



La adaptación metodológica del profesorado de chino durante la pandemia de la covid-19

Chinese Teachers' Methodological Adaptation during the COVID-19 Pandemic

Kuok Wa Chao Chao¹ , Ileana Arias Corrales² ,
Isela Díaz Fuentes³ , Alicia Campos Vargas⁴ 

Resumen

Esta investigación describe la adaptación metodológica del profesorado de chino como lengua extranjera en el contexto de la enseñanza remota de emergencia producido por la pandemia de la covid-19 en Costa Rica en 2020. Se adoptó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, el cual incluyó la participación de once docentes que respondieron a un cuestionario en línea y participaron en una discusión de grupo focal. Los resultados sugieren que las tecnologías de la información y de la comunicación cumplieron un papel primordial en esta adaptación metodológica y que, gracias a su integración en la metodología del personal docente, se pudo asegurar la continuidad en la enseñanza de las cuatro macrocompetencias en los cursos. Se constató además que, para el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas, se usó una variedad de actividades y se logró una mayor participación del estudiantado en su aprendizaje. A modo de conclusión, se confirmó que las adaptaciones conllevaron un aumento considerable en las horas de trabajo del personal docente de chino.

Palabras clave: educación, enseñanza de una lengua extranjera, método de enseñanza, docente.

Abstract

This research describes the methodological adaptation carried out by teachers of Chinese as a foreign language in the context of emergency remote teaching context produced by the COVID-19 pandemic in Costa Rica in 2020. An exploratory qualitative approach was adopted which included the participation of eleven teachers who responded to an online questionnaire and participated in a focus group discussion. The results suggest that information and communication technologies played a major role in this methodological adaptation and that, thanks to their integration into the teaching staff's methodology, the continuity of teaching in their courses' four macrocompetences could be ensured. It was also found that, for the development of the four language skills, a very varied range of activities was used, and a greater participation of students in their learning was achieved. As a conclusion, it was confirmed that the adaptations led to a considerable increase in the working hours of Chinese teaching staff.

Keywords: education, foreign language teaching, teaching method, teacher.

1 Docente catedrático de la Universidad de Costa Rica en la Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: kuok.chao@ucr.ac.cr.

2 Docente asociada de la Universidad de Costa Rica en la Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: ileana.arias@ucr.ac.cr.

3 Docente interina Universidad de Costa Rica. Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: isela.diaz@ucr.ac.cr.

4 Docente interina Universidad de Costa Rica. Escuela de Lenguas Modernas. Correo electrónico: alicia.camposvargas@ucr.ac.cr.

Cómo citar: 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), 200-217. <https://doi.org/10.14483/22486798.18990>

Artículo recibido: 19 de enero de 2022; aprobado: 06 de junio de 2022

Introducción

Durante el primer trimestre de 2020, el mundo enfrentó las consecuencias de la expansión de un nuevo tipo de coronavirus. Para evitar la transmisión de la covid-19, muchas actividades presenciales fueron suspendidas y se adoptó la virtualidad como única posibilidad de dar continuidad a la mayoría de las actividades cotidianas en los ámbitos laboral, económico y administrativo, por citar algunas de ellas. El entorno educativo no fue la excepción, y las autoridades de muchos países implementaron la educación en línea con el fin de dar continuidad al proceso educativo (Boudokhane-Lima *et al.*, 2021; Cutri *et al.*, 2020; Kaden, 2020).

En el informe de la [Comisión Económica para América Latina y el Caribe \(Cepal\)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(Unesco\) \(2020\)](#), se indica que la suspensión de las clases presenciales dio origen a tres campos de acción; en primer lugar, se cita el despliegue de distintas modalidades de aprendizaje a distancia, con diversidad de herramientas y formatos, con el uso o la ausencia de la tecnología digital; en segundo lugar, se menciona la movilización y apoyo del personal docente y de las comunidades educativas en este contexto de emergencia, y en tercer lugar, exponen todo lo concerniente a la atención a la salud y al bienestar de las personas estudiantes.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras como el chino, también se adoptó la enseñanza en línea (Cen *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2020; Zhou *et al.*, 2020) como principal modalidad; y fue precisamente esta la más usada en la enseñanza de esta lengua para que no se diera interrupción alguna en su aprendizaje (Zhou *et al.*, 2020).

A partir de la emergencia sanitaria provocada por la covid-19, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras surgió una serie de investigaciones sobre la adaptación metodológica realizada por el profesorado durante la pandemia. Por ejemplo,

Atmojo y Nugroho (2020); Bouhali (2021); Cervantes Cerra (2021), y Contreras Bravo *et al.* (2020) encontraron que la enseñanza de lenguas extranjeras tuvo como consecuencia el uso prioritario de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como herramientas principales para dar continuidad al ejercicio educativo. De esta manera, el personal docente empleó sobre todo plataformas como YouTube para promover el desarrollo de las competencias comunicativas mediante la creación de videos para sus cursos; *WhatsApp*, para fomentar la discusión en tiempo real entre el estudiantado y el profesorado; *Skype*, *Zoom* o *Meet*, para las clases sincrónicas, y redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram o herramientas como *Genially* para proponer foros de discusión.

El uso de plataformas de aprendizaje fue uno de los recursos más usados en esta adaptación metodológica. Kaspary y Parot de Sousa (2020) indicaron que el profesorado tuvo que aprender a usar *Moodle* para dar continuidad a la enseñanza de lengua. Señalan que, gracias a esta, se pudieron realizar sesiones sincrónicas y asincrónicas, y proponer actividades en el chat, el diario, el foro y el glosario, entre otras. Adedoyin y Soykan (2020) identificaron que esta adaptación conllevó una dependencia de la tecnología para continuar con el ejercicio educativo y un cambio en la evaluación, ya que se promueve el uso de exámenes con ítems como falso-verdadero, complete, respuestas cortas, apareamiento o escogencia múltiple.

Kozarenko (2020) afirma que una de las adaptaciones metodológicas más importantes fue que la persona docente dedicó más tiempo que el habitual a la planificación, a la preparación de los cursos y a la corrección. Croze (2021) menciona además que se debe recordar que esta adaptación fue repentina y sin preparación previa; el profesorado tuvo que transformar en un tiempo muy corto sus cursos en modalidad presencial a cursos en modalidad a distancia o, en su defecto, virtual.

En el caso del chino, Zhang *et al.* (2020) encontraron que, durante esta adaptación, hubo en primer lugar capacitaciones para el profesorado

sobre herramientas en línea; se abordaron también las estrategias de enseñanza en esta modalidad, así como la retroalimentación en línea para que pudiera enfrentar los retos de la enseñanza en línea. [Cen et al. \(2020\)](#) y [Zhou et al. \(2020\)](#) identificaron que esta adaptación hizo que la educación fuera una combinación entre la tecnología, el nuevo modelo y el modelo tradicional de enseñanza, puesto que implicó colocar al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por su parte, el profesorado tuvo la responsabilidad de seleccionar los recursos tecnológicos más acordes con las necesidades del estudiantado y con su desarrollo educativo.

En su investigación con 116 docentes de chino de secundaria y primaria, [Ren \(2020\)](#) encontró que el profesorado empleó diversas herramientas interactivas disponibles en línea como *Quizlet*, *Edpuzzle*, *Kahoot*, *Class Dojo*, *Pear Deck*, *Padlet*, *Book Creator*, entre otras, y estrategias de enseñanza en las clases virtuales. Por ejemplo, para la producción oral se usó la herramienta de *Flipgrid*, en la cual el alumnado debe grabarse en formato de video y comentar además el video de su par. Para trabajar los temas culturales, se utilizaron videos, imágenes y presentaciones. En el caso de las evaluaciones, el profesorado empleó sobre todo la autoevaluación, los test, los exámenes, los proyectos y las listas de verificación. Para las clases sincrónicas, se trabajó con grupos pequeños, en lapsos de 30 a 45 minutos. El profesorado utilizó la herramienta de *Google Classroom* para el depósito de materiales, envío de tareas o asignaciones que se solicitó a las personas estudiantes.

En su investigación con cinco docentes de chino, [Zhang \(2020b\)](#) usó la plataforma *Blackboard* como herramienta en sus cursos, lo que permitió realizar actividades sincrónicas como chatear, discutir en grupo o grabarse. Además, identificó que el profesorado tuvo dificultades para adaptar la enseñanza de los trazos de los caracteres chinos. Sin embargo, se optó por plataformas que contaran con una pizarra y el uso del ratón de la computadora para cada uno de los trazos. En su investigación

cualitativa con siete docentes de chino en Dinamarca, [Zhang \(2020a\)](#) coincide con los resultados obtenidos por [Ren \(2020\)](#) y [Zhang \(2020b\)](#), y agrega que el profesorado solía grabarse en audio y en video para sus cursos. Menciona que las personas docentes utilizaron diversas herramientas tecnológicas para preparar los materiales de sus clases, las actividades extracurriculares y la corrección de tareas. Además, [Yang y Lin \(2020\)](#) y [Zhang \(2020a\)](#) identificaron que en las clases sincrónicas en línea se suelen emplear presentaciones *PowerPoint* y documentos *Word*. [Yang y Lin \(2020\)](#) encontraron también que el profesorado utilizaba a menudo la retroalimentación correctiva directa en sus correcciones.

Como se ha observado, existen diversas investigaciones acerca de la adaptación en que el personal docente de lenguas extranjeras ha incurrido durante la pandemia. Las investigaciones sobre la enseñanza del inglés coinciden en el rol primordial que han tenido las herramientas tecnológicas para poder dar continuidad al proceso formativo del estudiantado. Con respecto a las investigaciones sobre chino, estas abordaron la adaptabilidad que ha tenido este grupo de docentes en la virtualidad. Ninguna ha estudiado las adaptaciones del personal docente de chino en las cuatro macrocompetencias. Por tanto, esta investigación tiene como objetivos documentar la adaptación metodológica del profesorado en chino como lengua extranjera durante la pandemia de la covid-19 y describir la adaptación metodológica del profesorado en chino como lengua extranjera en las cuatro macrocompetencias de la lengua durante la pandemia de la covid-19.

Marco teórico-conceptual

El uso de las TIC y las modalidades de enseñanza/aprendizaje durante la pandemia

Según [Cuq \(2003, p. 238\)](#), las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) pueden referir, por una parte, al acceso que se tiene a una

gran cantidad de información codificada sin importar las fronteras geográficas. Además, agrega que su particularidad reside en el hecho de que, además de su accesibilidad, implica una comunicación a distancia, lo que era imposible imaginar con la tecnología que antecedió a la creación del World Wide Web. Según este autor, la tecnología digital ha sido un gran aliado en la clase de lengua extranjera, pues ha permitido que la lengua de estudio entre al aula mediante audios, canciones, videos, etc., tanto didácticos como auténticos.

Para Cuq (2003), el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas inicia en los años 1960, con la llegada de las metodologías audiovisuales. Recurrir a videos con banda magnética sonora evidenció el potencial de la imagen y del sonido simultáneamente. Además, años después, debutó la enseñanza asistida por computadora, lo que revolucionó la didáctica de lenguas extranjeras. Durante los años 1990, la tecnología al servicio del aprendizaje de lenguas se popularizó con la llegada del disco compacto y del CD-ROM, aunado al desarrollo de herramientas informáticas. Cabe recalcar que la tecnología en el ámbito educativo inició como un complemento de los recursos tradicionales.

La integración de estas herramientas tecnológicas en la enseñanza de lenguas se ha dado progresivamente, y se ha acelerado con el desarrollo de internet y, particularmente, con la interacción que se da entre la persona usuaria (de manera autónoma, no solamente en el aula) y las herramientas, así como la interacción que puede desarrollarse entre estudiantes (sin necesidad de la persona docente) a través, por ejemplo, de foros, chats, etc. Sin duda, con la llegada de la pandemia de la covid-19, las TIC y los dispositivos tecnológicos se convirtieron en un requisito esencial tanto para aprender como para enseñar.

Esta repentina inmersión, adaptación y constante experimentación se dio en todo el planeta durante 2020 en un modelo de enseñanza mediada por las TIC. Por esta razón, Hodges et al. (2020) se refieren al modelo educativo predominante como la *enseñanza remota de emergencia*. Las

adaptaciones en el ámbito educativo obedecieron a una imposición institucional y, como lo señalan los estudios mencionados, fue una gran sacudida para las personas docentes tanto desde lo profesional como desde lo personal. Aunque las metodologías comunicativas y accionales que predominan en la enseñanza de lenguas extranjeras incluían dispositivos tecnológicos y herramientas, su uso era optativo o complementario; sin embargo, Zhou et al. (2020) señalan que, a partir de 2020, con la llegada de la educación remota, la tecnología se volvió un requisito para poder enseñar. También señalan que fue la primera vez que esta modalidad se dio a gran escala, pues se adoptó en los cinco continentes.

Es necesario recordar que, antes de la pandemia, los cursos a distancia y también el aprendizaje en línea obedecían a una elección y no a una imposición. A raíz de la situación de emergencia, en cada país, las autoridades gubernamentales y educativas propusieron una serie de reformas para poder guiar al profesorado y al estudiantado. En consecuencia, es necesario tener claridad en cuanto a las distintas modalidades de enseñanza, ya que se han implementado en diversos contextos y niveles educativos, como lo muestra en la [tabla 1](#).

En los conceptos de las tres primeras columnas de izquierda a derecha, se trata de modalidades que se caracterizan por su naturaleza voluntaria, con recursos didácticos adaptados a esta modalidad. Es importante mencionar que se toma en cuenta el conocimiento sobre el contexto de aprendizaje, de las necesidades y expectativas del estudiantado. Hay además una organización espaciotemporal establecida, y en general, el profesorado se ha formado para impartir cursos bajo estas modalidades. Por el contrario, en el caso de la educación remota de emergencia, su carácter es involuntario, no siempre se cuenta con recursos tecnológicos para todas las personas involucradas en el aprendizaje; se puede dar incluso carencia de materiales didácticos o problemas para poder acceder a él. Es posible que, por tratarse de un contexto de emergencia, la duración de los cursos

cambie de un momento a otro, se puede afirmar entonces que tiene un carácter de temporal.

En el caso de Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP) propuso la modalidad a distancia y no de *e-learning*, puesto que no se pudo implementar ni garantizar el uso de una única plataforma ni el acceso a recursos educativos 100 % en línea. Se trabajó con materiales mediados por la tecnología (material elaborado por las personas docentes, disponible en línea, videoconferencias, etc.), y con guías de aprendizaje autónomo (GTA), incluso impresas en papel para no dejar de lado a la población que no tenía acceso a internet o a dispositivos tecnológicos.

En las instituciones privadas, se apostó en algunos casos por los modelos completamente virtuales y en otros, por modelos híbridos. En la educación superior, durante 2020 la educación virtual se mantuvo como el modelo predominante tanto en universidades privadas como públicas. Está claro que, en el caso de Costa Rica, dada la variedad de modelos adoptados según las necesidades de los contextos y las medidas institucionales, el concepto de educación remota de emergencia es el más acertado para referirse a la modalidad empleada,

así como a la metodología adoptada (sesiones asincrónicas de trabajo, sincrónicas, materiales diversos [en papel, en línea], etc.). Ahora bien, cualquiera que haya sido la elección en cuanto a la modalidad y a las directrices metodológicas de la persona docente o de la institución, se puede afirmar que se dieron gracias a la integración de la tecnología en el ámbito educativo.

Esta integración ha generado cambios profundos en cuanto a cómo se concibe un curso y a cómo se imparte; asimismo, se han puesto sobre la mesa debates sobre el rol del personal docente y del estudiantado, y también de la pertinencia del currículo en general. Para autores como [Ortega et al. \(2021\)](#), esta modalidad *online in extremis* ha sido un reto que ha implicado un rediseño integral desde un punto de vista didáctico, que carece aún de la planificación requerida para contar con un modelo educativo eficaz.

Uno de los términos que se han escuchado con mayor frecuencia en el ámbito educativo en estos últimos años ha sido el de *adaptación*. Este puede referirse a las estrategias que buscan disminuir barreras en el aprendizaje desde el punto de vista del estudiante y sus particularidades. Puede aludir

Tabla 1

De educación en línea a la educación remota de emergencia

Educación en línea	Educación virtual	Educación a distancia	Educación remota de emergencia
Interacción en un entorno digital por parte de estudiantes y docentes por medio de recursos digitales y sesiones sincrónicas, es decir que deben coincidir los horarios de las personas estudiantes y de la persona docente. El acceso a internet es esencial. Se promueve el aprendizaje autónomo y la interacción. Hay acompañamiento personalizado.	Funciona mayormente en modalidad asincrónica, por lo que no es necesario que docentes y estudiantes coincidan en horarios, lo que ofrece una gran flexibilidad. El uso de dispositivos electrónicos es esencial, así como el de una plataforma educativa. Se brindan sesiones de retroalimentación. Se usan foros para interactuar. Se promueve el aprendizaje autónomo.	Puede haber un porcentaje de presencialidad y otro virtual. No se requiere una conexión a internet o recursos computacionales. Modelo basado en la comunicación pluridireccional mediatizada. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos (folletos, cuadernos, fotocopias, etc.). También se usan recursos tecnológicos como la televisión, la radio. En algunos casos se envía el material al estudiantado.	A raíz de la situación sanitaria de 2020. Su principal objetivo consiste en trasladar los cursos que se habían impartido presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea. Este modelo se implementó con mayor o menor presencia de la tecnología y con algunas características de los modelos mencionados, según cada contexto. Está claro que este término prioriza la situación de emergencia y agrupa acciones que provienen de gobiernos, instituciones, empresas, etc., repentinamente.

Nota: elaborada a partir de las definiciones de Ibáñez (2020), Hodges *et al.* (2020) y Padula (2001).

también a cambios que obedecen a necesidades propias de un contexto educativo o una situación particular del contexto social, político o económico de una región o país. En el caso del contexto de enseñanza remota de emergencia, estas adaptaciones fueron evidentes en la planificación, en la preparación y concepción de materiales, en la evaluación y en la metodología propia de la persona docente. En cuanto a las adaptaciones en el ámbito de lenguas extranjeras, [Cuq \(2003\)](#) menciona que existen los siguientes tipos:

1. Adaptaciones a partir de la lengua materna de las personas estudiantes. Un ejemplo de ello sería dar instrucciones en la lengua materna del estudiantado.
2. Adaptaciones que obedecen al nivel general del estudiantado. Un ejemplo podría ser usar material adaptado al nivel que se considera que tiene un grupo: inicial, intermedio, avanzado.
3. Adaptaciones que resultan de las necesidades o expectativas del estudiantado. Un ejemplo de ello podría ser modificar los contenidos u objetivos de un curso de chino para estudiantes que se desempeñarán como futuros guías turísticos.
4. Adaptaciones que tomen en cuenta la edad del estudiantado. En este caso, si se imparten clases de chino para la niñez, se adapta el material a sus intereses y procesos de aprendizaje.
5. Adaptaciones de la estructura de aprendizaje organizada en niveles. En este caso, se trata de usar el material adaptado específicamente para nivel escolar, por ejemplo, método de chino para séptimo año, para noveno año, etc.
6. Adaptaciones propias al contexto lingüístico en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Esto se refiere al estatus de la lengua extranjera en el país donde se enseña. En el caso de la

enseñanza del chino en Costa Rica, tiene el estatus de lengua extranjera.

En los escenarios en los que se implementan adaptaciones según [Cuq \(2003\)](#), no se toman en cuenta aquellas que se derivan de un contexto de emergencia. Se agrega entonces un séptimo tipo que se refiere a aquellas modificaciones realizadas como estrategia en una situación inesperada y proveniente de variables externas al aula. En este caso, es evidente que la situación sanitaria mundial repercutió en los procesos educativos en general; además, hubo repercusiones a nivel institucional, social y psicológico en los agentes (docentes, estudiantes, familias) del contexto educativo. En consecuencia, la mayoría de las adaptaciones curriculares dependió en gran medida de la persona docente, de su experiencia y de su conocimiento sobre el contexto educativo en el que laboraba.

Así, la persona docente se ha convertido en facilitadora del aprendizaje y ha tenido que sobrepasar la esfera exclusivamente pedagógica para convertirse en conocedora de la tecnología y ha adoptado, además, un papel de asesora. La implementación del modelo de educación remota de emergencia ha revelado nuevas necesidades del estudiantado ([Arias Corrales y Chao, 2021](#)), las cuales son cada vez más exigentes en sus expectativas y están urgidas de la presencia de la persona docente 24/7 ([Ortega et al., 2021](#)). Este nuevo rol que sobrepasa la transmisión de información y conocimiento implica el desarrollo de una nueva habilidad que se ha ido construyendo a golpe de tambor, que está estrechamente relacionada con la gestión de las TIC y que busca el desarrollo de competencias que van más allá de lo académico, que sea capaz de trabajar en equipo ([Zhou et al., 2020](#)) y de gestionar su aprendizaje. [Arias Corrales y Chao \(2021\)](#) señalan que durante la pandemia el profesorado ha tenido una carga de trabajo mayor y que ha sufrido un desgaste emocional y físico importante. Otras problemáticas relacionadas a la construcción de esta nueva habilidad de

la persona docente pospandemia pueden ser la capacitación contrarreloj, los retos tecnológicos en general (conectividad, dispositivos adecuados), así como el hecho de lograr una comunicación eficaz con el estudiantado, sea cual sea la materia que imparta o el área de conocimiento a la que se dedica.

Ortega *et al.* (2021) afirman que, por un lado, las personas docentes que tenían competencias digitales se han podido ajustar con una mayor facilidad a la adaptación metodológica en general; por otro lado, resaltan que las personas que no tenían tales competencias sobrecargaron a sus estudiantes con actividades, contenidos y lecturas complementarias durante la pandemia. Refiriéndose a la propuesta de la Generalitat de Catalunya, Poussier (2020) comenta que la competencia digital se debe comprender desde dos aristas: por un lado está la competencia digital instrumental, que se refiere a la combinación de habilidades, conocimientos y actitudes en el ámbito de las TIC, y por otro está la competencia digital docente, que tiene que ver con la movilización y transferencia de estrategias, habilidades, conocimientos y actitudes sobre las TIC. Se relacionan niveles de competencia entre los cuales se incluyen el diseño, la planificación e implementación, así como la organización, gestión de espacios y recursos; se debe tomar en cuenta además lo referente a la comunicación, ética, civismo y desarrollo profesional.

Carneiro *et al.* (2021) señalan como uno de los mayores retos globales de nuestros días la alfabetización digital de la población estudiantil que incluye, al mismo tiempo, procesos de realfabetización de aquellas personas (de las comunidades e incluso docentes) que ya han estado en contacto con la tecnología, ya que es necesario seguir desarrollando habilidades y destrezas para poder desenvolverse en la vida cotidiana en contextos cada vez más interconectados y digitalizados. En el caso de las personas docentes, se pone de manifiesto la importancia de la calidad de su formación inicial y también de su actualización, que sean bien formados, que se actualicen y que se involucren en

el uso de herramientas y recursos, en la revisión curricular y metodologías adecuadas al contexto educativo. Como resultado de estas adaptaciones y con la toma de conciencia por parte de instituciones y docentes sobre la alfabetización digital, se espera que la brecha en cuanto al acceso a la tecnología digital disminuya, y que, a su vez, el estudiantado sea capaz de adoptar un rol más activo en su aprendizaje para lograr una mayor autonomía, aspecto esencial en el aprendizaje óptimo de una lengua extranjera.

Al referirse a las líneas metodológicas pregonadas por el gobierno chino, Zhou *et al.* (2020) mencionan que los cambios curriculares deben velar por fortalecer el desarrollo de habilidades en general y no únicamente la transmisión de conocimiento de manera unidireccional; abogan también porque el estudiantado pueda resolver problemas, que sea capaz de buscar, recolectar, comprender, analizar y procesar información y que también pueda trabajar de manera colaborativa.

Metodología

Tipo de estudio

Se enmarca en el paradigma cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo con el cual se busca comprender las experiencias vividas por un grupo de personas sobre un fenómeno en particular (Fortin, 2010; Van der Maren, 2004). En este caso se trata de la adaptación metodológica del profesorado de chino como lengua extranjera durante la pandemia provocada por la covid-19.

Participantes y tipos de datos

La investigación se llevó a cabo en Costa Rica durante 2021. Las personas participantes fueron docentes de chino mandarín como lengua extranjera y se empleó un muestreo no probabilístico intencional, con el fin de obtener sujetos que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos previamente en la investigación. Estos fueron:

docentes de chino mandarín, haber impartido cursos de chino durante 2020 y trabajar en centros de idiomas, escuelas, colegios o universidades. De esta manera, los individuos que participaron en la investigación se caracterizan en la [tabla 2](#).

Para esta investigación, se emplearon dos instrumentos de recolección de datos. El primero lo compone un cuestionario aplicado en línea a las personas que dieron el consentimiento para participar en la investigación. Este cuestionario fue enviado vía correo electrónico durante el primer semestre de 2021 y se previó que el tiempo de respuesta fuera dentro de 40 a 60 minutos. Se utilizó la herramienta de *Google Forms* para crear el cuestionario, que está compuesto por las siguientes informaciones: 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 metodológica para la enseñanza de las cuatro macrocompetencias, los componentes de la lengua, las actividades realizadas en las clases sincrónicas y asincrónicas). Para esta investigación,

solamente se recurrió a los datos correspondientes a la adaptación metodológica durante los cursos. La información concerniente a los demás apartados será objeto de análisis para otro artículo.

El cuestionario fue creado en el segundo semestre de 2020 y se realizó una primera validación por el equipo investigador a finales del mismo año. Luego, se hicieron algunas modificaciones a algunas preguntas con el fin de que fueran claras para las personas participantes. Después se aplicó el cuestionario a un grupo de cinco personas en enero de 2021 que no formaban parte del equipo investigador, con el fin de verificar si el formulario permitía recoger los datos esperados para la investigación y para observar si era claro para el público receptor. Se realizaron otros ajustes al cuestionario y se agregaron preguntas relacionadas con la sección de la adaptación metodológica por parte del personal docente en sus cursos. En febrero, se aplicó a otras cinco personas para verificar de nuevo la claridad del sondeo. Se hizo una última modificación con respecto al orden de algunas preguntas. El cuestionario definitivo se compuso de 100 preguntas y se envió por medio de correo electrónico a las personas que aceptaron participar en la investigación. Existen preguntas cerradas con escogencia múltiple, sí o no, o en escala Likert, y preguntas abiertas. Las abiertas corresponden sobre todo a la sección sobre las ventajas y

Tabla 2

Características de las personas participantes

Sujeto	Sexo	Edad	Nacionalidad	Años de experiencia	Diploma	Lugar de trabajo
P1	M	31 a 40	China	6 a 10	Maestría	Centro de idiomas
P2	M	31 a 40	China	6 a 10	Maestría	Universidad
P3	F	31 a 40	Costarricense	11 a 15	Bachiller	Universidad
P4	F	20 a 30	China	1 a 5	Maestría	Universidad
P5	M	31 a 40	Costarricense	1 a 5	Maestría	Escuela
P6	F	20 a 30	China	1 a 5	Bachiller	Centro de idiomas
P7	F	41 a 50	China	1 a 5	Bachiller	Centro de idiomas
P8	F	31 a 40	Costarricense	1 a 5	Técnico	Colegio
P9	F	41 a 50	Costarricense	11 a 15	Maestría	Colegio
P10	F	20 a 30	China	1 a 5	Licenciatura	Universidad
P11	M	60 o más	Costarricense	11 a 15	Profesorado	Colegio

las desventajas, la adaptación metodológica, y las experiencias y los retos.

El segundo instrumento lo compone una guía de entrevista (adaptación de los cursos durante la pandemia, estado de ánimo, ventajas y desventajas, experiencias y retos) para un grupo de discusión. Esta herramienta fue revisada por el equipo investigador. La primera versión se creó a finales de 2020. Luego, se hicieron algunas modificaciones después de su aplicación, en julio de 2021. Este se realizó por medio de la plataforma *Zoom* y participaron cuatro docentes de chino. Las personas que participaron en el grupo de discusión eran las que habían manifestado interés en seguir colaborando con la investigación después de haber respondido el cuestionario. Por eso, se configuró el grupo de discusión con cuatro docentes y no con todas las personas que respondieron al cuestionario. Dicho grupo se conformó durante el segundo semestre de 2021 y tuvo una duración de dos horas. Como se mencionó, se usó solamente la sección que correspondía a la adaptación de los cursos durante la pandemia. Se recurrió a las siguientes categorías para agrupar los datos: herramientas tecnológicas, actividades en las clases sincrónicas, actividades en las clases asincrónicas, tipo de retroalimentación, planificación de las clases, actividades para cada competencia lingüística y componentes de la lengua, entre otras.

Procedimiento y análisis

El diseño del cuestionario, como ya se mencionó, se definió a través de *Google Forms*. La recolección de datos correspondiente al personal docente de chino se hizo entre abril, mayo y junio de 2021. Se analizaron preliminarmente los resultados del cuestionario en julio de 2021. Para las preguntas abiertas, se establecieron previamente las categorías de análisis y los códigos para clasificar la información obtenida. Por ejemplo, para la sección correspondiente a herramientas tecnológicas se utilizó una codificación guiada por conceptos que ya se habían determinado. Por tanto, se tuvieron

en cuenta los siguientes códigos: las herramientas tecnológicas para la comunicación, las herramientas tecnológicas para clases sincrónicas y las herramientas tecnológicas para clases asincrónicas.

En cuanto al grupo de discusión, este se conformó en el segundo semestre de 2021 fuera del horario de trabajo de las personas docentes que participaron. El grupo de discusión estuvo a cargo de dos personas del equipo de investigación. Antes de iniciar la discusión, el equipo investigador se presentó y explicó en qué consistía la actividad. La discusión se convino 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 transcribir de la información obtenida. La transcripción corrió por cuenta de una de las personas investigadoras que no estuvo en el grupo de discusión. Luego, fue revisada por las otras dos personas que sí estuvieron en el grupo de discusión.

El análisis de los datos del grupo de discusión se hizo, primero, manualmente en un documento de *Word*. Se hizo una codificación por líneas con los códigos establecidos previamente. En la [tabla 3](#) se muestran algunos de los códigos utilizados en el análisis.

La codificación estuvo a cargo de tres de las personas investigadoras. Luego, se hizo otra con el programa de *NVIVO*, para esta, se tuvieron en cuenta las categorías y subcategorías ya establecidas con una codificación axial. De esta manera, se codificaron de nuevo los datos con las categorías y las subcategorías establecidas, por ejemplo: la categoría “herramientas tecnológicas” se dividió en varias subcategorías (comunicación, clases sincrónicas y clases asincrónicas); “adaptación” se clasificó también en subcategorías (pedagógica y administrativa); “estructura de los cursos” (sincrónico y asincrónico); “competencias lingüísticas” (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita); “componentes de la lengua” (gramática, vocabulario, pronunciación, cultura, caligrafía); “ventajas”; “desventajas”, etc. En este artículo, se presentaron solamente los resultados relacionados con la adaptación

Tabla 3*Códigos y su significado*

Código	Significado
1. Adaptación	Se refiere a los cambios o las modificaciones realizadas por el personal docente en sus cursos durante la pandemia.
1.1. Adaptación pedagógica	Se refiere a los cambios o las modificaciones realizadas por el personal docente sobre su manera de impartir el curso durante la pandemia.
1.2. Adaptación administrativa	Se refiere a los cambios o las modificaciones realizadas por el personal docente debido a las decisiones administrativas de su centro de trabajo.
2. Estructura de sus cursos	Se refiere a la organización dada por el personal docente en sus cursos.
2.1. Estructura de clases sincrónicas	Se refiere a la organización dada por el personal docente para los cursos sincrónicos.
2.2. Estructura de clases asincrónicas	Se refiere a la organización o actividades realizadas por el personal docente para los cursos asincrónicos.
3. Competencias lingüísticas	Son las cuatro macrocompetencias lingüísticas trabajadas en los cursos.
3.1. Comprensión oral	Son las actividades de comprensión oral realizadas en los cursos.
3.2. Comprensión escrita	Son las actividades de comprensión escrita realizadas en los cursos.
3.3. Producción oral	Son las actividades de producción oral realizadas en los cursos.
3.4. Producción escrita	Son las actividades de producción escrita realizadas en los cursos.

metodológica en las competencias lingüísticas y las herramientas tecnológicas. En la [figura 1](#), se muestra un ejemplo de la codificación con el programa *NVIVO*.

Los datos recolectados no facilitaron una generalización de la información, ya que la cantidad de participantes es muy reducida, pero permitió conocer a profundidad la adaptación hecha por este grupo de docentes de chino como lengua extranjera en la pandemia de la covid-19.

Resultados y análisis

La presente investigación tiene como objetivo principal documentar la adaptación metodológica llevada a cabo por el profesorado de chino como lengua extranjera en la pandemia de la covid-19; además, busca describir la adaptación metodológica realizada en las cuatro macrocompetencias de la lengua. En este apartado, se describen y analizan los resultados de los recursos tecnológicos implementados, así como las adaptaciones para el

desarrollo de las competencias lingüísticas, no lingüísticas y los componentes de la lengua.

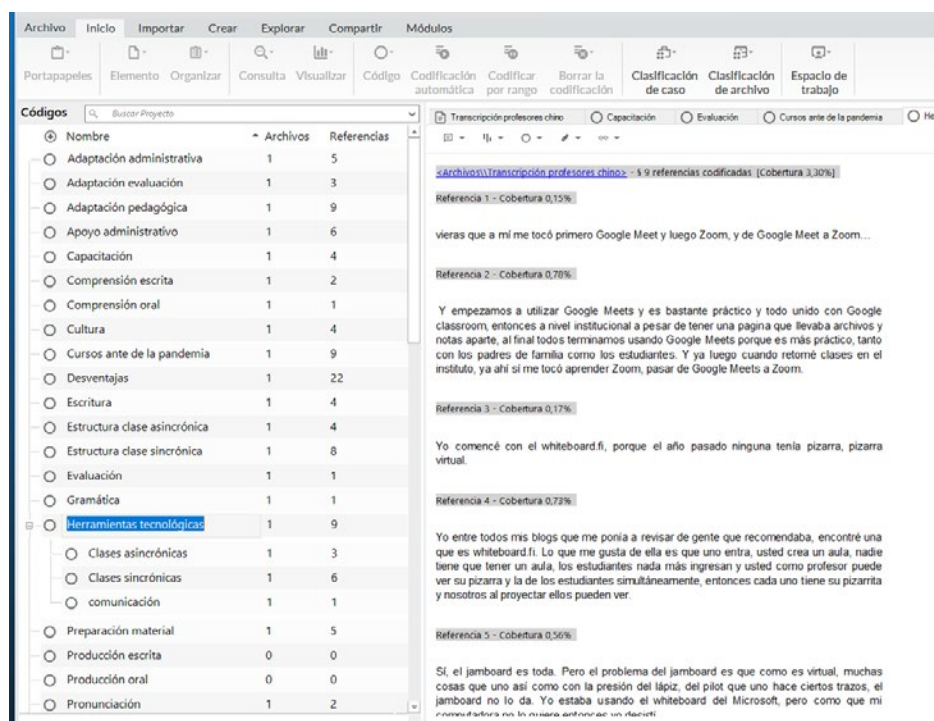
Uso de recursos tecnológicos, materiales y modalidades en la enseñanza remota de emergencia

Es necesario recordar que, según la información brindada por las personas entrevistadas, se trabajó con guías asincrónicas y también con encuentros sincrónicos. Hubo recursos tecnológicos, pero también se adaptaron materiales usados antes de la pandemia.

En la presente investigación, se constató el rol predominante del profesorado en la capacitación dada por el centro en el cual laboraba: “hubo una capacitación para todos durante las semanas antes de iniciar los cursos” (P3, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). [Zhang et al. \(2020\)](#) también identificaron este fenómeno, ya que para poder dar continuidad al proceso educativo era necesario instruir y formar al personal docente en

Figura 1

Ejemplo de la codificación con el programa NVIVO



herramientas tecnológicas, sobre todo para el caso del chino, en el cual el profesorado no estaba tan acostumbrado a manejar estas herramientas y aplicaciones.

También se seleccionaron herramientas tecnológicas para adaptar su práctica al modelo virtual: “tuve que buscar muchos recursos, herramientas, también como videos, audios para atraer la atención de los estudiantes” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). El personal docente explicó que se autocapacitó en diferentes aplicaciones antes de recibir formación por parte de sus superiores: “al menos de mi parte sí había herramientas que tuve que aprender un poco más como grabar video presentaciones, presentaciones un poco más didácticas” (P8, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Este resultado se obtuvo en la investigación de [Kaspary y Parot de Sousa \(2020\)](#), en la cual el profesorado tuvo que adaptarse rápidamente a este nuevo modelo de enseñanza y aprender a utilizar diversas herramientas.

Las herramientas y aplicaciones que el profesorado privilegió para el desarrollo de sus clases asincrónicas fueron *Google Classroom* y otras del paquete *Google*. También trabajó *Kahoot*, *WhatsApp*, videos, pdf, *educandy* y el correo electrónico. Por otra parte, para el desarrollo de las clases sincrónicas, las aplicaciones y herramientas más frecuentes fueron *Zoom* (54,54 %, N = 6), *WhatsApp* (36,36 %, N = 4), *YouTube* (27,27 %, N = 3) y *Kahoot* (27,27 %, N = 3). Otras mencionadas por una sola persona docente fueron *Socrative*, *Quizlet* y *Skype*. Estas coinciden con otras investigaciones al respecto ([Atmojo y Nugroho, 2020](#); [Bouhali, 2021](#); [Contreras Bravo et al., 2020](#); [Ren, 2020](#)). Sin embargo, para el caso del chino, parece que el personal docente no empleó la aplicación *Genially* para entablar foros de discusión, que sí fue trabajada en las otras lenguas.

Como señalan [Adedoyin y Soykan \(2020\)](#), los procesos de adaptación se vieron asociados a la utilización de recursos tecnológicos. Las personas

entrevistadas mencionaron la selección de actividades interactivas en sus cursos. Además, con respecto al material que el profesorado propuso a sus estudiantes durante 2020, la mayoría se inclinó por ejercicios contextualizados (63,63 %, N = 7), didactización de videos extraídos de internet (54,54 %, N = 6), materiales para imprimir (45,45 %, N = 5), guías didácticas (45,45 %, N = 5) y didactización de audios (36,36 %, N = 4). Dos (18,18 %) comentaron haber realizado actividades específicas como proponer al estudiantado ejercicios para la organización de los trazos propios de la escritura en chino. Solamente una persona (9,09 %) expresó haber utilizado material complementario para imprimir, o haber hecho grabaciones de audio o video para sus estudiantes.

El personal docente expresó que sus labores pedagógicas se basaron en mayor medida en la adaptación de su material a las clases a distancia y en la creación de material completamente nuevo. Al ahondar en el tipo de material que más adaptaron para sus clases, la mayoría (72,72 %, N = 8) afirmó que fue el escaneo de ejercicios o de actividades de libros impresos. Sin embargo, otros tipos de escaneo, como el de unidades de libros impresos y las imágenes de libros impresos, también fueron implementados (54,45 %, N = 5 para cada actividad, respectivamente). También se recurrió a tomar fotografías del material impreso desde el celular (36,36 %, N = 4), transcribir audios (27,27 %, N = 3) y cambiar de formato los audios del manual a “.mp3” (27,27 %, N = 3). Ninguna de las investigaciones encontradas reporta sobre este tipo de adaptación pedagógica. Sin embargo, [Kozarenko \(2020\)](#) y [Croze \(2021\)](#) mencionaron que esta adaptación repentina implicó que el profesorado dedicara más tiempo para preparar el material de sus cursos y transformar el que se emplea en la modalidad presencial para los cursos en un contexto de enseñanza de emergencia remota.

Durante 2020, el 90,90 % (N = 10) del personal docente impartió frecuentemente cursos sincrónicos. El 63,63 % (N = 7) utilizó una plataforma

institucional para sus cursos. La plataforma más utilizada fue *Zoom*, el 45,45 % (N = 5) del personal académico se apoyó en ella. Otras plataformas individuales fueron *Google Classroom*, *G Suite*, *Class Gestion*, *Google Meet* y *Cloud Campus*. Con respecto a las plataformas elegidas, el personal docente expresó que estas en su mayoría facilitaron sus labores: “en el colegio tiene la plataforma pagada... y es bastante práctico y todo unido con *Google Classroom*” (P8, comunicación personal, 19 de agosto de 2021).

Según la información brindada en el cuestionario, sobre las actividades privilegiadas para el desarrollo de los cursos a distancia, las personas entrevistadas mostraron una preferencia por actividades como encuentros sincrónicos (63,63 %, N = 7), envío de documentos digitales (54,54 %, N = 6) y evaluaciones digitales (36,36 %, N = 4); en menor medida reportaron la utilización del correo electrónico (9,09 %, N = 1) o *WhatsApp* (18,18 %, N = 2) para compartir actividades propias del desarrollo del curso, ya que su uso se privilegió para la comunicación. Las investigaciones también reportaron esta combinación de diversos recursos tecnológicos para sus cursos en la pandemia por la covid-19 ([Adeloyin y Soykan, 2020](#); [Cen et al., 2020](#); [Kaspary y Parot de Sousa, 2020](#); [Zhou et al., 2020](#)).

En cursos sincrónicos, la mayoría (63,63 %, N = 7) de respuestas refleja que este espacio se reservó para la explicación de contenidos del curso. Solamente una persona expresó utilizar este espacio principalmente para propiciar la interacción entre el estudiantado y otra lo hizo para atender dudas de las personas estudiantes. Solamente una de las personas afirmó no haber privilegiado el uso de encuentros sincrónicos. Sin embargo, todas coincidieron en que esta modalidad de clase fue necesaria para el buen desarrollo de sus cursos. Además, califican este recurso como muy necesario para el aprendizaje de una lengua extranjera. Lo que refuerza precisamente la enseñanza de emergencia remota en la que se mezcla lo tradicional con tendencias más modernas ([Hodges et al., 2020](#)).

Adaptaciones para el desarrollo de las competencias lingüísticas

Se entiende por *competencias* aquellas que buscan el desarrollo de habilidades para escuchar, leer, hablar y escribir. Es importante mencionar que en las tablas se presentan actividades o recursos que implican el trabajo de más de una competencia. Por ejemplo, en el caso del dictado, se parte de la comprensión auditiva para poder, posteriormente, escribir el mensaje. En el caso de un video, además de la comprensión oral, el estudiante trabaja la competencia audiovisual, en la que hay un trabajo centrado en la comprensión oral y también en decodificar la imagen, que es muchas veces un complemento del audio.

Comprensión oral (CO)

Como se puede observar en la [tabla 4](#), sobre recursos usados en las sesiones sincrónicas y asincrónicas para trabajar la comprensión auditiva o comprensión oral, se destaca el uso de documentos de audio y video auténticos y didácticos.

Cabe destacar que la adaptación consiste en que el estudiante tiene un papel fundamental, ya que se

le solicita trabajo en autonomía, por ejemplo, varias personas entrevistadas señalan que pedían grabaciones a sus estudiantes. Se les propuso realizar actividades en línea y juegos, o consultar material disponible en línea. El dictado para trabajar la comprensión oral es otro recurso que aparece en la información recabada. Otro aspecto importante es el trabajo del profesorado en cuanto a la elaboración de material, pues los entrevistados señalan que elaboraron audios y videos con fines didácticos. También manifestaron el uso de dispositivos móviles (*WhatsApp*, videollamadas) como parte de la adaptación a esta modalidad de clases para efectos de la retroalimentación, así como el envío de audios correctivos elaborados por las personas docentes: “ellos se graban y nos mandan a nosotros... entonces ahí es donde podemos decir ‘mirá, esto hay que corregir’, ‘esto es la pronunciación’” (P8, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Así mismo, durante la discusión, los docentes afirmaron brindar una atención muy individualizada, principalmente a estudiantes que profesaban un interés particular en el aprendizaje de la lengua: “en mi caso es solamente uno, le doy porque está muy interesado” (P3, comunicación personal, 19 de agosto de 2021).

Tabla 4

Recursos y actividades para la comprensión oral

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
Recursos	
Documentos de audio didácticos y auténticos.	Dictados con audio.
Documentos audiovisuales didácticos y auténticos.	Extractos de películas.
Documentos de audio acompañados de imágenes:	Audios elaborados por la persona docente.
Diálogos temáticos (docente/estudiante/compañeros(as) de clase)	Videos elaborados por la persona docente.
Actividades en línea.	
Documentos disponibles en la red.	
Juegos.	
Dictados.	
Actividades	
Ejercicios de escucha y de comprensión.	Grabación de audios (estudiantes).
Ejercicios de visionado de videos y preguntas de comprensión.	Ejercicios a partir de los videos y audios elaborados por las personas docentes.
Rondas de preguntas sobre los documentos.	

Comprensión escrita (CE)

En el caso de la comprensión escrita, los recursos y las actividades que realiza el personal docente se describen en la [tabla 5](#).

Como lo manifiestan [Atmojo y Nugroho \(2020\)](#); [Bouhali \(2021\)](#); [Cervantes Cerra \(2021\)](#), y [Contreras Bravo et al. \(2020\)](#), el uso de las TIC en la pandemia resulta esencial. Se evidencia que, para el desarrollo de la competencia de CE, el personal docente recurre a aplicaciones diversas, plataformas y otras herramientas disponibles en línea. Así mismo, trabajan con el estudiantado la traducción de textos con el fin de corroborar la comprensión de caracteres propios de la lengua extranjera.

Producción oral (PO)

En el caso de la producción oral, los recursos y las actividades que trabaja el personal docente se describen en la [tabla 6](#).

Es indispensable señalar que, durante la entrevista realizada a las personas docentes, estas manifestaron brindar prioridad al trabajo de la competencia de la PO durante las sesiones sincrónicas: “para los estudiantes más avanzados nada más hacer conversación grupal” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021) y “lo sincrónico es aclarar sus dudas y realizar la parte de expresión oral” (P3). Para el desarrollo de esta competencia, se evidencia

la importancia del trabajo autónomo por parte del estudiante, ya que se le solicita el envío de audios obligatorios y/o facultativos: “Yo quiero nada más que los estudiantes graben audios para mí y para chequear la pronunciación” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Del mismo modo es evidente que, como lo señala Kozarenko (2020), una de las adecuaciones respecto a metodología de clase más relevantes para el personal docente se refiere a la dedicación requerida para la planificación y preparación de cursos, así como para la retroalimentación dirigida al estudiantado. En este caso, la preparación de audios y videos por parte de docentes, y la revisión posterior de las producciones enviadas por sus estudiantes representan una inversión de tiempo superior al que, sin duda, suponía la presencialidad.

Producción escrita (PE)

En el caso de la producción escrita, los recursos y las actividades que realiza el personal docente se describen en la [tabla 7](#).

En lo que se refiere al desarrollo de la competencia de la PE, es importante señalar que, durante la entrevista, los docentes indicaron abocarse a este tipo de ejercicios muy especialmente en las sesiones asincrónicas: “Digamos que lo asincrónico conmigo son tareas de escritura” (P3,

Tabla 5

Recursos y actividades para la comprensión escrita

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
Recursos	
Documentos didácticos y auténticos: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos. • Canciones. • Artículos. Aplicaciones como <i>Whiteboard</i> , <i>Jam Board</i> . Aplicaciones como <i>Quizlet</i> , <i>Kahoot</i> . Plataforma <i>Zoom</i> . Juegos.	Documentos didácticos y auténticos: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos. • Canciones. • Artículos. Libros de clase. Traducción de textos.
Actividades	
Ejercicios de comprensión de documentos escritos en aplicaciones como <i>Kahoot</i> , <i>Quizlet</i> . Uso de <i>Zoom</i> (subgrupos) para resolver ejercicios de CE.	Tareas de comprensión de textos (frases, artículos). Ejercicios de los libros de clase.

Tabla 6

Recursos y actividades para la producción oral

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
	Recursos
Documentos didácticos y auténticos: Diálogos temáticos (docente/estudiante/compañeros(as) de clase).	Documentos didácticos y auténticos: Audios elaborados por la persona docente. Videos elaborados por la persona docente. Audios elaborados por la persona estudiante. Videos elaborados por la persona estudiante.
	Actividades
Discusiones en pequeños grupos. Participación voluntaria u obligatoria. Repetición de diálogos. Exposiciones, monólogos a partir de imágenes. Debates.	Audios y videos elaborados entre dos o más estudiantes.

Tabla 7

Recursos y actividades para la producción escrita

Sesiones sincrónicas	Sesiones asincrónicas
	Recursos
Documentos didácticos y auténticos: Sitios web de caracteres. Teclados en diversos dispositivos tecnológicos. Foros.	Documentos didácticos y auténticos: Sitios web de caracteres. Teclados en diversos dispositivos tecnológicos. Foros.
	Actividades
Realización de redacciones individuales o grupales con tiempo (oraciones o párrafos). Ejercicios de escritura de caracteres. Dictados (palabras u oraciones). Ejercicios de escritura de oraciones con palabras nuevas. Ejercicios de escritura de ensayos.	Realización de redacciones individuales o grupales con tiempo (oraciones o párrafos). Ejercicios de escritura de caracteres. Dictados (palabras u oraciones).

comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Se evidencia, de nuevo, la preferencia de TIC para actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, y se manifiesta el uso ya sea de teclados especiales para la escritura de caracteres o de sitios en línea que ofrezcan dicha función: “Podemos usar los recursos de los caracteres *online*” (P2, comunicación personal, 19 de agosto de 2021). Se observa que el trabajo de esta competencia requiere de una interacción de la persona estudiante no solamente con las herramientas y recursos que tenga a disposición, sino también con sus pares de clase. Así mismo, las personas entrevistadas indicaron que, una vez realizados los ejercicios y tareas en casa de manera asincrónica, se dedica un espacio al inicio de la sesión sincrónica para la

retroalimentación. Como lo mencionó [Ren \(2020\)](#), la PE es una competencia que se trabaja sobre todo en la sesión asincrónica para que el estudiante pueda trabajarla solo en la casa y dedicarle el tiempo necesario.

Conclusiones

El contexto de adaptación para una enseñanza remota durante la pandemia provocada por la covid-19 trajo como consecuencia que el profesorado de chino como lengua extranjera en Costa Rica tuviera que adaptar, en un lapso muy corto de tiempo, toda su metodología de enseñanza para darle continuidad a su labor educativa. Esta investigación encontró que el personal docente recurrió a

las herramientas y aplicaciones de TIC para impartir sus cursos sincrónicos y asincrónicos, en los que se autoformó y también fue formado por las instituciones en las que laboraba. Con respecto a las herramientas, se destacó el uso de *Zoom*, *WhatsApp*, *YouTube* y *Kahoot* para las clases sincrónicas, y el *Google Classroom* para las asincrónicas.

Además de estas herramientas, se pudo constatar que hubo adaptaciones en cuanto al material que se trabajaba en cursos presenciales para la modalidad de enseñanza remota de emergencia. En este sentido, se destacan el escaneo de materiales, la elaboración de grabaciones de audios o de videos por parte del personal docente, el replanteamiento de la distribución de sus clases en términos de tiempo y de modalidad (sincrónica, asincrónica), entre otras actividades.

En relación con la enseñanza de las cuatro competencias lingüísticas, se emplearon diversos recursos didácticos y auténticos como los documentos sonoros disponibles en la red, diálogos, foros, etc., para las clases sincrónicas. Las personas entrevistadas reconocen la importancia de las sesiones sincrónicas con el estudiantado para un desarrollo óptimo de la comprensión y expresión oral. Para las clases asincrónicas, se destacan, los extractos de películas, la traducción de textos, la escritura de caracteres y la grabación de audios por parte del estudiantado, entre otros.

Se concluye, además, que en el caso de las personas docentes de chino se reconoce que con la enseñanza remota de emergencia se aumentó la cantidad de trabajo, pues se dedicó más tiempo a la planificación de cursos, a la búsqueda, adaptación o elaboración de materiales, a la comunicación con el estudiantado y a la evaluación.

Por último, es importante señalar que esta investigación, por ser de tipo cualitativo, no permite una generalización de los resultados, ya que la muestra es relativamente pequeña. Se buscó sobre todo describir las adaptaciones metodológicas y también comprender el fenómeno estudiado a través de las experiencias y las vivencias de un grupo de docentes de chino como lengua extranjera. Por

tanto, sería interesante también abordar estos aspectos con una muestra mayor de docentes o comparar esta población con otras personas docentes de otras lenguas.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación "El impacto de la covid-19 en la metodología de enseñanza de profesorado de lenguas extranjeras en Costa Rica", inscrito en la Universidad de Costa Rica.

Referencias

- Adedoyin, O. B. y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environment*, (avance en línea). <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Arias Corrales, I. y Chao, K.-W. (2021). Las percepciones de docentes costarricenses de francés sobre la enseñanza remota de emergencia en el año 2020 en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46457>
- Atmojo, A. E. P. y Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Bouhali, B. (2021). Représentations et pratiques de l'enseignement à distance durant la pandémie de la Covid-19: le cas des enseignants universitaires de français langue étrangère. *Revue Internationale des Sciences du Langage, de Didactique et de Littérature*, 2(1), 48-65. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/162436>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. y Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19: le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>

- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Cen, X., Sun, D., Rong, M., Fekete, G., Baker, J., Song, Y. y Gu, Y. (2020). The online education mode and reopening plans for Chinese schools during the COVID-19 pandemic: A mini review. *Front Public Health*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.566316>
- Cervantes Cerra, D. (2021). En tiempos de pandemia: la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192-198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Contreras Bravo, L. E., Fuentes López, H. J. y González Guerrero, K. (2020). Transformación de la educación frente a la pandemia y la analítica de datos. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 91-99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1021>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Informe covid-19 Cepal-Unesco: la educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire: Une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et Médiation des Savoirs*, 33, 1-21. <https://doi.org/10.4000/DMS.6134>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cutri, R. M., Mena, J. y Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Kaspary, C.V. y Parot de Sousa, C. (2020). La conception d'une discipline de formation d'enseignants pour l'enseignement-apprentissage de la littérature francophone. *Revista Letras Rarasm*, 9, 44-62. <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1991>
- Kozarenko, O. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19: enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et Profession*, 28(4), 1-11. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.731>
- Ortega, D., Rodríguez, J. y Mateos Inchaurredo, A. (2021). Educación superior y la covid-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Padula, J. (2001). *Una introducción a la educación a distancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Poussier, C. (2020). *La enseñanza no presencial en línea de las lenguas en situación de emergencia sanitaria en Educación Secundaria* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/71409>
- Ren, J. (2020). *How the change to online learning affected Chinese language teaching in California schools due to the 2020 Covid-19 pandemic* [Tesis de Maestría]. Humboldt State University. <https://digitalcommons.humboldt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1469&context=etd>
- Yang, L. y Lin, J. (2020). The impact of online teaching on interaction during the pandemic: An exploratory

- study in CFL classes. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(2), 37-50. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.09.03>
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. De Boeck.
- Zhang, C. (2020a). From face-to-face to screen-to-screen: CFL teachers' beliefs about digital teaching competence during the pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 35-52. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.03>
- Zhang, Q. (2020b). Narrative inquiry into online teaching of Chinese characters during the pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 20-34. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.02>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. y Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. y Zhou, M. (2020). "School's out, but class's on", the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501-519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>

