

ISSN: 2710-2539 | ISSN: 2710-2539

VOL 5 - N° 9
JULIO - DICIEMBRE 2023

RebE

REVISTA BOLIVIANA DE EDUCACIÓN

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

ISSN: 2710-2539 | ISSN: 2710-2539

VOL 5 - Nº 9
JULIO - DICIEMBRE 2023

RebE

REVISTA BOLIVIANA DE EDUCACIÓN

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

EQUIPO EDITORIAL

Editor

- **MSc. Edwin Saúl Siñani Alaro**
Centro de Estudios y Formación de Posgrado de Investigación “CEFOPRI”, Bolivia

CONSEJO EDITORIAL

- **Dr. José Francisco Ochoa Alfaro**
Universidad Nacional de Loja, Ecuador
- **Dr. Medardo Ulloa**
Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
- **Dra. Ana Luisa Mera Pazmiño**
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
- **Dra. Zaida Samanta García Valecillos**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO

- **MSc. Vicente Ramón Ureña Torres**
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador
- **MSc. Mayra Isabel Barrera Gutiérrez**
Universidad Técnica de Ambato, Ecuador
- **MSc. Johnny Xavier Bajaña Zajia**
Universidad de Guayaquil, Ecuador
- **MSc. Juverly Zambrano Zambrano**
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

COMITÉ EVALUADOR

- **MSc. Jaime Enrique Maza Maza**
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
- **MSc. Víctor Trajano Gallo Fonseca**
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador
- **MSc. Jacqueline Alexandra Villacís Tagle**
Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador
- **MSc. Grace Elizabeth Escobar Medina**
Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Perú
- **MSc. Deixy Ximena Ramos Rivadeneira**
Institución Universitaria Cesmag, Colombia
- **MSc. Dalia Carmencí Moreno Ullauri**
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador
- **MSc. Johana Anabel Garzón González**
Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
- **MSc. Fabiola Soledad Cando Guanoluisa**
Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador
- **MSc. Andrea Imaginario Bingre**
Universidad Central de Venezuela

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora

Lic. Danissa Colmenares

Diagramador

Lic. Antony Parra

Soporte

Ing. Freddy Sánchez

►► Información general

El propósito principal de la revista REBE es difundir investigaciones y promover la reflexión académica en una amplia variedad de temas relacionados con la educación. Su principal objetivo es promover la difusión y discusión de la investigación científica internacional en el campo de la Educación y sus diversas áreas inter y transdisciplinarias, como: Psicología, Pedagogía, Educación preescolar, Educación primaria, Educación media o secundaria, y Educación superior.

REBE está dirigida La revista está dirigida a investigadores, docentes, y todas aquellas personas involucradas en el hecho educativo y disciplinas relacionadas.

►► Enfoque y alcance

Temática: Psicología, Pedagogía, Educación preescolar, Educación primaria, Educación media o secundaria, y Educación superior.

Políticas de sección

- Artículos originales: Esta investigación prevalece criterios como el diseño pertinente del estudio, la lógica teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, lo fidedigno de los resultados, la discusión y conclusiones. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 5500, incluyendo figuras, notas y referencias.
- Artículos de revisión: Se caracterizan por tener como finalidad aportar a la actualización y recapitulación de nuevos saberes al exponer una revisión crítica de la literatura, citando de manera apropiada las referencias bibliográficas (entre 60 y 70 obras), y al complementar de manera argumentada, una valoración sobre la validez que establecen a sus conclusiones.
- Ensayos: Este tipo de estudio, el autor (es) reflexiona acerca de planteamientos y teorías vigentes de una forma crítica con el propósito de abrir otros diálogos en la comunidad del discurso.
- Reseñas de libros: Abordan desde un tono crítico los libros especializados en educación y/o psicología, preferiblemente con 5 años de vigencia. Su extensión gira en torno a 2500 y 3000 palabras.

►► Acceso abierto

La revista opera bajo la licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Esta licencia permite que terceros distribuyan, copien y exhiban el material creado, siempre y cuando se otorgue el crédito adecuado al autor original. No se permite el uso comercial del material, y cualquier trabajo derivado debe estar sujeto a los mismos términos de licencia que la obra original. Estas licencias de Creative Commons se basan en el principio de promover la libertad creativa en contextos académicos, científicos y culturales, complementando los derechos de autor sin entrar en conflicto con ellos. Para obtener más información sobre estas licencias, se puede visitar el enlace: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>.

▶▶ Tasas y APC

REBE es una revista de Acceso Abierto que ofrece su producción completa de forma gratuita en línea para toda la comunidad científica. Es importante destacar que durante todo el proceso editorial, que involucra revisión científica, diseño y traducción de los artículos, la revista no cobra ningún tipo de tarifa o cargo económico, ni a los autores ni a los lectores. No se aplican tasas de publicación ni se requieren cargos por procesamiento de artículos (APC) en relación con esta revista. Además, REBE opera bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal), lo que permite el acceso libre, la descarga y la conservación de los artículos publicados. Es importante señalar que todos los gastos, recursos y financiamiento de REBE se sustentan mediante las contribuciones proporcionadas por la Universidad Adventista de Bolivia.

▶▶ Derecho de autor

La Revista Boliviana de Educación conserva los derechos de propiedad intelectual (copyright) de las obras publicadas y fomenta su reutilización bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0. Por lo tanto, es posible copiar, utilizar, difundir, transmitir y exhibir públicamente estas obras siempre y cuando se cumplan los siguientes requisitos:

a.a. Debe hacerse referencia a la autoría y a la fuente original de la publicación, incluyendo la revista, la editorial, la URL y el DOI del trabajo.

a.b. Las obras no pueden ser empleadas con fines comerciales o con ánimo de lucro.

a.c. Es necesario mencionar la existencia de esta licencia de uso y sus especificaciones.

b. Cada artículo publicado en la revista recibirá un Identificador de Objeto Digital (DOI).

▶▶ Antiplagio

Se utiliza el programa Turnitin como herramienta para verificar la originalidad del contenido, y se establece un límite máximo permitido de similitud del 25%. Además, se lleva a cabo una revisión minuciosa para asegurarse de que todas las citas estén debidamente referenciadas y que los fragmentos literales estén claramente identificados mediante comillas, sangría y citación. En la REBE, se rechaza de forma enérgica cualquier forma de plagio en los artículos sujetos a evaluación.

▶▶ Autoarchivo

La Revista Boliviana de Educación posibilita la autoarchivo de los artículos en su versión revisada y aprobada por el Consejo Editorial de la Revista Educación, de manera que estén disponibles en línea de forma gratuita a través de Internet, además que los documentos quedan depósitos, resguardos y preservados en su repositorio.

CONTENIDO

EDITORIAL 6

INVESTIGACIONES

La evaluación formativa en los entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de la literatura. 7
Formative assessment in virtual learning environments: A review of the literature
María Elizabeth Mostacedo Herbas

Incidencia de la comunicación asertiva en el proceso de aprendizaje de niños bilingües 23
Incidence of assertive communication in the learning process of bilingual children
Yudit Carrión Huaranca; Ruth Janet Toledo Purguaya; Alcira Elena Ibarra Cabello y Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero

La enseñanza de algunos componentes de la lengua: caso del chino en Costa Rica 35
Teaching some languages components: the Chinese case in Costa Rica
Kuok Wa Chao Chao; Ileana Arias Corrales; Isela Díaz Fuentes y Alicia Campos Vargas

CURRÍCULO DE AUTORES 55

EDITORIAL

MSc. Edwin Saúl Siñani Alaro
Editor de la Revista Boliviana de Educación
REBE

En esta oportunidad la Revista Boliviana de Educación cumple con su misión como órgano divulgativo al hacer llegar a la comunidad científica educativa y a sus lectores en general, el resultado de diversas investigaciones de docentes y especialistas de distintas universidades latinoamericanas.

Así se cumple con la filosofía de la revista que visualiza una gestión editorial abierta al diálogo, de ofrecer un espacio cultural, académico y de investigación dispuesto para el diálogo permanente entre autores y lectores.

Actualmente en Bolivia se realizan diversos esfuerzos para la consolidación de una gestión editorial universitaria acorde con los tiempos vertiginosos y expectativas de las comunidades científicas latinoamericanas. Cada revista es una ventana que se abre para reflexionar sobre el importante rol que cumple en la difusión de los estudios sobre Educación y áreas afines.

Por eso para el Comité Editorial de REBE es importante reconocer la labor del docente- investigador, pues mantiene su iniciativa por innovar, crear y debatir sobre el acto de conocer.

Nuestra invitación es para todos los lectores de REBE a participar en nuestra convocatoria de recepción y evaluación de artículos, ensayos y reseñas de libros durante todo el año.



La evaluación formativa en los entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de la literatura

Formative assessment in virtual learning environments: A review of the literature

María Elizabeth Mostacedo Herbas

elizabetdmostacedo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8795-8160>

Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Sucre,
Sucre, Bolivia

DOI: <http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.519.1>

Artículo recibido: 18 de febrero 2023 | arbitrado: 10 de marzo 2023 | aceptado 13 de abril 2023 | publicado 01 de julio 2023

Resumen

Palabras clave:

Evaluación formativa;
Plataformas virtuales;
Educación en línea; Educación superior

Las plataformas virtuales se han convertido en esenciales para los procesos educativos, el cual se fortalece a través del uso de la evaluación formativa. El estudio tuvo como objetivo identificar los modelos de evaluación formativa aplicados en plataformas virtuales mediante una exploración de artículos indexados. Esta investigación es de carácter cualitativo, con un diseño documental orientado a la búsqueda sistemática por medio de las principales bases de datos. Las bases de datos consultadas incluyen ScienceDirect (Scopus), Emerald, Research4life y Springer Link de documentos en inglés, después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se concretaron 29 apartados con la información concerniente y la rigurosidad metodológica del tema. Los resultados más relevantes apuntan al uso de la gamificación, Mooc y retroalimentación como estrategias de evaluación formativa en plataformas virtuales educativas. Se concluye que los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales ostentan un potencial comprobado que apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo mayor flexibilidad y accesibilidad con una gama de posibilidades para la evaluación en el aula.

Abstract

Keywords:

Formative assessment; Virtual platforms; Online education; Higher education

Virtual platforms have become essential for educational processes, which is strengthened through the use of formative evaluation. The study aimed to identify formative assessment models applied on virtual platforms through an exploration of indexed articles. This research is qualitative in nature, with a documentary design oriented to a systematic search through the main databases. The databases consulted include ScienceDirect (Scopus), Emerald, Research4life and Springer Link of documents in English. After applying the inclusion and exclusion criteria, 29 sections were specified with the relevant information and the methodological rigor of the topic. The most relevant results point to the use of gamification, Mooc and feedback as formative evaluation strategies in virtual educational platforms. It is concluded that formative assessment models on virtual platforms have proven potential that supports the teaching and learning process, offering greater flexibility and accessibility with a range of possibilities for classroom assessment.

INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XX desde la industrialización, las mejoras de procesos modernos y actualizados permitieron el incremento voraz de la tecnología y a su vez innovaciones que han transformado la vida humana en todos sus espacios sociales, culturales, económicos y educativos, aún más con la incorporación de la inteligencia artificial como punta de lanza en la actualidad (Comerón & Martínez, 2023). Estas transformaciones o cambios se han efectuado profundamente en los sistemas educativos con la mejora de las tecnologías y más significativamente con la llegada de la pandemia sufrida desde el 2019, donde las normas gubernamentales ejecutadas como medida sanitaria para hacer frente a la emergencia, obligaron a docentes y estudiantes a utilizar nuevas estrategias y recursos para continuar con los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje (Silva López et al., 2022).

Es importante acotar que, las plataformas virtuales son un recurso fundamental en la educación que ha producido cambios significativos en la forma en que se transfiere el conocimiento. Las tecnologías de la información y la comunicación han creado nuevos paradigmas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha llevado a la sociedad a hacer uso intensivo de todos los medios tecnológicos y aplicaciones informáticas disponibles. Las plataformas virtuales reducen el tiempo de las actividades que hace décadas eran complicadas en su proceso y desarrollo. Además, las plataformas virtuales son un recurso dinamizador que mejora y potencia los niveles cognitivos del estudiante a través de diferentes aplicaciones y promueve el pensamiento crítico

y el capital del conocimiento. Por otra parte, el uso improvisado de estas tecnologías y plataformas puede producir pérdida de interés de los estudiantes y una herramienta inútil para los docentes, los cuales deben buscar estrategias de enseñanza y formas de evaluar que compaginen con el sistema de estrategias vía plataforma o virtual. Asimismo, recurrir a métodos mixtos donde intervenga la evaluación formativa, para evaluar y reconocer lo aprendido de una forma global donde los estudiantes sean capaces de construir conocimiento y estar involucrados de forma activa en la enseñanza-aprendizaje (Barrera Rea & Guapi Mullo, 2018).

La evaluación formativa en la educación virtual puede analizarse a través de diversos modelos y plataformas. Algunos de los modelos utilizados para la apreciación pedagógica en e-Learning incluyen modelos como el de Kirkpatrick, que evalúa el impacto de una determinada acción educativa, y modelos sistémicos que involucran a docentes y alumnos en un método pedagógico. Las plataformas como e-learning ofrecen una variedad de herramientas para administrar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, incluidas plataformas virtuales, redes sociales y actividades electrónicas. Se han realizado investigaciones sobre evaluación formativa en educación virtual, y los resultados se pueden encontrar en artículos académicos y publicaciones (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021; Fantini et al., 2005; Toledo-Cabrera et al., 2020).

Adicionalmente, se han considerado modelos novedosos sobre evaluación que se apoyan en tareas y acciones, como las e-activities, como forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes

en plataformas virtuales. Ahora bien, también se encuentran los modelos de evaluación formativa mediante la virtualidad, estos incluyen aquellos que se enfocan en la evaluación de competencias y los diseñados con criterios técnicos y pedagógicos. En general, la elección del modelo puede depender del contexto específico y los objetivos del programa de educación virtual, este incluye preparar cursos, verificar su calidad y evaluar el aprendizaje, convirtiéndose en una técnica excelente para que los instructores aseguren la mejora continua en los cursos y el aprendizaje de los estudiantes en los encuentros virtuales (Peterson, 2016; Ramos Vite & Macahuachi Nuñez de Castillo, 2021).

Uno de los beneficios de la evaluación formativa virtual se fundamenta sobre el apoyo sostenido que ofrece a los educadores y a los alumnos a evaluar si se está aprendiendo o no y elaborar ajustes en el momento para realizar cambios a las estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan satisfacer las necesidades académicas. Además, la evaluación formativa ayuda a los educadores a determinar si necesitan revisar un concepto o explicarlo de manera diferente, y se puede usar para brindar retroalimentación e informar a los maestros, estudiantes y partes interesadas educativas sobre lo referente a la ruta de la enseñanza y el aprendizaje. En general, es un instrumento esencial que tiene como fin optimizar la calidad de la formación en línea y garantizar que los estudiantes alcancen sus objetivos de aprendizaje (Molas-Gallart et al., 2021; Moore et al., 2020).

La investigación se basó en una revisión de artículos científicos para identificar los modelos de evaluación formativa aplicados en plataformas virtuales. La búsqueda de la literatura se realizó

en las principales bases de datos y se encontraron diversas publicaciones de alto impacto y rigidez metodológica sobre evaluación formativa. Al profundizar en el uso de los modelos aplicados en plataformas virtuales, se redujo la cantidad de documentos. La revisión de la literatura mostró que las plataformas virtuales son un recurso fundamental en la educación que ha producido cambios significativos en la forma en que se transfiere el conocimiento.

MÉTODO

Esta investigación es de carácter cualitativo, con un diseño documental orientado a la búsqueda sistemática a través de las principales bases de datos. Se realizó una búsqueda exhaustiva de documentos utilizando bases de datos internacionales con el fin de realizar una revisión sistemática de la literatura existente sobre los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales. Durante el proceso de indagación, se utilizaron los conectores booleanos “and” y “or” arrojando resultados relevantes para la búsqueda inicial. Se emplearon palabras clave en inglés como “formative assessment” and “virtual platforms” para obtener investigaciones pertinentes, actuales que permitieran alcanzar el objetivo de la investigación. Las bases de datos consultadas incluyen ScienceDirect (Scopus), Emerald, Research4life y Springer Link de documentos en inglés. La búsqueda inicial arrojó un total de 1348 artículos indexados referentes al tema de estudio y divulgados en los años 2015 y 2022. Posteriormente, se consideraron técnicas precisas para garantizar la validez, confiabilidad metodológica y reproducibilidad de los resultados

de investigaciones relacionadas con el tema (ver tabla 1).

Para selección los artículos indexados, se consideraron criterios de inclusión, tales como que estén en idioma inglés, enfocados en la evaluación formativa en plataformas virtuales y que estrategias son aplicadas para cumplir con ellas, así mismo, estas investigaciones reposan en bases de datos como Science Direct (Scopus), Research4life y Springer Link. Por otro lado, los criterios para excluir documentos fueron

artículos de revisión, aquellos que no fueran relevantes al área en estudio, que no tuvieran acceso al documento completo, que presentaran duplicidad de información o que carecieran de relevancia científica o metodológica, así como libros, capítulos de libros o conferencias.

A partir de todos esos criterios, se proporcionará una visión global de los modelos de evaluación formativa utilizados en las plataformas virtuales, su eficacia para mejorar los hallazgos sobre el aprendizaje y sus elementos.

Tabla 1. Criterios de búsqueda primaria

Palabra clave	Filtros	Base de datos	Idioma	Año	Cantidad	Selección inicial
“formative assessment” and “virtual platforms	Artículos orientados a la evaluación formativa en plataformas virtuales	ScienceDirect	inglés	2015-2022	35	25
		Research4life			3	3
		Springer Link			1538	854
		Emerald			1000	491
Total					2541	1348

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Después de una revisión exhaustiva, se seleccionaron 28 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión especificados. Estos artículos abordan temas relacionados con la investigación propuesta, presentan una

metodología rigurosa y profunda y aportan nuevos descubrimientos importantes a la comunidad científica. Estos artículos fueron enviados para revisión sistemática. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Artículos seleccionados para análisis referente a evaluación formativa

N°	Autor/es Año	País	Metodología	Resultados
1	Jafari & Abdollahzade, (2018)	Iran	Cuantitativa	Los hallazgos expusieron que existe una relación específica entre los tipos de jugador y los estilos de aprendizaje. También descubrió que la preferencia por determinados estilos de aprendizaje variaba en función del tipo de diseño de gamificación utilizado. El estudio destaca la importancia de un diseño de gamificación personalizado que tenga en cuenta las diferencias individuales en los tipos de jugador y los estilos de aprendizaje.
2	Vesin et al., (2022)	Estados Unidos	Cuantitativa	El sistema de clasificación Elo es un método muy utilizado en los juegos de competición que calcula el nivel relativo de habilidad de los jugadores en función de su rendimiento en partidas anteriores. Concluyo que el sistema de puntuación Elo se puede aplicar a un sistema de cursos en línea para estructurar el aprendizaje y mejorar la participación y retención de los estudiantes. Los resultados muestran que el rendimiento académico de los estudiantes mejora respecto a los métodos tradicionales de evaluación y apoyo.
3	Alexander et al., (2020)	Estados Unidos	Cuantitativa	Las evaluaciones formativas en línea tuvieron una conmovión positiva y significativa en el provecho de los estudiantes en los cursos de educación profesional y técnica. El estudio reveló que los estudiantes que realizaban más evaluaciones formativas obtenían puntuaciones más altas en las evaluaciones sumativas. El estudio descubrió que existía una correlación positiva significativa entre las calificaciones generales de los estudiantes en el curso y sus puntuaciones en las evaluaciones formativas y sumativas en línea. Los resultados sugieren que las evaluaciones formativas en línea pueden ser especialmente beneficiosas para los estudiantes que tienen dificultades con la enseñanza tradicional en el aula, y que pueden ayudar a identificar y abordar las lagunas de conocimiento en una fase temprana del proceso de aprendizaje.
4	Antonaci et al., (2018)	Países Bajos	Cuantitativa	El estudio identificó varios factores individuales y sociales que son importantes para diseñar intervenciones de gamificación eficaces en los MOOC, como la motivación intrínseca de los alumnos, la competencia percibida, la autonomía y la relación con los demás. Asimismo hace hincapié en la necesidad de equilibrar los aspectos individuales y sociales en el diseño de la gamificación.

N°	Autor/es Año	País	Metodología	Resultados
5	Aslan (2019)	Turquia	Cuantitativa	<p>La enseñanza basada en la argumentación permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis, así como mejorar su capacidad para comunicar y defender sus ideas. Por otro lado, el método de aprendizaje basado en escenarios permite a los estudiantes aplicar el conocimiento adquirido en situaciones reales, lo que mejora su comprensión y retención del material.</p> <p>Este estudio identificó varios factores relacionados con la efectividad de la enseñanza basada en argumentos y los métodos de aprendizaje basados en situaciones, como el conocimiento previo, la motivación y el compromiso de los estudiantes.</p>
6	Attali & Arieli-Attali, (2015)	Estados Unidos	Cuantitativa	<p>Los resultados sugieren que la gamificación en la evaluación puede ser un enfoque eficaz para acrecentar la estimulación y la responsabilidad de los alumnos sin comprometer la validez de la evaluación. La gamificación pareció ser especialmente eficaz para los estudiantes con problemas de rendimiento académico.</p>
7	Aura et al., (2021)	Finlandia	Cualitativa	<p>La narración de la pedagogía puede aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes para aprender, haciendo que la experiencia de aprendizaje sea más agradable, memorable y relevante. Siendo eficaz al momento de aplicar la evaluación formativa.</p>
8	Baydas & Cicek, (2019)	Turquía	Cuantitativa	<p>Los resultados mostraron que el proceso de gamificación y la evaluación aplicada predominaron efectivamente en la motivación intrínseca, la competencia percibida y la autonomía percibida, lo que a su vez influyó positivamente en el compromiso de los estudiantes. El estudio también descubrió que el proceso de gamificación influyó positivamente en el rendimiento académico, medido por el promedio de notas de los estudiantes.</p>
9	Uz Bilgin & Gul, (2020)	Turquía	Cuantitativa	<p>La gamificación tiene un impacto positivo en los vínculos grupales y el entorno de aprendizaje, y mejora las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. El estudio descubrió que la evaluación aplicada a través de la gamificación tenía un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.</p>
10	Buckley & Doyle, (2017)	Irlanda	Cuantitativa	<p>El estudio descubrió que el efecto de los rasgos de personalidad en la eficacia de la gamificación variaba en función del tipo de gamificación utilizado. Además, demostró que individualizar la gamificación en función de los estilos de aprendizaje y los rasgos de personalidad puede mejorar la eficacia de la evaluación formativa a la hora de promover el compromiso y los resultados del aprendizaje.</p>

N°	Autor/es Año	País	Metodología	Resultados
11	Buelin et al., (2019)	Estados Unido	Cuantitativa	<p>Los autores descubrieron que las técnicas de evaluación formativa, como la autoevaluación, la evaluación por pares y la retroalimentación del profesor, pueden proporcionar información valiosa sobre el aprendizaje de los estudiantes y ayudar a los instructores a identificar áreas de mejora en su enseñanza.</p> <p>El estudio constató que los estudiantes que participaban en actividades de evaluación formativa tendían a obtener mejores resultados en las evaluaciones y a tener mayores niveles de compromiso en el proceso de aprendizaje.</p> <p>La eficacia de las técnicas de evaluación formativa puede depender de su aplicación. Los autores señalaron que la eficacia de las técnicas de evaluación formativa puede depender de cómo se implementen en el aula, incluida la calidad de la retroalimentación proporcionada y la alineación con los objetivos de aprendizaje.</p>
12	Cornellà Canals & Estebanell Minguell, (2018)	España	Cuantitativa	<p>El estudio descubrió que la GaMoodlification posibilita el aumento de la estimulación y la responsabilidad de los educandos con el aprendizaje incorporando elementos de juego a las actividades de aprendizaje tradicionales.</p> <p>El estudio destacó la importancia de diseñar actividades de Moodle gamificadas que se ajusten a los objetivos de aprendizaje y sean relevantes para los beneficios y necesidades de los alumnos en función de lo que se debe evaluar.</p>
13	Elwy et al., (2020)	Estados Unidos	Cualitativa	<p>El estudio concluyó que los métodos de evaluación formativa pueden ser útiles para mejorar la aplicación de las intervenciones clínicas. Al recabar la opinión de las partes interesadas y utilizarla para introducir mejoras iterativas en el proceso de implantación, los esfuerzos de implantación clínica pueden ser más eficaces y tener más éxito.</p>
14	Ford, (2017)	Estados Unidos	Cuantitativa	<p>La selección de modelos formativos debe basarse en una cuidadosa consideración de las pruebas teóricas y empíricas, así como en los objetivos del estudio de investigación. El estudio destaca la importancia de identificar los constructos subyacentes y sus indicadores, así como la necesidad de evaluar la eficacia de la medición de los indicadores utilizados en los modelos formativos.</p> <p>El estudio también sugiere que los investigadores deben prestar atención a los posibles escollos de los modelos formativos, como el riesgo de especificación errónea y la posibilidad de sobreajustar el modelo. El estudio ofrece orientaciones sobre cómo evaluar la validez y fiabilidad de los modelos formativos y la bondad de ajuste del modelo.</p>

N°	Autor/es Año	País	Metodología	Resultados
15	Gachkova et al., (2018)	Bulgaria	Cualitativa	La introducción del e-Learning en Moodle tiene un impacto positivo en la motivación y la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El uso de herramientas de gamificación como insignias, evaluaciones y tablas de clasificación ha hecho que los estudiantes se involucren más en el aprendizaje y estén más dispuestos a completar tareas y encuestas. Además, encontramos una correlación significativa entre el nivel de gamificación y el rendimiento académico de los estudiantes.
16	Haldeman et al., (2021)	Estados Unidos	Cuantitativa	El uso de la retroalimentación formativa en el autoaprendizaje puede mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes y aumentar su compromiso. El estudio descubrió que el feedback formativo proporcionado por el sistema CSF (Continuous Student Feedback) era más eficaz para promover el aprendizaje de los estudiantes que el feedback sumativo tradicional. El sistema CSF permitía a los instructores proporcionar a los estudiantes comentarios personalizados sobre sus tareas de programación, lo que les ayudaba a identificar sus puntos fuertes y débiles y a introducir mejoras. Asimismo, se descubrió que el uso del sistema CSF aumentaba el compromiso de los estudiantes con el proceso de autocalificación y mejoraba su rendimiento en las tareas de programación.
17	Mativo et al., (2016)	Estados Unidos	Cuantitativa	El programa STEM fue positivo porque las actitudes de los estudiantes hacia este programa y en su percepción de sus propias habilidades, inciden directamente en el sistema de evaluación aplicado. Concluyó que el programa ayudó a abordar cuestiones de equidad al ofrecer oportunidades a los estudiantes al momento de ser evaluados.
18	Lam & Weikle, (2021)	Estados Unidos	Cuantitativa	El aprendizaje activo dirigido y la evaluación formativa pueden aplicarse con éxito en una clase de sistemas en línea. El uso del aprendizaje activo con andamiaje y la evaluación formativa mejoró el rendimiento de los alumnos en clase, medido por las notas de los exámenes y las calificaciones finales. Los alumnos de la clase manifestaron un mayor nivel de compromiso y satisfacción con el curso cuando se utilizó el aprendizaje activo con andamiaje y la evaluación formativa. El uso del aprendizaje activo, la capacitación y la evaluación formativa permitió a los estudiantes obtener una comprensión más profunda del tema y mejorar sus habilidades para resolver problemas.

N°	Autor/es Año	País	Metodología	Resultados
19	Li et al., (2021)	China	Cuantitativa	<p>La evaluación por pares puede ser una forma confiable de evaluar el aprendizaje de los estudiantes en cursos masivos abiertos en línea (MOOC).</p> <p>En la fiabilidad de la evaluación por pares influyen varios factores, como el número de evaluadores, la calidad de los criterios de evaluación y la claridad de las instrucciones que se dan a los evaluadores.</p> <p>El estudio concluyó que aumentar el número de evaluadores puede mejorar la fiabilidad de la evaluación inter pares, pero existe un umbral a partir del cual añadir más evaluadores no conduce a mejoras significativas de la fiabilidad.</p> <p>La calidad de los criterios de evaluación y la claridad de las instrucciones proporcionadas a los evaluadores resultaron ser factores importantes que influyen en la fiabilidad de la evaluación por pares. También se descubrió que el uso de la evaluación entre iguales puede conducir a mayores niveles de compromiso y satisfacción de los estudiantes con el curso.</p>
20	Luo et al., (2022)	Estados Unidos	Cualitativa	<p>Un enfoque basado en la trayectoria de aprendizaje puede resultar eficaz para diseñar y evaluar la enseñanza del pensamiento computacional en primaria.</p> <p>El estudio constató que los estudiantes que recibieron instrucción basada en el enfoque de la trayectoria de aprendizaje mostraron una mejora significativa en sus habilidades de pensamiento computacional, según las mediciones realizadas antes y después de las pruebas.</p> <p>También descubrió que el enfoque de la trayectoria de aprendizaje permitía una evaluación formativa más específica y eficaz del aprendizaje de los estudiantes, que podía utilizarse para informar la instrucción y proporcionar retroalimentación a los estudiantes.</p> <p>El estudio sugiere que el enfoque de la trayectoria de aprendizaje podría ser una herramienta valiosa para diseñar y evaluar la enseñanza del pensamiento computacional en primaria, y podría aplicarse en otras asignaturas para perfeccionar el aprendizaje de los alumnos.</p>
21	Meek et al., (2017)	Reino Unido	Cualitativa	<p>La evaluación entre pares puede ser una forma eficaz de evaluación en un curso abierto en línea (MOOC), especialmente para la evaluación formativa.</p> <p>El estudio encontró que la mayoría de los estudiantes que participaron en la revisión la consideraron una experiencia de aprendizaje valiosa y estaban satisfechos con el nivel de información que recibieron.</p> <p>Los estudiantes que participan en el proceso de revisión por pares tienen más probabilidades de participar y completar el curso.</p> <p>El estudio concluyó que la calidad de la revisión por pares está influenciada por muchos factores, como la transparencia de los criterios de revisión, la calidad de la capacitación brindada a los revisores y el nivel de participación de los revisores.</p>

N°	Autor/es Año	País	Metodología	Resultados
22	Meijer et al., (2020)	Países Bajos	Cualitativa	<p>Es necesaria más literatura sobre la evaluación entre profesores y estudiantes en la educación superior, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje colaborativo.</p> <p>El estudio identificó varias deficiencias y limitaciones del actual sistema de evaluación en la educación superior, incluida la falta de vinculación de los objetivos de aprendizaje con los métodos de investigación, la falta de atención a los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje y la realidad de un enfoque a distancia y muy individual aprendiendo que la formación individual es aprendiendo juntos.</p> <p>El estudio propuso un marco para la alfabetización de la evaluación del aprendizaje colaborativo, que incluye cuatro dimensiones: conciencia, conocimientos, habilidades y valores.</p> <p>También subraya la importancia de utilizar diversos métodos de evaluación, incluida la evaluación entre iguales y la autoevaluación, para fomentar el aprendizaje colaborativo y mejorar la validez y fiabilidad de los resultados de la evaluación.</p>
23	Rivers et al., (2019)	Estados Unidos	Cuantitativa	<p>Los exámenes de clase pueden ser una herramienta de evaluación formativa útil para evaluar los conocimientos a nivel conceptual de los alumnos.</p> <p>El estudio concluyó que las preguntas del examen que requerían que los estudiantes explicaran o aplicaran conceptos eran más eficaces para evaluar el conocimiento a nivel conceptual que las preguntas que sólo requerían que los estudiantes reconocieran o recordaran información.</p> <p>El estudio sugiere que proporcionar a los estudiantes información sobre su rendimiento en los exámenes puede ayudarles a identificar y abordar las lagunas en su comprensión de los conceptos, y puede promover un aprendizaje más profundo.</p> <p>El estudio descubrió que el rendimiento de los estudiantes en las preguntas de los exámenes conceptuales estaba positivamente correlacionado con la nota global del curso, lo que sugiere que los conocimientos conceptuales son un importante factor predictivo del éxito académico.</p> <p>El estudio sugiere que los instructores deben dar prioridad al uso de preguntas de examen que evalúen los conocimientos a nivel conceptual, y deben proporcionar a los estudiantes oportunidades frecuentes de evaluación formativa y retroalimentación para apoyar su aprendizaje.</p>

N°	Autor/es Año	País	Metodología	Resultados
25	Seifert & Feliks, (2019)	Israel	Mixta	<p>El estudio concluyó que la autoevaluación en línea y la evaluación entre iguales pueden ayudar a los estudiantes-profesores a comprender mejor los criterios de evaluación, desarrollar prácticas de calificación más precisas y coherentes y proporcionar comentarios más constructivos a sus alumnos.</p> <p>El estudio sugiere que la autoevaluación en línea y la evaluación entre iguales pueden integrarse en los programas de formación del profesorado de diversas maneras, por ejemplo, como parte del trabajo del curso, como módulo de formación independiente o como parte de un programa de desarrollo profesional.</p> <p>El estudio también sugiere que la autoevaluación en línea y la evaluación por pares pueden ayudar a promover el aprendizaje colaborativo y pueden conducir a un mayor compromiso y motivación de los estudiantes.</p>
26	Tenório et al., (2016)	Brasil	Cuantitativa	<p>Los resultados mostraron que el modelo gamificado de evaluación entre iguales aumentaba el compromiso y la motivación de los estudiantes, además de mejorar la calidad de los comentarios de los compañeros.</p> <p>El estudio también identificó algunos retos y limitaciones del modelo de evaluación por pares gamificado, como la necesidad de criterios y directrices de evaluación claros, y la posibilidad de sesgos en el proceso de evaluación por pares.</p> <p>El estudio sugiere que el modelo gamificado de evaluación entre iguales tiene potencial para ser utilizado en diversos contextos de aprendizaje en línea, incluidos los MOOC y otros cursos en línea a gran escala.</p>
27	Van Roy & Zaman, (2018)	Bélgica	Cuantitativa	<p>El estudio puso de relieve que la plataforma gamificada aumentaba significativamente la motivación intrínseca de los estudiantes, la competencia percibida y el interés por el curso en comparación con el grupo de control. También descubrió que los efectos motivadores de la gamificación se mantenían en el tiempo, ya que los estudiantes seguían manifestando mayores niveles de motivación intrínseca e interés por el curso dos semanas después de finalizar la intervención.</p>
28	Xiong & Suen, (2018)	Estados Unidos	Cualitativa	<p>Los autores identificaron cinco enfoques principales de evaluación en los MOOC: cuestionarios, evaluación por pares, evaluación automatizada, evaluación humana e insignias. Analizan las ventajas y limitaciones de cada enfoque, así como las posibilidades de combinarlos. Los autores también destacan la importancia de alinear la evaluación con los objetivos de aprendizaje de un MOOC y la necesidad de seguir investigando en este ámbito</p>

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Al momento de revisar el material, se encontraron resultados significativos y notables en los artículos evaluados. Estos resultados estaban estrechamente relacionados no solo con el objetivo de la investigación, sino también con los principales aportes que estos estudios ofrecían al campo de la investigación en general. Además, se confirmó la relevancia de la evaluación formativa a través del uso de plataformas digitales, lo cual está relacionado con los estudios presentados en la tabla 2.

Los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales ofrecen numerosas ventajas para ampliar la ilustración de los escolares y mejorar el quehacer educativo. La capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata y realizar un seguimiento del progreso a lo largo del tiempo permite a los instructores adaptar la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que en última instancia conduce a mayores niveles de compromiso, motivación y rendimiento.

Se destaca el uso de modelos aplicados bajo gamificación, cuestionarios, evaluación automatizada a través de MOOC y sistemas donde se aplican procesos de retroalimentación como las estrategias más usadas para recabar información de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales ventajas de los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales es su flexibilidad y accesibilidad. Los estudiantes pueden acceder a estas herramientas desde cualquier lugar, en cualquier momento, utilizando una variedad de dispositivos, lo que permite mayores oportunidades de aprendizaje fuera de

las aulas tradicionales. Además, pueden admitir una serie de métodos de evaluación formativa, como cuestionarios, encuestas, simulaciones y evaluaciones entre compañeros, lo que proporciona a los profesores una gama más amplia de opciones de evaluación entre las que elegir.

Sin embargo, es importante reconocer los retos asociados al uso de modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales. Uno de ellos es garantizar la validez y fiabilidad de las evaluaciones, sobre todo en ausencia de observación directa o supervisión física. Además, cuestiones técnicas como los problemas de conectividad y la compatibilidad con diferentes dispositivos también pueden afectar a la eficacia de las evaluaciones formativas en plataformas virtuales.

Otra preocupación que suscita el uso de plataformas virtuales para la evaluación formativa es la posibilidad de depender excesivamente de la tecnología, en detrimento de las prácticas pedagógicas de calidad y de la interacción humana. Es importante recordar que las evaluaciones formativas son solo un aspecto del proceso de aprendizaje, y que deben utilizarse junto con otras estrategias como el aprendizaje entre iguales, el debate y las actividades prácticas para promover una experiencia de aprendizaje integral.

En suma, los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales tienen un gran potencial para apuntalar la formación de los educandos y mejorar las prácticas educativas. Ofrecen una mayor flexibilidad y accesibilidad, así como una gama más amplia de opciones de evaluación. Sin embargo, para aprovechar al máximo sus beneficios, los educadores deben considerar

cuidadosamente su diseño, implementación y evaluación, y asegurarse de que se integren en un marco pedagógico más amplio que priorice el aprendizaje centrado en el estudiante y la interacción significativa.

CONCLUSIONES

En resumen, la revisión reveló que los modelos de evaluación formativa implementados en plataformas virtuales tienen el potencial de facilitar el aprendizaje y aumentar la eficacia de las prácticas educativas. Se analizaron los diferentes modelos de evaluación formativa, tales como cuestionarios, encuestas y simulaciones, y hemos identificado sus ventajas, incluyendo un mayor compromiso, retroalimentación individualizada y mejores resultados de aprendizaje. Además, las plataformas virtuales permiten un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes, la identificación de áreas de mejora y el ajuste de la instrucción para satisfacer las necesidades individuales.

Sin embargo, es crucial reconocer los retos y limitaciones de utilizar los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales. Entre ellos se incluyen las preocupaciones relacionadas con la validez y la fiabilidad, las cuestiones técnicas y la necesidad de una planificación y ejecución cuidadosa. También es importante garantizar que la tecnología no anule la importancia de las prácticas pedagógicas de alta calidad y la interacción humana en el proceso de aprendizaje. La revisión destaca el importante potencial de los modelos de evaluación formativa en plataformas virtuales para apoyar el aprendizaje y mejorar las

prácticas educativas. Sin embargo, los educadores deben evaluar cuidadosamente el diseño, la implementación y la evaluación de estos modelos, y asegurarse de que formen parte de un marco pedagógico integral que priorice el aprendizaje centrado en el estudiante y el compromiso significativo.

El uso de estrategias como la gamificación, Mooc y retroalimentación sirven de apoyo para mejorar los procesos de evaluación formativa en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, La evaluación formativa es un proceso clave en los entornos virtuales de aprendizaje, ya que permite mejorar tanto el aprendizaje del alumnado como el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La retroalimentación es un elemento fundamental en la evaluación formativa, ya que permite identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y ajustar los procesos de enseñanza para mejorar su rendimiento. Además, la evaluación formativa contribuye al desarrollo de competencias en la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos, lo que es esencial para el éxito en el mundo escolar.

REFERENCIAS

- Alexander, B., Owen, S., & Thames, C. B. (2020). Exploring differences and relationships between online formative and summative assessments in Mississippi career and technical education. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3), 335-349. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-06-2020-0037>
- Antonaci, A., Klemke, R., Kreijns, K., & Specht, M. (2018). Get Gamification of MOOC right!: How

- to Embed the Individual and Social Aspects of MOOCs in Gamification Design. *International Journal of Serious Games*, 5(3), 61-78. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v5i3.255>
- Aslan, S. (2019). The impact of argumentation-based teaching and scenario-based learning method on the students' academic achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 18(2), 171-183. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.171>
- Attali, Y., & Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance? *Computers & Education*, 83, 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012>
- Aura, I., Hassan, L., & Hamari, J. (2021). Teaching within a Story: Understanding storification of pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 106, 101728. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101728>
- Baydas, O., & Cicek, M. (2019). The examination of the gamification process in undergraduate education: A scale development study. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(3), 269-285. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1580609>
- Barrera Rea, V. F., & Guapi Mullo, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, julio. https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html?fb_comment_id=1945683888795709_4146938658670210
- Buckley, P., & Doyle, E. (2017). Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. *Computers & Education*, 106, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.009>
- Buelin, J., Ernst, J. V., Clark, A. C., Kelly, D. P., & DeLuca, V. W. (2019). Formative Evaluation Techniques. *Technology and Engineering Teacher*, 78(5), 21-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1203704>
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: Las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331466109010>
- Comerón, A. B., & Martínez, F. G. (2023). Ciencia y Axiología. Algunas reflexiones teórico-metodológicas para la educación CTS. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), Article 8. <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/1034>
- Cornellà Canals, P., & Estebanell Minguell, M. (2018). GaMoodlification: Moodle al servicio de la gamificación del aprendizaje. *Campus Virtuales*, 7(2), 9-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6681868>
- Elwy, A. R., Wasan, A. D., Gillman, A. G., Johnston, K. L., Dodds, N., McFarland, C., & Greco, C. M. (2020). Using formative evaluation methods to improve clinical implementation efforts: Description and an example. *Psychiatry Research*, 283, 112532. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112532>
- Fantini, A., Radice, B., & Bocca, E. (2005). Enfoques para la evaluación formativa en e-learning. <https://core.ac.uk/download/pdf/296343626.pdf>
- Ford, L. A. (2017). Selection issues of formative models. *Journal of Management Development*, 36(5), 660-670. <https://doi.org/10.1108/JMD-04-2015-0057>
- Gachkova, M., Takev, M., & Somova, E. (2018). LEARNING AND ASSESSMENT BASED ON GAMIFIED E-COURSE IN MOODLE. *Mathematics and Informatics*, 61(5). https://www.researchgate.net/publication/328638314_LEARNING_AND_ASSESSMENT_BASED_ON_GAMIFIED_E-COURSE_IN_MOODLE
- Haldeman, G., Babeş-Vroman, M., Tjang, A., & Nguyen, T. D. (2021). CSF: Formative Feedback in Autograding. *ACM Transactions on Computing Education*, 21(3), 21:1-21:30. <https://doi.org/10.1145/3445983>
- Jafari, S. M., & Abdollahzade, Z. (2018). Investigating the Relationship between Player Types and Learning Styles in Gamification Design. *Iranian Journal of Management Studies*, Online First. <https://doi.org/10.22059/>

- ijms.2018.256394.673107
- Lam, M. O., & Weikle, D. A. B. (2021). A successful online systems class using scaffolded active learning and formative assessment. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 37(3), 132-142. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/3512489.3512503>
- Li, H., Zhao, C., Long, T., Huang, Y., & Shu, F. (2021). Exploring the reliability and its influencing factors of peer assessment in massive open online courses. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2263-2277. <https://doi.org/10.1111/bjet.13143>
- Luo, F., Israel, M., & Gane, B. (2022). Elementary Computational Thinking Instruction and Assessment: A Learning Trajectory Perspective. *ACM Transactions on Computing Education*, 22(2), 19:1-19:26. <https://doi.org/10.1145/3494579>
- Mativo, J., Smith, B., Thompson, E., & Wicklein, R. (2016). A formative evaluation of a Southeast High School Integrative science, technology, engineering, and mathematics (STEM) academy. *Technology in Society*, 45, 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.02.001>
- Meek, S. E. M., Blakemore, L., & Marks, L. (2017). Is peer review an appropriate form of assessment in a MOOC? Student participation and performance in formative peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 1000-1013. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1221052>
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J.-W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: A reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1222-1240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1729696>
- Molas-Gallart, J., Boni, A., Giachi, S., & Schot, J. (2021). A formative approach to the evaluation of Transformative Innovation Policies. *Research Evaluation*, 30(4), 431-442. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab016>
- Moore, A. G., Hu, X., Eubanks, J. C., Aiyaz, A. A., & McMahan, R. P. (2020). A Formative Evaluation Methodology for VR Training Simulations. 2020 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW), 125-132. <https://doi.org/10.1109/VRW50115.2020.00027>
- Peterson, J. (2016). Formative Evaluations in Online Classes. *The Journal of Educators Online*, 13(1). <https://doi.org/10.9743/JEO.2016.1.8>
- Ramos Vite, M. M. del R., & Macahuachi Nuñez de Castillo, L. C. (2021). Plataformas virtuales como herramientas de enseñanza. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 1080-1098.
- Rivers, M. L., Dunlosky, J., & Joynes, R. (2019). The contribution of classroom exams to formative evaluation of concept-level knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101806. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101806>
- Roberson, C. (2018). Techniques for using specifications grading in computer science. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 33(6), 192-193.
- Silva López, R. B., Méndez Gurrola, I. I., Silva López, R. B., & Méndez Gurrola, I. I. (2022). Intelligent System for Customizing Evaluation Activities Implemented in Virtual Learning Environments: Experiments and Results. *Computación y Sistemas*, 26(1), 473-484. <https://doi.org/10.13053/cys-26-1-4182>
- Seifert, T., & Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1487023>
- Stetler, C. B., Legro, M. W., Wallace, C. M., Bowman, C., Guihan, M., Hagedorn, H., Kimmel, B., Sharp, N. D., & Smith, J. L. (2006). The Role of Formative Evaluation in Implementation Research and the QUERI Experience. *Journal of General Internal Medicine*, 21(Suppl 2), S1-S8. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00355.x>
- Tenório, T., Bittencourt, I. I., Isotani, S., Pedro, A., & Ospina, P. (2016). A gamified peer assessment

- model for on-line learning environments in a competitive context. *Computers in Human Behavior*, 64, 247-263. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.049>
- Toledo-Cabrera, D., Garcia Herrera, D., Cabrera-Berrezueta, L., & Álvarez, J. (2020). Evaluación formativa en la educación virtual: Una experiencia en el bachillerato intensivo. *EPISTEME KOINONIA*, 3, 205. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1000>
- Uz Bilgin, C., & Gul, A. (2020). Investigating the Effectiveness of Gamification on Group Cohesion, Attitude, and Academic Achievement in Collaborative Learning Environments. *TechTrends*, 64(1), 124-136. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00442-x>
- Van Roy, R., & Zaman, B. (2018). Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time. *Computers & Education*, 127, 283-297. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.018>
- Vesin, B., Mangaroska, K., Akhuseyinoglu, K., & Giannakos, M. (2022). Adaptive Assessment and Content Recommendation in Online Programming Courses: On the Use of Elo-rating. *ACM Transactions on Computing Education*, 22(3), 1-27. <https://doi.org/10.1145/3511886>
- Xiong, Y., & Suen, H. K. (2018). Assessment approaches in massive open online courses: Possibilities, challenges and future directions. *International Review of Education*, 64(2), 241-263. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9710-5>



Incidencia de la comunicación asertiva en el proceso de aprendizaje de niños bilingües

Incidence of assertive communication in the learning process of bilingual children

Yudit Carrión Huarancca | ycarrionh@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-1213-2046>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Ruth Janet Toledo Purguaya | rtoledopu@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-8210-4425>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Alcira Elena Ibarra Cabello | aibarra@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4507-4623>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero | jpadillac@ucv.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-9756-8772>
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

DOI: <http://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i9.2>

Artículo recibido: 15 de febrero 2023 | arbitrado: 01 de marzo 2023 | aceptado: 03 de abril 2023 | publicado: 01 de julio 2023

Resumen

Palabras clave:

Comunicación asertiva;
Procesos de aprendizaje;
Niños bilingües; Perú

La comunicación es inherente al ser humano y un factor fundamental en todos los procesos de aprendizaje; aún más en la sociedad actual. Por ello la presente investigación se planteó como objetivo determinar la influencia entre la comunicación asertiva y el proceso de aprendizaje de los niños bilingües de 8-12 años de la institución educativa N° 50414 de Caicay-Cusco 2021. De acuerdo al objetivo la investigación, esta se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo bajo un diseño no experimental con una muestra de 37 estudiantes del IV y V ciclo del nivel primario de la institución educativa participante. Se utilizó como instrumento un cuestionario donde se desarrollaron las variables comunicación asertiva y proceso de aprendizaje. Entre los resultados se evidenció que más de la mitad de los participantes tienen un nivel de comunicación asertiva y un proceso de aprendizaje medianamente adecuado; lo cual permitió concluir que la comunicación asertiva si tiene influencia en los procesos de aprendizaje.

Abstract

Keywords:

Assertive communication;
Learning processes; Bilingual
children; Peru

Communication is inherent to human beings and a fundamental factor in all learning processes; even more so in today's society. Therefore, the objective of this research was to determine the influence between assertive communication and the learning process of bilingual children from 8-12 years old from the educational institution N° 50414 of Caicay-Cusco 2021. According to the objective of the research, this was framed within the quantitative paradigm under a non-experimental design with a sample of 37 students of the IV and V cycle of the primary level of the participating educational institution. A questionnaire was used as an instrument where the variables assertive communication and learning process were developed. The results showed that more than half of the participants have an assertive communication level and a moderately adequate learning process, which led to the conclusion that assertive communication does have an influence on the learning process.

INTRODUCCIÓN

Desde las primeras etapas de vida, el ser humano genera mecanismos de comunicación que lo identifica y caracteriza como parte de la sociedad. Es por ello que los autores más reconocidos de la educación y la psicología, como Piaget (1973) o Vygotsky (1978), destacan la relevancia de una comunicación en todos los ámbitos del quehacer humano. Más aun en una sociedad globalizada e hiperconectada como lo es la sociedad del siglo XXI. De esta manera, es necesario estudiar la comunicación asertiva y su incidencia en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, la comunicación fuerte se entiende como una habilidad social que permite expresarse de forma sensible. Actualmente, gran parte de los estudiantes de la institución educativa No. 1. 50414 de Caicay-Cusco no cuentan con esta capacidad. Por lo tanto, no tienen una buena comunicación entre ellos, sus profesores e incluso sus padres, lo que genera conflictos internos y externos. Los padres y familiares no comprenden los motivos de este comportamiento, pero es posible que no comprendan qué tratamiento se debe dar a este problema.

La unidad en el hogar es un factor crítico para desarrollar una comunicación sólida con los estudiantes. Actualmente, la mayoría de los niños bilingües entre 8 y 12 años que estudian en instituciones educativas enfrentan violencia física y psicológica en el hogar como forma de comunicación y educación. Esto genera miedo, incertidumbre, falta de autoestima y, en consecuencia, falta de comunicación.

La situación actual provocada por la enfermedad COVID 19 es un factor negativo que se superpone

a los existentes y repercute negativamente en el desarrollo de tus creencias y comunicación. Dado el aislamiento, el aislamiento, el estrés y la falta de interacción social experimentados durante la enfermedad, sus efectos aún se sienten. Esta situación debe considerarse cuando se trabaja para adquirir fuertes habilidades sociales y comunicativas.

Por otro lado, en el proceso de aprendizaje adquirirás diversos conocimientos y habilidades, viviendo vidas diferentes, que podrás utilizar en entornos educativos y familiares. Por eso, es importante saber dónde está el alumno y cómo va creciendo con él. La educación juega un papel importante en el desarrollo general del estudiante, pero es importante considerar la realidad dentro y fuera del aula. Esto nos permite trabajar según las necesidades de los estudiantes. De esta forma podemos conseguir un buen desarrollo de las habilidades y habilidades necesarias que doten al alumno de las herramientas para afrontar el mundo que le rodea.

En este sentido, el objetivo general de este estudio es comprender el impacto de una comunicación fuerte en el proceso de aprendizaje de niños bilingües de entre 8 y 12 años de la Escuela No. 2. 50414 Caicay-Cusco 2021.

De esta manera, el estudio puede proporcionar pistas útiles para resolver un problema concreto lo que traerá enormes beneficios a estudiantes, padres, docentes y comunidades educativas, permitiéndoles superar los desafíos actuales y futuros. El estudio también proporcionó información importante que puede ayudar a mejorar la comunicación entre los líderes en el proceso educativo.

Para efectos de este estudio se consideró la investigación de Cañas y Hernández (2019). Estos investigadores presentaron sus informes científicos y propuestas de comunicación intensiva con profesores de investigación y docencia de la Universidad Cooperativa de Columbia. Para ello, el investigador utilizó un método de diseño cuantitativo, descriptivo y no experimental. Para ello, con la participación de 39 docentes activos y voluntarios con edades comprendidas entre 18 y 60 años, se utiliza la Escala de Asertividad de Rathus, que se considera una herramienta de investigación adecuada. Como resultado, hubo una relación entre fuertes habilidades de comunicación y variables sociales como el nivel de formación, la experiencia profesional y el número de niños bajo cuidado, con rho de Spearman = 0,74 y n asumiendo significancia en $p < 0,05$.

Asimismo, fue seleccionada la tesis de maestría elaborada por Tierra (2019) en la Universidad Nacional de Chimborazo en Riobamba - Ecuador. El estudio también exploró el tema de la comunicación sólida y las relaciones entre pares en el Colegio Nicanor Larrea León a nivel de posgrado. Por lo tanto, este estudio es de naturaleza estadística sin pruebas de correlación. De esta manera, 100 estudiantes participaron en la recolección de información, utilizando como método y como herramienta la encuesta, a través de dos preguntas. Por lo tanto, los puntajes de ambas preguntas tuvieron una correlación positiva de Rho = 0,860 entre las variables de estudio, mostrando así que es perjudicial para las relaciones entre pares.

Asimismo, este análisis se basa en el trabajo de Calderón (2017). En este estudio se desarrolló

la comunicación persuasiva y su impacto en las relaciones sociales en el Departamento de Educación de Martha Bucaram en Roldós Guayaquil. Por lo tanto, el investigador realizó el análisis cuantitativo en un entorno no experimental. Además, este modelo tiene como objetivo comprender cómo las dificultades de comunicación afectan las relaciones interpersonales en el entorno de la investigación. Como resultado, 50 docentes participaron en la recolección de datos. Así, el investigador concluyó afirmando que existe una relación significativa entre las creencias y la comunicación organizacional de los docentes en la empresa evaluada.

Mientras tanto, en otros países, Sánchez y Ruiz (2018) revelan diferentes formas de desarrollar este tema de investigación. En su ensayo, el autor decidió que su estudio abarca la difícil comunicación y desempeño de los empleados de consultoras de crédito y ahorro en Chibuleo, Estado Ambato, Región Tungurahua. Primero se discutió el objetivo principal que es determinar la frecuencia de la enfermedad en la población. Por ello, para el desarrollo partimos de métodos cualitativos y cuantitativos, utilizando herramientas de investigación in situ que nos permiten explorar oportunidades de investigación. Por lo tanto, para expresar este concepto, en esta investigación se utilizó el famoso sistema Chi X2. Sin embargo, se encontró que más de la mitad de los empleados indican que es importante mantener una buena comunicación entre todos.

De igual manera, se tomaron en cuenta diferentes aportes nacionales como antecedentes en el desarrollo de la presente investigación. Como primer antecedente nacional, Aguilar

(2018) realizó un análisis de la problemática de la comunicación con especial énfasis en las relaciones interpersonales con docentes de secundaria en la institución educativa Los Olivos durante el año 2018. Básicamente, este estudio proporciona recursos cuantitativos - el jefe de interacción de tipo no experimental. De igual forma, el número de participantes en el estudio fue de 90 docentes. Por otro lado, la encuesta es un método práctico, pero en cuanto a instrumentos se plantean dos preguntas. Gracias a la investigación, la información recopilada me hizo darme cuenta de que la primera variable se relaciona positivamente con la segunda variable, es decir, una comunicación fuerte tiene un impacto significativo en los cambios interpersonales.

A su vez, se seleccionó para fines de investigación el trabajo de Trujillo (2018). Este proyecto exploró el aprendizaje y la autoestima de los estudiantes de secundaria de la institución educativa Amaryllis. En primer lugar, el investigador planteó que el objetivo del estudio fue establecer la relación entre el proceso de aprendizaje y la autoestima de los estudiantes de secundaria. Para ello se selecciona un diseño no experimental que incorpora una estructura de correlación cruzada, utilizado para la recolección de datos y el muestreo aleatorio. De manera similar, las encuestas y cuestionarios se utilizan como herramientas de investigación. Finalmente, el estudio confirma que existe una débil relación positiva entre el proceso de aprendizaje y la autoestima de los estudiantes.

Como parte de otro proyecto en el extranjero, Alvarado (2018) presentó un proyecto de investigación relacionado con la comunicación

fuerte y la resolución de conflictos en la institución educativa Virgen del Carmen en Dos de Mayo. El objetivo general de este estudio es determinar la relación entre la comunicación consensuada y la resolución de conflictos en el Instituto Educacional Virgen del Carmen, Dos de Mayo, 2018. Para ello, de forma no experimental, colaborativa. Trabajamos con 34 empleados, este es el número total de empleados involucrados en la educación, seleccionando 15 miembros que son considerados ejemplos globales.

En este estudio, Alvarado (2018) utilizó un método de investigación utilizando como herramienta dos preguntas. Sin embargo, las investigaciones muestran que el nivel de comunicación persuasiva se mantiene constante (66,7%), mientras que la resolución de conflictos se mantiene en un nivel medio (46,7%) porque algunos de los empleados de la empresa son pequeños. Por otro lado, se utiliza una prueba de correlación, que confirma la existencia de una relación significativa entre dos variables consideradas fuertes en la comunicación y resolución de conflictos en la Universidad como centro de investigación. En particular, el investigador se basó en el valor de $p = 0,003$, obtenido mediante la prueba de Spearman Rho. Asimismo, el valor del coeficiente (0,718) nos permite confirmar la existencia de una relación positiva entre comunicación asertiva y resolución de conflictos, resumiéndola con la siguiente afirmación: cuanto mejor es la comunicación asertiva, más fuerte es, mayor es la tensión.

El desarrollo final de esta investigación fue elegido por Torres (2019), quien resuelve el problema de la comunicación persuasiva y la unidad escolar en el 6to año de primaria de la

institución educativa Julcán en el año 2019. De esta manera, el investigador propuso el objetivo de Establecimiento de la relación entre comunicación fuerte y unidad escolar entre estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa Julcán de La Libertad en el año 2019. Por lo tanto, el estudio utilizó métodos descriptivos e interdependientes. Por lo tanto, la prueba fue diseñada por conveniencia, trabajando con 67 estudiantes de 6to grado. Para lograr el objetivo de la investigación se realizaron dos encuestas para dos variables.

Continuando con el estudio anterior, Torres (2019) encontró que el nivel de comunicación asertiva indica un nivel de creencia fuerte en los estudiantes. Por lo tanto, la conducta no consensual es seguida por el porcentaje más bajo y, finalmente, la conducta de dar tiene el porcentaje más bajo. Todo esto permitió, por un lado, establecer la existencia exacta de una conexión significativa entre los aspectos de la comunicación verbal y la unidad, por otro lado, una conexión directa entre la comunicación no verbal y el estar juntos, y otra conexión más entre comprender el aspecto de la unidad. La comunicación es poderosa. Por un lado, esta relación está relacionada con la unidad escolar y la comunicación de creencias, lo que permite concluir que existe una relación entre las diferentes variables de comunicación de creencias en los diferentes centros escolares.

Para los fines de esta revisión, se ha definido la comunicación. En relación a este concepto, Mancías (2016) estima que la comunicación fuerte se basa en una actitud positiva y personal al interactuar con los demás para expresar ideas, evitar insultos, insultos y conflictos, siendo la

mejor y más adecuada forma de interactuar con los demás.

Sin embargo, para Canstanyer (2004), la comunicación asertiva representa la manera en que se comunican las personas, aceptando juicios de los demás individuos. De acuerdo al autor, la consideración a los demás y uno mismo ocurre al admitir que la opinión de los demás puede ser no coherente con la de uno mismo, esquivando disconformidad para evitar conflicto.

En cuanto a los aspectos de la comunicación que se enfatizan, incluyen la comunicación no verbal como los gestos, la postura, la mirada, así como el tono de voz y/o el comportamiento grupal, así como otros signos no problemáticos (Torres, 2019). Según Rulicki (2007), se tratan como un lenguaje adicional en relación al lenguaje de las palabras que utilizamos frecuentemente en la comunicación. De esta forma, todo lo que se dice se considera comunicación no verbal. Asimismo, el mismo autor muestra que en una conversación la comunicación no verbal permite la expresión de la parte afectiva, que resulta de emociones, estados, pasiones en el centro de otros objetos visibles.

Por otro lado, la comunicación verbal se considera una herramienta del habla que sirve para comunicar y explicar, manteniendo una relación comunicativa completa. De esta manera se produce una combinación de comunicación y/o comunicación verbal y no verbal entre el emisor y el receptor del mensaje. (Torres, 2019)

Asimismo, según Cortez (2018), la expresión plena y un estilo claro y unificado distinguen a quienes demuestran comunicación oral.

Por lo tanto, adquirir una comunicación sólida permite a los estudiantes obtener beneficios

de desarrollo personal y académico, ya que les permite desarrollar la autodefensa, la autoestima y el autoconocimiento. Estos aspectos también permiten la gestión de conflictos, lo que ayuda a que una comunicación sólida defina la autoaceptación. Por lo tanto, según Castro y Calzadilla (2021), tener estas características ayuda a los estudiantes a mantener la unidad y comunicarse de manera efectiva durante el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, este estudio estableció los parámetros del proceso de aprendizaje. Así, según Peiró (2020), se trata de un proceso sistemático de adquisición de conocimientos y habilidades en el que la experiencia es la base. Asimismo, el autor explica que estas experiencias se adquieren dentro y fuera del ámbito educativo. Además, en este proceso adquiriremos conocimientos e ideas que podremos utilizar más adelante.

Con respecto a los factores que influyen en este proceso, Peiró (2020) argumenta que, las instituciones educativas dependen del tipo de interacciones entre otros estudiantes, profesores y recursos educativos. Siguiendo con esta idea, el autor presenta el proceso de aprendizaje como una práctica en la que se organizan las experiencias y conocimientos existentes. Como resultado, se crean nuevos conocimientos que se utilizarán en su vida ahora y en el futuro. Por lo tanto, en educación es importante comprender las relaciones alumno-maestro y alumno-alumno para lograr un buen progreso en el aprendizaje.

Para los fines de la presente investigación, se hicieron 3 distinciones como las dimensiones del proceso de aprendizaje: El aprendizaje por asimilación, aprendizaje por descubrimiento y

aprendizaje significativo.

La primera dimensión ha sido teorizada en base a los aportes de Paniagua y Meneses (citados por Trujillo, 2018). Por lo tanto, para estos autores, el aprendizaje por asimilación está ligado a las ideas de Ausubel, las cuales se basa en investigaciones realizadas sobre el aprendizaje de significados verbales. Finalmente, el conocimiento aprendido es de fundamental importancia para dar forma a la inteligencia y no es malo ni arbitrario. Por un lado, representa un proceso en el que nuevos conocimientos o información se combinan con partes o conocimientos existentes. Sin embargo, es un proceso de interacción que modifica recientemente la información y da significado a la información existente.

En el caso del aprendizaje por descubrimiento, Donoso (2008) cree que Bruner aplicó el concepto mencionado anteriormente. Sin embargo, esta última afirmación significa que el aprendizaje implica la construcción de conocimiento y la implicación directa del estudiante en una situación problemática. Por este motivo, queremos que los estudiantes aprendan por sí mismos a través del descubrimiento. Además, esta formación ayuda al estudiante a invertir más en su educación. Por lo tanto, durante el aprendizaje, el docente guía al alumno para que pueda alcanzar y cumplir las metas planteadas en la sesión de aprendizaje.

El elemento final es el aprendizaje significativo cuando los estudiantes en grupos pequeños crean aprendizaje interactuando con otros. Por un lado, esto sucede porque los estudiantes se comunican, escuchan las opiniones de los demás y cooperan para llegar a conclusiones adecuadas (Morales, 2018).

Asimismo, según Ausubel y Novak (1978), este segundo tipo de aprendizaje es intencional y tiene como objetivo la adquisición de nuevos conocimientos. Sin embargo, este aprendizaje proporciona estas habilidades cuando el nuevo aprendizaje se integra y vincula con los conocimientos previamente adquiridos por el estudiante. En mi opinión, es una educación que permite al estudiante utilizar los conocimientos adquiridos y utilizarlos en su desarrollo personal e intelectual.

Para este proceso de investigación se crean las siguientes variables: comunicación afectiva y proceso de aprendizaje.

MÉTODO

Dada la naturaleza del estudio y con el fin de cumplir con el objetivo, el cual es determinar la influencia entre la comunicación asertiva y el proceso de aprendizaje de los niños bilingües de 8-12 años de la institución educativa N° 50414 de Caicay-Cusco 2021; se orientó en el paradigma cuantitativo. De tipo aplicada con un diseño transversal y no experimental, lo cual facilitó la recolección de información durante un tiempo determinado, sin que haya intervención en el lugar donde se estudian los estudiantes de la institución educativa N° 50414 de Caicay-Cusco.

En primer lugar, se estableció la operacionalización de las dos variables: 1.- Comunicación asertiva, 2.- proceso de aprendizaje. La población objeto de estudio está integrada por 37 estudiantes entre 8-12 años del IV y V ciclo del nivel primario de una institución educativa N°50414 de Caicay – Cusco – 2021. Como criterio de inclusión, se consideró como característica

particular para el estudio los niños bilingües y provenientes de zonas rurales entre 8 y 12 años.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario con preguntas cerradas con escala Likert tiene como objetivo recolectar información sobre cada variable. Su pregunta cumple con los criterios para cada variable de la encuesta. En el caso de la primera variable, que es la comunicación fuerte, el cuestionario contiene 16 ítems que actúan en dos áreas: comunicación no verbal y comunicación verbal. La segunda variable es el proceso de aprendizaje, un cuestionario compuesto por 10 ítems divididos en tres partes: Aprendizaje por síntesis, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por práctica.

Las respuestas se marcaron con opciones: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre, 5 = siempre. Luego, los expertos analizaron y desarrollaron la pregunta y luego, con el apoyo del grupo, la aplicaron a la prueba de confiabilidad utilizando el alfa de Crombach y utilizaron la misma escala en el estudio. Una vez que se recopila la información a través de la aplicación, los datos se convierten en estadísticas.

RESULTADOS

A continuación se describen los hallazgos de la investigación, logrados por la aplicación de la encuesta. Las respuestas están estructuradas según la escala antes señalada. Para la tabulación de la variable comunicación asertiva se construyó un baremo con contenidos de los descriptores: adecuada, medianamente adecuada y poco adecuada. Véase en la tabla 1:

Tabla 1. Baremo de medición de la variable comunicación asertiva.

	No verbal	Verbal	Variable: Comunicación asertiva
Adecuado	37 - 50	23-30	60-80
Medianamente Adecuado	25 - 37	15-22	39-59
Poco adecuado	<=24	<=14	<=38

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable Proceso de aprendizaje, la tabulación cuenta con 10 ítems discretos en las dimensiones: Aprendizaje por asimilación, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje

significativo. Para el procesamiento se empleó un procedimiento similar a la anterior variable a través de un baremo. Tal como los indica la siguiente tabla:

Tabla 2. Proceso de aprendizaje

	Aprendizaje por asimilación	Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje significativo	Proceso de aprendizaje
Adecuado	16-20	12-15	12-15	38-50
Medianamente adecuado	11-15	8-11	8-11	25-37
Poco adecuado	<=10	<=7	<=7	<=24

Fuente: Elaboración propia.

Luego se utiliza la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, para muestras menores a 50 la Sig., obtenida es 0.000 menor que el nivel de significancia correspondiente a la distribución normal, por lo que se utiliza el estadístico r de Pearson.

Comparando los resultados en cuanto a comunicación fuerte en el proceso de aprendizaje, se encontró que el 56,8% de los estudiantes mostraron un buen nivel de comunicación en el proceso de aprendizaje; mientras que el 10,8% señala el nivel de retórica e insuficiencia

en el proceso educativo. Finalmente, el 16,2% garantiza un alto nivel de comunicación e influye positivamente en el proceso de aprendizaje. Estos resultados confirman que una comunicación sólida tiene un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes.

Asímismo, los resultados de la comunicación no verbal en el proceso de aprendizaje son diferentes, se encontró que el 56.8% de los estudiantes reporta un muy buen nivel de comunicación no verbal, lo que siempre incide en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el 13,5% desarrolló niveles suficientes de comunicación no verbal y buenas habilidades de aprendizaje. Así, el 10,8% de los estudiantes transita por un nivel incompleto, lo que les impide obtener una educación plena y completa. Estos resultados indican que sus palabras y conductas de comunicación no verbal se han desarrollado para lograr relaciones plenas con sus pares y el entorno.

Por otra parte, se contrastó los resultados de la comunicación verbal y el proceso de aprendizaje se obtuvo que el 51.4% de los estudiantes han desarrollado una comunicación verbal medianamente adecuada, lo que inca un proceso aprendizaje en la misma escala. Luego, el 18.9% han desarrollado un nivel adecuado y el 13.5% poco adecuado. Estos resultados determinaron que la comunicación verbal les permite desarrollar una interrelación lingüística de conversación, compartir sus vivencias, las competencias no se han desarrollado adecuadamente muchas veces por la timidez o inseguridad de los estudiantes.

Finalmente, los resultados de la prueba de Pearson muestran que para el valor de $r = 0,786$, lo que significa que existe otra buena relación,

el valor p encontrado es 0,00. Según la regla de decisión, rechazar | Aceptado Sí, lo que crea un vínculo entre la comunicación fuerte y el proceso de aprendizaje de los niños bilingües de 8 a 12 años de la institución educativa #50414 Cusco 2021. Por lo tanto, se asume que la comunicación fuerte se da en el proceso de aprendizaje estudiantes del 4to y 5to ciclo del nivel principal de la institución educativa no. 50414 Caicay - Cusco - 2021. En cuanto a la comunicación no verbal, los resultados de la correlación de Pearson muestran que el valor de $r = 0,744$, indicando que existe otra correlación positiva, el valor p encontrado es 0,00. Según el proceso de toma de decisiones rechaza H_0 y acepta H_a , lo que demuestra que existe una influencia positiva entre la comunicación no verbal y el proceso de aprendizaje en niños bilingües de 8 a 12 años del estudio no.50414 Cusco 2021. Por lo tanto, se supone que la comunicación no verbal incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del 4to y 5to ciclo del nivel principal de la institución educativa No. 50414 - 2021. Los resultados y - se refieren a la comunicación oral mostrando que el valor de $r = 0.830$, lo que indica que existe una correlación altamente positiva, el valor p es 0,00. De acuerdo al proceso de toma de decisiones, se le preguntó a H_0 si aceptaba a H_a , lo que demuestra que existe una influencia positiva entre la comunicación oral y el proceso de aprendizaje en niños bilingües de 8 a 12 años en el hogar, Documento Educativo No. 50414 del Cusco 2021 Por lo tanto, se supone que la comunicación oral se lleva a cabo en el proceso educativo de los estudiantes de las clases IV y V de la clase I de la institución educativa no. 50.414 - 2021.

DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo general del estudio y los resultados obtenidos, se encontró que los estudiantes demostraron un alto nivel de comunicación y un proceso de aprendizaje integral. Por otro lado, existe falta de comunicación e influencia en el proceso de aprendizaje; Finalmente se presentó el nivel general de comunicación y el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos corresponden a la opinión de Aguilar (2018), quien en su tesis de diploma planteó que la primera variable comunicación basada en la confianza afecta significativamente a la segunda variable interacción social.

De manera similar, Lozada et al. (2020) muestran que la comunicación puede utilizarse para resaltar el conflicto como herramienta para resolver conflictos que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adquiriendo significación sociológica y psicológica. Esto demuestra que es importante desarrollar habilidades comunicativas y una comunicación elocuente. Bueno, esto te permitirá obtener una educación completa. Si el estudiante puede expresar su interés de la manera correcta, será comprendido de la manera que necesita y tratado de acuerdo a sus necesidades.

En relación al primer objetivo definido, los resultados obtenidos indican que los estudiantes demuestran deficientes habilidades comunicativas, lo que afecta el proceso habitual de aprendizaje. También se encontró que un pequeño por ciento logró el desarrollo de la comunicación no verbal y un buen aprendizaje. También se encontró que un pequeño número de estudiantes había desarrollado niveles insuficientes de comunicación no verbal,

lo que resultaba en niveles de aprendizaje entre pobres y excelentes.

Según Velásquez (2021), las acciones no verbales no solo comunican sino que también evocan respuestas por parte del estudiante. Además, hay un impacto en la relación con el docente durante el proceso de aprendizaje; lo que nos lleva a creer que la comunicación no verbal transmite información y crea retroalimentación y respuestas en los estudiantes a medida que demuestran y aprenden. Puede ser bueno, promedio y no perfecto, como muestra esta investigación.

En cuanto al segundo objetivo específico, se encontró que más de la mitad de los estudiantes desarrollaron una buena comunicación oral; lo que también afecta el proceso de aprendizaje. Sin embargo, menos de una cuarta parte de los alumnos alcanzaron niveles sobresalientes y una proporción menor alcanzó niveles inadecuados de comunicación y aprendizaje.

La información obtenida en este estudio es muy similar a los resultados de Ríos (2018), quien pudo establecer la existencia de una relación significativa entre lenguaje oral y lenguaje oral y aprendizaje. La misma referencia se puede encontrar en Vygotsky (1978) y Piaget (1973), estos autores consideran que el lenguaje es una herramienta útil y base para el desarrollo social; y para la comunicación y el aprendizaje. El lenguaje hablado brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir experiencia comunicativa desde una edad temprana, lo que les permite desarrollar sus habilidades sociales. A través de la comunicación verbal se puede conocer sobre necesidades, intereses, sentimientos y conocimientos; Esta

información le ayudará a obtener una buena educación.

CONCLUSIONES

Luego de analizar y explicar a los autores que sustentan la investigación y analizar la presente investigación, es necesario concluir diciendo que la investigación nos hizo darnos cuenta que el 56.8% de los estudiantes son bilingües, lo cual garantiza una institución educativa de alta calidad de los procesos de comunicación y aprendizaje son completos. Se puede concluir que el 10.8% de los estudiantes alcanza el nivel de comunicación inadecuada y su impacto en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el 16,2% de los estudiantes demuestra un nivel adecuado de comunicación en el proceso de aprendizaje. Esto nos permite concluir que una comunicación fuerte tendrá un impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela No. 50414 de la región Caicay-Cusco.

Se demostró que el 56.8% de los estudiantes de la institución educativa estudiada tuvieron un nivel suficiente de comunicación no verbal, lo que influyó en el buen proceso de aprendizaje, y el 13.5% de estos estudiantes alcanzó el nivel de comunicación no verbal efectiva y el logro eficiente de aprendizaje, ahora bien, el 10,8% de los estudiantes desarrolla un nivel no adecuado de comunicación no verbal, lo que a su vez contribuye al 10,8% del bajo rendimiento académico.

El desarrollo de la investigación permitió concluir que el 51.4% de los estudiantes de secundaria dominan una buena comunicación oral, lo que en igual proporción incide en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el 18,9%

de los estudiantes encuestados desarrolló el nivel completo, y el 13,5% de los estudiantes no alcanzó el desarrollo de la comunicación oral. En este sentido, Buzan (citado en Hernández, 2019) demostró que las palabras tienen un gran poder, y quien controla el poder de las palabras convence a los demás, inspira y atrae de diferentes maneras a diferentes personas, por lo que los temas importantes y su impacto en el mundo son Considerado el conocimiento del siglo XXI.

Por lo tanto, el estudio demuestra que la institución educativa con el nombre 50414 Caicay - Cusco, programa sus actividades de lecturas, conferencias y encuentros y además de la creación de escuelas para padres con la participación de profesores, estudiantes y padres de familia, donde a través de la experiencia se crea comunicación y enseñanza sólida para que puedan ser aplicadas en el día a día estudiantil y en su vida. También se recomienda que los docentes de la escuela No. 50414 de Caicay, Cusco, utilicen durante sus estudios diversos métodos y principios que conduzcan al desarrollo de una comunicación adecuada, como parte importante de una comunicación fuerte, para que funcionen bien. Por último, se recomienda que la institución educativa coopere con el organismo de gobierno del área para que pueda brindar apoyo y capacitación a docentes, estudiantes y padres de familia que ayuden a lograr una comunicación efectiva que se mantenga en el día a día.

REFERENCIAS

Aguilar, M. (2018). Comunicación asertiva y relaciones interpersonales en docentes de secundaria de instituciones educativas de Los Olivos, 2018. Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo

- Alvarado, M. (2018). Comunicación asertiva y resolución de conflictos en la Institución Educativa Virgen del Carmen, Dos de Mayo, 2018. Universidad César Vallejo
- Ausbel, D., y Novak, J. (2018). Educational Psychology: A Cognitive View. Editorial Trillas
- Calderón Matute, L. C. (2017). Comunicación asertiva y su influencia en las relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Martha Bucaram De Roldós. Universidad de Guayaquil
- Canstanyer, O. (2004). La asertividad: expresión de una sana autoestima. Editorial Desclée de Brouwer, S. A
- Cañas, D. C. y Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143–165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- Castro, G y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva: una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 12 (3), 131-151
- Cortez, A. (2018). Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje. Universidad Andina Simón Bolívar
- Donoso, A. (2018). Bases psicológicas para la instrucción. Editorial S.E.
- Hernández, R. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, n° 41
- Lozada Márquez, A, Figueroa, D, Plúas, R, Ron, M. (2020). Comunicación asertiva y su incidencia en el aprendizaje, en estudiantes de bachillerato desde un enfoque de derechos. *Revista inclusiones*.7 (2), pp 143-159. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/263>
- Mancías, M. (2016). Análisis de la comunicación interna asertiva en el hospital docente de especialidades Dr. Abel Gilbert Pontón de Guayaquil. Universidad de Guayaquil.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿Una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18
- Peiró, R. (2020). Proceso de aprendizaje. *Economipedia*. <https://economipedia.com/definiciones/proceso-de-aprendizaje.html>
- Piaget, J. (1973). Seis estudios de psicología. Barral Editores
- Ríos, C. (2019). El lenguaje oral y el logro de aprendizaje de los niños de la I.E.I 2075 “Nuevo Amanecer”, San Martín de Porres- 2018. Universidad César Vallejo
- Rulicki, S. (2007). Comunicación no verbal. En S. Rulicki, *Comunicación no verbal* (pág. 13). Ediciones Granica S.A
- Sánchez-Martí, A. y Ruiz-Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 41-53. <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/viewFile/reire2018.11.119354/22247>
- Tierra, M. (2019). Comunicación asertiva y la relación entre pares de la Unidad Educativa Nicanor Larrea León, período abril – agosto 2019. Universidad Nacional De Chimborazo
- Torres, E. (2019). Comunicación asertiva y Convivencia escolar de estudiantes del 6° grado de primaria de una institución educativa de Julcán 2019. Universidad Cesar Vallejo
- Trujillo, C. (2018). Proceso de aprendizaje y la autoestima en los estudiantes del nivel secundario en una Institución Educativa de Amarilis, 2018. Universidad Cesar Vallejo
- Velásquez, K. (2021). Los actos no verbales en el aula: una alternativa dereflexión para potencializar el aprendizaje en educación primaria. Universidad Abierta
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press



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>

CURRÍCULO DE AUTORES

Ileana Arias Corrales

Docente de francés con 20 años de experiencia y 18 de desempeñarse en cursos de lengua francesa, didáctica del francés, con varios proyectos de acción social a su cargo y ha sido colaboradora en varios proyectos de investigación. Magister en enseñanza del español como segunda lengua y con una maestría en lingüística de la Universidad de Costa Rica. Además, tiene una maestría en didáctica del FLE / FLS en medios plurilingües por la Universidad de las Antillas.

Alicia Campos Vargas

Con una trayectoria de más de 20 años en el campo de la didáctica de las Lenguas Extranjeras. Se desempeña como docente de FLE e investigadora en la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con una Licenciatura en Literatura Francesa y con una maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia. Asimismo, es traductora e intérprete oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de este mismo país.

Yudit Carrión Huaranca

Magister en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo de Perú.

Kuok Wa Chao Chao

Profesor catedrático de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica, director del Instituto Confucio, antiguo coordinador de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la carrera de Bachillerato en Francés. Posee una licenciatura en docencia universitaria, una maestría en lingüística y doctorado en medición y evaluación de la Universidad de Montreal, Canadá.

CURRÍCULO DE AUTORES

Isela Díaz Fuentes

Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica. Profesora de francés desde el año 2002. Inició su carrera profesional en la Alianza Francesa de San José y trabajó en esta institución hasta el año 2018. En el 2016, ingresa a la Universidad de Costa Rica como profesora de francés donde continúa trabajando. Licenciada en psicología, un bachillerato en la enseñanza del francés, un bachillerato en la enseñanza del inglés y una maestría en Artes, Letras, Lenguas opción francés lengua extranjera.

Alcira Elena Ibarra Cabello

Profesional docente en educación, maestra y doctora en educación por la universidad César Vallejo y universidad Nacional Mayor de San Marcos, con segunda especialidad por la Pontificia Universidad Católica, experiencia en Gestión Educativa como directora y subdirectora institución Educativa pública y privada. Docente posgrado de la Universidad San Marcos y César Vallejo.

María Elizabeth Mostacedo Herbas

Magister en Educación Superior, Maestra de Comunicación y Lenguajes, Otros títulos realizados a nivel Licenciatura como Psicóloga, licenciada en Comunicación y Lenguajes del nivel secundario y algunos Diplomados en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa, Investigación Científica Educativa, en Educación Superior, en Educación y Neurociencia. He publicado textos de aprendizaje para los diferentes años de Educación Secundaria.

Ruth Janet Toledo Purquaya

Magister en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo de Perú.

CURRÍCULO DE AUTORES

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero

Docente con especialidad en Matemática y Física; Maestro en docencia y gestión educativa, con Segunda especialidad en evaluación de la calidad de los aprendizajes; Doctor en administración de la educación por la universidad César Vallejo, Perú. PhD. en ética, responsabilidad social y derechos humanos por la universidad Abat Oliva CEU, Barcelona España; Segundo posdoctorado en Educación, Tecnología e Investigación.

RebE

REVISTA BOLIVIANA DE EDUCACIÓN

UAB

UNIVERSIDAD ADVENTISTA
DE BOLIVIA

ISSN: 2710-2539 | ISSN: 2710-2539