de sus modalidades. Del mismo modo, autores como Forshyth *et al.* (2010) consideran que las estructuras organizacionales y los factores culturales tienen un papel fundamental en el éxito de la educación a distancia. En un panorama de pospandemia, está claro que todo apunta a que las universidades propongan cursos en distintas modalidades (presenciales, híbridos, virtuales), que respondan a intereses y necesidades del estudiantado y también, claro está, al perfil e a los intereses de la persona docente. Esta propuesta es viable en tanto las universidades luchan por la igualdad del estudiantado en términos de acceso a la información y a los dispositivos adecuados para poder llevar una carrera en modalidad a distancia.

Referencias

- Alvarado Nando, M. (2020). Una nueva forma de educar en educación superior. Desafíos para la continuidad. En M. Alvarado Nando, V.M. Rosario Muñoz y M.L. Robles Ramos, *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México* (pp.15-42). Amaya Ediciones.
- Amador-Solano, M.G. y Salas Acuña, E.F. (2022). El reto educativo universitario ante la pandemia por COVID-19: propuesta de criterios pedagógicos. *Tecnología en Marcha*, 35, 286-300. <https://doi.org/10.18845/tm.v35i5.6195>
- Archer Svenson, N. y de Gracia, G. (2020). Educación superior y COVID-19 en la República de Panamá. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 15-19. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13403/214421444831>
- Arias Corrales, I. y Chao Chao, K.W. (2021). Las percepciones de docentes costarricenses de francés sobre la enseñanza remota de emergencia en el año 2020 en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-36. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46457>
- Audet, L. (2010). *Wikis, blogs et Web 2.0. Opportunités et impacts pour la formation à distance*. REFAD.
- Bard, G., Bonavitta P. y Artazo, C. (2020). (Re) colonización de la universidad: Aprender / educar en tiempos de pandemia. En: L. Beltramino, *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de la época: COVID-19* (pp. 145-150). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Carlino, P. (2020). *Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Célestin, B. (2021). Covid-19 et vulgarisation du E-learning à l'université de Ngaoundéré. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 6(2), 2515-2528. <http://www.imjst.org/wp-content/uploads/2021/02/IMJSTP29120438.pdf>
- Cervantes Cerra, D. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192-198. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1399>

- Chanto Espinoza, C.L., Mora Peralta, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: Implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica, ante la pandemia del COVID-19. *Revista Nuevo Humanismo*, 9(2), 19-38. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/16280>
- Chaves Esquivel, E. (2020). Crisis del sistema educativo costarricense a consecuencias de la huelga y de la pandemia: efectos de la alfabetización estadística. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 15(19), 54-72. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/45219>
- Coicaud, S. (2020). Pandemia, pánico y panópticos. La educación en nuevos escenarios. En L. Beltramino, *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de la época: COVID 19* (pp. 39-43). Universidad Nacional de Córdoba.
- Cortés Rojas, J.L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Díaz-Arce, D. y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID-19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Díaz, W. y Ruvalcaba, Y. (2020). COVID-19: adaptaciones en los programas de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara. En M. Alvarado Nando, V.M. Rosario Muñoz y M.L. Robles Ramos, *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México* (pp.103-117). Amaya Ediciones.
- Duplâa, E. y Talaat, N. (2011). Connectivisme et formation en ligne: Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario. *Distances et savoirs*, 9, 541-564. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-541.htm>
- Durán, R.A. (2016). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña]. <https://bit.ly/3tmBf2W>

- Evans, J., Forney, D., Guido, F., Patton, L. y Renn, K. (2010). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. Wiley.
- Fernández, M.J., Chamizo, R. y Sánchez, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 52, 156 – 174. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i52.10>
- Fiengo, Y., Barrera, A., McKay, L. y Young, A. (2021). Percepción de los estudiantes de administración del Centro Regional Universitario de Colón con respecto a las clases virtuales. *Revista Colón Ciencias Tecnología Negocios*, 8(1), 1-7. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/215/2151925005/2151925005.pdf>
- Gil, N. A. (2019). Ambiente virtual de aprendizaje: beneficios y ventajas para enseñanza del francés como L2. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 91-99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.852>
- González Pérez, V., García-Ruiz, R. y Aguaded-Gómez, I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79, 17-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190002>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kamenetz, A. (2020). *Panic-gogy: impartiendo clases en línea durante la pandemia del coronavirus*, NRP. Serie especial: La crisis del coronavirus. <https://www.kqed.org/mindshift/55554/panic-gogy-teaching-online-classes-during-the-coronavirus-pandemic>
- Moreira, J., Reis-Monteiro, A., y Machado, A. (2017). Higher education distance learning and e-learning in prisons in Portugal. *Comunicar*, 51, 39-49. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-04>
- Sánchez, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. SGEL.