



La enseñanza de algunos componentes de la lengua: caso del chino en Costa Rica

Teaching some languages components: the Chinese case in Costa Rica

Kuok Wa Chao Chao | kuok.chao@ucr.ac.cr
| <https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>
| Universidad de Costa Rica, San Pedro, Costa Rica

Ileana Arias Corrales | ileana.arias@ucr.ac.cr
| <https://orcid.org/0000-0002-8107-5068>
| Universidad de Costa Rica, San Pedro, Costa Rica

Isela Díaz Fuentes | isela.diaz@ucr.ac.cr
| <https://orcid.org/0000-0002-9322-9802>
| Universidad de Costa Rica, San Pedro, Costa Rica

Alicia Campos Vargas | alicia.camposvargas@ucr.ac.cr
| <https://orcid.org/0000-0003-2595-3839>
| Universidad de Costa Rica, San Pedro, Costa Rica

<http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i9.3>

Artículo recibido: 20 de febrero 2023 | arbitrado: 10 de marzo 2023 | aceptado: 13 de abril 2023 | publicado: 01 de julio 2023

Resumen

Palabras clave:

Remota de emergencia;
Metodología; Gramática;
Léxico; TIC

Como consecuencia de la pandemia provocada por la Covid-19, se produjeron grandes cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta investigación tiene como objetivo analizar la adaptación metodológica del personal docente chino en la enseñanza de varios componentes de la lengua. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo exploratorio descriptivo, en la cual participaron once docentes en Costa Rica. La recolección de datos se llevó a cabo por medio de dos instrumentos: un cuestionario aplicado en línea y un grupo de discusión. Dentro de los principales hallazgos se encontró que, para la enseñanza del componente gramatical y del vocabulario, el personal docente recurrió al uso de diferentes aplicaciones tecnológicas tanto para sesiones sincrónicas como asincrónicas.

Abstract

Keywords:

Emergency remote teaching;
Methodology; Grammar;
Vocabulary; ICT

During the Covid-19 pandemic, major changes occurred in foreign languages teaching. This research aims to analyze the methodological adaptation of Chinese teachers in various language components. This is a qualitative descriptive exploratory research conducted with eleven teachers in Costa Rica. An online questionnaire and a focus group discussion were used as data collection instruments. As main results, it was found that for the teaching of grammatical component and vocabulary, teachers employed the use of different technological applications for both synchronous and asynchronous session.

INTRODUCCIÓN

El inicio de la pandemia de la Covid-19 en el 2020 produjo grandes cambios en la educación, ya que instituciones de enseñanza de todas las latitudes y sin distinción de nivel socioeconómico o grupo etario, se vieron obligadas a adoptar un modelo de enseñanza remota de emergencia (ERE) de manera inmediata y abrupta (Aridah, 2021; Chen, 2022; Li, 2021; Liu, 2020; Tsegay et al., 2021). De esta forma, el profesorado tuvo que adaptar su metodología de enseñanza a esta nueva modalidad de aprendizaje en un contexto de pandemia completamente inusual.

Según Delgadillo Collazos y Delgado Burbano (2022) y Portillo Peñuelas et al. (2020), la ERE es como un proceso de enseñanza que se realizó en un periodo muy corto de tiempo, de manera rápida y con el uso mínimo de recursos para realizar todas las tareas de enseñanza y aprendizaje. Esta situación significó un incremento de la desigualdad educativa y evidenció las brechas referentes a infraestructura, conectividad y un mundo de posibilidades de usos formativos entre el profesorado y el estudiantado (Portillo Peñuelas et al., 2020). López-Morocho (2020) agrega que este tipo de educación se caracteriza por la implementación repentina y obligatoria de los procesos educativos. Ruiz Mendoza, Castillo Villapudua y Miramontes Arteaga (2021) explican que esta modalidad de enseñanza se da de manera extraordinaria sin contar con una infraestructura tecnológica necesaria para llevar a cabo un proceso de aprendizaje completamente virtual. Ruiz Mendoza et al. (2021) indican también que, en este contexto, cada institución determina

según sus recursos con los que cuenten la manera de proceder ante esta situación. Es por eso que cada docente y estudiante experimenta diferentes ventajas y desventajas (Ruiz Mendoza et al., 2021). Esta modalidad se apoyó sobre todo en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para dar continuidad al proceso educativo.

El uso de las tecnologías en el ámbito de lenguas extranjeras se remonta a los años cuarenta (Cuq, 2003), con la llegada de bandas magnéticas sonoras y más tarde con el uso de las grabadoras, laboratorios de lengua y la proyección de imágenes y sonido. Con la llegada de Internet, el uso de las tecnologías se diversificó. En la actualidad, después de dos años de pandemia y de haber introducido nuevas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las TIC han llegado a integrarse a la vida cotidiana de las nuevas generaciones; un claro ejemplo de ello es el ámbito educativo (Matus-Alarcón y Roblero-Rojas, 2022).

Gisbert, González y Esteve (2016) han expuesto que, desde antes de la pandemia, se estaba gestando un gran cambio relativo a la digitalización y a la educación. Estos autores explican que la relación que se venía desarrollando entre el acceso al saber y a la información precisamente con los medios tecnológicos para acceder a esta, se introdujo directamente gracias a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la instauración de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana fue abriendo las puertas hacia esto.

Perez-Ruiz (2022) señala la importancia de la competencia digital (CD) en la enseñanza de las lenguas extranjeras y agrega que, durante la pandemia, se vivió un desarrollo acelerado de la misma. Resalta que el uso que se hacía de las TIC antes de la pandemia era muy básico. Sin embargo, fue un primer acercamiento que marcó el camino hacia el uso de recursos tecnológicos en el nuevo contexto social. En su investigación, compara aspectos de las clases en línea y de las clases presenciales que incidieron en la adquisición de la segunda lengua y observó particularmente la presencia y niveles de la competencia digital en personas estudiantes y docentes, en un contexto de aprendizaje del español para estudiantes taiwaneses.

Este investigador propone los siguientes criterios para la comprensión de esta competencia:

- Capacidad para crear y editar contenidos didácticos digitales originales, creativos y útiles para la enseñanza (en el caso de su investigación habla de la enseñanza del español).

- Capacidad para solucionar problemas técnicos asociados a las clases y al equipo utilizado para las mismas, capacidad de búsqueda de contenidos y su respectiva organización y evaluación.

- Capacidad de comunicación y colaboración por medios tecnológicos.

- Capacidad de proteger datos personales y su privacidad en internet y en clase.

Terol Rojo y Li (2017) reagrupan una serie de elementos de las TIC que benefician el aprendizaje del chino como segunda lengua. Por

ejemplo, el uso de plataformas educativas y de teléfonos inteligentes. Mencionan la utilidad de las aplicaciones para tener acceso a diccionarios, a actividades para practicar el vocabulario, la gramática, la lectura, la expresión oral y aspectos culturales, así como ejercicios preparatorios al HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi, examen de nivel de chino). Señalan que estas herramientas y el uso de las TIC en clase de chino son una gran ventaja, pues sus aportes al proceso de aprendizaje son evidentes. Admiten que existen puntos débiles de estos recursos; por ejemplo, mencionan que puede haber discrepancias de tipo gramatical en diferentes aplicaciones que piensan deberían estandarizarse y agregan que existe una necesidad de creación de aplicaciones profesionales que se enfoquen en la gramática china. Además, notan que algunas aplicaciones no ponen a disposición de las personas usuarias ejercicios de sistematización de calidad y que, en el caso de las aplicaciones que se centran en la preparación del estudiantado para las pruebas HSK, las prácticas propuestas son escasas.

El uso de las TIC en el contexto de la ERE se evidenció no solamente como un recurso para enfrentar la emergencia, sino también como un recurso subutilizado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje anteriores a la pandemia, que evidenciaron la necesidad de su integración en las aulas y en los procesos educativos actuales.

En el primer artículo derivado de la investigación “El impacto de la COVID-19 en la metodología del profesorado de la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa Rica durante el

año 2020” titulado “La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia Covid-19” (Chao Chao et al., 2022) se abordaron los aspectos de la adaptación metodológica realizada por el profesorado de chino al pasar de la enseñanza presencial a la ERE, otorgando una especial atención a los recursos utilizados para llevar a cabo dicha adaptación y poder, de esta manera, desarrollar las cuatro macro competencias lingüísticas en el estudiantado. Sin embargo, la información recolectada en el área de los componentes de la lengua merecía sin duda alguna un análisis minucioso. Por esta razón, la información se dividió en dos partes. Por un lado, se trató en un primer artículo sobre la adaptación metodológica de las competencias lingüísticas y las herramientas tecnológicas utilizadas para lograr dicha adaptación y, por otro, el presente estudio se tratará de los componentes de la lengua como la gramática y el vocabulario y cómo fueron desarrollados por el profesorado de chino en el contexto de la pandemia de la Covid-19.

Los cambios en la metodología del profesorado durante la pandemia conllevaron a una enseñanza centrada en el estudiantado y en el desarrollo de su autonomía, en el uso de las TIC. Asimismo, los procesos de enseñanza aprendizaje tuvieron que tomar en cuenta la flexibilidad, tanto del punto de vista espacial como temporal, ya que el espacio de la clase cambió completamente en estas dos dimensiones. Además de estos aspectos, el estudiantado se benefició en la ERE con la disponibilidad inmediata de los materiales para su clase y, por supuesto, medió el uso del correo electrónico o de aplicaciones para mantener

comunicación directa entre personas estudiantes y docentes, entre otros aspectos (Aridah, 2021; Armas-Alba y Alonso-Rodríguez, 2021; Chen, 2022; Echauri-Galván, García-Hernández y Fernández-Gil, 2021; Klimova, 2021; Liu, 2020; Tsegay et al., 2021). Esta adaptación llevó al profesorado de lenguas extranjeras a usar material auténtico para sus clases, a realizar grabaciones de vídeos, a grabar sus clases, a proponer ejercicios más interactivos y a usar las videoconferencias como herramienta para impartir cursos de manera sincrónica (Klimova, 2021; Ju y Mei, 2020; Rodríguez-Pérez y Heinsch, 2021), así como a usar presentaciones creadas en programas como Powerpoint (Liu, 2020).

Por su parte, el estudiantado también cambió el papel por otras herramientas. Las personas estudiantes realizaron grabaciones, presentaciones, aprendieron a utilizar herramientas como Google Docs para hacer sus trabajos y recibir una retroalimentación inmediata (Chen, 2022). Este complejo proceso de adaptación implicó la combinación de sesiones sincrónicas y asincrónicas, mediadas con el uso de plataformas y herramientas como MOOC, WeChat, VooVmeeting, Tencent Classroom, Dingtalk, Zoom, Rain Classroom, Blackboard, etc. (Liu, 2020; Zou, Li y Jin, 2021).

Poussier-Milhau (2020) afirma que, en esta nueva modalidad de enseñanza en línea, es importante recalcar la dificultad a la que hace frente el profesorado para asegurar el desarrollo de las cuatro macro competencias (producción escrita y oral y comprensión escrita y oral), ya

que, para lograr este objetivo, se han visto ante el reto de adaptar, desarrollar y mejorar sus competencias digitales, en la búsqueda de recursos que sean de utilidad para lograr dicha tarea. La misma autora subraya los aportes de Simons (2015) al dar relevancia a los recursos ofrecidos por las herramientas de TIC y a los que se pueden utilizar para desarrollar las diferentes competencias en un contexto virtual. Algunos de estos son los textos auténticos para la comprensión de lectura, los materiales que se encuentran en línea para la enseñanza y práctica de la comprensión oral, las aplicaciones para practicar la expresión escrita por medio del correo electrónico o documentos de creación de texto compartidos, y las grabaciones y videollamadas para el desarrollo de la expresión oral.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, Cervantes (2019) recalca que, para desarrollar la expresión oral del estudiantado, es necesario tomar en cuenta aspectos tales como el manejo del léxico, el conocimiento y reconocimiento de los fonemas de la lengua que se aprende, además de aspectos de la gramática y de la socio-pragmática de la lengua estudiada. También resalta que las limitaciones asociadas a posibles debilidades en esos aspectos al interactuar en la lengua extranjera que se aprende podrían verse beneficiadas con el uso de Redes Sociales y de Recursos Educativos Abiertos (REA).

Yang (2020) aborda en su investigación diferentes aspectos de la educación presencial y de la educación en línea de manera comparativa. Analizó, entre otros, la frecuencia con la que el

personal docente de lengua trabaja las destrezas a desarrollar, a saber, la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita. Incluye en este estudio también la frecuencia con que se trabajó el vocabulario y de la gramática, aspectos que considera como base para el buen desempeño de las personas estudiantes en las destrezas mencionadas. Constató también, que el profesorado invertía de igual manera el tiempo para enseñar aspectos de vocabulario y de gramática tanto en sus cursos presenciales pre pandemia como en sus cursos virtuales durante la pandemia. Es importante también resaltar que las personas participantes en esta investigación otorgaron igual importancia al trabajo de estos aspectos en ambas modalidades.

En cuanto a los componentes de la lengua, Díez et al. (2009) indican que el lenguaje está compuesto por la semántica, la gramática y la pragmática. López Sosa y Fonseca Ayala (2016) señalan que los dos primeros son los componentes lingüísticos de la lengua y el último se trata de los conocimientos que los usuarios de la lengua tienen sobre la organización y la estructura de los mensajes, de los discursos, de los tipos y géneros textuales. Por una parte, la gramática se puede considerar como un principio de organización de las lenguas. En el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, este término se refiere principalmente, según Cuq (2003), a los conocimientos interiorizados de la persona aprendiz que se van construyendo progresivamente sobre la lengua en cuestión.

Por otra parte, el vocabulario designa, según Cuq (2003), el conjunto de palabras de una lengua. El

autor distingue el vocabulario del léxico indicando que el primer término está en estrecha relación con el discurso, mientras que el léxico se relaciona directamente con la lengua en sí. En el ámbito de las lenguas extranjeras, Cuq (2003) se refiere además a dos tipos de vocabulario: vocabulario activo, que se refiere al corpus de palabras que la persona aprendiz usa para comunicarse y el vocabulario disponible, que puede ser definido como un conjunto de términos que el estudiantado puede decidir usar o no, y movilizar sin esfuerzo en función de sus necesidades tanto de expresión como de comprensión.

Es necesario mencionar que, tal y como lo propone Robert (2008), aunque un aprendiz conozca el léxico y la gramática de una lengua, no es necesariamente capaz de hablar o de escribir en esta. Por esta razón, la enseñanza de una lengua extranjera en su globalidad cobra especial importancia para poder ir más allá de la asimilación de elementos lingüísticos y construir una competencia comunicativa. Este concepto, acuñado por Hymes (1984) (citado por Saint-Pierre, 1987) incluye el conocimiento de las macro competencias de la lengua, así como sus componentes; incluye la capacidad de usar la lengua extranjera en un contexto dado y en relación con un acto de habla; toma en cuenta también la dimensión sociolingüística, tan necesaria para una comunicación eficaz.

Respecto de la pragmática, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2001), indica que el componente pragmático se refiere al enfoque de la acción y a la correcta

escogencia de estrategias discursivas para alcanzar un objetivo preciso. Para ello, es necesario que el aprendiz desarrolle poco a poco sus capacidades para organizar, adaptar y estructurar el discurso en una situación comunicativa dada.

Por su parte, en lo que se refiere a la competencia sociocultural, Puren (2016) señala que la misma puede abordarse en términos de conocimiento, lo que incluye todo aquello que el aprendiz tenga sobre la sociedad y la cultura de la o las comunidades en las que se habla el idioma y en términos de comportamiento, refiriéndose así al conocimiento de las convenciones que lo rigen dicho. El mismo autor agrega que, sin lugar a dudas, la naturaleza y el estado de esta competencia sociocultural son de lo más confuso. Esto puede deberse al hecho de que esta competencia no está realmente pensada como un componente de la competencia cultural, sino como un componente de la competencia comunicativa.

Durante la pandemia, la virtualidad redujo la interacción en la clase de lengua, debido a que, en algunos casos, como el del chino, el tiempo de encuentros sincrónicos disminuyó en comparación con la modalidad presencial. La interacción puede definirse como los contactos sociales que se dan en el aula, su frecuencia y las circunstancias en las que el docente actúa sobre el aprendiz y el aprendiz sobre el docente (León, 2003).

Además de estos dos modelos de interacción clásicos, en la virtualidad se disminuyó el tiempo y frecuencia de interacción entre estudiantes. Este tipo de interacción es “un proceso de

intercambio de información, el cual involucra la activa participación de los alumnos y los docentes en la acción educativa, con la finalidad de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a su máxima expresión” (Govea y Sánchez, 2006). Según Escobar (2002, citado por Govea y Sánchez, 2006), esta interacción crea condiciones favorables para facilitar el desarrollo de una comunicación eficaz; además de desarrollar otras competencias como la negociación entre pares. Se considera que la interacción puede también influenciar el desarrollo de las competencias comunicativas y los componentes de la lengua, sobre todo en un contexto de aprendizaje remoto de emergencia.

Por su parte, Krajka (2021) identificó que el personal docente emplea diversos recursos para la enseñanza de la gramática y del vocabulario como, por ejemplo, la preparación de una presentación en Powerpoint para la explicación del contenido en las sesiones sincrónicas. En dichas sesiones, el profesorado se centraba en explicar sobre todo el tema por cubrir, pero no tenía suficiente tiempo para realizar los ejercicios prácticos. Estos se realizaban generalmente en la sesión asincrónica a través de aplicaciones como Padlet, Wordwall, Quizziz, Youtube o Quizlet sobre todo para trabajar el vocabulario. Aridah (2021) agrega el uso de la plataforma de Google Classroom para el depósito de materiales y el uso de Google Forms para realizar quices o evaluaciones. Huei, Yumus y Hashim (2021) identifican que, para la enseñanza del vocabulario, el profesorado emplea aplicaciones como Quizizz, en la cual se presenta el vocablo estudiado y su respectiva imagen. De esta manera, el estudiantado va adquiriendo el

vocabulario nuevo y puede practicar con la batería de ejercicios que propone la aplicación.

Con respecto al uso de los recursos tecnológicos ofrecidos mediante la web para enseñar una segunda lengua, Pérez (2006) apunta que precisamente el uso que se da a los recursos tecnológicos se encuentra muy asociado a la enseñanza tradicional, la cual parte de un enfoque centrado en ejercicios que buscan reproducir lo que se aprende. Un ejemplo de ello, son los ejercicios de gramática o de vocabulario propuestos. Si bien es cierto que dichos ejercicios se transmiten al estudiantado de forma digital e interactiva, siguen la línea de las propuestas tradicionales de ejercicios de selección, completar, asociar, de completar los espacios vacíos o de manejo de textos.

Chucula-Esquivel y Díaz-Agüero (2021) encontraron que el profesorado de italiano empleó el método socrático para la enseñanza de la gramática, en el cual se proponen preguntas elaboradas al estudiantado y estas sirven para probar y fortalecer los conocimientos sobre el tema gramatical visto. Además, el estudiantado intercambia de forma virtual con sus pares y la persona docente incentiva un debate virtual con el fin de que el estudiantado construya sus propias reglas sobre la forma y el uso de la estructura gramatical. Por último, el profesorado coloca ejercicios en la plataforma para sistematizar el nuevo contenido. Hidayat (2021) agrega que la enseñanza de la gramática se desarrolla en sesiones sincrónicas y asincrónicas. La dificultad de la enseñanza de la gramática durante los cursos sincrónicos se da, según el autor, cuando

el grupo de estudiantes es grande y esto dificulta la interacción durante las clases entre la persona docente y estudiante. En las sesiones asincrónicas, indica que el profesorado suele realizar grabaciones de videos explicativos y utilizar los foros de discusión. Con respecto a la corrección, se emplea la retroalimentación directa explícita de los errores.

En la investigación realizada por Ardilla y Bedolla (2006) sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la gramática para lenguas extranjeras, los autores proponen el uso de plataformas como Moodle para el desarrollo de los cursos virtuales. En estas plataformas, las personas docentes propusieron herramientas interactivas tales como audios, videos, chats y conferencias en vivo para llevar al estudiantado a un acercamiento abductivo para trabajar las reglas y estructuras estudiadas. También usaron los foros, los wikis y los enlaces a páginas externas para sus practicar los contenidos estudiados. Las personas investigadoras subrayaron la importancia de proponer actividades en línea con corrección inmediata para que el estudiantado pueda reforzar su autonomía en el proceso de aprendizaje. Agregaron también que estas herramientas, al ser utilizadas para desarrollar la competencia gramatical, apoyan también diferentes aspectos de la competencia comunicativa.

Con respecto a la enseñanza del vocabulario, específicamente en el aprendizaje del chino como lengua extranjera, Yu (2020) explica que, de acuerdo con el enfoque basado en caracteres chinos, se puede iniciar con la enseñanza del

vocabulario básico para luego poder ampliar su conocimiento a una adquisición del vocabulario general. Este autor enfatiza en que, en este proceso, la dificultad reside en el cómo se logra el desarrollo de ampliación del vocabulario utilizando recursos en línea. En su propuesta, enfatiza en el respeto del orden “carácter-palabra-oración” para poder enseñar el vocabulario de forma idónea. Para esto propone el uso de Flashcards para que se puedan dominar más caracteres, adquirir, practicar y utilizar más vocabulario y que esto luego incida en la comprensión global de la estructura de algunas oraciones. Entre los programas en línea citados se encuentran Quizlet y Trainchinese.

Las investigaciones que se han encontrado sobre la enseñanza de una lengua extranjera durante la pandemia de la Covid-19 han demostrado que las TIC fueron las grandes aliadas para poder dar continuidad al proceso educativo por medio de la utilización de diversas plataformas y aplicaciones y para la adaptación de los cursos presenciales a los cursos en línea. Sin embargo, estos estudios tratan sobre todo del caso del inglés o del español. Se localizaron pocos estudios que expongan la situación del chino. Además, las investigaciones se centran en la adaptación metodológica del profesorado sobre las macro competencias lingüísticas y sobre cómo se adaptaron los componentes de la lengua. Es por esta situación que este estudio busca analizar la adaptación metodológica realizada por el profesorado del chino como lengua extranjera en los componentes de la gramática, léxico y cultura durante la pandemia de la Covid-19.

MÉTODO

Se trata de una investigación que se enmarca en el paradigma cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo en el cual tiene como propósito comprender las experiencias vividas por un grupo de participantes sobre una situación en particular (Fortin, 2010; Van der Maren, 2004). En este estudio, se busca analizar la adaptación metodológica del personal docente de chino durante la pandemia provocada por la Covid-19 en algunos componentes de la lengua.

Participantes y tipos de datos

La investigación se desarrolló en Costa Rica durante el año 2021, en la cual participaron once docentes de chino como lengua extranjera. La edad de las personas participantes va de los 25 a los 50 años. Tienen de 1 a 15 años de experiencia en el campo de la enseñanza. Dicho grupo de docentes está compuesto por 4 hombres y 7 mujeres. Seis son de nacionalidad china y cinco son costarricenses. Uno labora en la educación primaria, tres en secundaria, cuatro en terciaria y tres en un centro o instituto de idiomas. Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional con el fin de contar con sujetos que cumplan con los criterios de inclusión establecidos previamente en la investigación. Los criterios fueron los siguientes: docentes de chino mandarín, haber impartido cursos de chino durante el año 2020 y laborar en un centro de enseñanza de chino. Cabe mencionar que el chino no es un idioma de enseñanza obligatoria en Costa Rica en ninguno de los niveles.

Se emplearon dos instrumentos de recolección de datos para esta investigación. Uno de

ellos se trata de un cuestionario aplicado en línea a las personas aceptaron participar en el estudio por medio de un consentimiento informado. Se envió el cuestionario por medio de un correo electrónico durante el primer semestre del 2021 y se previó que el tiempo de respuesta fuera dentro de un lapso de 40 a 60 minutos. Se empleó la aplicación de Google Forms para crear el cuestionario. Este contiene la siguiente información: datos personales (sexo, nacionalidad, edad, experiencia laboral, diploma, lugar de trabajo, etc.), estado de ánimo durante la pandemia, ventajas y desventajas de la enseñanza de chino durante la pandemia, experiencias y retos, capacitaciones realizadas, caracterización de sus cursos, conocimientos sobre uso de las TIC, adaptaciones metodológicas realizadas en sus cursos (herramientas tecnológicas empleadas, adaptación de los materiales, planificación de los cursos, la adaptación metodológicas para la enseñanza de las cuatro macro competencias, los componentes de la lengua, las actividades realizadas en las clases sincrónicas y asincrónicas). En esta investigación, se presentarán solamente los datos correspondientes a los componentes de la lengua, ya que la información abarcada en otras secciones del cuestionario fueron objeto de otros artículos publicados por las personas autoras.

El cuestionario se creó en el segundo semestre del 2020 y se llevó a cabo una validación de contenido por parte del equipo investigador a finales del 2020. Se modificaron algunas preguntas para que fueran claras para las personas participantes. En enero de 2021, se solicitó a cinco personas responder al cuestionario con el fin de validar la claridad y la pertinencia de las preguntas,

esto en miras de verificar si el cuestionario permitía recabar los datos esperados para la investigación y comprobar que las preguntas fueran claras y comprensibles para las personas participantes. Se modificó de nuevo el cuestionario y se agregaron otras preguntas sobre la adaptación metodológica realizada por el personal docente de chino en sus cursos.

Posteriormente, se aplicó el cuestionario nuevamente a otras cinco personas para verificar la claridad de las preguntas en el mes de febrero de 2021. Se cambió el orden de algunas preguntas. Por último, el cuestionario definitivo se compone de 100 preguntas y se envió por medio de correo electrónico a las personas que aceptaron participar en la investigación. Se propusieron preguntas cerradas con escogencia múltiple, sí o no o en escala Likert y preguntas abiertas. Las preguntas abiertas corresponden en su mayoría a la sección relacionada con las ventajas y las desventajas, la adaptación metodológica y las experiencias y los retos.

El segundo cuestionario corresponde a una guía de entrevista (adaptación de los cursos durante la pandemia, estado de ánimo, ventajas y desventajas, adaptación metodológica, experiencias y retos) para un grupo de discusión. Dicha guía fue revisada por el equipo investigador. La primera versión se creó a finales del 2020. Se modificaron algunas preguntas y posteriormente se llevó a cabo el grupo de discusión con cuatro docentes de chino, por medio de la plataforma Zoom.

Las personas que aceptaron estar en el grupo de discusión fueron quienes tenían disponibilidad

y deseaban seguir colaborando con la investigación después de haber respondido al cuestionario. Por esta razón, se contó con cuatro docentes en el grupo de discusión. La misma se desarrolló durante el segundo semestre del 2021 y tuvo una duración de 2 horas. Como se mencionó anteriormente, en este artículo se utilizó solamente la sección correspondiente a la adaptación metodológica en los componentes de la lengua. Por esta razón, se usaron las categorías siguientes para clasificar la información: sesión sincrónica, sesión asincrónica, gramática, vocabulario y cultura.

Procedimiento y análisis

El cuestionario se diseñó en la aplicación Google Forms. Para el caso del personal docente de chino, la recolección de datos se efectuó entre los meses de abril, mayo y junio del 2021. Se analizó preliminarmente los resultados obtenidos en el mes de julio del 2021. Con respecto a las preguntas abiertas, se utilizaron las categorías de análisis previamente establecidas y los códigos para clasificar la información obtenida. De esta manera, se emplearon los códigos de sesión sincrónica y de sesión asincrónica, a la vez se usaron subcódigos como gramática, vocabulario y cultura.

El grupo de discusión estuvo a cargo de dos personas del equipo de investigación. Antes de comenzar la discusión, el equipo investigador se presentó y explicó en qué consistía la actividad. Esta se llevó a cabo un lunes de 2:00 p.m. a 4:00 p.m. y fue grabada en la nube de la aplicación de Zoom para luego realizar la transcripción de la información obtenida. La transcripción la realizó

la persona investigadora que no estuvo presente en el grupo de discusión. Luego, fue revisada por las otras dos personas quienes estuvieron presentes en el grupo de discusión. Los nombres de las personas participantes fueron reemplazados por un pseudónimo en este artículo para evitar identificar a las personas y guardar su anonimato.

El análisis de los datos del grupo de discusión se efectuó manualmente en un documento Word. Se realizó una codificación por líneas con los códigos establecidos previamente. Los datos recolectados no permitieron realizar una generalización

Tabla 1. Recursos y actividades para la gramática

| Sesiones sincrónicas | Sesiones asincrónicas |
|---|---|
| Recursos | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Juegos - Presentación con explicaciones - Audios y videos con explicación de contenidos elaborados por el personal docente - Videos en línea con explicaciones gramaticales - Documentos didácticos y/o auténticos para descubrimiento de reglas gramaticales | <ul style="list-style-type: none"> - Audios y videos con explicación de contenidos elaborados por el personal docente - Solucionarios de los ejercicios - Juegos - Videos en línea con explicaciones gramaticales - Documentos didácticos y/o auténticos para descubrimiento de reglas gramaticales - Muros colaborativos - Mapas conceptuales |
| Actividades | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realización y corrección de ejercicios en clase (individual y grupal) - Aclaración de dudas | <ul style="list-style-type: none"> - Aclaración de dudas vía Zoom, Skype, foros, correo electrónico, WhatsApp - Realización y corrección de ejercicios en clase (individual y grupal) - Realización de proyectos de investigación |

Fuente: Elaboración propia de las personas autoras.

de la información, puesto que la cantidad de participantes es muy reducida, pero permitió conocer a profundidad la adaptación realizada por este grupo de docentes de chino como lengua extranjera en la pandemia de la Covid-19.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre las actividades realizadas para el abordaje de la gramática y el vocabulario, tanto en sesiones sincrónicas como asincrónicas, el instrumento aplicado a las personas docentes reveló los datos expuestos en la Tabla 1:

En primer lugar, es importante mencionar que, en el caso del chino, las personas docentes aprovecharon tanto las sesiones sincrónicas (explicaciones, dudas, etc.) como asincrónicas (videos) para abordar contenidos gramaticales.

En cuanto a las actividades, el personal docente señala la importancia de los espacios sincrónicos en plataformas o aplicaciones tales como WhatsApp para despejar dudas. Estas actividades refuerzan la idea de que la interacción es un pilar fundamental del aprendizaje de una lengua. El intercambio facilita la comprensión y la integración de los nuevos contenidos.

Durante el espacio de discusión, las personas docentes entrevistadas señalaron que la gramática se abordó de la misma manera en que solía hacerse antes de la pandemia, es decir, procurando mantener la estructura usual de los cursos presenciales que consistía en introducir el tema, explicarlo, aclarar dudas, realizar ejercicios, corregirlos, entre otros. Así las cosas, tanto los temas referentes a la gramática como al léxico, eran tratados al inicio de las sesiones sincrónicas: “sí, la misma estructura de: empiezo por vocabulario, gramática, vamos a practicar esto y lo otro” (María, comunicación personal, agosto 2021). La interacción se vio afectada, ya que según se indicó en el grupo focal, la persona docente explicaba y las personas estudiantes difícilmente encendían la cámara. Debido a esta situación, el personal docente se vio en la necesidad de establecer estrategias y proponer herramientas que motivaran al estudiantado a encender las cámaras, por ejemplo, realizando

ejercicios más interactivos durante las sesiones. Estos se implementaron con el fin de que se diera una mayor participación del estudiantado. Así, las personas docentes implementaron, con las limitantes del caso, actividades en que las personas estudiantes interactuaran de alguna manera, por ejemplo: “revisando ejercicios de falso o verdadero...mostrar el pulgar arriba en caso de que la respuesta fuese verdadera y el pulgar abajo en el caso contrario” (María, comunicación personal, agosto 2021).

Si bien es cierto que, en esta nueva realidad, se procuró mantener la estructura de los cursos presenciales prepandemia, las personas docentes señalaron como un aspecto muy positivo de la adaptación a la virtualidad el hecho de implementar recursos más variados en sus clases tales como Flashcards o actividades propuestas mediante plataformas interactivas como Quizlet o Kahoot. Dichos elementos no solamente permitieron dinamizar las sesiones sincrónicas, sino que favorecieron el trabajo en autonomía de las personas estudiantes por tratarse de herramientas de las que disponían en todo momento.

Así mismo, el personal docente entrevistado manifestó que, en el caso de los cursos más avanzados, se presentaban con mayor frecuencia problemas relacionados con la gramática por lo que se debía invertir, en ciertas ocasiones, más tiempo para el abordaje de los mismos; se explicó que, en todos los casos, el trabajo dependía de las características particulares de los grupos y de las personas estudiantes.

Es importante señalar que, durante las sesiones sincrónicas, se establecieron rondas de preguntas por parte de las personas docentes, con el fin de corroborar la comprensión de los contenidos gramaticales estudiados por parte del estudiantado. También, las personas docentes mencionaron “el uso de presentaciones de Powerpoint que servía de guía para las explicaciones” (Rosalia, comunicación personal, agosto 2021).

Durante las sesiones sincrónicas, se destacan las explicaciones gramaticales, el uso de video explicativo, la aclaración de dudas, la corrección de ejercicios o la realización de juegos. Este fenómeno también fue identificado por autores como Klimova (2021), Ju y Mei (2020), Rodríguez-Pérez y Heinsch (2021) en donde se destacan el uso de documentos auténticos como videos para las clases y la utilización de ejercicios interactivos creados con diversas aplicaciones. Esto refleja una vez más la importancia que ha tenido las TIC en la ERE, ya que sin estas herramientas no se podría dar continuidad al proceso educativo y las mismas han sido un apoyo primordial para el personal docente en sus cursos.

Pese al uso de nuevas herramientas y estrategias para facilitar la comprensión y apropiación de los contenidos gramaticales, y a la innovación de parte del profesorado al implicarse en aprender a usar aplicaciones u otras herramientas relacionadas a las TIC, se coincide con Pérez (2006), quien sostiene que el uso que se le da algunos recursos sigue siendo dentro de lo concebido en la enseñanza tradicional. Si bien es cierto que, como lo señalan Ardilla y Bedolla (2006), los ejercicios de gramática con

autocorrección inmediata son beneficiosos para la construcción de la competencia comunicativa, hay que reconocer que, aunque se propongan en formato digital, incluso con colores y animación, buscan reproducir las reglas que se aprenden, tal y como se hace en una clase tradicional de lengua. En la lista de recursos usados por docentes de chino de Costa Rica, figuran algunos recursos citados por Pérez (2006), como por ejemplo ejercicios de selección, complete, asocia, falso verdadero, etc.

En cuanto a las sesiones asincrónicas, estas se caracterizaban por el envío de los solucionarios de los ejercicios o por las grabaciones de las explicaciones. Si bien es cierto que estos materiales en su mayoría se encuentran alojados en una plataforma como el caso de Google Classroom, también son enviados por medio de correo al estudiantado. Esto también coincide con los estudios de Aridah (2021), Ardilla y Bedolla (2006) y Hidayat (2021). Sin embargo, en el caso del chino, se observa que este grupo de docentes no ha potenciado todas las opciones que tienen estas plataformas como, por ejemplo, el uso de wiki, de foros, de juegos en línea, etc. Esta situación se debe sobre todo a la falta de capacitación que han tenido estos docentes en el uso de la plataforma, ya que se ha limitado sobre todo al depósito de materiales y no se ha utilizado para otros fines.

Cabe destacar que, otra de las grandes ventajas mencionadas por el personal docente, es la modernización de los recursos disponibles. El hecho de que existiera, por ejemplo, un código QR para acceder a los libros más recientes, facilitó en gran medida la accesibilidad a los materiales requeridos en los cursos.

Tabla 2. Recursos y actividades para el vocabulario

| Sesiones sincrónicas | Sesiones asincrónicas |
|---|--|
| Recursos | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Juegos (Educandy) - Flashcards | <ul style="list-style-type: none"> - Audios y videos con explicación de contenidos elaborados por el personal docente - Juegos |
| Actividades | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aclaración de dudas - Corrección de ejercicios - Explicación del vocabulario (con y sin presentación) - Realización de ejercicios individuales y grupales - Realización de juegos de roles para la aplicación del vocabulario | <ul style="list-style-type: none"> - Aclaración de dudas vía Zoom, Skype, foros, correo electrónico, WhatsApp - Realización de ejercicios individuales y grupales - Solucionarios de los ejercicios - Grabación de juegos de roles por parte del estudiantado para la aplicación del vocabulario - Realización de proyectos/investigaciones individuales y grupales |

Fuente: Elaboración propia

Tal y como sucedió en los datos expuestos en la Tabla 1, en la Tabla 2 se puede encontrar ejercicios interactivos, en los recursos para comprobar la comprensión de las nuevas palabras estudiadas tales como juegos o Flashcards, que se usaban en los cursos prepandemia en formato impreso. En lo concerniente a las actividades, algunas se repiten si se compara con las que se propusieron para abordar la gramática.

Como se mencionó anteriormente, el personal docente que participó en el grupo de discusión señaló abordar el trabajo del léxico y de la gramática al inicio de las sesiones, procurando espacios de discusión o rondas de preguntas para comprobar la comprensión de los contenidos

estudiados. Asimismo, las personas docentes indicaron haber tenido que adaptarse a enseñar el vocabulario desde la virtualidad, con todos los recursos que esta nueva realidad conllevaba y lo que implicó, según ellas, una gran ventaja para el estudiantado. La implementación de recursos como juegos y actividades con herramientas interactivas hizo posible que el trabajo durante las sesiones sincrónicas fuese más dinámico y que el desarrollo de la autonomía de la persona estudiante resultase más sencilla: "...digamos con Educandy, yo nada más meto el vocabulario, entonces igual no necesitan cuentas, ellos nada más entran al enlace y bueno, generalmente...era como "jueguen y repasen" "(María, comunicación personal, agosto 2021).

Otra de las herramientas de gran valor para el abordaje del léxico, principalmente para los niveles básicos, son las Flashcards las cuales fueron un recurso visual de peso para el repaso de las palabras: “...ya que no vamos a tener la pizarra para irles enseñando cómo se ve, o como se escribe cada caracter...hay que digamos jugársela con las herramientas virtuales que tenemos ahorita” (Carlos, comunicación personal, agosto 2021). El personal docente mencionó el uso de aplicaciones como “Quizlet para hacer Flashcards para memorizar las primeras palabras o Kahoot para quiz, preguntas rápidas” (Mario, comunicación personal, agosto 2021).

El personal docente señaló que, para la memorización de los caracteres en los cursos virtuales, se requirió del uso de diferentes sitios, ya que consideraron importante que el estudiantado comprendiera como hacer cada uno de los trazos y consideraban que, si se cambiaba el orden, esto podía implicar un cambio de significado de la palabra. Por lo tanto, fue primordial que el estudiantado memorizara el orden de los trazos y lo repitiera varias veces. Por eso se recurrió al uso de la pizarra de la aplicación Zoom u otras herramientas como Jamboard: “yo siempre uso Whiteboard de Zoom o nada más puedo usar el chat...si hay palabra nueva...yo la pongo en el chat y después el sonido...el significado... subir al Google Classroom para que los estudiantes puedan chequear otra vez después de la clase” (Carlos, comunicación personal, agosto 2021). Además, otra persona docente indicó que, otra manera de memorizar los caracteres fue el uso del teléfono

para practicar la escritura de palabras nuevas: “uno puede explicarle con las aplicaciones del teléfono, tenés la facilidad de usarlo no solo como diccionario, sino también ver la reproducción de los trazos” (María, comunicación personal, agosto 2021).

En lo que se refiere a la preparación del material, el personal docente entrevistado indicó invertir mucho más tiempo en ello durante la pandemia, principalmente cuando se trataba de un curso impartido por primera vez: “para primera vez, sí...fue duro y todavía digamos cuando nos asignan cursos uno dice por favor uno nuevo no” (Rosalía, comunicación personal, agosto 2021). Posterior a eso, señalaron que se iban haciendo modificaciones para realizar mejoras y con esto, el tiempo dedicado a la creación de ejercicios y actividades disminuía. La misma situación ocurrió con la revisión de tareas o evaluaciones, cuya implicación en términos de tiempo fue muy demandante para las personas docentes.

Respecto al vocabulario, la adaptación del profesorado no fue muy diferente respecto a la enseñanza de la gramática, ya que se destaca que durante las sesiones sincrónicas se aclararon dudas, se enfatizó el uso de presentaciones PowerPoint para explicar palabras nuevas, así como los juegos interactivos y la corrección de ejercicios. Krajka (2021), Yumus y Hashim (2021) ya habían encontrado estas mismas actividades en sus investigaciones. Yu (2020) explica en su investigación que en el caso del chino se usan los Flashcards para aprender los caracteres y se empieza aprendiendo paulatinamente la escritura

del carácter, luego el significado de la palabra y, por último, su uso en una oración.

Esta situación también fue identificada en esta investigación, ya que el aprendizaje y la repetición de los trazos de cada uno de los caracteres nuevos ayudan a su memorización. En la enseñanza presencial, el profesorado pedía al estudiantado realizar ejercicios de caligrafía en hojas especiales para la memorización de los trazos. Sin embargo, en la virtualidad, esto no fue posible. Por lo cual, se buscó otras maneras para realizarlo como el uso de Jamboard o de aplicaciones en las cuales el estudiantado podía aprender cada uno de los trazos y luego repetirlo varias veces hasta memorizarlos.

Las sesiones asincrónicas se caracterizaban por el uso de solucionarios de ejercicios, por las grabaciones de explicaciones, por las grabaciones de la aplicación del vocabulario en diálogos o por juegos interactivos en línea. En su investigación, Krajka (2021) menciona también, por ejemplo, el uso de las aplicaciones como Padlet, Wordwall, Quizziz, Youtube o Quizlet para realizar este tipo de actividades. Por lo tanto, los resultados obtenidos en la investigación no distan mucho de los encontrados por otras personas investigadoras, sino una vez más se habla de la importancia de las TIC como medio para poder dar continuidad al proceso educativo.

La enseñanza de la cultura en el contexto específico del idioma chino en Costa Rica, siempre ha tenido un gran peso, incluso antes de la pandemia. Las actividades culturales que se promueven se hacen ya sea durante los horarios

de clase o fuera de ellos. Según expresaron algunas personas docentes durante el grupo focal, además de otorgar un porcentaje de la nota final a exámenes, tareas y trabajo cotidiano, la participación en actividades culturales tenía también establecido un porcentaje en la evaluación general de los cursos, lo que, según ellos, motivó a las personas estudiantes a participar activamente de las mismas: “dentro de la evaluación existe un porcentaje que es actividad cultural...el departamento de actividades culturales organiza actividades...los estudiantes están obligados a participar si quieren ganar el porcentaje” (María, comunicación personal, agosto 2021).

Otra de las personas docentes señaló que, en la actualidad, el personal docente no se encarga de la organización de las actividades culturales y que esta labor le correspondía al departamento de actividades culturales de la Institución como el caso del Instituto Confucio. Así las cosas, si el estudiantado deseaba obtener la totalidad del porcentaje correspondiente a este rubro, debía participar, en caso de tratarse de un curso trimestral, en cinco actividades culturales. Dichas actividades están disponibles en línea y las personas estudiantes disponen de tiempo suficiente para ver los videos relativos a la cultura y, posteriormente, responder a algunas preguntas establecidas en un formulario. Es importante acotar que, en el caso de los cursos de modalidad bimestral, las personas entrevistadas señalaron que el estudiantado debe participar en tres actividades culturales.

A este respecto, una de las personas participantes manifestó a su vez que aunque,

como ya se indicó, el personal docente ya no está a cargo de estos asuntos, existen docentes que aún proponen en clases a sus estudiantes este tipo de actividades culturales (festival de otoño, creación de origami, entre otras), para salir un poco de la rutina y que, personalmente, no lograba incluir actividades de esta índole en sus cursos por falta de tiempo para cubrir todos los contenidos establecidos en el programa. Finalmente, esta misma persona docente explicó que, en los niveles más avanzados, las actividades culturales dejan de ser obligatorias y que, a pesar de ello, muchas personas estudiantes continúan participando de ellas por tratarse de propuestas muy interesantes que complementan el aprendizaje integral de la lengua. Otra persona docente explicó que, durante el periodo de la pandemia, trató de integrar más actividades culturales en sus cursos, ya que su formación académica primera es la música lo que le facilitó vincular estos temas con la enseñanza de la lengua: “en mi caso, yo agrego más parte de cultura, porque mi carrera es música antes...yo hablo más sobre la música china o el arte chino” (Carlos, comunicación personal, agosto 2021).

CONCLUSIONES

En este estudio se pretendió analizar la manera en que las personas docentes de chino en Costa Rica, enseñaron los componentes de la lengua, a saber, la gramática y el léxico y la cultura en un contexto de enseñanza remota de emergencia en el que prevalecieron las clases virtuales de tipo sincrónico y asincrónico.

En el caso de este grupo de personas docentes, pese a las dificultades presentadas por la pandemia, la continuidad se pudo dar gracias al uso de las TIC.

Varias de ellas señalaron incluso grandes ventajas para el estudiantado en cuanto al aprendizaje del vocabulario y la gramática, como lo fueron, por ejemplo, tener a su alcance el material elaborado por sus profesores (explicaciones, material extra, enlaces a ejercicios o actividades, etc.), contar con espacios para hacer consultas fuera de la clase (WhatsApp, Zoom, etc.), la inmediatez de corrección de algunos ejercicios, etc.

En cuanto a la experiencia docente, aunque muchas personas indicaron que la adaptación fue difícil al inicio sobre todo en términos del tiempo dedicado a la creación de recursos y de corrección de evaluaciones y ejercicios, descubrieron nuevas maneras de enseñar que probablemente no hubieran conocido de previo a la pandemia. El caso más claro fueron las aplicaciones para practicar la escritura de los caracteres del chino. Aunque las personas docentes indicaron que preferían la escritura manual, validaron el uso de aplicaciones para este fin.

Asimismo, es importante recalcar que en los comentarios de las personas docentes se repetía la idea de que el uso de herramientas y aplicaciones logró motivar al estudiantado y, más importante aún, fueron un medio usado para implicarlos en su aprendizaje y al mismo tiempo, se logró desarrollar la autonomía.

Se concluye así que los recursos tecnológicos, las aplicaciones y herramientas para crear ejercicios y contenido resultaron fundamentales en este proceso de enseñanza aprendizaje. Ahora bien, es necesario recalcar que, en muchos casos, tal y como lo señaló Pérez (2006), el uso de los recursos y herramientas digitales sigue estando dentro de los parámetros de un curso clásico de

lengua, es decir, que tiene la misma estructura y objetivo de los ejercicios que se proponen en los manuales de lengua. Queda entonces, trabajar para que los ejercicios y actividades creados con herramientas de este tipo sean más innovadores y se integren realmente al proceso de enseñanza-aprendizaje, para ir más allá de la idea de que los ejercicios de aplicaciones o plataformas son complementos para el aprendizaje.

Se debe mencionar que, paralelamente, el personal docente de chino incluyó actividades innovadoras, como lo fueron el uso de WhatsApp, de juegos en línea y muros colaborativos, como Padlet, entre otros.

La inmediatez y distintas formas de interactuar en clase (emoticones, reacciones, uso del chat) fue una estrategia usada por las personas docentes de chino para promover la interacción en clase y asegurar la comprensión de temas gramaticales y de vocabulario. La interacción tiene una tal importancia en la clase de lengua que, sea en modalidad presencial como virtual, la persona docente busca maneras de brindar espacios y estrategias para que se dé y contribuya al proceso de aprendizaje de la lengua.

En cuanto a los límites de la investigación, se puede citar que se trata de una investigación cualitativa con un grupo pequeño de participantes. Por lo tanto, no se puede realizar una generalización de los resultados obtenidos.

Parece además que, el uso de recursos en línea, tanto por parte del estudiantado como del profesorado, logró desarrollar su competencia digital de manera implícita, mediante la exploración de las aplicaciones y herramientas. Descubrir nuevas maneras de enseñar y aprender

un idioma para ambos actores, es un gran paso que se ha dado en la didáctica de lenguas extranjeras, y que será sin duda explorado en los años por venir. La pandemia de la Covid-19 trajo consigo una avalancha de nuevas prácticas educativas que están lejos de haber sido completamente comprendidas o analizadas. Sin embargo, estas nuevas prácticas dieron cuenta que, en el ámbito de lenguas extranjeras, la adaptación metodológica fue una realidad e incluso llegó a ser exitosa gracias al compromiso de las personas docentes y estudiantes, además de contar con un contexto privilegiado que les permitió a ambas poblaciones usar las TIC para el aprendizaje del chino.

REFERENCIAS

- Aridah, A. y Hermansyah, H. (2021). Teachers' perception toward the challenges in online English teaching during Covid-19 pandemic. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 6 (1), 63-77. <http://dx.doi.org/10.21462/ijefl.v6i1.342>
- Ardila, M. E., y Bedoya, J. R. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 11(17), 181-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020424007>
- Armas-Alba, L. y Alonso-Rodríguez, I. (2021). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: una revisión sistemática. *Revista Internacional de pedagogía e innovación educativa*, 2 (1), 11-48. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Cerra, D. C. (2019). Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 117-123. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.855>
- Chao Chao, K., Arias Corrales, I., Díaz Fuentes, I. y Campos Vargas, A. (2022). La adaptación metodológica del profesorado de chino

- durante la pandemia de la covid-19. *Enunciación*, 27(2), 14-31. <https://doi.org/10.14483/22486798.18990>
- Chen, M. (2022). Digital affordances and teacher agency in the context of teaching Chinese as a second language during Covid-19. *System*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102710>
- Chucla-Esquivel, C.A. y Díaz-Agüero, L. (2021). El aula invertida y el método socrático en la enseñanza-aprendizaje de la gramática italiana en tiempos de Covid-19. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 46 (6), 1-7. <http://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/2918>
- Cuq J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: CLE International.
- Delgadillo Collazos, Y. y Delgado Burbano, N.A. (2022). Foreign language teachers' experiences about the transition from face-to-face instruction to emergency remote teaching from a narrative perspective. *Revista Boletín REDIPE*, 11 (2), 355-365. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1689>
- Díez, M.C., Pacheco Sanz, D.I., de Caso, A.M., García, J.N. y García-Marín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 129-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321013>
- Echauri-Galván, B., García-Hernández, S. y Fernández-Gil, M.J. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 603-621. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a08>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- Govea, L. y Sánchez, F. (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Laurus*, 12 (22), 208-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102211>
- Hidayat, R. N. (2021). The involvement of technology in online grammar learning during Covid-19 pandemic. *ELT Linguistics and Literature Journal*, 2 (1), 35-42. <https://doi.org/10.24071/uc.v2i1.3432>
- Huei, L.S., Yumus, M. y Hashim, H. (2021). Strategy to improve English vocabulary achievement during Covid-19 Epidemic. Does Quizizz help?. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8 (2), 135-142. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.135.142>
- Ju, S.Y. y Mei, S.Y. (2020). Students' attitudes and perceptions of learning mandarin Chinese via animated video. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10 (10), 567-579. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i10/7782>
- Klimova, B. (2021). An insight into online foreign language learning and teaching in the era of Covid-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 192, 1787-1794. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183>
- Krajka, J. (2021). Teaching grammar and vocabulary in Covid-19 times: Approaches used in online teaching in Polish schools during a pandemic. *The JALT CALL Journal*, 17 (2), 112-134. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.379>
- León, A (2003). *Interacción verbal en el aula de clase*. Merida: Universidad de Los Andes.
- Li, Z. (2021). Critical thinking cultivation in Chinese learning classes for international students during the Covid-19 pandemic. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100845>
- Liu, L. (2020). La enseñanza de ELE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, <https://redalyc.org/journal/921/92161847011/html/>
- López-Morocho, L.R. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades:

- pedagogía en tiempos de pandemia. 593 Digital Publisher CEIT, 5 (5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- López Sosa, C.D. y Fonseca Ayala, M. (2016). La grammaire: sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues et sa démarche (reseña crítica). Cuadernos de Lingüística Hispánica, 31, 139-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00139.pdf>
- Matus-Alarcón, F. y Roblero-Rojas, V. (2022). Percepción de los docentes de inglés en la transición de enseñanza presencial a modalidad completamente remota. Revista Científica Multidisciplinaria, 7 (1), 26-37. <https://doi.org/10.25214/27114406.1289>
- Portillo Peñuelas, S.A., Castellanos-Pierra, L.I., Reynoso González, O.U. y Gavotto Nogales, O.I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en educación media superior y educación superior. Propósitos y representaciones, 8 (3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Pérez, M. (2006). Diseño de webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la adquisición del vocabulario y la destreza lectora. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1034>
- Poussier-Milhau, C. (2020). La enseñanza no presencial en línea de las lenguas en situación de emergencia sanitaria en Educación Secundaria. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/71409>
- Puren, C. (2016). Modelo complejo de competencia cultural (Componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales). https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1660830104/module/12141911727/name/PUREN_2011jes_Componentes_competencia_cultural_modelo.pdf
- Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Collection essentiel français Ophrys.
- Rodríguez Pérez, N. y Heinsch, B. (2021). El impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en la Educación Superior. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 20 (1), 72-85. <http://hdl.handle.net/10662/13414>
- Ruiz Mendoza, K., Castillo Villapudua, K. y Miramontes Arteaga, M. (2021). Conclusiones educativas a un año de la Covid-19: ventajas y desventajas de la Educación Remota de Emergencia. Revista Boliviana de Educación, 3 (5), 114-127. www.revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/728/1926
- Ruiz J. P. (2022). Clases en línea y competencia digital en estudiantes taiwaneses de español durante la pandemia COVID-19. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras, 38, 119-135. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.22185>
- Saint-Pierre, M. (1987). Compte rendu de [Vers la compétence de communication. Dell H. Hymes, 1984, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 219 p.] Revue québécoise de linguistique, 16(2), 319-323. <https://doi.org/10.7202/602605ar>
- Terol Rojo, G., y Li, T. (2017). Análisis de la relación entre nuevas tecnologías y chino como segunda lengua: aplicaciones para teléfonos inteligentes y juegos. Estudios de Asia y África, 52(3), 683-695. <https://doi.org/10.24201/ea.v52i3.2256>
- Tsegay, S.M., Ashraf, M.A., Perveen, S. y Zegergish, M.Z. (2021). Online teaching during Covid-19 pandemic: teachers' experiences from a Chinese university. Sustainability, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3390/su14010568>
- Yu, P. (2020). Enseñanza de vocabulario chino a través de Flash Cards. Valencia: Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/159015>
- Zou, C., Li, P. y Jin, L. (2021). Online college English education in Wuhan against the Covid-19 pandemic: student and teacher readiness, challenges and implications. Plos One, 16 (10), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258137>