



Un enfoque colaborativo entre el TEC y la UNA para la práctica de un segundo idioma en Costa Rica: el proyecto ¡Hábleme!

A collaborative approach to EFL practice in Costa Rica: The Talk-to-me (TTME) Project!

Roberto Arguedas Zúñiga¹  , Patricia López Estrada²  

RESUMEN

A nivel mundial, los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieron interrumpidos abruptamente en todo el sistema educativo. Comenzando el 2020, la educación superior en Costa Rica cambió clases presenciales por una modalidad de presencialidad remota y, posteriormente, a sesiones virtuales asíncronas y síncronas. Esto limitó algunos procesos de interacción esenciales para el aprendizaje de un segundo idioma. Así nació la propuesta del proyecto: ¡Hábleme! que promovió la autonomía del estudiantado universitario, protagonizando espacios auténticos de práctica del idioma, desde el 2023. Este artículo evidenció las percepciones del estudiantado entre dos campus regionales, el del Instituto Tecnológico de Costa Rica (Campus Tecnológico Local San Carlos) y el de la Universidad Nacional de Costa Rica (Sede Regional Brunca, Campus Coto), sobre la colaboración interinstitucional de dos grupos de estudiantes de universidades públicas (TEC y UNA) de la carrera de Administración de Empresas y Enseñanza del inglés, respectivamente, para la práctica de un segundo idioma. Los datos fueron recogidos a través de grabaciones y narrativas reflexivas, codificados siguiendo un análisis temático. Los resultados sugieren una experiencia significativa con beneficios como promover la negociación, la autonomía, la criticidad y la autorregulación del aprendizaje del estudiantado, enriqueciendo experiencia del aprendiz de un segundo idioma.

Palabras clave: aprendizaje, autonomía educativa, enseñanza de idiomas, enseñanza de una segunda lengua.

Clasificación JEL: I2, I21, I25

Recibido: 15-08-2024

Revisado: 25-11-2024

Aceptado: 15-12-2024

Publicado: 03-01-2025

Editor: Carlos Alberto Gómez Cano 

ABSTRACT

Worldwide, the pandemic abruptly stopped the teaching and learning process at all educational levels. Beginning in 2020, face-to-face lessons in Costa Rica switched from in-person instruction to virtual asynchronous and synchronous sessions. This reduced some interaction processes that are essential for learning a second language. The Talk to Me (TTME) project's academic approach evolved in this setting. This was done in an effort to encourage autonomy and leadership among college students, but more importantly, it created a real environment for the purposeful use of English, which is still being done as of 2023. This proposal sought to evince the perceptions of two groups of students from different public universities (TEC and UNA) studying Business Administration and English Teaching about the collaborative approach to EFL practice. The data was acquired by means of reflective narratives and recordings, which were then subjected to thematic analysis and coding. The findings point to satisfying, good experiences, while the students did mention some difficulties. Students gain a great deal from the implications of inter-institutional collaboration, and in this case, regional collaboration, since it fosters negotiation, criticality, and self-regulation in the learning process, all of which enhance students' experiences as second language learners.

Keywords: educational autonomy, language instruction, learning, second language instruction.

JEL classification: I2, I21, I25

¹Universidad Nacional de Costa Rica. Puntarenas, Costa Rica.

²Instituto Tecnológico de Costa Rica. San Carlos, Costa Rica.

Citar como: Arguedas, R. y López, P. (2025). Un enfoque colaborativo entre el TEC y la UNA para la práctica de un segundo idioma en Costa Rica: el proyecto ¡Hábleme! Región Científica, 4(1), 2025445. <https://doi.org/10.58763/rc2025445>

INTRODUCCIÓN

Los entornos educativos tradicionales se vieron drásticamente alterados por la pandemia de la COVID-19, lo que



Atribución No Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional.

obligó a docentes a asumir nuevas responsabilidades y adaptarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes, mientras implementaban la enseñanza remota de emergencia (ERE). Durante este tiempo, se cuestionaron los métodos de enseñanza tradicionales y se rediseñaron los espacios en los salones de clase. Desde entonces, la investigación se ha concentrado en el uso de la tecnología en el aula, la autonomía del alumno, el aprendizaje autodirigido y las interacciones en el salón de clase (Gruber *et al.*, 2023).

También, se ha examinado cómo las diferentes modalidades educativas dan lugar a diferentes resultados de aprendizaje y cómo la pandemia tuvo un impacto importante en los sistemas educativos de todo el mundo, particularmente en la enseñanza de idiomas (Stevens *et al.*, 2021). Según Hodges *et al.* (2020), los sistemas educativos tuvieron que invertir en tecnología, capacitar al profesorado y adaptarse a nuevos usos pedagógicos de la tecnología en las etapas prepandemia, ERE y pospandemia.

Con la expansión del concepto de “aula” para incorporar espacios virtuales, esta transformación presentó varios problemas, uno de los cuales fue cómo afectó las identidades profesionales de los docentes (Arguedas Zúñiga & López Morales, 2022). Los docentes tuvieron que superar el miedo al fracaso en el uso de la tecnología y la falta de formación en la mediación tecnológica (Kamilah, 2021; Gilakjani y Leong, 2012). Dudas sobre cómo continuar o cambiar los procedimientos educativos después de la pandemia surgieron como resultado de la exposición de las deficiencias educativas y nuevos obstáculos (Abdrasheva *et al.*, 2022). La transición a la ERE tuvo un impacto en las relaciones entre profesores y estudiantes, así como en las redes de apoyo disponibles (Vaillant *et al.*, 2022).

Se brindó apoyo a estudiantes de universidades estatales costarricenses, como la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y el Tecnológico de Costa Rica (TEC), durante el cambio a ERE y el eventual regreso a la instrucción presencial en 2023. Al incluir nuevas técnicas de enseñanza, estas universidades modificaron sus planes de estudio y brindaron a sus profesores capacitación en el uso de la tecnología (Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez, 2020; Chanto Espinoza y Mora Peralta, 2021). Mientras la Universidad Estatal a Distancia (UNED) contrató más personal para apoyar los estudios del estudiantado y canceló eventos a gran escala, la UNA brindó al estudiantado recursos como tarjetas SIM y iPads (Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez, 2020).

A pesar de estas iniciativas, los problemas continuaron. El profesorado se vio obligado a utilizar *software* gratuito con limitaciones en la participación y duración de las sesiones debido a la escasez de licencias de videoconferencia. La incapacidad del estudiantado para participar en ERE se vio obstaculizada por su frecuente falta de Internet confiable y de dispositivos apropiados (Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez, 2020; Chanto Espinoza y Mora Peralta, 2021). Sin embargo, estas dificultades también generaron un desarrollo profesional en la docencia, al utilizar diferentes plataformas y aplicaciones para apoyar el aprendizaje y asumir responsabilidades como proveedores de contenidos (Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez, 2020).

Adicionalmente, otras insuficiencias encontradas fueron la gestión de un nuevo entorno, la pérdida de oportunidades de socialización, los efectos socioemocionales, las diferentes curvas de aprendizaje y la brecha digital (Chanto Espinoza y Mora Peralta, 2021; Cerdas-Montano *et al.*, 2020). En tal sentido, numerosos estudiantes experimentaron dificultades tecnológicas durante las sesiones sincrónicas y carecieron de espacios cómodos de estudio en casa, lo que frecuentemente resultó en sentimientos de sobrecarga y pérdida de seguimiento de su progreso académico (Chanto Espinoza y Mora Peralta, 2021; Ferri *et al.*, 2020).

La disrupción ERE

Son numerosas las lecciones aprendidas tanto durante como después de la pandemia. Entre las más relevantes se encuentran la necesidad constante de capacitación y actualización de conocimientos en modalidades virtuales y el uso de tecnología para el aprendizaje semipresencial y en línea. Según Arguedas Zúñiga y López Morales (2022), la reforma educativa debe implementarse de manera que apoye a profesores de idiomas a forjar un nuevo sentido de identidad profesional y les ayude a sentirse más cómodos en los nuevos espacios de aula.

El auge de las TIC ya estaba alterando profundamente el antiguo paradigma educativo de instrucción presencial antes de la epidemia, y la pandemia aumentó la urgencia de su implementación adecuada. Por ejemplo, los entornos previos a la pandemia normalmente hacían que el uso de dispositivos móviles en el aula fuera indeseable, ahora recibiendo más respaldo para promover el aprendizaje activo (Navas-Brenes, 2021).

En esta línea, el estudiantado universitario prefiere modelos de aprendizaje que priorizan el contacto y fomentan el involucramiento y la participación, lo que conduce a mayores niveles de satisfacción percibida entre el alumnado (Estrada y Paz Delgado, 2022). A pesar de esto, Vaillant *et al.* (2022) advirtieron que las políticas de desarrollo

profesional implementadas ya en 2007, más de 15 años antes, y los esfuerzos proactivos para brindar al estudiantado acceso a Internet y equipos para el aprendizaje a distancia no dieron como resultado una mediación pedagógica exitosa durante la pandemia, en un estudio que incluyó docentes de Brasil, Chile, Chipre, Colombia, Dinamarca, Nigeria, Perú, Reino Unido y Uruguay. A pesar de los sistemas de apoyo, todavía es confuso determinar qué enfoques pedagógicos, herramientas digitales y metodologías eran más adecuados para el aprendizaje en línea.

Como se señala en el estudio de caso de Cheung (2023), la experiencia de la ERE incentivó una aplicación de tecnología tanto inesperada como creativa; sin embargo, su uso se realizó más por sustitución que por creatividad. Es decir, la docencia intentó principalmente replicar los procesos de enseñanza presencial en clases virtuales, que generalmente estaban cargadas de charlas magistrales e instrucción centrada en la persona docente.

Las lecciones virtuales tendieron a ser menos participativas, incluso en el caso de la enseñanza comunicativa de lenguas (CLT), que enfatiza la instrucción centrada en el estudiantado y los principios del aprendizaje cooperativo y generalmente incorpora niveles más altos de integración tecnológica en las clases presenciales (Krsmanovic, 2022). Con frecuencia, se silenciaban los micrófonos debido a ruidos de fondo o que distraían, lo que inhibía la participación estudiantil en aplicaciones de videoconferencia como Zoom, recurriendo en su lugar a monólogos o discursos más centrados en el profesorado (Cheung, 2023).

Si bien el estudiantado prefirió las llamadas grupales y las videollamadas para mejorar su competencia comunicativa, también se sintieron tímidos e inseguros y, en general, estaban insatisfechos con sus habilidades de comunicación oral después de tomar clases en línea (Alcalde Peñalver y García Laborda, 2021). Estos resultados pueden indicar una necesidad de capacitación para involucrar al estudiante en espacios virtuales y una falta de agencia para establecer vínculos con el estudiantado más allá del aula (Acosta-Manzano y Mercer, 2024).

Se puede decir que el turbulento proceso de ERE destacó la importancia de la evaluación continua para avanzar en el aprendizaje centrado en el estudiante, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autorregulado (Chanto Espinoza y Mora Peralta, 2021). Estos son los principios sobre los que se desarrolló el proyecto TTME, para subrayar algunas premisas claves que surgieron de la idea de que el estudiantado necesitaba volver a sus “viejos” roles sociales, con abundante interacción, a través de actividades de aprendizaje colaborativo y autónomo.

Principios del proyecto ¡Hábleme! (TTME)

La iniciativa TTME nació de la necesidad de utilizar el aprendizaje colaborativo apoyado con tecnología para involucrar al estudiantado de manera significativa e independiente en el contexto de la pandemia. El aprendizaje colaborativo (AC) fue el enfoque principal de esta propuesta, que se basa en la teoría sociocultural y el socioconstructivismo, y enfatiza la comunidad más que el individualismo.

Según Laal y Laal (2012), AC es una estrategia de instrucción que ayuda al estudiantado a completar tareas, participar en actividades o resolver problemas en situaciones que ponen a prueba su inteligencia socioemocional y los obliga a defender sus argumentos en lugar de depender únicamente de puntos de vista éticos. En general, el AC es una estrategia más proactiva que sitúa a los profesores más en el papel de diseñadores que de profesores. El estudiantado debe colaborar intelectualmente durante la clase; puede terminar sus tareas trabajando en parejas, en grupos pequeños o con la persona docente. Los beneficios del AC son abundantes; Laal y Ghodsi (2021) los resumen en categorías relacionadas con la autoestima, la productividad, los logros, el apoyo, el compromiso y diversas competencias psicosociales.

El diálogo colaborativo es otra idea importante para esta propuesta (Swain y Watanabe, 2019). En términos generales, se refiere a discusiones sobre cualquier tema en las que el estudiantado participa en una actividad para mejorar sus habilidades lingüísticas o crear conjuntamente conocimiento y significado, utilizando sus propias ideas o considerando las de sus colegas. La noción de que es factible estructurar varios patrones de interacción, como novato/experto y dominante/pasivo en el intercambio colectivo de información, a través del discurso colaborativo, es relevante para esta investigación. En otras palabras, independientemente de las brechas de competencia, el estudiantado puede crear estructuras que no serían concebibles sin interacción, asistencia mutua o andamiaje.

Posteriormente, el aprendizaje colaborativo apoyado con tecnología (TECL, por sus siglas en inglés) es una noción que ha evolucionado con el tiempo (Su y Zou, 2020). Se cree que es más accesible y ofrece mayor agencia e independencia que el AC más convencional. En esta nueva visión, Kukulska-Hulme y Viberg (2017) descubrieron que el uso de teléfonos móviles fomenta una variedad de posibilidades, entre ellas la participación, la flexibilidad, la personalización, la autoevaluación y la retroalimentación rápida.

De manera similar, Su y Zou (2020) propusieron que el TECL produce beneficios relacionados con el rendimiento del habla, incluida la motivación, la satisfacción, el compromiso, un vocabulario mejorado, características segmentarias y suprasegmentales mejoradas de la pronunciación y una expansión de los repertorios lingüísticos en general. Estas posibilidades incluyen habilidades de comunicación, habilidades para resolver problemas y autorregulación.

A su vez, fue relevante considerar una serie de principios desarrollados por investigadores que apoyan el uso de TECL al implementar el Proyecto TTME. Con el objetivo de lograr una participación igualitaria entre los alumnos, Su y Zou (2020) ofrecieron consejos para garantizar la participación y la motivación activas, la reducción de la ansiedad y resultados de aprendizaje exitosos. Estos incluyeron organizar tareas adaptadas a los niveles de competencia del estudiantado dentro de un tiempo asignado con las instrucciones correspondientes. Estos deben especificar las responsabilidades del estudiantado, las áreas de reflexión y la ayuda adicional en caso de que se anticipen dificultades o problemas.

Además, se han estudiado y propuesto muchos modelos para dar cuenta de la instrucción ERE (ver Torras Virgili, 2021) y otros; Herrera-Pavo (2021) ha advertido que es muy poco probable que una sola plataforma, como un sistema de videoconferencia, pueda satisfacer todas las necesidades que tiene el estudiantado, requiriendo el uso de otras herramientas técnicas según sea necesario. Además, sostuvo que no es necesaria una planificación estricta para las tareas de AC; de hecho, cuanto menos estructurada sea la tarea, más acción y responsabilidad asumirá el estudiantado en el proceso de aprendizaje, haciéndolos responsables del tipo y grado de su participación y toma de decisiones, o de cuánto autorregularán su aprendizaje. De hecho, Chateau y Tassinari (2021) aseveraron que el aprendizaje autodirigido debería representar alrededor del 70 % de la carga de trabajo, acompañado de la retroalimentación de los docentes.

Autonomía de aprendizaje y pedagogía de empoderamiento

La autonomía y el empoderamiento son dos conceptos pilares de la propuesta TTME. Como extensión del trabajo realizado en 2019 por López Estrada y Chaves Jiménez, esta propuesta pretende fomentar el uso de las TIC para mejorar la adquisición de lenguas. En el proceso, también se analiza la importancia de la pedagogía del empoderamiento, que permite al estudiantado hacerse cargo del qué y cómo de su proceso de aprendizaje. Como agentes principales del proceso de aprendizaje apoyado con tecnología, el estudiantado puede co-construir conocimiento y optimizar su potencial de aprendizaje a través del contacto activo con las TIC (López Estrada y Chaves Jiménez, 2019).

Cabe señalar, sin embargo, que este proyecto no apoya un tipo de aprendizaje autónomo extremadamente riguroso. En cambio, proporciona un medio para fomentar la autonomía al permitir que el estudiantado se oriente y adquiera conocimientos en el proceso. Como señaló Little (2020), en esta dinámica, el estudiantado debe planificar, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje en la lengua extranjera, canalizando tanto la agencia individual como colaborativa.

En este marco, Benson (2012) adoptó una perspectiva similar sobre la autonomía, argumentando que debería usarse de manera complementaria e inherentemente vinculada tanto en el proceso de adquisición del lenguaje como en el individuo. En otras palabras, la autonomía debe usarse para guiar las decisiones sobre el aprendizaje de idiomas tanto dentro como fuera del aula, así como para determinar por qué se enseña un idioma.

La definición amplia de autonomía proporcionada por Chateau y Tassinari (2021) ilustra claramente el papel activo que debe desempeñar el estudiantado. Según ellos, la autonomía necesita una estrategia centrada en el alumno que apoye experiencias de aprendizaje tanto individuales como colaborativas en las que el estudiantado pueda actuar como asesores y tutores y, al mismo tiempo, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

Congruentemente, solo el profesorado de idiomas autónomo puede replicar tareas para el aprendizaje de idiomas de manera autónoma, por lo que Little (2020) argumentó que la exposición a actividades y tareas que generen aprendizaje dialógico es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basándose en el uso dialógico y agentivo del idioma. El relato anecdótico de un participante en el estudio de Chateau y Tassinari (2021) captura sucintamente la esencia de la autonomía y el empoderamiento al afirmar que, para el estudiantado, las clases no están destinadas a ser para toda la vida, mientras el idioma sí.

METODOLOGÍA

El estudio se configuró como un estudio de caso descriptivo (Baxter y Jack, 2008; Flyvbjerg, 2011; Lichtman, 2013). El análisis se fundamentó en el estudio inductivo cualitativo, en el que las descripciones surgieron de

componentes particulares de los datos para transformarse en constructos semánticos generales, denominados contenido o categorías (Hatch, 2002). La dimensión epistemológica y ontológica de este estudio se basa en el constructivismo, que aprecia la creación del conocimiento mediante vivencias personales y únicas (Grbich, 2007; Hatch, 2002).

Esta perspectiva defiende que todas las realidades del saber son válidas y no requieren ser contrastadas o sometidas a hipótesis, dado que la realidad es una “edificación humana” (Hatch, 2002, p. 15), que se presenta como única y legítima para cada individuo. Se asume que el conocimiento individual se construye de manera conjunta a través de procesos dialógicos e interacciones en un contexto colectivo. Las percepciones de cada individuo son singulares, ya que están profundamente conectadas con su visión del mundo y su manera de co-construir conocimiento en interacción con otros.

Recolección de datos y análisis de datos

El proyecto TTME entre estudiantes del TEC y la UNA se llevó a cabo en el primer semestre de 2023. Los datos recopilados fueron conversaciones grabadas y muestras de escritura reflexiva de 10 estudiantes del TEC y 14 estudiantes de la UNA. Se realizó un análisis temático (AT) para identificar los temas vistos y percibidos por el estudiantado.

El objetivo principal del uso de AT era servir como un procedimiento para reconocer, ordenar y proporcionar datos sistemáticos acerca de patrones de significado (temas) en un grupo de datos (Braun y Clarke, 2012). La asistencia técnica, al enfocarse en el significado de un conjunto de datos, facilita al investigador la interpretación y sentido de significados y vivencias colectivas o compartidas. De acuerdo con estas autoras seminales en el campo del análisis cualitativo, el propósito de la asistencia técnica no es identificar significados y experiencias singulares e idiosincrásicos que solo se hallan en un único elemento de datos (Braun y Clarke, 2012). Por lo tanto, este enfoque es una forma de reconocer las similitudes en la manera en que se discute o se redacta sobre un asunto y de otorgarle significado a esos aspectos comunes.

Después de recopilar todos los datos y que los profesores se familiarizaran con el conjunto de datos, se generaron códigos iniciales; después de esto, los códigos se agruparon en categorías según los patrones identificados. Las categorías se agruparon para facilitar la búsqueda de temas que “*representaban algún nivel de respuesta pautada o significado dentro del conjunto de datos*” (Braun y Clarke, 2012, p. 63). Los temas surgieron de las muestras de escritura reflexiva del estudiantado y se generaron agrupaciones de códigos con un mismo patrón semántico. Todos los temas potenciales fueron revisados y analizados críticamente antes de ser nombrados.

Procedimientos metodológicos y fases

Cuando la enseñanza presencial no era factible, el proyecto TTME surgió como una estrategia de enseñanza práctica y alternativa para brindar al estudiantado un espacio significativo para una conversación auténtica. Con egresados del TEC e instructores del Campus Tecnológico Local de San Carlos, se probó por primera vez durante la pandemia en 2020 y 2021 (López-Estrada, 2023). Tras el regreso de la instrucción en persona, el proyecto continuó como un medio exitoso para fomentar las habilidades del habla en contextos interactivos y reflexivos durante el 2022 y 2023. Para que el proyecto se llevara a cabo, se consideraron las siguientes actividades en fases para la propuesta durante tres semanas:

1. Introducción: en la primera semana, los investigadores presentaron el proyecto al estudiantado en clase y siguieron con un correo electrónico que incluía instrucciones. Este fue subido al LMS (sistema de gestión de aprendizaje/aula virtual) de cada universidad. Luego, se entregó una grabación al estudiantado para que escuchara más información con preguntas y respuestas clave. Las instrucciones también enumeraban al estudiantado/profesorado con los que el estudiantado debía contactar para conocerse entre sí, con un tema específico sobre el cual debían hacer una lluvia de ideas. El uso del inglés siempre fue obligatorio: para presentarse, programar reuniones para futuros diálogos y atender cualquier consulta relacionada con el proyecto.
2. Contacto inicial: una vez suministrada la información al estudiantado, estos debían contactar con su socio del proyecto; es decir, estudiantes de la UNA y el TEC se contactaron para trabajar juntos. Al estudiantado se le dio una semana para completar esta fase, donde intercambiaron ideas sobre las posibles preguntas a formular durante sus entrevistas; estas preguntas debían pertenecer a los temas de cada curso y ser aprobadas por los profesores de cada universidad.
3. Aprobación de las preguntas: durante esta fase, los profesores evaluaron las preguntas, hicieron sugerencias y correcciones y enviaron un correo electrónico para confirmar la aprobación. Como se mencionó

anteriormente, las preguntas se basaron en temas específicos de ambos cursos. Así, temas enfocados en la innovación y la tecnología, pero también asociados a los negocios, la educación, la medicina, el uso de la inteligencia artificial, los inventos a lo largo de la historia, la responsabilidad social, el aprendizaje de idiomas, la revolución industrial y otros fueron propuestos tanto por estudiantes del TEC como de la UNA. Es importante mencionar que ni el estudiantado del TEC ni de la UNA envió de forma anticipada las preguntas para la entrevista, para evitar tener respuestas preparadas, ya que el objetivo era promover un diálogo genuino e improvisado.

4. Conversaciones: luego de programar sus reuniones y obtener la aprobación de los profesores, el estudiantado continuó con las entrevistas. Durante el proceso, intercambiaron opiniones sobre los temas y profundizaron con preguntas de seguimiento. El estudiantado también tuvo que grabar el diálogo (a través de audio o video) y se les instó a utilizar cualquier plataforma tecnológica que desearan, incluidas WhatsApp, MS Teams y Zoom.

5. Narrativas reflexivas: la semana siguiente después de sus conversaciones, se pidió al estudiantado que reflexionara sobre el proyecto. Se esperaba que hicieran esto libremente, aunque se les proporcionaron algunas preguntas orientativas, como las siguientes:

- ¿Cómo se sintió durante la conversación de TTME?
- ¿Cuáles fueron los aspectos más interesantes de la conversación de TTME?
- Si pudiera, ¿qué habría hecho diferente durante la conversación?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis temático reveló dos temas principales: desafíos y experiencias significativas. Entre los principales desafíos se encontraban el tiempo de interacción, un mejor uso de una plataforma, tiempo o lugar diferente y una competencia lingüística deficiente. Para las reuniones, el estudiantado recurrió a conexiones a internet en las universidades, bibliotecas o sus casas. También coincidieron en que contar con una plataforma, un horario o ubicación diferentes hubiera favorecido la actividad.

Un estudiante de la UNA afirmó: “*Si hubiera podido hacer diferente durante la entrevista, hubiera usado otra plataforma para la entrevista*”, y otro señaló que si bien la ubicación era apropiada [la biblioteca del campus], “*lo que pasó fue que no quería ser juzgado por la gente que caminaba por el campus*”. En definitiva, se aconseja utilizar otros medios tecnológicos o utilizar plataformas diferentes, distintas a la videoconferencia, para cubrir diversas necesidades (Herrera-Pavo, 2021).

El tiempo limitado de interacción y la falta de competencia lingüística fueron dos contratiempos identificados por el estudiantado. Un estudiante del TEC afirmó: “*Me gustaría tener más tiempo para hablar, porque sentí que tenía que hablar muy rápido para poder cubrir la mayor cantidad de preguntas posible*”. Otro estudiante afirmó: “*Me gustaría tener más tiempo para repasar todas las preguntas y discutir más temas. Es más, me gustaría que él [el socio] hiciera más preguntas, pero por cuestiones de tiempo [...], no pudimos desarrollar todas las preguntas*”.

Por otro lado, estudiantes de la UNA reconocieron la necesidad de mejorar su competencia lingüística; también reflexionaron sobre cómo sus respuestas podrían haber sido más elaboradas, una característica importante del diálogo colaborativo (Swain y Watanabe, 2019). En palabras de un estudiante de la UNA, “*Algo que podría haber hecho mejor es expresar mejor mis ideas y extenderlas*”. En la misma línea, otro estudiante de la UNA comentó que “*me gustaría tener más vocabulario para poder expresar mis ideas con claridad*”. El estudiantado también notó una tendencia a repetir las mismas frases, vacilaciones y falta de fluidez al interactuar. Estos aspectos pueden mejorarse a través del AC para ayudar a desarrollar habilidades comunicativas y vocabulario (Su y Zou, 2020).

Las experiencias significativas del estudiantado arrojan luz sobre categorías como comodidad, actividad interactiva y conversación participativa. La actividad interactiva fue la característica más destacada. El estudiantado aclamó el TTME como altamente interactivo, en consonancia con los hallazgos de Estrada y Paz Delgado (2022) de que el estudiantado universitario prefiere modelos de aprendizaje que promueven la interacción, la participación y el compromiso. Como indicó un estudiante del TEC, “*quedé encantado con la experiencia de interactuar con otras personas en inglés de esta manera; fue una actividad exitosa*”.

Otro importante hallazgo fue que el estudiantado se sintió cómodo y comprometido. Un estudiante de la UNA afirmó: “*Primero, durante la entrevista me sentí relajado. Fue bastante cómodo hablar con alguien cuyas ideas enriquecen el conocimiento*”. Enfatizaron que fue a través de la interacción que comenzaron a desarrollar su confianza al conversar entre ellos. Parte de sentirse cómodo se debió al nivel de amabilidad, cortesía y cordialidad que el estudiantado mostró entre sí. Un relato ilustra este punto: “*Durante la conversación, me sentí cómodo y*

comprometido. Podríamos desarrollar y profundizar en los temas. Durante el encuentro me sentí cómodo, aunque, por supuesto, cometí muchos errores”.

A pesar de los datos que sugieren sentimientos de desconexión al interactuar a través de videollamadas, de acuerdo con Chanto Espinoza y Mora Peralta (2021), el estudiantado se sintió conectado durante sus conversaciones y se brindaron apoyo mutuo. Como comentó un estudiante: *“Creo que nuestras preguntas estaban conectadas de alguna manera. Como resultado encontramos otros temas importantes relacionados con el principal y que hicieron más interesante la conversación”*. La experiencia fue significativa para el estudiantado debido a las interesantes y profundas conversaciones que sostuvieron sobre temas llamativos y relevantes como la innovación.

Así mismo lo recordó un estudiante de la UNA: *“La forma en que se desarrolló la conversación fue natural y consistente, todos estábamos seguros de lo que queríamos hablar”*. De forma similar, otro afirmó que *“Al principio las cosas fueron un poco apropiadas y formales, pero a medida que empezamos a relajarnos la conversación fue bien, me hicieron sentir cómodo y, en general, feliz de colaborar en este proyecto”*.

Lo interesante para el estudiantado fue el hecho de que compartieron ideas y opiniones genuinas sobre los temas en discusión. En palabras de un estudiante del TEC, *“Lo más interesante que tuvimos fue el intercambio de opiniones y los diferentes temas que hablamos”*. Un estudiante de la UNA afirmó: *“Discutimos varios temas relacionados con tecnología, negocios, innovación y educación. Lo ampliamos un poco más de treinta minutos porque la entrevista y los temas que tratamos fueron superinteresantes. Mi pareja tenía grandes preguntas sobre diferentes temas que realmente me hicieron pensar en ese momento. Sus preguntas se centraron principalmente en innovación y tecnología, mientras que mis preguntas se centraron principalmente en tecnología y negocios”*.

Un estudiante de la UNA resumió la experiencia diciendo que *“Fue una experiencia enriquecedora; aprecio este tipo de actividades cuando interactuamos con otros estudiantes. Estos espacios permiten al estudiantado desarrollar habilidades como la mentalidad abierta y el pensamiento crítico. Compartir opiniones y experiencias nos da la oportunidad de crecer y aprender muchas cosas”*. Esto es evidencia de la naturaleza del AC, considerando que el estudiantado fue desafiado no solo a comprender y responder a puntos de vista éticos, sino también a defender su razonamiento y construir nuevos entendimientos de manera colaborativa (Laal y Laal, 2012).

CONCLUSIONES

El proyecto TTME fue una experiencia de aprendizaje significativa y centrada en el estudiantado con algunos desafíos que deben abordarse en cualquier implementación posterior. La abundante interacción y la falta de tiempo para interactuar destacadas por el estudiantado reforzaron la importancia de fomentar la CL, lo que también ayudó a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y desafió al estudiantado a navegar tareas con la ayuda de la tecnología.

En general, la experiencia significativa se manifestó a través de sentimientos iniciales de ansiedad, nerviosismo y timidez que gradualmente cambiaron a sentirse cómodos, comprometidos, seguros de sí mismos, conscientes de sí mismos y relajados. También llevó al estudiantado a explorar múltiples temas más allá de un nicho común, permitiéndole profundizar su conocimiento sobre diferentes temas en los que negociaron significado y comprensión.

Como el proyecto se estableció sobre los principios de CL, pedagogía de empoderamiento y autonomía, el estudiantado gestionó libremente sus rutas de aprendizaje, donde informaron la necesidad de más tiempo para interactuar y ampliar el uso de otras plataformas para la interacción. Esto planteó dos cuestiones importantes que se abordarán en una implementación futura: a) que es necesario programar más sesiones para promover aún más la interacción del estudiantado y b) que se pueden planificar más tareas para que el estudiantado desarrolle su competencia lingüística, sus habilidades de pensamiento crítico y su resolución de problemas.

Aunque el proyecto se centró en el estudiantado y les permitió reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje, hubo poca información sobre cómo el estudiantado navegó por la disposición del “qué”, “cuándo” y “cómo” de su proceso de aprendizaje. Esto podría demostrar que la autonomía del alumno era alcanzable y prominente a lo largo de las interacciones; sin embargo, una mayor introspección sobre el tema también podría ayudar a determinar si la instrucción estructurada desempeñaría un papel diferente en su experiencia.

Para profundizar en la autonomía del alumno, es importante destacar que el estudiantado era consciente de varias necesidades. Entre ellas, se mencionó la necesidad de ampliar el léxico y las habilidades comunicativas (por ejemplo, fluidez y evitar la repetición). El estudiantado no solo reconoció esta brecha en la competencia lingüística,

Un enfoque colaborativo entre el TEC y la UNA para la práctica de un segundo idioma en Costa Rica: el proyecto ¡Hábleme!

sino que también señaló específicamente cómo abordaría esta falla en casos futuros. En general, el proyecto TTME promovió el AC, impulsó la autonomía de los alumnos y los desafió a participar en debates más allá del ámbito de su experiencia diaria en el aula de inglés como lengua extranjera.

Para ampliar la lente a través de la cual se pueden ver las ventajas de proyectos como TTME, se pueden establecer contactos y asociaciones con otras universidades públicas para abarcar más disciplinas y especialidades. Si bien este proyecto se centró en dos cursos específicos, se puede fomentar la interacción en áreas generales como el éxito académico, la investigación, la experiencia laboral e incluso temas no académicos, así como iniciativas que resulten en un trabajo colaborativo interinstitucional.

REFERENCIAS

- Abdrasheva, D., Escribens, M., Sabzalieva, E., Vieira do Nascimento, D. M., & Yerovi Verano, C. A. (2022). *Resuming or reforming? Tracking the global impact of the COVID-19 pandemic on higher education after two years of disruption*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381749>
- Acosta-Manzano, I. & Mercer, S. (2024). English foreign language teachers' beliefs about adult learners' engagement. *The Language Learning Journal*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2370977>
- Alcalde Peñalver, E. & García Laborda, J. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: How has this new situation affected students' oral communication skills? *Journal of Language and Education*, 7(4), 30-41. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11940>
- Arguedas Zúñiga, R. & López Morales, C. (2022). EFL teachers' professional identity and prospective language education in the post COVID-19 transition. En L. A. Pereda Jimenez, J. A. Morales Flores, J. A. Bustamante Lazcano, L. Ugalde Crespo & R. M. Mora Morales (Eds.), *Educación Superior: La prospectiva de la educación superior* (pp. 102-125). Tecnológico Nacional de México. <https://www.incaing.com.mx/e-books/2022>
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, (9), 29-39. <https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Carranza-Marchena, P. & Zamora-Sánchez, G. (2020). Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Suppl. 1), 162-170. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3154>
- Cerdas-Montano, V., Mora-Espinoza, Á. & Salas-Soto, S. (2020). Remote education in the university context: necessary collaborative work for teaching pedagogical mediation in the time of COVID. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-4. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.9>
- Chanto Espinoza, C. & Mora Peralta, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: Implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica, ante la pandemia del COVID 19. *Revista Nuevo Humanismo*, 9(2), 20. <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.9-2.1>
- Chateau, A. & Tassinari, M. G. (2021). Autonomy in language centres: myth or reality? *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 51-66. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2002>
- Cheung, A. (2023). Language teaching during a pandemic: A case study of zoom use by a secondary ESL teacher in Hong Kong. *RELC journal*, 54(1), 55-70. <https://doi.org/10.1177%2F0033688220981784>
- Estrada, Ly Paz Delgado, C. (2022). Enseñanza remota de emergencia. *Perfiles Educativos*, 44(178), 46-62. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60503>

- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En Norman, K. D. y Yvonna, S. L. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4^a ed. pp. 301-316). Sage Publications.
- Gilakjani, A. P. & Leong, L. M. (2012). EFL Teachers' Attitudes toward Using Computer Technology in English Language Teaching. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 630-636. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.630-636>
- Grbich, Carol. (2007). *Qualitative data analysis: an introduction*. Sage Publications.
- Gruber, A., Matt, E. & Leier, V. (2023). Transforming Foreign Language Education: Exploring Educators' Practices and Perspectives in the (Post-) Pandemic Era. *Education Sciences*, 13(6), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci13060601>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Herrera-Pavo, M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100437. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100437>
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Kamilah, N. (2021). Attribution theory in EFL teacher's resistance of using technology. *UAD TEFL International Conference 2*, pp. 165-171. <https://doi.org/10.12928/utic.v2.5752.2019>
- Krsmanovic, I. M. (2022). "Unmute, please!": Tertiary Lecturers' Perceptions on Emergency Remote English Language Teaching During COVID-19 Pandemics. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(2), 1-10. <https://doi.org/10.30935/ejimed/12272>
- Kukulska-Hulme, A. & Viberg, O. (2017). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218. <https://doi.org/10.1111/bjet.12580>
- Laal, M. & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Laal, M. & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Little, D. (2020). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64-73. <https://doi.org/10.1017/s0261444820000488>
- López-Estrada, P. (2023). Professional Growth: A Reflective and Motivational Practice Toward an Endless Journey in Education. En L. Barrantes-Elizondo y C. Olivares-Garita, *Language Identity, Learning, and Teaching in Costa Rica* (1.^a ed., pp. 157-173). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003360025>
- López Estrada, P. & Chaves Jiménez, O. (2019). Students' Insights on E-Portfolios in English for Specific Purposes. *Letras*, 2(66), 145-163. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/12332>
- Navas-Brenes, C. (2021). Gestión de un Entorno Virtual de Aprendizaje: El Caso del Curso Composición Inglesa II de la Universidad de Costa Rica. *InterSedes*, 22(46), 87-122. <https://doi.org/10.15517/isucr.v22i46.45568>
- Stevens, G. J., Bienz, T., Wali, N., Condie, J. & Schismenos, S. (2021). Online university education is the new normal: but is face-to-face better? *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 278-297. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0181>
- Su, F. & Zou, D. (2020). Technology-enhanced collaborative language learning: theoretical foundations, technologies, and implications. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1754-1788. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1831545>

Un enfoque colaborativo entre el TEC y la UNA para la práctica de un segundo idioma en Costa Rica: el proyecto ¡Hábleme!

Swain, M. & Watanabe, Y. (2019). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. Em C. A. Chappelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (1.st Ed., pp. 3218-3225). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664.pub2>

Torras Virgili, M. E. (2021). Emergency Remote Teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. *Innoeduca: International journal of technology and educational innovation*, 7(1), 122-136. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>

Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E. y Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 64-84. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.4>

FINANCIACIÓN

Ninguna

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto no recibió apoyos financieros ni técnicos.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Curación de datos: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Análisis formal: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Investigación: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Metodología: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Administración del proyecto: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Supervisión: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Validación: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Visualización: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Redacción – borrador original: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.

Redacción – revisión y edición: Roberto Arguedas Zúñiga y Patricia López Estrada.