

# REVISTA CHILENA DE PEDAGOGÍA

ISSN: 2452-5855

DOI 10.5354/2452-5855.2025.68310

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

---

## Metodologías de aprendizaje aplicadas en estudiantes adultos de colegios de la modalidad nocturna académica (MNA) en Costa Rica

*Errol Vargas Hernández*

*evargash12@gmail.com*

*Universidad Nacional de Costa Rica*

**Resumen:** Este artículo presenta parte de una investigación efectuada en colegios nocturnos académicos cuya modalidad va dirigida a estudiantes con más de 15 años de edad. La investigación se enfocó específicamente en lo relacionado con las metodologías empleadas y la incorporación paulatina de la tecnología en los procesos formativos, incrementada por la pandemia COVID-19. Los hallazgos evidencian que las particularidades en las que se desarrolla la modalidad nocturna académica requieren, de manera urgente, que el sistema educativo costarricense le otorgue a esta una atención exclusiva que responda a sus necesidades para así apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus participantes.

*Palabras clave:* estudiante adulto, constructivismo, metodologías de aprendizaje, tecnología, modalidad nocturna académica.

Recibido: 17-09-2022

Aceptado: 28-06-2024

## Applied learning methodologies in adult students of schools of the academic night modality (MNA) in Costa Rica

*Abstract:* This article presents part of a research carried out in academic evening schools for students over 15 years of age. The research focused specifically on the methodologies used and the gradual incorporation of technology into educational processes, increased by the COVID-19 pandemic. The findings show that the specific circumstances of the academic of the academic evening school system require the Costa Rican education system to give it exclusive attention that responds to its needs and thus supports the teaching and learning processes of its participants.

*Keywords:* adult student, constructivism, learning methodologies, technology, academic night modality.

# Metodologías de aprendizaje aplicadas em alumnos adultos que frecuentam escuelas da modalidad noturna académica (MNA) na Costa Rica

**Resumo:** Este artigo pretende mostrar parte de uma vasta investigação realizada em escolas noturnas académicas cuja modalidade é destinada a alunos maiores de 15 anos; especificamente em relação às metodologías utilizadas e à incursão gradual da tecnologia nos processos de formação, fortalecidos pela pandemia do COVID-19. Os resultados mostram que as particularidades em que se desenvolve a modalidade noturna académica apelam para que o sistema educacional costarricense lhe dê atenção exclusiva, que responda às suas necessidades e, assim, apoie os processos de ensino e aprendizagem de seus participantes.

*Palavras-chave:* Aluno adulto, construtivismo, metodologías de aprendizagem, tecnologia, modalidade noturna académica.

El sistema educativo costarricense destaca por su diversidad y accesibilidad ofreciendo una gama de opciones a los diversos sectores de la población. El Ministerio de Educación Pública (MEP), en el contexto de la estrategia “Yo me Apunto”, ha presentado 14 opciones de enseñanza orientadas a jóvenes y adultos, entre las que se encuentran los colegios académicos nocturnos (CAN) dirigidos a una población mayor de 15 años. Esta modalidad educativa ofrece un total de 6 lecciones diarias con una duración de 35 minutos cada una. En cuanto a su ubicación geográfica, los CAN se encuentran en diversas partes del país y, por lo general, comparten las mismas instalaciones de escuelas y colegios diurnos.

Respecto al rendimiento académico de los CAN, según el Departamento de Análisis Estadístico del MEP, en 2019, hubo 27.832 personas matriculadas, de las cuales 23.989 aprobaron y 3.843 reprobaron. En 2020, la matrícula inicial ascendió a 32.162, incluyendo 2.038 estudiantes de los CAN de la Dirección Regional de Heredia. Estos datos evidencian que la modalidad nocturna académica (MNA) continúa siendo una opción apreciada por un amplio sector de la población estudiantil de Costa Rica. Estas cifras respaldan los principios fundamentales del derecho al acceso a la educación, tal cual lo establece la Constitución Política de Costa Rica en su artículo 83.

En 2016, el MEP, como parte de la transformación curricular que se estaba llevando a cabo, presentó los nuevos programas de estudio de inglés. Estos se basaron en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), de tal manera que están diseñados para que el estudiante logre un dominio B1 o B2 al término de la secundaria. No obstante, surge la interrogante sobre cómo los estudiantes de la MNA alcanzarán dichos niveles, considerando que su experiencia educativa es mayoritariamente discontinua, dado que los niveles básicos del MCER se adquieren desde preescolar.

En los cambios efectuados en la Política Educativa 2017, la educación de adultos no fue considerada de forma explícita, pese a sus particularidades distintivas. Los estudiantes de la MNA deben seguir un plan de estudios idéntico al de la secundaria diurna, con metodologías similares y pruebas estandarizadas. El problema se evidenció cuando se aplicó la Prueba de Dominio Lingüístico, diseñada por la Universidad de Costa Rica, en la que se comprobó que el 70% de la población estudiantil se ubica en el rango A2 del MCER, lejos de la meta trazada.

En este contexto, resulta evidente que es necesario que el modelo de enseñanza actual responda a las necesidades sociales y económicas de la población que asiste a la MNA, abordando tanto las competencias lingüísticas en el idioma inglés, como las particularidades metodológicas, tecnológicas y la debida formación docente requerida para laborar en la MNA. Esta investigación pretende analizar las particularidades de la MNA, particularmente en la metodología de enseñanza, para proponer un modelo de enseñanza más inclusivo y atinente a las necesidades de la población estudiantil, con el fin de lograr un desempeño exitoso y eficaz en la asignatura de inglés.

## *Marco teórico*

### *Enseñanza del inglés en adultos*

Según la Coalición Costarricense de Iniciativas para el Desarrollo (Cinde), basada en la percepción del Foro Económico Mundial, la calidad del sistema educativo costarricense es la más alta de América Latina y la vigésima octava del mundo (Cinde, 2017). La enseñanza del inglés se ha expandido en la nación, al punto que cubre 85% de la primaria, con el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) liderando la promoción de formación gratuita a través del Programa de Inglés Técnico para Centros de Servicios (Cinde, 2017). Además, Costa Rica se ubica como el cuarto país en América Latina con mejores resultados en pruebas TOEIC y el segundo en TOELF iBT, gracias a la implementación del Plan Nacional de Inglés basado en el MCER.

Sin embargo, la enseñanza del inglés en adultos presenta desafíos para docentes y estudiantes. Popescu (2014) argumenta que la adquisición de una lengua extranjera por parte de estudiantes adultos suele ser un proceso lento, desalentador y, en ocasiones, frustrante. Para la autora, es imperativo el análisis profundo de las características de los estudiantes, sus motivaciones y sus estilos de aprendizaje para así hallar un enfoque educativo que se adecúe a sus exigencias.

Echeverri y Quinchia (2016) se refieren a los retos a los que se enfrenta el diseño curricular en los programas de inglés para adultos, dadas las diferencias en la forma de aprendizaje. Las autoras abogan por la implementación de un currículo participativo, basado en la pedagogía de Freire que considera que los estudiantes no solo aprendan la lengua sino que la empleen para cambiar sus vidas. Al respecto las autoras señalan:

Si se espera construir un currículo de inglés para adultos *pertinente*, es necesario que este se articule a la vida real de los estudiantes para promover aprendizajes significativos. En otras palabras, los temas, las actividades y los materiales de clase deberían reflejar, dentro de lo posible, las actividades que los estudiantes desarrollan en su vida diaria, lo cual no se logra necesariamente con métodos o materiales de enseñanza creados en contextos foráneos. (p.135)

Lo anterior está íntimamente ligado al concepto de “didáctica no parametral” de Quintar (2008), quien destaca la importancia de centrarse en el individuo y su propia historia. Por lo tanto, se apuesta por la práctica de un currículo participativo que posibilite al docente desarrollar currículos particulares en contextos donde se involucre al estudiante en todas las esferas.

Las actividades y los materiales empleados en la clase deben tener sentido para el estudiantado e invitarlos a la reflexión constante para que el contexto educativo tenga sentido en sí mismo. Reagan y Osborn (2002), citados por Echeverri y Quinchia (2016) abogan por un currículo de lenguas crítico basado en la problematización y en la pedagogía dialógica. Este enfoque holístico incorpora disciplinas del mundo académico, despertando un interés por asuntos a nivel nacional e internacional en el estudiante. Además, en materia de evaluación, esta pasa a ser una expresión

de conciencia lingüística y no solamente una medición de la habilidad lingüística, por lo que se espera un uso de la lengua en actividades de índole significativo con diversidad lingüística.

Słowik (2019) ratifica que es fundamental que el educador anime a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje. El diseño del plan de estudios debe considerar sus necesidades reales y brindar espacios para que puedan compartir sus historias de vida, mientras reciben la orientación y el apoyo académico idóneo. El autor, al referirse a los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje por parte del estudiante, señala que el docente ocupa el primer lugar, seguido del diseño de materiales, la influencia de los compañeros y el diseño del aula. Se confirma, por lo tanto, la gran importancia del impacto del docente en la labor que desempeña y la relevancia de su compromiso con el estudiantado.

En el contexto educativo costarricense, específicamente en el diseño de los programas de inglés, el enfoque AOA apuesta por la innovación y relevancia de los materiales. Long (2014) aporta a esta afirmación, señalando lo siguiente:

Exponer a los estudiantes a muestras realistas del uso del lenguaje es el problema más difícil. En lugar de diálogos y pasajes de lectura forzados y lingüísticamente “simplificados”, seguidos de simulacros y ejercicios de varios tipos, un intento de solución actualmente de moda es llevar al aula materiales “auténticos” hablados o escritos, es decir, textos genuinos, como letras de canciones, transmisiones de noticias, películas, artículos de periódicos y capítulos de libros de texto, originalmente creados por y para hablantes nativos (NS), no para no nativos. (p.249)

El uso de libros de texto en el aprendizaje de inglés limita ese acceso auténtico, por lo cual las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) emergen como herramientas actualizadas que permiten que el estudiante cuente con material auténtico, por lo que no se cuestiona la variedad, sino la forma en que se emplean. Long (2014) concuerda en que muchos docentes solicitan al estudiante memorizar o traducir un discurso, escuchar una conversación telefónica (escrita, no genuina), completar palabras o frases que se omiten en una transcripción y tomar notas sobre palabras o frases aisladas mientras se escucha una conversación que, a pesar de ser genuina, es utilizada en una tarea que no es auténtica.

### *Teorías de aprendizaje constructivista: aprendizaje significativo y conectivismo*

En su libro *A Meaningful Mess* (traducido como *Un desorden significativo*), McNair (2019) reflexiona sobre su propio cambio en el uso de las metodologías tradicionales y cómo este cambio influyó en una serie de autocuestionamientos referentes a su decisión de situar a sus estudiantes en el centro del proceso educativo de manera que aprendieran haciendo y que fueran guiados por sus pasiones. Pese a que fue una decisión difícil, riesgosa e incómoda, que lo tentó a retomar el rol de control total, concluyó que la educación de hoy debe ser de todo excepto cómoda y fácil.

El autor señala que el desorden es negativo sino cuenta con un propósito, razón por la cual aboga por el *messy learning* (desorden en el aprendizaje) y no por el *messy teaching* (desorden en la enseñanza). Propone que el desorden en el aprendizaje puede lograr confusión y dificultad, elementos que según McNair pueden ser positivos porque incentivan claridad y una sensación de logro. En este sentido, afirma que este desorden debe tener como propósito alcanzar un aprendizaje significativo, a lo que se unen Blancafort et al., (2019) citando a Rodríguez (2011), al añadir que para que el aprendizaje significativo tenga lugar, se requiere de una actitud de predisposición y de interés por aprender de parte del estudiante.

Gómez et al. (2019) menciona que Ausubel (1963) destaca que en el aprendizaje significativo el estudiante conecta la información nueva con sus experiencias previas, “lo que supone que el estudiante es un ser en formación integral, toda vez que sus experiencias no son sólo cognitivas, sino psicomotrices. Y de valores en relación con otros” (p.121). Por su parte, Villalobos et al. (2017) coinciden con Rodríguez (2011) en que se requiere disposición del estudiante a aprender y enfatizan la importancia de la intervención docente para el cumplimiento de ese propósito. La metodología de aprendizaje se orienta hacia una didáctica situada, contextualizada, social y auténtica, que parte de la realidad de los participantes y los invita a una reflexión activa sobre los procesos educativos en los que están inmersos.

Villalobos et al. (2017) sostienen que las estrategias de aprendizaje requieren formar parte de una secuencia cognoscitiva y procedimental que facilite el procesamiento de información y su aprendizaje significativo, y subrayan que “Un aprendizaje es valioso o significativo en la medida que parte de conceptos ya introyectados por el sujeto, de ahí se puede decir que los encadena o completa para reflexionarlos, incluirlos o ampliarlos” (p.118). Con ello destacan la importancia de la información fuera de los libros, para así potenciar la enseñanza académica y las experiencias de vida. En palabras de Ausubel (1968), citadas por los autores, “La experiencia humana no sólo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al enriquecer el significado de su experiencia” (p.118).

En el ámbito del conectivismo, Siemens y Tittenberger (2009) aseguran que el conocimiento debe estar conectado con personas precisas en el contexto adecuado para que se considere aprendizaje. Blancafort et al. (2019) apuntan a que el uso de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) requiere ser cuidadoso, dada la facilidad con la que se accede a grandes cantidades de información de toda índole. El conectivismo parte de una concepción holística de la educación basada en conexiones en las que se aprende mediante la interacción con elementos que involucran prácticas de aprendizaje que trascienden las aulas y permiten experiencias de la vida real (Gutiérrez, 2012), contrario a la concepción tradicional de la educación que limita la posibilidad de aprendizaje al tiempo en que se desarrolla el curso.

Por otra parte, Selwyn (2014) insta a reflexionar sobre el sentido de la educación y afirma que si bien la educación dependerá cada día más de internet, su papel no será determinante, ya que las tecnologías deben ser concebidas como un medio didáctico que contribuya a una enseñanza activa y contextual. De ahí la importancia de fomentar un contexto situado, significativo, no parametral, que abogue por el individuo que asiste a la MNA.

Solórzano y García (2016) enfatizan la necesidad de que los participantes desarrollen competencias mediante el compartir de información. En este sentido, para los autores, “Las redes de aprendizaje están diseñadas para tratar de enriquecer la experiencia de aprendizaje en los contextos de educación no formal, pero también resultan útiles en el contexto de la ocasión formal” (p.100). Ambos aportan un aspecto relevante que forma parte del valor agregado que debe englobar la educación de adultos. Este consiste en que las comunidades de aprendizaje parten del principio del *aprendizaje dialógico* que apuesta a la interacción entre sujetos para una construcción conjunta de significados, permitiendo el cambio de roles para fomentar la cooperación y la colaboración. Es aquí donde el papel del estudiante se orienta al ámbito de lo social, hacia una “dinámica interactiva de co-construcción del conocimiento entre docente y alumno” (p.101).

En el conectivismo, el aprendizaje es una oportunidad para compartir conocimiento, similar a lo que propone el constructivismo social, organizando el aprendizaje en *nodos* que pueden ser

personas, bibliotecas, sitios *web*, bases de datos, entre otros (Solórzano y García, 2016). Cada *nodo* cognitivo brinda insumos que pueden conectarse entre sí; de ahí que el papel del docente sea crucial.

La abundancia de información seleccionada adecuadamente beneficia el desarrollo de un aprendizaje actualizado y acorde con las necesidades del aprendiz. En lo referente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la tecnología es una aliada indiscutible, especialmente en un ambiente de educación de adultos.

Este análisis resalta la importancia del papel del *e-learning* en el aprendizaje del inglés, considerando las transformaciones significativas que las teorías constructivistas y el conectivismo han aportado a los métodos educativos actuales.

## *Discusión*

Esta investigación se abocó al logro de un proceso armonioso de enseñanza y aprendizaje del inglés que responda a las particularidades de la MNA. En este contexto, se tomó en consideración las metodologías empleadas en la MNA.

Al indagar sobre las metodologías de enseñanza, se consultó a las docentes si las estrategias empleadas en la MNA han logrado efectivamente fortalecer las cuatro destrezas lingüísticas del inglés de los estudiantes de tercer ciclo y de educación diversificada. La repuesta unánime fue negativa. Las opiniones al respecto se basan en que los estudiantes muestran reticencia a participar en actividades orales debido a la vergüenza, optando por actividades escritas. La docente CMC<sup>1</sup> nutre esta posición expresando que “El material que se puede solicitar a los estudiantes es limitado, por lo tanto, el hecho de que deban escribir casi todo para que puedan repasarlo después acorta más el tiempo efectivo de la lección, especialmente para actividades de escucha y lectura”.

Relacionado con lo anterior, las docentes coinciden en que, debido a la pandemia, se potenció el uso de recursos audiovisuales. Sin embargo, esta transición presentó desafíos porque no todos los estudiantes pueden tener acceso a dicho insumos, ya sea por las limitaciones en conexión o la calidad de los dispositivos móviles.

A diferencia de los estudiantes jóvenes, que disfrutaban de la variedad en el campo de las actividades realizadas en clase, los estudiantes adultos muestran una preferencia más selectiva. Por lo general, evitan los juegos de roles o las historias inventadas, posiblemente debido a su pragmatismo y experiencias de vida. A pesar de su interés en practicar y hacer ejercicios de gramática, muestran poco entusiasmo hacia actividades lúdicas. Además, su forma de estudiar incluye evitar cumplir con los deberes o cualquier otra tarea adicional que les pueda ayudar a consolidar estructuras y vocabulario alegando falta de tiempo, carga laboral y compromisos familiares.

Finalmente, se plantearon escenarios hipotéticos a los estudiantes, con el fin de conocer su preferencia en cuanto a la metodología empleada (ver Tabla 1).

<sup>1</sup> La forma en la que se identificará a docentes y estudiantes entrevistados será mediante el uso de las siglas de su nombre y sus dos apellidos.

**Tabla 1**  
*Metodología aplicada en el aula de inglés de la MNA*

<b>En cuanto a metodología</b>		
<b>Escenarios</b>		<b>Total</b>
Respecto a las explicaciones por parte del docente		
Prefiero que el profesor explique rápidamente y asigne los ejercicios escritos de inmediato.		3
Prefiero que el profesor explique mediante ejemplos reales, comparta un audio, nos pida la opinión para hablar en inglés y posteriormente leamos y escribamos respecto al tema.		11
Prefiero que el profesor nos asigne ejercicios para completar en el libro o las copias, y que explique a lo largo de las actividades.		15
<b>Respecto al uso de material</b>		
Prefiero usar un libro de inglés.		3
Prefiero el material elaborado por el profesor.		27
Prefiero no hacer ningún tipo de ejercicio.		0
<b>Respecto al tipo de actividades</b>		
Prefiero actividades significativas (conversar en inglés, escuchar videos, escribir correos en inglés, por ejemplo) aunque sean un poco más difíciles y requieran de mayor espontaneidad.		4
Prefiero actividades más tradicionales (completar ejercicios, leer en voz alta y contestar preguntas, por ejemplo) porque son más fáciles y me servirán para aprobar el examen.		12
Prefiero actividades guiadas (en las que el profesor me da las indicaciones, los diálogos que debo decir y los aspectos que puedo modificar, por ejemplo) que son más fáciles y requieren menos espontaneidad.		11
Otro: prefiero actividades como conversar, escribir, hablar, hacer tarea de otro tipo de materia en inglés		1
<b>Respecto a las actividades y a las destrezas del idioma</b>		
Prefiero que las actividades me ayuden a desarrollar las destrezas orales y auditivas.		7
Prefiero que las actividades me ayuden a desarrollar las destrezas de lectura y escritura.		12
Prefiero que las actividades me ayuden a desarrollar la totalidad de las destrezas.		9
<b>Respecto a las actividades tradicionales vs digitales</b>		
Prefiero actividades en papel y lápiz.		8
Prefiero actividades que involucren el uso de la tecnología.		4
Prefiero actividades variadas: en papel, con el uso de la tecnología u otras.		16
<b>Respecto a la dinámica de las actividades</b>		
Prefiero actividades como escuchar audios, dramatizaciones pequeñas, diálogos frente a la clase.		7
Prefiero actividades como completar ejercicios en las hojas y luego revisar en la pizarra.		16
Prefiero actividades como lecturas en voz alta, leer diálogos con otro compañero, sin tener que crearlos.		5
<b>Respecto a las aspiraciones del estudiantado</b>		
Aspiro a hablar inglés, entenderlo en un buen nivel y obtener mejores opciones.		9
Aspiro a aprobar la materia de inglés sin importar el nivel para así finalizar el colegio.		2
Aspiro a aprobar la materia de inglés con un adecuado nivel y, posteriormente, seguir perfeccionándolo.		17

**Nota.** Elaboración propia

De la información proporcionada se desprende que los estudiantes de la MNA se inclinan hacia una metodología ecléctica que combina lo constructivista y lo conductista. Los estudiantes, además, gustan de actividades en las que se desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas, siendo las actividades de escucha altamente apreciadas debido a que brindan la sensación de que realmente están aprendiendo. Esto lo expresa el estudiante PAA cuando señala que: “Si yo escucho y entiendo, siento que ya estoy aprendiendo y es bonito”.

Se valora el aporte del docente como diseñador de materiales ya que refleja su conocimiento del entorno en el que labora y su capacidad para contextualizar el aprendizaje, el cual trasciende la estandarización de los libros de texto. Al respecto, la estudiante CVB de 25 años afirma:

No me gusta perder el tiempo porque debo hacer mucho durante el día, por lo que cuando me dan material que es fácil de entender me resulta mejor para repasar en casa. Creo que las actividades de la clase [de inglés] son correctas para nuestra edad porque todos somos adultos y estamos acá porque queremos y necesitamos.

En cuanto al material didáctico se emplea principalmente el uso de las fotocopias y del cuaderno. Se percibe, además, una ausencia de material tecnológico, atribuida a dificultades durante la pandemia y a la falta de equipamiento en la institución. Si bien se han hecho esfuerzos institucionales para dotar a los docentes de equipo, aún persiste la carencia de espacios específicos para la enseñanza del inglés. Se sugiere la asignación de aulas propias para el Departamento de Inglés.

En la Tabla 1, se puede apreciar que el uso de proyector es poco, y no se menciona el uso de la computadora. Las docentes explican que el Departamento de Inglés no cuenta con aulas propias, lo que dificulta el traslado de equipo tecnológico y su manipulación, por lo que se plantea la necesidad de espacios permanentes que permitan diseñar entornos físicos alusivos al aprendizaje del idioma inglés.

La información obtenida destaca la diversa preferencia de los estudiantes en torno a las actividades que se llevan a cabo para el aprendizaje del inglés. Se observa que una mayoría de estudiantes apuesta por actividades tradicionales, motivados por el miedo a hablar en inglés y a equivocarse, pero también porque este tipo de actividades les brindan la seguridad de que podrán asimilar los ejercicios que serán evaluados en una eventual prueba escrita.

Por otra parte, hay estudiantes que están dispuestos a participar de actividades más variadas y fuera de sus zonas de comodidad, pero de manera sutil y con el respaldo del docente en caso de olvido. Se señala que actividades como dramatizaciones son menos populares entre estudiantes debido a su complejidad, y al nivel de exigencia en el uso del idioma y de la memoria.

Recientemente, la tecnología ha jugado un papel preponderante en el diseño de actividades que se desarrollan en la MNA, de hecho, los estudiantes apuestan por una combinación de ejecución de prácticas del esquema tradicional y el uso de las TIC. No obstante, se observa que muchos estudiantes no poseen herramientas tecnológicas para conectarse frecuentemente, ya que, por ejemplo, dependen de *chips* prepago en los celulares y esto provoca incomodidad para muchos. Algunos prefieren continuar con los recursos didácticos tradicionales, como lo menciona MSA, estudiante de octavo nivel: “Las prácticas en hojas son más fáciles y rápidas de hacer. También es menos peligroso si uno debe ir a cole, para que no se las roben”. Esto último se refiere a que los contextos sociales a los que usualmente atiende la MNA son peligrosos y este tipo de colegios, por lo general, se ubican en zonas y horarios que no son los más seguros.

Lo ideal en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje de un idioma es lograr que el estudiante adquiera un desarrollo integral de las cuatro destrezas básicas. En la MNA, la limitación del tiempo conlleva a que algunas habilidades se desarrollen con más frecuencia que otras. La destreza oral, por ejemplo, es la más descuidada en cuanto a la práctica, y esto se debe, en palabras de la docente KHH a la vergüenza que embarga a los estudiantes a la hora de conversar. En referencia a la destreza auditiva, señala que:

Ellos prefieren los ejercicios auditivos, ya que solamente deben completar espacios y levantan la mano para participar solamente si están seguros de que su respuesta está buena. Hay algunos que quieren participar, pero siempre dicen “profe, no sé si está buena”, “profe, la tengo mala, pero, bueno... la voy a decir”.

La vergüenza permea el sentido de seguridad por el temor a ser penalizados, a pesar de que la docente dice insistir en que lo que importa es la participación. Por otra parte, la información proporcionada señala que los estudiantes se inclinan hacia los ejercicios escritos ya que les brindan seguridad al ser más individualizados y no requerir exposición oral ante el docente o sus compañeros. Por lo general, estos ejercicios son revisados individualmente o en la pizarra, sin embargo, durante la pandemia, los estudiantes tuvieron que priorizar mucho esta destreza para cumplir con la presentación de las Guías Autónomas de Trabajo (GTA), en las que el docente recibía los escritos y los devolvía corregidos.

En relación con la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la MNA, se destaca la evaluación formativa para las destrezas orales y auditivas, alineada a los nuevos programas de estudio. Del mismo modo, se menciona la presencia de la evaluación sumativa, la cual se puede dar mediante exposiciones, presentación de conversaciones, exámenes y en los Instrumentos de Evaluación Sumativa (IES). Estas últimas representan el 45% de la nota de aprobación del estudiante, lo cual, junto al 55% de las GTA son determinantes para aprobar el año.

Por otro lado, se confirma que las destrezas de escritura y lectura continúan siendo las más evaluadas, siguiendo una tradición de programas de estudio anteriores y sistema de evaluación que otorgaban un alto puntaje a los exámenes escritos. Durante la pandemia, estas destrezas igualmente se gestionaron a través de las GTA y los IES. Las formas de evaluación son diversas y cada docente aplica la que considera más pertinente para el logro de los objetivos de la clase. Prevalece el trabajo individual en mayor o menor grado, el cual usualmente va acompañado de un diagnóstico para detectar el nivel de conocimiento previo del estudiante. Aunque su elección contradice la dinámica formativa y de integración, sin embargo, es el preferido para evitar depender de otros participantes.

Otro hallazgo relevante en esta investigación está relacionado con la urgente necesidad de diversificar los procesos de evaluación en la MNA, de manera que exista un equilibrio que combine la evaluación formativa diaria con la evaluación sumativa. Pese a la valoración negativa que algunas corrientes educativas actuales hacen de la evaluación sumativa, se reconoce que es altamente efectiva en aquellos estudiantes que han sido formados bajo un enfoque conductista. Estos estudiantes asumen su proceso de aprendizaje con mayor seriedad cuando se les evalúa con algún porcentaje, incluso si es mínimo. El momento de recompensa toma sentido y se sienten satisfechos.

Con base en lo expuesto en este apartado, es pertinente reflexionar sobre la coherencia entre la necesidad de un programa que se ajuste a las particularidades de la población que es atendida por la MNA y la práctica docente en el salón de clases. Es por ello que un modelo de la enseñanza del inglés del Tercer Ciclo y Educación Diversificada para el desarrollo de competencias lingüísticas en la modalidad nocturna académica debe reunir características como flexibilidad, precisión, puntualidad, agilidad, variedad en cuanto a la evaluación y heterogeneidad. La motivación de la gran mayoría de los estudiantes entrevistados resulta positiva para facilitar el proceso de aprendizaje continuo que les permita lograr mejores condiciones sociales y económicas.

Bajo la misma línea de análisis metodológico, la MNA, ajustada a la situación mundial de la pandemia COVID-19, tuvo que optar por el cambio drástico en la forma de impartir lecciones. La plataforma *Microsoft Teams* fue la escogida por el MEP para oficializar las clases virtuales. Cada estudiante recibió un correo electrónico oficial y los docentes participaron de algunos webinarios para comprender el uso efectivo de la herramienta. Ante la falta de computadores en varios hogares, los estudiantes acudieron a sus dispositivos móviles para recibir lecciones.

Estos hallazgos destacaron la importancia de ajustar la práctica educativa y evidenciaron que sí es posible romper con paradigmas impuestos para adaptar las experiencias de aprendizaje al contexto particular del estudiantado.

El cambio a la modalidad virtual afectó considerablemente a la MNA, que ya enfrentaba desafíos por la deserción estudiantil en situaciones normales de presencialidad. La virtualidad generó que algunos estudiantes desatendieran sus quehaceres al resentir la ausencia del profesor, mientras que otros aprovecharon los últimos minutos del semestre para presentar sus trabajos aprobar el curso lectivo.

Pese a las dificultades expresadas, una consulta efectuada a estudiantes de un colegio nocturno en la provincia de Heredia, revela que el 31% los alumnos indican que optarían por una modalidad de aprendizaje mixta. Esta elección se debe a que le brinda al estudiante la oportunidad de continuar sus estudios desde su hogar y, a la vez, asistir al centro educativo cuando se le requiere.

En los colegios nocturnos, la coincidencia entre horarios de estudio y trabajo ha llevado a casos de estudiantes que deben abandonar sus estudios, por lo que la opción de aprendizaje mixto podría ser considerada para quienes deseen optar por continuar en el centro educativo. El estudiante AAM comparte: “A mí me sirve de ambas formas porque mi horario de trabajo es rotativo y una vez al mes me toca horario nocturno, entonces si me puedo conectar desde el celular o grabar la clase, me serviría mucho”. Este caso puede ser el mismo que el de otros que no lo manifestaron de esa manera, y que sería pertinente considerar para un posible fortalecimiento del modelo de educación de la MNA.

La apuesta por un modelo de educación mixto permite evitar los extremos de las modalidades 100% presencial y 100% virtual. Este enfoque permitiría adaptabilidad y flexibilidad a las circunstancias de los estudiantes y, de esta forma, comenzar a tomar medidas pertinentes ante las necesidades de la población que asiste a la MNA con el fin de alcanzar un aprendizaje óptimo del idioma inglés.

## *Conclusiones*

La reflexión para el reforzamiento de la metodología propone adoptar un modelo de enseñanza andragógico centrado en el fortalecimiento de competencias lingüísticas básicas del inglés. Queda demostrado que desde la MNA se debe privilegiar el reforzamiento sobre la premura para culminar con un plan de estudios, considerando que la evaluación debe trascender lo sumativo y enfocarse en la evaluación formativa. La MNA debe propiciar espacios interculturales de aprendizaje que acojan a los diferentes grupos etarios que desean alcanzar un dominio aceptable del manejo del idioma inglés. Se destaca que el plan de estudios debe dirigirse hacia la heterogeneidad palpable de esta modalidad considerando las inquietudes de los estudiantes y respetando sus entornos personales ya que esto no solamente contribuye a ampliar su deseo por aprender sino a fortalecer su autoestima. Todo lo anterior lleva al mejoramiento de las competencias lingüísticas del inglés.

La implementación de una modalidad que combine la presencialidad con la virtualidad pretende potenciar la continuidad del proceso de formación afectada por el alto ausentismo de los estudiantes. De esta forma, se fomenta la responsabilidad del estudiante en la gestión de su formación educativa, aunado a la importancia de los Entornos Virtuales de Aprendizaje como espacios de aprendizaje disponibles 24 horas los 7 días de la semana.

Esto facilitará la reducción de la exclusión escolar al desvincular la aprobación del curso a la presencia física continua del estudiante.

El modelo de educación andragógico impulsa alianzas con entidades que potencien el trabajo, proponiendo la eventual certificación del dominio lingüístico de los estudiantes para formalizar procesos laborales.

Estas propuestas en conjunto buscan alcanzar un enfoque integral que reconoce las particularidades de los estudiantes que acuden a la MNA, fomenta su rol activo y continuo, y los encamina hacia el desarrollo de competencias lingüísticas básicas pero sólidas, y hacia oportunidades laborales prontas y dignas.

## Referencias

- AUSUBEL, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- BLANCAFORT, C., GONZÁLEZ, J., SISTI, O. (2019). *El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales*. En Rivera-Vargas, P.; Neut, P.; Lucchini, P.; Pascual, S. y Prunera, P. *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*. Vol. 1, Liberlibro Ediciones.
- CINDE (2017). *Educación en Costa Rica*. <https://get.mw.cr/c/cinde/content/resources/46.pdf>:1506655203
- ECHVERRI P. Y QUINCHIA M. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 131-148. <https://www.redalyc.org/pdf/3057/305746478011.pdf>
- GUTIÉRREZ, L. (2012). *Conectivismo como teoría de aprendizaje: concepto, ideas y posibles limitaciones*. *Revista Educación y Tecnología*, N° 1, 111-122.
- LONG, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*, Wiley-Blackwell.
- McNair, A. (2019). *A Meaningful Mess: A teacher's guide to student-driven classrooms, authentic learning, student empowerment, and keeping it all together without losing your mind*. Routledge.
- POPCU, D. (2014). Teaching English to Adult Learners. *Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu-Letters & Social Sciences Series*, (4), 120–125.
- QUINTAR, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- SELWYN, N. (2014). Internet y educación. *En OpenMind-BBVA, C@mbio: 19 ensayos clave acerca de cómo Internet está cambiando nuestras vidas (pp. 190-213)*. <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/internet-y-educacion>
- SIEMENS, G. Y TITTENBERGER, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitoba [https://www.bucks.edu/media/bcccmcdialibrary/documents/academics/facultywebresources/Handbook\\_Emerging-Technologies.pdf](https://www.bucks.edu/media/bcccmcdialibrary/documents/academics/facultywebresources/Handbook_Emerging-Technologies.pdf)
- SŁOWIK, A. (2019). Developing Efficient Foreign Language Classroom Environments for Older Adult Learners. *Journal of Education, Culture & Society*, 10(2), 189–200. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.189.200>
- SOLÓRZANO, F., Y GARCÍA, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98–112.
- VILLALOBOS, J., FLOREZ, G. Y LONDOÑO, D. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662017000100058&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662017000100058&script=sci_abstract&tlng=pt)

