

Ventajas, inconvenientes y retos COVID-19: profesorado en lenguas extranjeras de Costa Rica

Kuok Wa Chao Chao

Profesor catedrático de la Universidad de Costa Rica (San Pedro, Costa Rica)

kuok.chao@ucr.ac.cr | <https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>

Extracto

En el 2020, como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19, se produjeron cambios en el ámbito educativo. El profesorado (hombres y mujeres) tuvo que adaptarse a una enseñanza remota de emergencia. Esta investigación buscó comprender las experiencias del personal docente en lenguas extranjeras en relación con las ventajas, los inconvenientes o dificultades y los retos en torno a la enseñanza remota de emergencia. Se trató de una investigación de enfoque mixto exploratorio con diseño transversal en la cual participaron 109 docentes que respondieron a un cuestionario en línea y participaron en grupos de discusión. Se empleó un muestreo no probabilístico intencional. Entre los resultados iniciales, se observaron algunas ventajas: ahorro de tiempo en desplazamientos, uso de herramientas tecnológicas en clase, estar con la familia, etc. Respecto a los inconvenientes y las dificultades, se identificaron el aumento de la carga laboral, los problemas con la red, la falta de interacción, la generación de estrés, etc. También hubo retos, entre los cuales destacaron el mantenimiento de la motivación del estudiantado en el aula y la formación continua del profesorado en herramientas tecnológicas. Se concluye que la enseñanza remota de emergencia cambia los modelos tradicionales de enseñanza en lenguas extranjeras.

Palabras clave: enseñanza; lenguas extranjeras; docente; primaria; secundaria; terciaria; tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Recibido: 25-11-2022 | Aceptado: 11-04-2023 | Publicado: 07-09-2023

Cómo citar: Chao Chao, K. W. (2023). Ventajas, inconvenientes y retos COVID-19: profesorado en lenguas extranjeras de Costa Rica. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 26, 159-190. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.8309>



Advantages, disadvantages and challenges COVID-19: teachers in foreign languages of Costa Rica

Kuok Wa Chao Chao

Profesor catedrático de la Universidad de Costa Rica (San Pedro, Costa Rica)

kuok.chao@ucr.ac.cr | <https://orcid.org/0000-0003-0683-1481>

Abstract

In 2020 due to the COVID-19 pandemic, there have been changes in the educational field. Teachers (men and women) had to adapt to emergency remote teaching. This research sought to understand the experiences of foreign languages teachers about the advantages, disadvantages or difficulties and challenges around emergency remote teaching. It was a mixed exploratory approach research with a cross-sectional design in which 109 teachers participated by responding to an online questionnaire and participating in discussion groups. An intentional non-probability sample was used. As main results, the advantages were found as saving time on the move, the use of technological tools in class, being with the family, among others. Regarding the disadvantages and difficulties, the increase in workload, network problems, lack of interaction, stress, among others, were identified. There were also challenges in which the maintenance of student motivation in the classroom and the continuous training of teachers in technological tools are highlighted. It is concluded that the emergency remote teaching change the traditional models of teaching in foreign languages.

Keywords: teaching; foreign languages; teacher; primary; secondary; tertiary; information and communications technology (ICT).

Received: 25-11-2022 | Accepted: 11-04-2023 | Published: 07-09-2023

Citation: Chao Chao, K. W. (2023). Advantages, disadvantages and challenges COVID-19: teachers in foreign languages of Costa Rica. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 26, 159-190. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.8309>



Sumario

1. Introducción
 2. Objetivos
 3. Método
 4. Resultados
 5. Discusión
 6. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Nota: este artículo se deriva de un proyecto de investigación financiado por la Universidad de Costa Rica (2021-2022). Por otra parte, el autor del artículo declara que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este estudio de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes. Asimismo, el autor del artículo ha obtenido el consentimiento informado (libre y voluntario) por parte de todas las personas intervinientes en este estudio de investigación.

1. Introducción

Durante la pandemia provocada por la COVID-19, el mundo sufrió cambios en el ámbito educativo para dar continuidad al proceso de enseñanza. Uno de estos cambios conllevó trasladar las clases presenciales a un contexto de enseñanza remota de emergencia (González Fernández, 2021; Matus-Alarcón y Roblero-Rojas, 2022). Esta se caracterizó por la repentina adaptación de la práctica docente a diferentes contextos educativos (educación a distancia por medio de la televisión, de la radio o del teléfono, con fichas de trabajo o con materiales impresos, educación virtual, etc.), disponiendo de pocos recursos (García Aretio, 2021; Hodges *et al.*, 2020). También se dio en un lapso corto de tiempo (Hodges *et al.*, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021; Portillo Peñuelas *et al.*, 2020; Ruiz *et al.*, 2021) y de manera impuesta, temporal e improvisada, para responder a las necesidades institucionales y del estudiantado (González Fernández, 2021; Hodges *et al.*, 2020; López-Morocho, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021).

Ante esta situación, el cuerpo docente de los distintos niveles educativos tuvo que re-inventarse, integrando de manera forzosa nuevas herramientas de trabajo y las TIC para enfrentarse a estas nuevas necesidades y contextos de enseñanza-aprendizaje (Arriagada Toledo, 2020). Además, las TIC se convirtieron en un recurso indispensable para ejecutar actividades cotidianas (comunicación en tiempo real con familiares, colegas, amigos, estudiantes o padres de familia, creación de materiales y contenidos para las clases, acceso a cursos virtuales, fomento del teletrabajo, entre otros) que no se requerían anteriormente (Calanchez Urribari y Chávez Vera, 2022).

A raíz de esto, los estudios documentaron las experiencias del profesorado durante la COVID-19. Estas hacían referencia a cambios que el profesorado experimentó en el proceso educativo y que produjeron ventajas, dificultades y retos (Gómez-Gloria y Chaparro Caso-López, 2021). El concepto de «experiencias» se refiere también a algo subjetivo, ya que cada individuo lo experimenta a su manera; es reflexivo, puesto que no se reduce a los sucesos ni a los acontecimientos, sino a lo que se ha vivido, y es el resultado de una relación que el individuo tiene con algo y el impacto que causa en su vida (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

De esta manera, se realizaron diversas investigaciones sobre la educación remota de emergencia en diferentes contextos y niveles educativos. Por ejemplo, Guarnizo Chávez (2021) expuso que, con la virtualidad, el alumnado disponía de las grabaciones de las clases para revisarlas o retomarlas en caso de ausentarse y tenía la posibilidad de cometer errores y aprender de los mismos. Terrien y Güsewell (2021) mencionaron, a su vez, la creatividad y la innovación pedagógica del profesorado durante las clases. Paudel (2021) explicó que

esta modalidad de aprendizaje supuso beneficios económicos, como, por ejemplo, el ahorro de dinero en transporte y el ahorro de tiempo en los desplazamientos.

Otras investigaciones encontraron ventajosas la utilización de una diversidad de recursos que no existían en la presencialidad, la flexibilidad de los tiempos de entrega y de los espacios de trabajo, la autonomía del estudiantado, el evitar exponerse al virus y la actualización docente en el uso de herramientas tecnológicas (Ahou, 2020; González Fernández, 2021; Guarnizo Chávez, 2021; Paudel, 2021; Ruiz *et al.*, 2021; Terrien y Gusewell, 2021).

Sin embargo, Ruiz *et al.* (2021) observaron que, debido a la pandemia, el profesorado sintió que su jornada laboral aumentaba al tener que prepararse sus clases, por la capacitación en recursos tecnológicos, por la carga administrativa y por la adaptación de sus cursos en esta modalidad de aprendizaje. García Aretio (2021) mencionó, por ejemplo, la falta de apoyo de la institución en la cual trabajaba. Por otro lado, Fauzi y Khusuma (2020) identificaron la dificultad de proponer evaluaciones objetivas.

Otros estudios señalaron que el estudiantado no contaba con internet o dispositivos móviles para continuar con sus clases; además, existió una falta de interacción con la población estudiantil o una falta de contacto físico y emocional, el profesorado no podía controlar las actividades que realizaba el alumnado en casa, los padres de familia intervenían durante las clases, se tardaba mucho tiempo en la creación o adaptación de los materiales, etc. (Ahou Aye, 2020; Boudokhane-Lima *et al.*, 2021; Fauzi y Khusuma, 2020; García Aretio, 2021; Guarnizo Chávez, 2021; Lassoued *et al.*, 2020; Ruiz *et al.*, 2021; Terrien y Gusewell, 2021).

En cuanto a los retos, es innegable que la educación remota de emergencia conllevó que el personal docente adaptara su enseñanza presencial a este contexto de pandemia. Por ejemplo, el profesorado se vio en la obligación de modificar su forma de trabajo hacia un encuentro con nuevos escenarios determinados por las condiciones tecnológicas y desconocidas por la gran mayoría de los docentes, lo que les llevó a adquirir conocimientos y destrezas en el uso de las TIC (Carmona Sánchez y Morales López, 2021; Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez, 2020; Gutiérrez Chaparro y Espinel Barrero, 2021).

Sánchez Mendiola *et al.* (2020) agregaron también la transición que el profesorado tuvo que realizar hacia una modalidad no presencial ante la que carecía de condiciones materiales y habilidades, así como el traslado de la responsabilidad de la enseñanza hacia el estudiantado, quien debía asumir un rol más activo y autónomo en su aprendizaje. González Fernández (2021) mencionó, a su vez, la incertidumbre con respecto a la regularización de las clases presenciales, la adecuada planeación de estrategias de aprendizaje, la desigualdad social del estudiantado en cuanto a la complejidad de la virtualización de los aprendizajes y la necesidad de consolidar las estrategias de formación y profesionalización docente en competencias tecnopedagógicas. Por último, Muñoz Galiano *et al.* (2021) indicaron, además, que la continuidad educativa implicaba la participación de otros actores que no estaban antes de la educación remota de emergencia, como, por ejemplo, la familia, sobre todo para el acompañamiento de la población infantil.

Para el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, la situación no fue muy distinta. Berber (2022), Delgadillo Collazos y Delgado Burbano (2022), Gao y Zhang (2020) y Matus-Alarcón y Roblero-Rojas (2022) encontraron en sus investigaciones ventajas y desventajas parecidas a lo mencionado anteriormente. Por un lado, Delgadillo Collazos y Delgado Burbano (2022) y Nomnian (2022) indicaron, por ejemplo, la posibilidad de tener acceso a diversidad de materiales, recursos y herramientas que no existían en la educación presencial. Juárez-Díaz y Perales (2021) expusieron también el aprendizaje activo del estudiantado, ya que era el principal protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Ağçam *et al.* (2021), Berber (2022) y Nomnian (2022) agregaron la flexibilidad, la libertad y la conveniencia del proceso educativo. Ağçam *et al.* (2021) señalaron que la educación remota de emergencia favorecía la oportunidad de mejorar el conocimiento de las tecnologías en la enseñanza de lenguas. Berber (2022) indicó que el estudiantado podía revisar los vídeos o las lecciones grabados en cualquier momento, aunque se ausentara de la clase.

Por otro lado, Matus-Alarcón y Roblero-Rojas (2022) señalaron, por ejemplo, la reducción de las posibilidades del profesorado para responder a dudas del estudiantado. Tao y Gao (2022) mencionaron la falta de compromiso del estudiantado en el aprendizaje y el desconocimiento del progreso del alumnado en la virtualidad. Ağçam *et al.* (2021) expresaron, además, que la educación remota de emergencia no favorecía la práctica en clase, puesto que existía menos interacción entre estudiante y docente.

Otros inconvenientes identificados en las investigaciones fueron la desmotivación del estudiantado, la ansiedad y la preocupación del profesorado en el inicio de la pandemia debido a la incertidumbre, así como la desigualdad de las condiciones de aprendizaje en el estudiantado como consecuencia de las condiciones tecnológicas que cada uno poseía (Berber, 2022; Delgadillo Collazos y Delgado Burbano, 2022; Gao y Zhang, 2020; Juárez-Díaz y Perales, 2021).

Respeto a los retos, Martínez-Pérez (2022) señaló que, en el caso de las lenguas extranjeras, uno de los desafíos más grandes fue mejorar la motivación del estudiantado, lo cual implicaba la creación de clases interactivas y la actualización del personal docente en la utilización de una diversidad de plataformas educativas. Alawawdeh y Alshtaiwi (2020) y Atmojo y Nugroho (2020) indicaron, a su vez, otros retos: la falta de herramientas tecnológicas del estudiantado debido a su situación financiera, el desconocimiento de la población estudiantil en el uso de estos recursos, el nivel desigual de la competencia lingüística del alumnado, el fomento de la participación activa e interactiva del estudiantado, la personalización de la retroalimentación para cada estudiante y la adaptación del material del curso a la virtualidad.

De acuerdo con el interés en este trabajo se identificó que la mayoría de las investigaciones se referían al caso del inglés o del francés como lengua extranjera. Lo anterior indica que todavía existe una necesidad de ahondar en el análisis de las experiencias del profesorado de diferentes lenguas extranjeras sobre la educación remota de emergencia durante la

pandemia de la COVID-19 en diferentes contextos escolares, ya que las realidades en los distintos países son diferentes y este estudio contribuiría a enriquecer esta temática. Aportaría, además, conocimientos sobre la temática en el contexto costarricense.

2. Objetivos

El presente artículo tiene como objetivo general comprender las experiencias del personal docente en lenguas extranjeras sobre la enseñanza remota de emergencia. Los correspondientes objetivos específicos son:

- Examinar las ventajas de la enseñanza remota de emergencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Describir los inconvenientes o las dificultades de la enseñanza remota de emergencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Identificar los retos que ha tenido el personal docente de lenguas extranjeras en este contexto de enseñanza.

3. Método

Se trata de una investigación que parte de un enfoque mixto de alcance descriptivo exploratorio con un diseño transversal en la que se pretende presentar las experiencias de un grupo de docentes sobre la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de la COVID-19. No se busca realizar un análisis inferencial de los datos, ya que la información recolectada no permite examinar la asociación entre las variables ni las diferencias entre los grupos.

Se trata de una investigación que parte de un enfoque mixto de alcance descriptivo exploratorio con un diseño transversal en la que se pretende presentar las experiencias de un grupo de docentes sobre la enseñanza remota de emergencia

Este estudio se desarrolló en Costa Rica durante los años 2020 y 2021 con 109 docentes de lenguas extranjeras. Se usó un muestreo no probabilístico intencional para obtener sujetos que cumplieran con los criterios de inclusión. Dichos criterios fueron los siguientes: docentes de lenguas extranjeras, haber impartido cursos durante 2020 o 2021 en Costa Rica y trabajar en centros de idiomas, escuelas, colegios o universidades. De esta manera, los individuos que participaron en la investigación tenían las siguientes características sociodemográficas que podemos ver en el cuadro 1.

Cuadro 1. Características sociodemográficas de la población participante

Características	Porcentaje y número
Sexo	Mujeres (74,30 %; n = 81)
	Hombres (25,70 %; n = 28)
Nacionalidad	Costarricense (89 %; n = 97)
	Otra nacionalidad (11 %; n = 12)
Edad	18 a 30 (17,40 %; n = 19)
	31 a 40 (37,60 %; n = 41)
	41 a 50 (33 %; n = 36)
	51 o más (12 %; n = 13)
Experiencia laboral (en años)	1 a 5 (21,10 %; n = 23)
	6 a 10 (23,90 %; n = 26)
	11 a 15 (22,90 %; n = 25)
	16 a 20 (16,50 %; n = 18)
	21 a 25 (12,80 %; n = 14)
	26 o más (2,80 %; n = 3)
Diploma	Bachillerato universitario (28,40 %; n = 31)
	Licenciatura (44 %; n = 48)
	Maestría (20,20 %; n = 22)
	Otro tipo de diploma (7,40 %; n = 8)
Lengua que enseña	Inglés (45,90 %; n = 50)
	Francés (41,30 %; n = 45)
	Chino (10,10 %; n = 11)
	Otro (2,70 %; n = 3)
Tipo de público al que enseña	Niños (57,80 %; n = 63)
	Adolescentes (24,70 %; n = 27)
	Adultos (17,50 %; n = 19)
Lugar de trabajo	Escuela (56,90 %; n = 62)
	Colegio (24,70 %; n = 27)
	Universidad (14,70 %; n = 16)
	Centros de idiomas (3,70 %; n = 4)

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al abordaje cuantitativo, la pretensión fue aproximarse a una mayor cantidad de participantes. Se recurrió a la estadística descriptiva. Se empleó un cuestionario aplicado en línea a las personas que aceptaron participar en el estudio y que dieron su consentimiento informado. Este instrumento se envió por correo electrónico durante el primer semestre de 2021. El tiempo que tardó cada participante en responder fue de 40 a 60 minutos. Se usó la aplicación de Google Forms para crearlo.

Estuvo compuesto de las siguientes informaciones: datos personales (sexo, nacionalidad, edad, experiencia laboral, diploma, público al que enseña y lugar de trabajo), retos, ventajas y desventajas o dificultades de la enseñanza de un idioma extranjero durante la pandemia. El cuestionario contenía otras secciones que no fueron utilizadas para este artículo, como la adaptación metodológica en cada una de las competencias lingüísticas y componentes de la lengua, las herramientas de TIC empleadas en los cursos y la información socioafectiva.

El cuestionario se creó en el segundo semestre del 2020. Antes de su aplicación a un grupo piloto, se solicitó a tres personas externas del equipo de investigación efectuar una validación de la claridad y de la pertinencia de las preguntas entre los meses de octubre y diciembre de 2020. Las personas externas eran docentes en lenguas extranjeras en Costa Rica. De esta manera, se tuvo que modificar la redacción de algunas preguntas y, además, se agregaron otras o se eliminaron algunas que recogían informaciones parecidas.

Posteriormente, en enero de 2021, se aplicó sobre un grupo piloto de cinco personas que no formaban parte del equipo investigador con el fin de verificar si este permitía recoger los datos esperados para la investigación, así como para observar si era claro para las personas participantes. De acuerdo con las recomendaciones del grupo piloto, se realizaron algunas modificaciones en cuanto a la formulación, al orden, a la adición o a la eliminación de preguntas en el mes de febrero de 2021.

Con respecto al abordaje cualitativo, se buscó, sobre todo, conocer con mayor profundidad las experiencias del profesorado en lenguas extranjeras durante la pandemia provocada por la COVID-19. Por lo tanto, se usó el grupo de discusión. Para esto, se utilizó una guía de entrevista con preguntas abiertas.

La guía de entrevista para el grupo de discusión fue revisada por el equipo investigador. Se trató de una guía de entrevista semiestructurada. La primera versión se creó a finales de 2020. Para la guía, no se contó con la participación de un grupo piloto ni de personas externas que validaran el instrumento antes de su aplicación, ya que las personas que aceptaron participar en el grupo de discusión fueron muy pocas.

Este se realizó por medio de la plataforma Zoom y participaron cuatro grupos de docentes. Cada grupo tenía cuatro o cinco docentes. Cada grupo de discusión tuvo una duración de 1 a 2 horas. Cada entrevista de los grupos de discusión fue transcrita y, para garantizar el anonimato de las personas docentes, en este artículo se reemplazó el nombre de la persona participante por un nombre ficticio.

El procedimiento de la recolección de datos correspondiente al cuestionario se realizó entre los meses de abril a diciembre de 2021, es decir, durante una parte del primer semestre y durante el segundo semestre completo. Se realizó un análisis preliminar de los resultados obtenidos en el cuestionario en el mes de julio de 2021.

Se establecieron previamente las categorías de análisis y los códigos para clasificar la información obtenida según Lassoued *et al.* (2020) y Sánchez Mendiola *et al.* (2020), quienes analizaron las ventajas, las desventajas o dificultades y los retos en los siguientes tipos: personal, técnico, financiero, organizacional, pedagógico y socioafectivo. El primer tipo se refiere a circunstancias relacionadas con la vida cotidiana del profesorado. El segundo tipo está relacionado con el acceso a internet o la disposición de equipos de cómputo. El tercer tipo tiene relación con el aspecto económico. El cuarto se refiere a circunstancias relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia y la comunicación institucional. El quinto es todo lo relacionado con el conocimiento de herramientas didácticas de educación a distancia, el manejo de grupos a distancia, la evaluación del estudiantado, entre otros. El último son los aspectos emocionales, afectivos y de la salud que vive el personal docente.

En cuanto al grupo de discusión, este se realizó en el segundo semestre de 2021 y en el primer semestre de 2022 y fuera del horario de trabajo de las personas docentes que participaron. Para recolectar la información de los grupos de discusión, se siguieron una serie de etapas:

- Se envió un correo postal al personal docente que participó en el cuestionario, solicitándole su colaboración para el grupo de discusión. Una vez que las personas interesadas confirmaron su participación, se les propuso el día y la hora de la reunión.
- Una vez que las personas ya estaban confirmadas, se les envió el enlace de la reunión y se les solicitó disponer de micrófonos y de cámaras para la discusión.
- La animación del 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. Además, se les explicó la dinámica que se iba a seguir y la manera en la cual se realizaría la discusión. Se les solicitó también la autorización para grabar la discusión con la aplicación Zoom. La grabación fue utilizada únicamente por el equipo investigador.
- Durante la discusión, se formularon las preguntas contenidas en la guía de la entrevista semiestructurada y se recolectó la información requerida. Se fueron también replanteando las preguntas y se ampliaron los temas.

Cuando se terminaron los temas, se realizó un cierre de la discusión y se agradeció la colaboración de las personas participantes.

La transcripción la realizó una de las personas investigadoras 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. Para analizar la información recolectada en el grupo de discusión, se empleó una codificación por líneas en un documento Word con los mismos códigos usados en el análisis del cuestionario que se explicó anteriormente. Una primera parte de la codificación de los grupos de discusión se realizó a finales de 2021 y la otra parte en el mes de junio de 2022. Una vez realizada la codificación, el equipo investigador validó la información clasificada en el mes de julio de 2022. Se procedió luego a redactar los resultados obtenidos en la investigación.

4. Resultados

Primeramente, se tratarán las ventajas y luego los inconvenientes o las dificultades. Además, se hablará de los retos. Para cada una de las partes, se utilizará la clasificación empleada por Lassoued *et al.* (2020) y Sánchez Mendiola *et al.* (2020). Según estos autores, se habla de diferentes tipos: personal, pedagógico, organizacional, técnico, financiero y socioafectivo.

En cuanto a las ventajas, el personal docente mencionó diferentes tipos durante el grupo de discusión. Destaca, sobre todo, la de tipo técnico y financiero en cuanto al desplazamiento, algo que estuvo presente varias veces en los diferentes grupos de discusión, como se ejemplifica en las siguientes intervenciones del profesorado:

- «La enseñanza remota de emergencia nos permitió no tener que trasladarnos; o sea, cero transporte» (Mario, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «El hecho de que las clases sean virtuales permite la opción de estar fuera [...]. No se restringe solo a acudir al aula presencialmente» (Jasmin, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «El tiempo que antes perdía en el autobús, en el transporte, ahora lo dedico a prepararme, a leer más [...]. Nos concentramos mejor. Esto es una ventaja [...]» (María, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).

También durante el grupo de discusión se mencionaron varias ventajas de tipo pedagógico, como la formación continua:

- «Logré capacitarme con muchos cursos gratis que pude encontrar en línea» (Delia, comunicación personal, 25 de mayo de 2022).
- «Como profesional, sí me obligó a aprender de verdad, incluso a prepararme más en lo que sería el uso de recursos digitales, de plataformas [...]» (Juana, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

Además, se identificó el seguimiento individualizado del estudiantado:

- «También está uno como más cerca de los estudiantes, porque los tienes ahí siempre en el chat y en el correo» (Mario, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «A los estudiantes les gustan los cursos virtuales porque sienten que el docente les acompaña individualmente» (María, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).

Otro aspecto importante que se trató fue el apoyo de la familia en el aprendizaje del estudiantado:

- «La ventaja es que hay estudiantes que logran aprender demasiado, pero eso también depende de la personalidad, de los recursos y de las personas que están detrás de ellos» (Delia, comunicación personal, 15 de abril de 2022).
- «Los padres se dieron cuenta de que la familia es esencial en todo esto [...]. Se percataron de que tienen que estar presentes en esa mediación pedagógica [...], que han de ser una parte más activa que pasiva» (Ana, comunicación personal, 15 de abril de 2022).

En el cuestionario, se mencionaron también otras ventajas. Entre estas destacaron sobre todo las de tipo personal, en cuanto a la posibilidad de disponer de mayor tiempo para estar con las mascotas o con la familia durante la pandemia; las de tipo técnico y financiero, respecto a no tener que desplazarse al lugar de trabajo; las de tipo pedagógico, sobre el aprendizaje de nuevas tecnologías para impartir cursos virtuales; y lo relacionado con el aspecto socioafectivo, en cuanto a evitar contagiarse de coronavirus. A continuación, en el cuadro 2 se detallan las demás ventajas que también fueron descritas en menor medida por el personal docente.

Cuadro 2. Ventajas de la enseñanza remota de emergencia en lenguas extranjeras

Tipo	n	%
Personal		
Disponibilidad de tiempo para estar con mascotas o familia.	30	27,50 %
Aumento del tiempo para la realización de deportes o de actividades de ocio.	8	7,40 %
Aumento del tiempo en casa.	6	5,50 %
Ordenación de los tiempos de la comida.	4	3,70 %

Tipo	n	%
Apoyo a los hijos con sus deberes y estudios.	1	0,90%
Mejora de la relación de pareja.	1	0,90%
Técnico y financiero		
Evitar el desplazamiento hacia el centro de trabajo.	24	22%
Ahorro de dinero en billetes de transporte.	11	10,10%
Mejora en la gestión del tiempo.	11	10,10%
Disponibilidad de las comodidades de la casa.	9	8,20%
Flexibilización del tiempo de trabajo.	3	2,80%
Reducción de los gastos de la vida diaria.	1	0,90%
Pedagógico		
Aprendizaje de nuevas tecnologías para impartir cursos virtuales.	21	19,20%
Formación continua y actualización didáctica.	8	7,40%
Mejora del control de la clase.	3	2,80%
Seguimiento individualizado y personalizado del estudiantado.	2	1,80%
Utilización de nuevos recursos tecnológicos en clase.	2	1,80%
Colaboración de los padres de familia en clase.	2	1,80%
Disminución de la cantidad de estudiantes en el aula.	1	0,90%
Cambio de la estrategia de enseñanza.	1	0,90%
Creación de material para la clase.	2	1,80%
Socioafectivo		
Evitar el contagio del virus.	19	17,40%
Tranquilidad.	2	1,80%

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los inconvenientes, estos también se debatieron en los grupos de discusión. Se identificó que el problema de la conectividad del estudiantado fue un factor determinante en la continuidad educativa:

- «Internet nunca funciona y los estudiantes tienen que usarlo y no pueden» (Daniel, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).
- «La gente no se conectaba a la clase. Por ejemplo, en un grupo de treinta personas, se conectaban solamente seis. Uno ve la diferencia entre las personas que se conectaban a las clases y las que no lo hacían» (Delia, comunicación personal, 15 de abril de 2022).
- «Mucha gente no tenía un acceso real a la tecnología. El Ministerio de Educación Pública dijo que iba a llevar a cabo un convenio con Kolbi, la compañía nacional de telecomunicaciones, para que los chicos que se conectaran lo hicieran gratuitamente. Eso nunca sucedió [...]» (Sonia, comunicación personal, 15 de abril de 2022).

Esta situación también produjo otros problemas para el buen desempeño del estudiantado durante las clases, como se ilustra en las siguientes intervenciones:

- «Eso significaba que las condiciones de los estudiantes, por ejemplo, las condiciones económicas, su núcleo familiar, no permitían que ellos pudieran tener acceso virtual a las clases» (Juana, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «La gente no encendía las cámaras y se hacía difícil poner nombre y cara a las voces de todos los estudiantes» (Mario, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «La dificultad que había estaba relacionada con las cámaras. No encendían las cámaras y no se les podía ver» (Jasmin, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

Además, se mencionaron otros inconvenientes de tipo técnico y financiero que estaban relacionados con el gasto económico que tuvo que hacer el profesorado para acondicionar su lugar de trabajo:

- «Todo esto lo he comprado nuevo. Antes no se ocupaba este espacio en la casa. Entonces, ese gasto de dinero, mi famosa *tablet*, mi escritorio, mi silla, las lámparas, etc. Todo esto fue una inversión realizada con mi dinero [...]» (Rosalía, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «Tuve que invertir en gafas, ya que pasaba mucho tiempo delante de la pantalla del ordenador» (Jasmin, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

En el grupo de discusión, el profesorado también trató acerca de los inconvenientes de tipo organizacional relacionados con la comunicación con el estudiantado o con las personas encargadas de este colectivo:

- «En las clases en línea, hay estudiantes que están desaparecidos. Por más que uno envía mensajes, por más que uno intenta localizarlos por teléfono o por correo, no aparecen. Es un horario que la Administración ha designado para atenderlos» (Daniel, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).

En los cuestionarios, el profesorado también trató sobre estos inconvenientes y dificultades. Existen una variedad de aspectos que fueron mencionados por los docentes. Claramente, el acceso adecuado a una buena conexión a internet por parte del estudiantado fue uno de los mayores inconvenientes que el personal docente encontró en esta investigación. Esta situación conllevó, por supuesto, repercusiones en el proceso de aprendizaje, ya que, durante la enseñanza remota de emergencia, las clases fueron impartidas muchas veces de forma virtual. Al no contar con este recurso, no se pudo garantizar un óptimo aprendizaje de una lengua extranjera. Los aspectos de tipo organizacional fueron descritos en menor medida por el personal docente, como la imposibilidad de comunicarse con el estudiantado y la ausencia de interacción con los compañeros de su centro de trabajo. A continuación, en el cuadro 3, se ilustran otros inconvenientes y dificultades de tipo organizacional, técnico y financiero.

Cuadro 3. Inconvenientes y dificultades de tipo técnico y financiero y de tipo organizacional de la enseñanza remota de emergencia en lenguas extranjeras

Tipo	n	%
Técnico y financiero		
Acceso a internet del estudiantado.	53	48,60 %
Problemas de conectividad a internet o de electricidad por parte del profesorado.	21	19,20 %
Falta de recursos económicos para la compra de equipo o materiales.	10	9,20 %
Velocidad de internet.	7	6,40 %
Accesibilidad a las plataformas por la ausencia de recursos del alumnado.	7	6,40 %
Reacomodo de los espacios del hogar para el trabajo.	3	2,80 %
Poca flexibilidad de las plataformas para los cursos.	2	1,80 %
Diferencia horaria para impartir la clase sincrónica.	2	1,80 %
Dificultad para controlar el ruido externo o interno.	2	1,80 %



Tipo	n	%
◀		
Cámaras apagadas por parte del estudiantado.	2	1,80 %
Gasto para la compra de un equipo y remodelación del espacio de trabajo.	2	1,80 %
Gasto en internet.	2	1,80 %
Falta de implementación de mejores herramientas tecnológicas para los cursos.	1	0,90 %
Dependencia de las TIC.	1	0,90 %
Organizacional		
Dificultad de comunicación con el estudiantado.	8	7,40 %
Ausencia de interacción con colegas de trabajo.	8	7,40 %
Dificultad de comunicación con la institución.	6	5,50 %
Interpretación de las directrices del Ministerio de Educación Pública o de la institución de trabajo.	6	5,50 %
Ausencia de apoyo de las autoridades.	5	4,60 %
Falta de seguimiento de las autoridades a los profesores.	4	3,70 %
Exceso de trabajo administrativo.	2	1,80 %
Dificultad de comunicación con los padres de familia.	3	2,80 %
Ausencia de comunicación de las autoridades.	1	0,90 %

Fuente: elaboración propia.

En el grupo de discusión, además, se trató sobre los inconvenientes de tipo pedagógico, como la falta de compromiso y la desmotivación del estudiantado en su aprendizaje:

- «Está la desmotivación de los estudiantes. No tienen habilidades para estudiar solos» (Daniel, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).
- «También está la falta de compromiso y de responsabilidad» (Delia, comunicación personal, 15 de abril de 2022).

También se produjeron otros inconvenientes, como es el caso de que el estudiantado no realizara sus propios trabajos o evaluaciones:

- «No sabemos si el estudiante consiguió a alguien para que le hiciera el examen» (Jasmin, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «En muchas ocasiones, otras personas hacían las guías de trabajo para los estudiantes. Los alumnos pagaban a alguien para que les hiciera las guías. Entonces, sentimos un desfase muy grande en el aprendizaje de los estudiantes» (Karina, comunicación personal, 9 de diciembre de 2021).

Otro problema que surgió en el aspecto pedagógico fue la ausencia de interacción con el estudiantado:

- «No había una interacción grupal, ya que la gente no encendía las cámaras» (Mario, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

En el cuestionario, surgieron otros aspectos de índole pedagógico que fueron mencionados por un grupo importante de docentes, como es el caso de la falta de compromiso de la familia en el aprendizaje del estudiantado, el desconocimiento del uso de las tecnologías y la irresponsabilidad de la población estudiantil. En el cuadro 4, se detallan otros aspectos de índole pedagógico.

Cuadro 4. Inconvenientes y dificultades de tipo pedagógico de la enseñanza remota de emergencia en lenguas extranjeras

Tipo	n	%
Pedagógico		
Falta de compromiso de la familia del estudiantado en el aprendizaje.	40	36,70 %
Desconocimiento en el uso de las tecnologías.	23	21,10 %
Irresponsabilidad del estudiantado.	16	14,70 %
Desinterés del estudiantado por el aprendizaje.	10	9,20 %
Ausencia de interacción con el estudiantado.	9	8,20 %
Lento progreso del estudiantado a nivel de aprendizaje.	9	8,20 %

Tipo	n	%
Seguimiento individualizado del estudiantado.	7	6,40 %
Creación de materiales o de evaluaciones para cursos virtuales.	7	6,40 %
Mantenimiento de la motivación del estudiantado en cursos virtuales.	7	6,40 %
Corrección de las evaluaciones en remoto.	6	5,50 %
Indiferencia del estudiantado por el aprendizaje.	5	4,60 %
Ausencia del estudiantado en clase.	5	4,60 %
Desigualdad en los aprendizajes del alumnado.	4	3,70 %
Realización de los trabajos del estudiantado por parte de los padres de familia para cumplir con las tareas asignadas por el docente.	3	2,80 %
Dificultad de motivar al estudiantado a participar en las clases.	3	2,80 %
Falta de preparación para impartir clases en esta modalidad de enseñanza.	2	1,80 %
Poca participación del estudiantado.	2	1,80 %
Falta de preparación para la evaluación de los aprendizajes.	1	0,90 %

Fuente: elaboración propia.

En los grupos de discusión, el personal docente abordó también los aspectos de tipo personal y socioafectivo. En el primer caso, se discutió varias veces el tema de la desaparición de los límites entre la vida personal y laboral, como se ejemplifica en las siguientes intervenciones:

- «Con la virtualidad no hay límites. Te escriben los fines de semana a las 22:00 h de la noche y si no les has respondido a las tres horas empiezan a escribir de nuevo, es decir, te envían mensajes en cualquier momento y a cualquier hora [...]» (Jasmin, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «La desventaja es que a veces pasamos 24 horas revisando, revisando, revisando» (María, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).
- «Yo tenía madres que me escribían los sábados, me escribían los domingos y me escribían por la noche» (Delia, comunicación personal, 15 de abril de 2022).

Esta situación generó un aumento de la carga laboral en el profesorado:

- «El problema de traerse el trabajo a casa supone que el espacio donde uno trabaja es donde también duerme, come, etc.» (Jasmin, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «Entre las cosas negativas, es decir, entre las cosas que tuvimos que hacer quisiéramos o no, tal vez destaque trabajar más horas de la cuenta» (Delia, comunicación personal, 15 de abril de 2022).

Por último, en los grupos de discusión, se habló mucho del aspecto socioafectivo:

- «La salud se ha visto bastante afectada» (Rosalía, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).
- «Me generó mucha angustia porque soy de esas personas que necesitan el contacto con los demás» (Elvira, comunicación personal, 9 de diciembre de 2021).
- «Tuve momentos de mucho estrés. Me sentía muy frustrada» (Elvira, comunicación personal, 9 de diciembre de 2021).
- «Desde mi punto de vista, es estresante tener treinta y tres alumnos en clase y que no respondan cuando se les pregunta» (Delia, comunicación personal, 15 de abril de 2022).

En el cuestionario también se tuvieron en cuenta estos aspectos. Sin embargo, se destacó, sobre todo, el incremento de la carga laboral. Esta situación se debió especialmente a la disponibilidad del personal docente para atender al estudiantado, a las autoridades y a los padres de familia en cualquier momento; a la preparación de los materiales del curso; a la actualización de los conocimientos con respecto a las TIC. En el ámbito socioafectivo, los aspectos mayormente mencionados fueron el estrés, el cansancio y el deterioro de la salud mental y física. En el cuadro 5, se ilustran los otros inconvenientes y dificultades que ha tenido el personal docente durante la enseñanza remota de emergencia.

En los grupos de discusión, el personal docente participante en este estudio discutió el tema de la desaparición de los límites entre la vida personal y laboral durante la enseñanza remota de emergencia

Cuadro 5. Inconvenientes y dificultades de tipo personal y de tipo socioafectivo de la enseñanza remota de emergencia en lenguas extranjeras

Tipo	n	%
Personal		
Aumento de la carga laboral.	37	33,10 %
Disminución de tiempo para actividades de ocio o de hogar.	11	10,10 %

Tipo	n	%
Dificultad para la separación de los tiempos de trabajo y del hogar.	11	10,10 %
Pérdida de la privacidad.	7	6,40 %
Disponibilidad para atender a los padres de familia o a los estudiantes en cualquier momento.	7	6,40 %
Imposibilidad de ir al exterior durante las vacaciones.	2	1,80 %
Socioafectivo		
Generación del estrés.	20	18,30 %
Deterioro de la salud por el exceso de trabajo.	17	15,60 %
Agotamiento o cansancio.	17	15,60 %
Generación de ansiedad.	7	6,40 %
Permanencia de largas horas delante de un ordenador.	6	5,50 %
Incertidumbre.	2	1,80 %
Deterioro de la vista.	2	1,80 %
Desgaste emocional por las exigencias del estudiantado y del personal administrativo.	1	0,90 %

Fuente: elaboración propia.

En relación con los retos de la enseñanza remota de emergencia, el personal docente mencionó, sobre todo, los de tipo pedagógico, como, por ejemplo, los casos de mantenimiento de la motivación de la población estudiantil en clase, la utilización de las TIC en los cursos presenciales, la adaptación de los contenidos del curso para diversos contextos (cursos virtuales, a distancia y presenciales) y la nivelación del estudiantado. En el cuadro 6, se sintetizan otros aspectos pedagógicos de interés.

Respecto a los retos de la enseñanza remota de emergencia, el personal docente mencionó, sobre todo, los de tipo pedagógico

Cuadro 6. Retos de tipo pedagógico de la enseñanza remota de emergencia en lenguas extranjeras

Tipo	n	%
Pedagógico		
Mantenimiento de la motivación y del interés del estudiantado en clase.	26	23,90 %
Incorporación del uso de las TIC en el curso presencial.	25	22,90 %
Adaptación de los contenidos a diferentes escenarios.	24	22 %
Nivelación del estudiantado.	21	19,20 %
Readaptación a la presencialidad de los cursos.	14	12,80 %
Mejora del material didáctico.	9	8,20 %
Búsqueda de nuevos modelos de evaluación adaptados al nuevo contexto.	7	6,40 %
Uso de la lengua extranjera en clase.	7	6,40 %
Mejora de la interacción con el estudiantado en la clase virtual.	6	5,50 %
Fomento de la expresión oral en clase.	5	4,60 %
Mejora de las estrategias pedagógicas.	4	3,70 %
Innovación pedagógica en clase.	4	3,70 %
Preparación de lecciones dinámicas y creativas con las plataformas digitales.	4	3,70 %

Fuente: elaboración propia.

Con relación a otros aspectos, el profesorado destacó también el reto de tipo personal, en cuanto a la capacitación continua en el uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras en la virtualidad. Los de tipo organizacional, técnico y financiero fueron abordados en menor medida por el personal docente. En el cuadro 7, se muestran los otros retos mencionados por el profesorado participante en este estudio.

Con relación a otros aspectos, el profesorado destacó también el reto de tipo personal, en cuanto a la capacitación continua en el uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras en la virtualidad

Cuadro 7. Retos de tipo personal, de tipo técnico y financiero y de tipo organizacional de la enseñanza remota de emergencia en lenguas extranjeras

Tipo	n	%
Personal		
Formación continua en herramientas tecnológicas.	42	38,50 %
Organización del tiempo.	4	3,70 %
Aprendizaje del español.	2	1,80 %
Finalización de estudios universitarios.	1	0,90 %
Propuesta de investigación en áreas de enseñanza a distancia.	1	0,90 %
Técnico y financiero		
Incremento de la velocidad de internet.	4	3,70 %
Compra de equipo adecuado.	3	2,80 %
Organizacional		
Mejora de la comunicación con padres de familia.	4	3,70 %

Fuente: elaboración propia.

En el caso de Costa Rica, según la experiencia de este grupo de docentes, estos retos fueron muy grandes, ya que estos dos años se convirtieron en un proceso de aprendizaje, de improvisación y de experimento constante. Esta situación hizo que el personal docente tuviera que probar diferentes formas de continuar con el proceso educativo, buscar las herramientas y los materiales más adecuados para cada uno de los contextos, investigar y capacitarse al mismo tiempo con el fin de tener el modelo más adaptado a sus realidades de enseñanza.

5. Discusión

La pandemia provocada por la COVID-19 hizo que el personal docente buscara la mejor manera de adaptarse a la enseñanza remota de emergencia en un periodo muy corto de tiempo con los recursos que cada uno contaba. De esta manera, el profesorado en lenguas

extranjeras identificó una diversidad de experiencias en este contexto. Debido a dicha circunstancia, esta investigación trabajó con tres objetivos específicos. El primero fue examinar las ventajas de la enseñanza remota de emergencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, según los resultados obtenidos en esta investigación, el cuerpo docente mencionó que fue ventajoso en varios aspectos.

En el plano personal, los docentes costarricenses destacaron el hecho de disponer de un mayor tiempo para estar con la familia o con sus respectivas mascotas, si bien es cierto que este aspecto no fue tratado por otras investigaciones. Es importante mencionar que el Ministerio de Salud de Costa Rica declaró la pandemia en el mes de marzo. Después de esta declaración, todos los centros educativos del país optaron por una enseñanza virtual o a distancia. Esta situación produjo que el personal docente tuviera que trabajar desde su casa durante casi todo el año 2020. Debido a esta razón, el profesorado pudo pasar una gran parte de su tiempo de trabajo con la familia o con sus animales de compañía, razón por la que consideró positivo este aspecto. Además, durante los primeros meses de la pandemia, el Gobierno de Costa Rica restringió la apertura de muchos establecimientos comerciales y el desplazamiento en coche; por tanto, muchas personas tuvieron que quedarse confinadas en su hogar. Esta situación hizo que muchos de ellos pudieran compartir más con su familia y apoyarse en ella.

Con respecto al plano técnico y financiero, estos aspectos estuvieron relacionados con el medio de transporte. Por ejemplo, evitar el desplazamiento al centro de trabajo, el ahorro de dinero en transporte y la mejora en la gestión del tiempo. Esta situación se reflejó también en la investigación de Paudel (2021). Antes de la pandemia, en el caso de Costa Rica, la media de tiempo que las personas empleaban en ir de su casa al trabajo o viceversa era de un mínimo de 2 horas diarias para distancias cortas (de 20 a 30 km). En distancias más largas, el tiempo empleado podía ser de hasta 4 horas diarias. Esto es consecuencia, sobre todo, de los atascos que sufre el país habitualmente. Es por esta razón por lo que muchas de las personas participantes en este estudio de investigación encontraron una gran ventaja en trabajar desde el hogar, ya que esto evitaba la pérdida de tiempo en el transporte diario y los gastos asociados a dicho transporte. Además, el ahorro en tiempo de desplazamiento permitía gestionar mejor el tiempo de trabajo, ya que ese tiempo se podía invertir en otras actividades que no se podían realizar antes de la pandemia. Es por eso que algunos docentes explicaron que ese ahorro de tiempo en desplazamiento lo utilizaban en las actividades de ocio o en las capacitaciones en cuanto al uso de tecnología.

En relación con las ventajas desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje de nuevas tecnologías y la formación continua fueron los casos más mencionados por este grupo de docentes. Ahou Aye (2020), González Fernández (2021), Guarnizo Chávez (2021), Paudel (2021) y Terrien y Güsewell (2021) encontraron también positiva la actualización docente en cuanto al uso de las TIC, si bien es cierto que la utilización de las TIC en las clases de lenguas extranjeras no era algo nuevo, ya que, desde antes de la pandemia, el

profesorado estaba ya familiarizado con el uso de vídeos, de ejercicios en línea, de grabaciones de audio, de dictados *online*, de corrección de la pronunciación por medio de programas especiales, entre otros.

Con la pandemia, se potenció su uso en clase y el personal docente se tuvo que capacitar para emplear otras aplicaciones, tales como Zoom, para las clases sincrónicas; Padlet, para preparar presentaciones interactivas; Kahoot! o Quizlet, para la creación de ejercicios interactivos; Vocaroo o Screencast-O-Matic, para las grabaciones de audio o de vídeo con el fin de crear materiales, por citar algunas. Cabe mencionar también que, durante la pandemia, la formación continua se convirtió en un aspecto indispensable para el personal docente, ya que le permitía utilizar las herramientas tecnológicas necesarias para dar una continuidad educativa y mantenerse en contacto con el estudiantado.

Ahou Aye (2020), Guarnizo Chávez (2021), Paudel (2021), Ruiz *et al.* (2021) y Terrien y Güsewell (2021) identificaron en sus investigaciones que el hecho de quedarse en casa evitó que el personal docente se contagiara del virus. Este aspecto socioafectivo fue también detectado en este grupo de docentes costarricenses en lenguas extranjeras y les permitió mantenerse sanos durante ese periodo. El personal docente consideró este aspecto importante, ya que existía mucha incertidumbre en cuanto al virus y en ese momento no había claridad sobre el tratamiento ni el medicamento que había para la enfermedad. Es por eso que el profesorado mencionó este factor como una ventaja primordial para su persona.

Respecto al segundo objetivo sobre la descripción de los inconvenientes y las dificultades, este modelo de enseñanza también acarrió una diversidad de aspectos para el personal docente, siendo muy comentados los problemas de conexión a internet por parte del estudiantado y el aumento de la carga laboral del profesorado para los aspectos técnicos, financieros y personales. Los inconvenientes identificados en esta investigación coinciden con lo señalado por Ruiz *et al.* (2021) en su estudio. En efecto, el aumento de la carga laboral fue un aspecto problemático para las personas participantes debido a la desaparición de los límites entre la vida laboral y la vida personal. El personal docente compartió su espacio personal y privado con su trabajo. Además, dicho aumento de la carga de trabajo se debió también a la preparación y a la creación de materiales para los cursos durante la enseñanza remota de emergencia, a la corrección de los trabajos, a la comunicación continua con el estudiantado o con las familias, a la participación constante en reuniones administrativas, etc. Estos últimos aspectos estuvieron relacionados con la disponibilidad del personal docente en cualquier momento del día y de la semana para atender las necesidades del estudiantado, de las familias y de la institución. Todo esto contribuyó a que la carga laboral se incrementara.

Ahou Aye (2020), Boudokhane-Lima *et al.* (2021), Fauzi y Khusuma (2020), García Aretio (2021), Guarnizo Chávez (2021) y otros autores mencionaron también los problemas de conexión a internet del estudiantado. Esta situación supuso que muchas veces los estudian-

tes se ausentaran durante las sesiones sincrónicas o que se produjeran dificultades en la comunicación con ellos, puesto que no estaban al 100 % presentes en las clases. En bastantes ocasiones esto generó diferencias en el proceso de aprendizaje de un mismo grupo de estudiantes, ya que el aprendiente que no tuvo la posibilidad de conectarse a las clases sincrónicas no avanzó al mismo ritmo que uno que sí pudo estar o aquellos estudiantes que no dispusieron de ningún tipo de conexión tuvieron que prepararse las clases ellos solos con las guías que les facilitó el docente. Todo esto refleja la desigualdad en el acceso a la conectividad y a los recursos tecnológicos para continuar con el proceso educativo y en las mismas condiciones de aprendizaje.

Este inconveniente técnico y financiero en la enseñanza remota de emergencia produjo, además, una desventaja pedagógica para el personal docente, ya que, si el alumnado no estaba presente en las clases sincrónicas por falta de internet o de ordenador, no podría interactuar ni participar en las conversaciones con el profesorado ni tampoco podría responder a las preguntas que se le formulaban. Ağçam *et al.* (2021) también señalaron en su estudio la ausencia de interacción como uno de los problemas más grandes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este fenómeno fue mencionado por el personal docente, puesto que el hecho de que el estudiantado no encendiera las cámaras ni los micrófonos en clase impedía su participación en las sesiones sincrónicas. Con esta situación, la persona docente no pudo retroalimentar inmediatamente al estudiantado ni guiarlo correctamente en su aprendizaje. Este aspecto pudo crear sobre todo dificultades para los cursos de fonética y de expresión oral, ya que la participación del estudiantado fue primordial para el avance de su aprendizaje, y el acompañamiento oportuno del profesorado ayudó a que sus aprendientes pudieran corregirse y mejorar su aprendizaje.

Un aspecto de índole pedagógico que se destaca entre los inconvenientes y las dificultades fue la falta de compromiso de las familias con el proceso educativo del estudiantado. Si bien es cierto que las otras investigaciones no señalaron este aspecto, Tao y Gao (2022) identificaron en su estudio la falta de compromiso del estudiantado en el aprendizaje. Es importante mencionar que, en la enseñanza remota de emergencia, la participación activa, la responsabilidad y la autonomía del estudiantado son elementos primordiales para garantizar un aprendizaje adecuado. Además, para el caso de docentes que trabajaron en la enseñanza primaria, el apoyo de la familia de los estudiantes fue esencial para el buen desarrollo de la clase, para el aprendizaje del alumnado y para el éxito del proceso educativo, ya que el menor de edad necesitaba ayuda para encender el equipo, buscar el material en el libro, tomar apuntes de las indicaciones del profesor o acompañar al estudiantado a la hora de completar los trabajos asignados, entre otros.

Berber (2022), Delgadillo Collazos y Delgado Burbano (2022), Gao y Zhang (2020) y Juárez-Díaz y Perales (2021) encontraron en sus investigaciones que la ansiedad y la preocupación del profesorado eran aspectos socioafectivos que estuvieron presentes durante la enseñanza remota de emergencia. En el caso de este estudio, estos aspectos no estuvieron entre los más mencionados por el personal docente en lenguas extranjeras. Sin embargo, habría que

destacar el estrés, el deterioro de la salud por el exceso de trabajo y el agotamiento físico o mental. La enseñanza remota de emergencia llevó al profesorado a invertir muchas horas de su tiempo personal para prepararse, para atender al estudiantado o a las familias, para formarse en las TIC o para adaptar sus recursos pedagógicos. Esto produjo un aumento de su carga laboral que tuvo consecuencias en su salud física y mental.

Respecto al tercer objetivo específico relacionado con la identificación de los retos del personal docente en este contexto de enseñanza, se habló de varios tipos. En cuanto a los de índole pedagógico, existen varios que llaman la atención: el mantenimiento de la motivación del estudiantado, la incorporación del uso de las TIC en la clase presencial, la adaptación de los contenidos a diferentes escenarios y la nivelación del estudiantado. El primer caso es señalado por Martínez-Pérez (2022) en su investigación. En el contexto de la enseñanza remota de emergencia, es importante la utilización de una diversidad de herramientas y el uso de la creatividad del personal docente para poder mantener la motivación del estudiantado y favorecer su participación activa en la clase.

En las investigaciones de Carmona Sánchez y Morales López (2021), de Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez (2020) y de Gutiérrez Chaparro y Espinel Barrero (2021), se habla también de la adaptación de los contenidos a los diferentes escenarios. Durante la enseñanza remota de emergencia, hubo una diversidad de contextos de enseñanza que interactuaron al mismo tiempo, es decir, en una sesión de clase se podía encontrar estudiantes que contaban con recursos tecnológicos para conectarse al curso, otros que no podían estar presentes, por lo cual se debían preparar materiales físicos para su aprendizaje, unos cuantos que solo tenían acceso a las plataformas o algunos que no podían conectarse a todas las clases. Toda esta diversidad de contextos llevó al profesorado a adaptar su material para cada grupo de estudiantes según las necesidades que tuvieran.

Con respecto al caso de la incorporación de las TIC en las clases presenciales, este aspecto no fue detectado en otros estudios. Sin embargo, su uso fue documentado antes de la pandemia en las clases de lenguas extranjeras, puesto que ya entonces se usaban plataformas virtuales, recursos virtuales para las explicaciones lingüísticas y diccionarios en línea, se participaba en debates asíncronos, se empleaban foros, salas de charla, videoconferencias, *wikis*, entre otros (Arteaga López, 2011; Calanchez Urribari y Chávez Vera, 2022; Contreras Izquierdo, 2008).

En relación con la nivelación del estudiantado, este aspecto no fue detectado en otras investigaciones, sin embargo, merece la pena discutirlo, puesto que, durante la enseñanza remota de emergencia, hubo diferentes contextos de enseñanza y se produjeron también distintas realidades relacionadas con las condiciones en las cuales se encontraba cada estudiante. Por ejemplo,

El nivel del estudiantado no fue detectado en otras investigaciones, sin embargo, merece la pena discutirlo en este estudio

hubo estudiantes que sí pudieron tener acceso a internet para sus cursos, otros que no tuvieron esta posibilidad y algunos que solo dispusieron de un teléfono. Por lo tanto, cada grupo tuvo distintas posibilidades de aprendizaje. Esta situación hizo que se diera un aprendizaje desigual. Por lo tanto, en un contexto pospandemia, es necesario que el personal docente tenga en cuenta esta desigualdad en el proceso de aprendizaje para que el estudiantado adquiera los contenidos requeridos en cada uno de los niveles.

Durante la enseñanza remota de emergencia hubo estudiantes que sí pudieron tener acceso a internet para sus cursos, otros que no contaron con esta posibilidad, etc. Por lo tanto, esta situación hizo que se diera un aprendizaje desigual

En cuanto al aspecto personal, se detectó que el reto más grande fue la formación continua en herramientas tecnológicas. Esto coincide también con los estudios de Carmona Sánchez y Morales López (2021), Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez (2020), González Fernández (2021) y Gutiérrez Chaparro y Espinel Barrero (2021). La enseñanza remota de emergencia trajo consigo una diversidad de opciones para que el profesorado se actualizara en el uso de las TIC, si bien es cierto que, desde hacía varios años, las TIC ya estaban presentes en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, con la enseñanza remota de emergencia, su uso se incrementó y el profesorado se vio en la obligación de actualizarse y de encontrar los recursos más adecuados para su propio contexto. Esta situación lo llevó a capacitarse lo más pronto posible y de manera continua.

A modo de síntesis, en el caso costarricense, la enseñanza remota de emergencia provocó una adaptación repentina de la educación presencial a una virtual o a distancia. Esta situación favoreció ciertos aspectos, como poder dedicar más tiempo a la familia o a los animales, la permanencia en el hogar sin desplazarse al trabajo, la actualización en el uso de nuevas tecnologías y el mantenimiento de una buena salud.

Sin embargo, produjo también bastantes dificultades que no favorecieron el proceso de aprendizaje del estudiantado, ya que muchos no tuvieron acceso a una buena conexión de internet. Esto supuso que hubiera dificultad de comunicarse con la población estudiantil o con su familia, falta de compromiso para continuar con el proceso de aprendizaje y desinterés y desmotivación para seguir en el sistema educativo.

La enseñanza remota de emergencia cambió también los límites de la vida personal y laboral, ya que no existió una separación clara entre los horarios de trabajo y el ámbito privado debido a que muchas veces el personal docente se sentía en la obligación de atender a las necesidades del estudiantado, de la familia o de su institución. Además, al estar implicado totalmente en su trabajo, hubo un aumento en la carga laboral para atender todas las responsabilidades de su puesto. Por último, esto conllevó el incremento del estrés y el deterioro de la salud física y mental.

Ahora bien, la enseñanza remota de emergencia presentó también muchos retos, sobre todo a nivel pedagógico y personal, ya que esta modalidad implicó que fuera necesario que el profesorado se capacitara continuamente, que buscara la manera de mantener la motivación del estudiantado en estas circunstancias, que pudiera adaptar su enseñanza a la diversidad de contexto de aprendizaje y que lograra nivelar al estudiantado una vez que regresara a la presencialidad.

6. Conclusiones

La pandemia generada por la COVID-19 provocó que, en el ámbito educativo, sobre todo en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, se produjeran cambios en la manera de impartir un curso. En efecto, el sistema educativo presencial se convirtió en teletrabajo, apoyándose, en muchos casos, en los recursos tecnológicos y en la conectividad, y en otros casos, en la educación a distancia, para seguir adelante con el proceso educativo.

Esta investigación tuvo como propósito principal comprender las experiencias del personal docente en lenguas extranjeras sobre la enseñanza remota de emergencia. Los resultados obtenidos en esta investigación desvelaron diversidad de ventajas, inconvenientes y retos para el profesorado. En este contexto de enseñanza remota de emergencia, según la experiencia del personal docente, se identificaron una serie de ventajas personales, técnicas y financieras, pedagógicas y socioafectivas para su persona. Entre las que fueron compartidas por una parte importante de la población participante destacaron, por ejemplo, la disponibilidad de tiempo para estar con la familia o con sus animales de compañía, no tener que desplazarse hasta el lugar de trabajo, el aprendizaje de nuevas tecnologías para sus cursos virtuales y evitar el contagio del virus.

Sin embargo, la enseñanza remota de emergencia trajo, a su vez, diferentes tipos de inconvenientes y de dificultades para el profesorado, a saber, la accesibilidad a internet por parte del estudiantado, el compromiso de las familias para el aprendizaje del estudiantado, el aumento de la carga laboral por el exceso de trabajo, el desconocimiento en el uso de las tecnologías, los problemas de conectividad a internet o de electricidad por parte del profesorado y la generación de estrés.

Todo esto, en este contexto de aprendizaje, llevó al personal docente a enfrentarse con varios retos, entre los cuales destacaron los de índole pedagógico; por ejemplo, el mantenimiento de la motivación del estudiantado en clase, la incorporación de las TIC en un curso presencial y la adaptación de los contenidos a los diferentes escenarios. También destacó el reto de la formación continua en herramientas tecnológicas en cuanto al aspecto personal. Ante estas circunstancias, las instituciones educativas deben reflexionar sobre estos retos para el contexto pospandemia, ya que no se puede negar la experiencia adquirida durante la enseñanza remota de emergencia, sino que es importante el desarrollo científico-tecnológico y seguir utilizando estas herramientas en clase.

La enseñanza remota de emergencia cambió muchos aspectos en la vida del personal docente. En efecto, trajo nuevas dinámicas laborales que obligaron al profesorado a adaptar su espacio familiar y privado para su trabajo, le facilitaron la posibilidad de estar más tiempo con su familia y le ayudaron a ahorrar en tiempo de desplazamiento y en gastos de transporte.

La enseñanza remota de emergencia cambió muchos aspectos en la vida del personal docente (por ejemplo, las nuevas dinámicas laborales obligaron a adaptar el espacio para trabajar, etc.)

Este contexto también les llevó a reflexionar sobre la importancia de la formación continua para poder ejercer su labor, sobre todo en el ámbito de la utilización de las herramientas tecnológicas. Sin embargo, a pesar de estos beneficios, hubo también una serie de aspectos que no favorecieron los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, la desigualdad de condiciones en el acceso a la conectividad y a la tecnología provocó que el estudiantado no tuviera las mismas oportunidades de aprendizaje. Además, la enseñanza remota de emergencia implicó que el profesorado asumiera una gran cantidad de responsabilidades administrativas, pedagógicas y de atención al estudiantado y a su familia que se tradujo en un incremento significativo de sus horas de trabajo.

Por último, esta investigación tuvo como límite no poder contar con docentes de diferentes regiones del país, ya que la mayor parte de ellos provenían de la gran área metropolitana. Además, muchos de los docentes participantes pertenecían al área de inglés o de francés y muy pocos eran de otras lenguas, por lo tanto, esto no permitió realizar una generalización de los resultados para toda la población docente en lenguas extranjeras en Costa Rica.

Como futuras líneas de investigación se plantea evaluar el impacto que tuvo la enseñanza remota de emergencia en otras lenguas, así como las experiencias docentes en el retorno a la presencialidad en un contexto pospandemia.

Referencias bibliográficas

Ağçam, R., Akbana, Y. E. y Rathert, S. (2021). Dealing with the emergency remote teaching: the case of pre-service English language teachers in Turkey. *Journal of Language and Education*, 7(4), 16-29. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11995>

Ahou Aye, M.-F. (2020). Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 28(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.700>

- Alawawdeh, N. y Alshtaiwi, M. (2020). Foreign languages e-learning: challenges, obstacles and behaviours during COVID-19 pandemic in Jordan. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(6), 11.536-11.554. <https://www.archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/2983>
- Arriagada Toledo, P. (2020). Pandemia COVID-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Arteaga López, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Apertura*, 3(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68822737007.pdf>
- 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>
- Berber, C. (2022). The strengths and weaknesses of online language teaching: pedagogical issues from the perspectives of English language instructors. *The Journal of Open Learning and Distance Education*, 1(1), 57-73. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3142972>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. y Kubiszewki, 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>
- Calanchez Urribarri, A. y Chávez Vera, K. J. (2022). Apropiación social de la tecnología: una necesidad como consecuencia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 183-198. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.720>
- Carmona Sánchez, D. D. y Morales López, H. (2021). Retos de la pedagogía en los tiempos de COVID-19. *Archivos en Medicina Familiar*, 23(2), 59-64. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2021/amf212a.pdf>
- Carranza-Marchena, P. y Zamora-Sánchez, G. (2020). Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. *Innovaciones Educativas*, 22, 162-170. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3154>
- Contreras Izquierdo, N. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como lengua extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación Revista Electrónica*, 3(4), 1-8. https://www.researchgate.net/publication/267766910_La_ensenanza_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras_y_las_TICs_el_caso_del_Espanol_como_Lengua_Extranjera_ELE
- 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>
- Fauzi, I. y Khusuma, I. H. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://journal.iainnumetrolampung.ac.id/index.php/ji/article/view/914/512>
- Gao, L. X. y Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: examining foreign language

- teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Journal Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gómez-Gloria, J. y Chaparro Caso-López, A. A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de Secundaria. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 57, 1-23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)
- González Fernández, M.^a O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Guarnizo Chávez, A. J. (2021). Vicisitudes y retos pedagógicos en medio de la emergencia sanitaria. La formación médica en tiempos de COVID-19. *Educación Médica*, 22, 523-526. <https://doi.org/10.1016/j.edu.med.2021.01.008>
- Gutiérrez Chaparro, D. y Espinel Barrero, N. (2021). Educación en pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, 41, 119-131. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2579>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1.019-1.054. <https://redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause.
- Juárez-Díaz, C. y Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121-135. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v23n2/1657-0790-prf-23-02-121.pdf>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. y Bashitialshaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(232), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- López-Morocho, L. R. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/347/539
- Martínez-Pérez, M. g. (2022). Retos en la enseñanza del idioma inglés en línea durante COVID-19. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 9(18), 83-88. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/issue/archive>
- 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>
- Muñoz Galiano, I., González García, E. y Beas Miranda, M. (2021). Retos educativos y sociales en tiempos de confinamiento. *Educere*, 25(80), 131-146. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666280012/html/>

- Nomnian, S. (2022). Emergency remote teaching and learning in a language and intercultural communication program during the «new normal» in Thai higher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 108-126. <https://jlls.org/index.php/jlls/article/view/3541>
- Paudel, P. (2021). Online education: benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70-85. <https://ijonse.net/index.php/ijonse/article/view/32/pdf>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, O. U. y Gavotto Nogales, O. V. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Ruiz, K., Castillo, K. y Miramontes, 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. <https://www.revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/728/1926>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, 6, 128-143. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60713/64507>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., Agüero Servin, M.ª M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Tao, J. y Gao, X. (2022). Teaching and learning languages online: challenges and responses. *System*, 107, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819>
- Terrien, P. y Güsewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 18(1), 16-37. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13>

Kuok Wa Chao Chao. Profesor catedrático de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica, director del Instituto Confucio y coordinador de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la carrera de Bachillerato en Francés. Posee un doctorado en Medición y Evaluación de la Universidad de Montreal (Canadá), una maestría en Lingüística, una licenciatura en Docencia Universitaria y un bachillerato en Lengua Francesa de la Universidad de Costa Rica. Ha publicado artículos sobre interlengua, didáctica de la lengua y retroalimentación correctiva en diferentes revistas nacionales e internacionales.