

Metodologías activas empleadas en la enseñanza de idiomas en educación superior chilena. Una revisión sistemática

DAMARYS ROY SADRADÍN

Universidad Andres Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Chile

CRISTIAN CÉSPEDES-CARREÑO

Universidad Andres Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Chile

HUGO VERA-CARREÑO

Instituto de Educación y Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de las Américas, Chile

Received: 30-01-2024 / Accepted: 17-05-2024

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30028>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: En el contexto educativo global, se ha observado un sostenido crecimiento de la importancia dada a la formación de Competencias Lingüísticas y, por otro lado, un notable incremento en el protagonismo alcanzado por las Metodologías Activas en el diseño curricular de las universidades. El objetivo de este estudio es explorar cómo se utilizan las Metodologías Activas en la enseñanza de idiomas en educación superior, y con qué resultados, en base a los reportes científicos de experiencias de su uso en aulas chilenas. Para esto, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada entre los años 2017 a 2023. La metodología se basó en la Declaración PRISMA, y la búsqueda se desarrolló en las bases de datos WOS, SCOPUS, SCIELO y GOOGLE SCHOLAR. En los trabajos revisados se encontró patrones de valoración positiva por parte de los estudiantes, tanto respecto de la efectividad como de la experiencia formativa en idiomas con uso de Metodologías activas. Entre los aspectos que se destacan en su percepción se mencionan la mejora de competencias lingüísticas, cognitivas y sociales, y su capacidad de fomentar el desarrollo de autonomía y brindar espacios colaborativos.

Palabras clave: Metodologías Activas, Educación Superior, Metodología Centrada en el alumno, Enseñanza de Idiomas, Educación Superior

Active methodologies used in language teaching in Chilean college education. A systematic revision

ABSTRACT: In the global educational context, there has been a sustained growth in the importance given to the formation of Language Competences and, on the other hand, a notable increase in the prominence achieved by Active Methodologies in the curricular design of universities. The aim of this study is to explore how Active Methodologies are used in language teaching in higher education, and with what results, based on scientific reports of experiences of their use in Chilean classrooms. For this, a systematic review of the scientific literature published between 2017 and 2023 was carried out. The methodology was based on the PRISMA Statement, and the search was carried out in the WOS, SCOPUS, SCIELO

and GOOGLE SCHOLAR databases. In the works reviewed, patterns of positive evaluation were found on the part of the students, both regarding effectiveness and to the language learning experience with the use of active methodologies. Among the aspects that stand out in their perception are the improvement of linguistic, cognitive, and social skills, and their ability to foster the development of autonomy and provide collaborative spaces.

Keywords: Active Methodologies, Higher Education, Student-Centred Methodology, Language Teaching, Higher Education

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación superior enfrenta el desafío de formar a los estudiantes para que puedan desenvolverse adecuadamente en un mundo globalizado, diverso y cambiante. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) declarados en la Agenda 2030, señalan como principios centrales del Objetivo 4, la búsqueda de una Ciudadanía Mundial y una Educación Intercultural (Mejía Trejo y Arjones Fernández, 2021). En este contexto, el aprendizaje de idiomas extranjeros se vuelve una competencia fundamental para comunicarse efectivamente con personas de diferentes culturas y contextos.

Sin embargo, la enseñanza tradicional de idiomas, basada en la transmisión de contenidos y la memorización de reglas, ha ido cediendo terreno a metodologías que promueven un rol activo, crítico y creativo de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas (Romero Rueda y Garzón Lenis, 2023; Sánchez Fernández et al., 2021; Silva et al., 2021). En ese sentido, el uso de las metodologías activas ha ido transformándose en las últimas décadas en un referente relevante en los modelos educativos adoptados por varios países, lo que se ha traducido en la incorporación de esta metodología pedagógica como uno de los elementos centrales en la adopción de estándares educativos internacionales como, por ejemplo, los expresados en la Declaración de Bolonia o el Proyecto Tuning (Ferrandis et al., 2018). Esta decisión obedece a la creciente evidencia empírica que asocia fuertemente el uso de Metodologías Activas a la formación de Competencias (Fernández Piqueras et al., 2020; Romero Rueda y Garzón Lenis, 2023). Estos modelos, organizados alrededor de los principios de un paradigma pedagógico centrado en el estudiante (Silva et al., 2021), lo que sitúa al sujeto que aprende en el rol protagónico del proceso de Aprendizaje-Enseñanza, redefiniendo el rol docente hacia el responsable de guiar y facilitar este proceso (Correa-Pérez y Sanhueza-Jara, 2019; Nasri, 2019), a través de acciones pedagógicas orientadas, entre otros objetivos afines, a transferir la responsabilidad del aprendizaje al estudiante; alentar su autonomía, estimular su curiosidad; diseñar y articular experiencias de aprendizaje significativas y funcionales mediante la acción, reflexión y cooperación; desafiar al estudiante a encontrar soluciones a situaciones problemáticas; regular el grado de complejidad de la tarea en función de las capacidades del estudiante, y los objetivos de aprendizaje (Dyson et al., 2021; Romero Rueda y Garzón Lenis, 2023; Sánchez Fernández et al., 2021).

Puestos estos dos desafíos de la educación actual en perspectiva: el de fomentar la interculturalidad a través de desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes, y el de incorporar el modelo metodológico de las Metodologías Activas a la educación, resulta relevante conocer de qué manera se ha dado ese encuentro. Algunos estudios realizados en educación superior han dado referencias respecto a su uso en la enseñanza de idiomas, reportándose

impacto positivo significativo en aspectos pedagógicos como mejora el rendimiento académico (Elera Castillo et al., 2023; Hinojo et al., 2019), la autonomía del estudiante (Arslan, 2020; Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022), la motivación y satisfacción (Badjadi, 2020; Elera Castillo et al., 2023), y en el desarrollo de competencias como, entre muchas otras, el pensamiento crítico y creativo (Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022), Trabajo en equipo, autoeficacia y confianza (Badjadi, 2020) además de las competencias propiamente lingüísticas (Arslan, 2020; Birová, 2019; Riley, 2020). Metodológicamente, el desafío del docente al usar metodologías activas en la enseñanza de idiomas se orienta fundamentalmente hacia la integración de lengua y contenido, concienciar a los alumnos de su papel activo a través de tareas y proyectos, conducir a los alumnos hacia la autonomía, fomentar la cooperación entre iguales, y brindar retroalimentación efectiva (Badjadi, 2020; Naibaho, 2019; Yamashita y He, 2021).

Chile forma parte desde el año 2004, junto a otros 18 países, del grupo de trabajo del Proyecto Tuning América Latina, formado por 190 universidades, 13 de las cuales son chilenas. Esto sugiere que el enfoque de formación basada en competencias y el empleo de las metodologías activas, ejes del paradigma pedagógico propuesto por el proyecto, han sido adoptados con cierta sistematicidad en la educación superior chilena. En el año en que se cumplen 20 años de la incorporación de Chile al proyecto Tuning América Latina, cabe preguntarse qué registros existen en la literatura científica respecto a este proceso, y qué muestran respecto a la forma en que estas metodologías se han dejado sentir en el desarrollo de los procesos formativos de la enseñanza de idiomas. Particularmente, resulta relevante conocer qué metodologías se ha empleado, con qué resultados, y qué factores han influido en éstos. Igualmente, visualizar las percepciones de los protagonistas del proceso formativo, tanto de las metodologías en sí, como de sus roles particulares en dicho proceso. Por otro lado, resulta relevante para la labor científica determinar el estado del arte de esta área, en el contexto específico chileno, así como visualizar posibles líneas investigativas fértiles para el trabajo científico.

En ese sentido, el objetivo del presente estudio consiste en determinar el impacto del uso de metodologías activas en la enseñanza de idiomas en la educación chilena, a través de una revisión sistemática entre los años 2017 a 2022.

2. MARCO REFERENCIAL

Dentro del espectro de las metodologías pedagógicas llamadas activas, se consideran una serie de modelos de enseñanza alineadas, esencialmente, con el principio de que el aprendizaje se desarrolla en un proceso en el que el estudiante ejerce un rol activo en una experiencia de búsqueda, generación o transferencia de conocimientos, a diferencia de los modelos centrados en el ejercicio docente de transmisión de dichos conocimientos (Fernández Piqueras et al., 2020; Romero Rueda y Garzón Lenis, 2023). Orientadas desde esta perspectiva centrada en el estudiante, estas metodologías promueven la construcción del conocimiento a través de la experiencia, la colaboración y la reflexión, procurando involucrar a los estudiantes en actividades prácticas, debates, resolución de problemas y proyectos, fomentando así el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía (Delgado Martínez, 2019; Vidal Reyes, 2021).

En las últimas décadas, el paradigma de un aprendizaje generado por acciones desarrolladas por el estudiante ha inspirado el desarrollo y sistematización de una serie de

modelos metodológicos que, con diferentes estrategias, se orientan a la generación de experiencias cuya ejecución por parte del estudiante, le permite acceder al conocimiento y, especialmente, a las competencias que definen cada objetivo de aprendizaje. Algunas de estas metodologías son: El aprendizaje basado en problemas (ABP), La enseñanza por proyectos, a través de la resolución de situaciones prácticas o problemas del mundo real (Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022); El aprendizaje cooperativo, a través de la generación colaborativa de conocimiento (Calzadilla, 2002), (Riley, 2020); El método del caso, a través de la transferencia y aplicación de conocimientos en situaciones reales; y el flipped classroom, o clase invertida, donde los estudiantes revisan el contenido en casa y aplican lo aprendido en clase (Arslan, 2020; Elera Castillo et al., 2023).

En el ámbito de la enseñanza de idiomas en educación superior, se ha reportado un gran número de experiencias exitosas de uso de metodologías activas (Buitrago García, 2021; Pimentel Pereira y Ramos Gomes, 2022; Riley, 2020). Al igual que en otras áreas académicas, estas estrategias no se centran en la transmisión de conocimientos relacionados a los idiomas, sino en la generación de instancias de aprendizaje autónomo y colaborativo, y en el desarrollo de habilidades transferibles y competencias lingüísticas e interculturales (Badjadi, 2020; Cárdenas Zea et al., 2022; Naibaho, 2019; Riley, 2020).

3. MÉTODO

La metodología empleada, consistente en la revisión de estudios recopilados o investigaciones bibliográficas sobre el tema, se basó en la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Nagendrababu et al., 2020; Page et al., 2021), desarrollada con estudios ejemplares (Gallego et al., 2021; Gallardo et al., 2021; Rodríguez et al., 2024; Zuppardo, 2019).

El procedimiento seguido para la selección del material a revisar tuvo como primer paso identificar artículos publicados en revistas científicas de acceso en línea, consultando las bases de datos WOS, SCOPUS, SCIELO y GOOGLE SCHOLAR.

La búsqueda inicial se realizó usando diferentes combinaciones de los términos clave: “Metodologías Activas” y “Educación Superior”, y sus equivalentes en inglés, acompañadas del operador booleano “AND”. Igualmente, en los casos en que el motor de búsqueda de la base de datos consultada lo permitía, se restringió la búsqueda a estudios realizados en Chile. En un segundo paso, se amplió la cobertura incorporando como términos de búsqueda los nombres de Metodologías Activas específicas como: “Aula invertida”; “Aprendizaje Basado en Problemas”; “Aprendizaje Basado en Proyectos”; “Aprendizaje Cooperativo”; “Aprendizaje por Descubrimiento”; Gamificación”, y sus equivalentes en inglés, que podrían aparecer designadas con su nombre específico en lugar del genérico “Metodologías Activas”. El proceso de identificación dio como resultado 26.732 registros.

Un primer filtro se llevó a cabo realizando una revisión de los abstract, utilizando como criterios de inclusión los siguientes: (a) Artículos completos acerca de las Metodologías Activas en Educación Superior; (b) contextualizados en la enseñanza de idiomas; (c) textos con acceso abierto; (d) publicaciones en inglés o español; (e) publicadas entre 2017 y 2023. En cuanto a las exclusiones, los criterios empleados fueron: a) temáticas no afines a las Metodologías Activas en la Enseñanza de Idiomas; (b) artículos sin acceso al texto comple-

to (c) publicadas en un idioma diferente al español o inglés (d) revisiones bibliográficas y metaanálisis. De este primer filtro se redujo la muestra a 79 trabajos.

Un segundo filtro, se llevó a cabo a través de una lectura de los artículos resultantes del primer filtro, descartando aquellos en los que las variables Metodologías Activas y Enseñanza de Idiomas eran mencionadas, pero no constituían el centro del estudio. Igualmente, se descartaron los trabajos que no se pudo acceder, y los artículos duplicados. De este segundo filtro se obtuvieron 8 trabajos.

Posteriormente, en el tercer filtro, se hizo una lectura profunda para agrupar los estudios en base a su temática, tipo de estudio y Resultados relevantes, proceso en el que se descartó un estudio realizado en una carrera asociada a los idiomas, pero no en la enseñanza específica de idiomas. Finalmente, se llegó a una cifra de 7 artículos, como puede observarse en el diagrama de Flujo de la Figura 1.

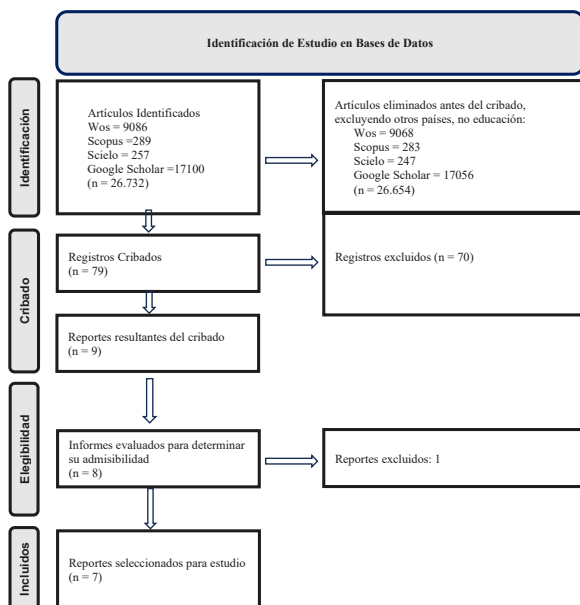


Figura 1. Identificación de estudio en base de datos

Table 1. Students Overall Satisfaction Predicted by all Selected Factors and Controls

Bases de datos	Nº de Artículos	Nº de Artículos que cumplen con los criterios de inclusión
Wos	9086	0
Scopus	289	2
Scielo	257	3
Google Scholar	17100	2
Total	26732	7

Fuente: Elaboración propia

El Análisis de los estudios seleccionados se orientó preliminarmente a los siguientes tópicos: Metodologías y Recursos contemplados en los estudios, Percepción de la Metodología por parte de docentes y estudiantes, Caracterización de Rol del Docente y del Estudiante Efectividad de la Metodología, y Variables mediadoras mencionadas.

La evaluación del riesgo de sesgo se realizó utilizando como referencia la escala de Newcastle-Ottawa para estudios observacionales adaptada a estudios en el ámbito educativo. Los 7 documentos observados corresponden a estudios de casos, con muestras relativamente pequeñas, intencionadas y no aleatorias. Dos de los estudios utilizaron una metodología cuantitativa, tres emplearon métodos cualitativos, y dos usaron un método mixto. En todos los casos empleando instrumentos no estandarizados. A pesar de la alta calidad de las revistas de indexación y la representación adecuada de la muestra, la evaluación del riesgo de sesgo sugiere precaución al interpretar los resultados, especialmente en términos de asignación al azar, ausencia de grupo control y estrategias de cegamiento, que podrían afectar la validez interna y la interpretación de los datos.

4. RESULTADOS

La revisión detallada de los 7 estudios seleccionados, en base a las preguntas y objetivos de la investigación, entregó los siguientes resultados:

En cuanto al tipo de estudios recopilados, según lo esperado dadas las características de las variables observadas, la totalidad de los trabajos corresponde a estudios de casos, 2 de ellos empleando metodología cuantitativa y 5 de ellos con metodología cualitativa o mixta, orientados principalmente a describir experiencias del uso de alguna metodología activa en el contexto del proceso de enseñanza del inglés en diferentes carreras universitarias.

4.1. Metodologías y Recursos Empleados

La revisión y clasificación de los contenidos muestra el uso de variadas estrategias pedagógicas vinculadas a las Metodologías Activas para la enseñanza de idiomas, entre las que se puede mencionar tanto Metodologías como recursos didácticos. En lo que se refiere a las Metodologías Activas presentes en los estudios revisados, se encontró menciones a las siguientes metodologías: Gamificación (2), Aprendizaje Colaborativo (6), Aula Invertida (2); Aprendizaje Basado en Equipos (1); Aprendizaje Basado en Problemas (4); Role Playing (4); Estudio de Casos (3).

En cuanto a los recursos, se mencionan 24 Herramientas Digitales de tipo: Aplicaciones o Programas (22) y Plataformas (2), tanto específicas para la enseñanza de idiomas, como de usos más genéricos, empleados dentro de una metodología de tipo activa. Las herramientas que registraron mayor número de preferencia fueron Padlet, Genially y Pixton, y los argumentos más significativos fueron: ser más conocidas, entretenidas, innovadoras, prácticas y útiles. Por el contrario, las herramientas con menor preferencia fueron Voki y Oddcast text-to-speech, por sus voces, que consideraban “robóticas” y “poco naturales”, y H5P por considerarla una herramienta poco conocida.

En relación con la percepción de los actores del proceso de aplicación de las metodologías activas, éstas se centran fundamentalmente en el estudiante, de quienes se reporta una

valoración positiva de la experiencia de aprendizaje con Metodologías Activas en aspectos como Motivación (7), Interés (6), Autonomía (6), trabajo colaborativo (6), y menciones negativas asociadas a la demanda de tiempo (2), y a la falta de inmediatez del feedback docente (1). No hay observación sistemática ni menciones específicas acerca de la percepción de la experiencia de los docentes al usar las metodologías activas.

En cuanto a la efectividad de las metodologías, se observa valoraciones positivas en la percepción de progreso reportada por los estudiantes en competencias como: Producción Oral (3), Habilidades Comunicativas (2), Desarrollo Cognitivo (1), Capacidad Reflexiva/Crítica (1), Habilidades Sociales (2) y Habilidades asociadas a la Investigación (2), Trabajo en equipo (3), Autoeficacia/Autoconfianza (4), Retención de los contenidos (2), Manejo de la segunda lengua (6). En cuanto a la percepción de efectividad por parte de los docentes, sólo dos estudios las contemplan explícitamente, como antecedente secundario, registrando percepciones positivas asociadas a las posibilidades de interacción Docente - Estudiante (1), Potencial didáctico (1), Capacidad de Fomentar el Pensamiento crítico/reflexivo (1), potencial de contribuir al desarrollo cognitivo (1). Ninguno de los estudios realizó mediciones objetivas de efectividad.

Respecto al rol desempeñado por el docente y el estudiante en el contexto del uso de Metodologías Activas, se identificaron relatos en los que se describe al rol desempeñado por el docente en la experiencia formativa con una metodología activa como: un Facilitador (2), gestor del proceso (1), Motivador (1), colaborador (1), Monitor/Guía (2) Inspirador (1), Generador de Cambios (1), mientras que al describir el rol del estudiante se emplean conceptos como: Protagonista del proceso (2) Rol activo (2) y Autónomo (3).

En cuanto a variables mediadoras contempladas o mencionadas en los estudios, sólo dos estudios mencionan diferencias asociadas al género, reportando diferencias en: Percepción de efectividad de una metodología activa respecto de otras metodologías (1), Tiempo dedicado a las actividades fuera de clase (1), Rol Activo/pasivo en las actividades (1), aumento en su autonomía (1), incrementar la motivación por aprender el idioma (1). En cambio, se indicaba no haber encontrado diferencias asociadas al género en las variables: Percepción del rol facilitador del docente (1), Valoración positiva de las metodologías (1) y la Importancia dada a la retroalimentación del docente (2).

También fueron reportadas algunas diferencias asociadas a las carreras a las que pertenecen los sujetos contemplados en el estudio, en temas como: Percepción de efectividad en el aprendizaje del idioma (1), tiempo dedicado a las tareas fuera de clase (1), Capacidad motivadora del material (1), Autonomía (1), demanda de tiempo y esfuerzo de las tareas (1), posibilidad de compartir conocimientos (1). Sin embargo, se pudo observar coincidencia en la valoración positiva de la experiencia de aprendizaje (2), y de las instancias colaborativas (2).

Respecto a las limitaciones declaradas por los investigadores con relación a su estudio, se presentan las siguientes: Tamaño reducido de la muestra (4), Ausencia de grupo control (1), resultado no generalizable (2), ausencia de un proceso de validación del instrumento usado (1), mal manejo de la variable tiempo en la aplicación de la metodología, lo que puede haber influido en los resultados (1). Una de las publicaciones no incluye limitaciones del estudio. El análisis de riesgo de sesgo arrojó, además, debilidades en términos de asignación al azar, ausencia de grupo control y estrategias de cegamiento.

En lo referido a las proyecciones posibles de los estudios propuestas por los autores, se encontró sugerencias como: Replicar con muestras mayores (3), diversificar la muestra

(3), Incluir la variable edad (1), Clarificar conceptualmente una variable (1), uso de medios objetivos de medición de las variables (1).

Tabla 2. Resultados de Artículos

<i>Art.</i>	<i>Autor / Año</i>	<i>Título</i>	<i>Base de Datos</i>	<i>Tipo de Estudio</i>	<i>Resultado Relevante</i>
1	Rebollo, R., y González, F. (2022)	Diseño de recursos digitales para la enseñanza del idioma inglés con herramientas de autor.	Google Scholar	Estudio de Caso Cuantitativo	Se propone el uso de 18 herramientas digitales, categorizadas para su uso según la Secuencia Instruccional PPP para la enseñanza de idiomas. Los estudiantes manifestaron preferencia por herramientas Padlet, Genially y Pixton, priorizando los criterios: más conocidas, entretenidas, innovadoras, prácticas y útiles.
2	Garcés, R. R., y Palacios, E. C. (2019)	La plataforma YouTube como estrategia para el autoaprendizaje de la lengua inglesa	Google Scholar	Estudio de Caso Cualitativo	Impacto de las Metodologías Activas en la motivación, el interés, valoración del aprendizaje del idioma inglés y el aprovechamiento del tiempo libre para desarrollar aprendizaje autónomo.
3	Contreras Soto, Y., Oportus Torres, R., Sanhueza Campos, C. y Maluenda albornoz, J. (2023)	Desarrollo de la autorregulación en estudiantes de pedagogía inglesa con especial atención a la habilidad oral durante la pandemia de Covid-19	Scopus	Estudio de Caso; Pre-experimental Mixto; Cuantitativo y Cualitativo	Diferencias estadísticamente significativas en aprendizaje autorregulado, no así en niveles de compromiso. Adicionalmente, los resultados mostraron un aumento en la percepción de la producción oral, tanto en el aspecto lingüístico como socioafectivo.
4	Rojas, V. S., Fuentealba, L. F., y Ranjan, R. (2021)	Game-Based Didactic Resources as a Strategy in Foreign Language Pedagogy	Scopus	Estudio de Caso; Cualitativo, con entrevistas semi-estructuradas	Los recursos didácticos, no digitales, basados en juego facilitan el aprendizaje de idiomas, favorecen el trabajo situado y motivan a los alumnos a aprender. Además, promueve la co-construcción del conocimiento, basada en el trabajo colaborativo.
5	Aguayo Vergara, M., Bravo Molina, M., Nocetti de la Barra, A., Concha Sarabia, L., y Aburto Godoy, R. (2019)	Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	Scielo	Estudio de Caso Descriptivo Cuantitativo	Los estudiantes se percibieron como protagonistas de su aprendizaje y el docente como un guía y facilitador. La metodología diversifica los momentos para aprender, mejora el conocimiento previo y optimiza un proceso de formación centrado en el estudiante
6	Ferrada Quezada, N., y Contreras Álvarez, J. (2021)	Aprendizaje Basado en Equipos: La perspectiva de los futuros profesores	Scielo	Estudio de Caso Descriptivo, cualitativo	Los estudiantes tuvieron percepciones positivas, relativos al compromiso con el aprendizaje; promoción y desarrollo del trabajo colaborativo, y mejoras en las habilidades comunicativas, mostrando preferencias del estudiante hacia este método por sobre la enseñanza tradicional.
7	Muñoz Campos, D. (2017)	Problem-Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile	Scielo	Estudio de Casos Exploratorio-descriptivo Mixto	El ABP fue percibido muy positivamente señalando que contribuye a su desarrollo cognitivo, a su capacidad reflexiva/crítica y de integración de conocimientos, a su autocontrol del aprendizaje y a su desarrollo de habilidades sociales y de investigación.

Fuente: *Elaboración propia*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera impresión que deja el proceso de recopilación de la muestra tras la aplicación de los criterios de exclusión se relaciona con el reducido número de estudios específicos realizados en Chile, dedicados al uso de Metodologías Activas en la enseñanza de idiomas en educación superior, el que, pese a contemplar en la búsqueda publicaciones de los últimos 7 años, únicamente alcanza la cifra de 7 trabajos. Esta cantidad contrasta con los más de 26 mil resultados que arrojaba la búsqueda inicial, que incluía estudios acerca del uso de metodologías activas en educación superior, sin restringirlo a la realidad chilena ni al contexto de la enseñanza de idiomas. Naturalmente, estas cifras por sí solas no bastan para aseverar que exista poca presencia de estas metodologías en la realidad chilena, pero visibilizan una arista que se hace necesario indagar.

El primer punto focal de la revisión se dirigió hacia el tipo de Metodologías y Recursos Empleados en Educación superior para la enseñanza de idiomas. La revisión y clasificación de los contenidos muestra el uso de variadas estrategias pedagógicas vinculadas a las Metodologías Activas para la enseñanza de idiomas, situando entre las más empleadas o mencionadas en los estudios analizados, en este mismo orden, el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas ABP, y actividades que contemplan el uso de roles, seguidas por el Estudio de Caso, y la Gamificación. Aunque en una muestra tan reducida no sería extraño encontrar diferencias, ni la elección ni el orden resultan sorprendentes, puesto que estas metodologías tienden a mencionarse en la literatura científica como las más empleadas o las más conocidas en educación (Pimentel Pereira y Ramos Gomes, 2022; Villarroel Henríquez et al., 2021). Sin embargo, no puede descartarse que hayan sido escogidas para ser estudiadas precisamente por ser más conocidas, lo que obliga a ser prudente al atribuir la preferencia de una u otra metodología a otras variables, pedagógicas o de otro tipo, al menos con sólo este antecedente, puesto que en los estudios no se indica las razones de la elección.

Resulta interesante que las metodologías con el uso de juegos de rol se sitúan en segundo lugar entre las más usadas en las publicaciones revisadas, por sobre otras como el aula invertida o la gamificación, siguiendo un patrón diferente al de los estudios de Metodologías activas en general, pero similar a los estudios realizados en el contexto de la enseñanza de idiomas, donde el ejercicio comunicacional de una dramatización o un ejercicio de roles se relaciona directamente con las competencias lingüísticas (Pérez Gutiérrez, 2004).

Otra reflexión posible se desprende del uso del concepto de Aula Invertida, que se utiliza sólo dos veces en los estudios revisados para designar una actividad realizada. Es necesario considerar que, conceptualmente, el constructo se emplea para designar, en forma genérica, a una actividad de aprendizaje que invierte los roles del docente y el estudiante, siendo éste el que genera el conocimiento, por lo que la mayoría de las actividades incluidas en los estudios pueden ser clasificadas dentro de esta categoría (Arslan, 2020; Vidal Reyes, 2021).

En cuanto a los recursos empleados en el contexto de la Metodología Activa, en los estudios vistos se menciona un número importante de Herramientas Digitales, como Aplicaciones, Programas y/o Plataformas, tanto específicas para la enseñanza de idiomas, como de usos más genéricos, pero empleados dentro de una metodología de tipo activa. En los estudios revisados se reportó que la mayor parte de los estudiantes manifestaba una valoración positiva de su experiencia con estos recursos, resultados que muestran coherencia con

los que tienden a mostrar estudios similares (Ponce Anchundía y Moran Delgado, 2017). Uno de los estudios analizados presenta un catastro de las impresiones de estudiantes respecto al uso de 18 herramientas digitales utilizadas en clases de inglés; las herramientas con mayor preferencia fueron Padlet, Genially y Pixton, y los argumentos más significativos fueron: ser más conocidas, entretenidas, innovadoras, prácticas y útiles. Por el contrario, las herramientas con menor preferencia fueron Voki y Oddcast text-to-speech, aduciendo el rechazo a las voces que se escuchan en ellas, a las que consideraban “robóticas” y “poco naturales”, y H5P por considerarla una herramienta poco conocida. Estos resultados resultan coherentes con estudios acerca del uso de recursos digitales en la enseñanza de idiomas, en algunos de los cuales se ha reportado que la valoración subjetiva de la experiencia por parte del estudiante se muestra bastante sensible al factor “entretenimiento”, a atributos estéticos del recurso, o a su nivel de popularidad (Carranza Alcántar et al., 2018). También se observa una coherencia con la literatura científica en cuanto a que suele asignarle buenos resultados generales a las experiencias de uso de TIC en la enseñanza de idiomas (Ponce Anchundía y Moran Delgado, 2017), aunque esto no se aplica a la totalidad de los recursos, respecto de los cuales se ha registrado resultados variados en cuanto a efectividad, tanto en mediciones objetivas como en la valoración subjetiva de los estudiantes (Carranza Alcántar et al., 2018). En esta misma línea, aunque no puede asegurarse únicamente con los datos disponibles, es posible que la valoración positiva de los estudiantes haya sido potenciada por el efecto del uso del recurso TIC asociado a otra metodología activa, fenómeno que ha mostrado correlaciones significativas tanto con resultados de aprendizaje, como de valoración subjetiva de la experiencia (Buitrago García, 2021; Calzadilla, 2002; Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018).

Respecto a la Percepción de las metodologías activas en general, los reportados por los estudios de esta revisión se centran en el alumnado, encontrándose coherencia con los resultados de estudios en otros países (Badjadi, 2020; Ferrandis et al., 2018; Sánchez et al., 2019), centrándose la valoración positiva en factores como Motivación, Interés, Autonomía, y fomento del trabajo colaborativo (Calzadilla, 2002; Fritz León et al., 2022). Respecto a su eficacia, los estudiantes destacan el impacto de las metodologías activas en el desarrollo de competencias lingüísticas, al igual que en aspectos como pensamiento crítico y creativo, o habilidades sociales y competencias de Trabajo en equipo, resultados similares a los arrojados por estudios similares realizados en otros países (Arslan, 2020; Badjadi, 2020; Cárdenas Zea et al., 2022; Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022). En cuanto a la Percepción del docente, sólo abordada en uno de los estudios revisados, es positiva, lo cual es coherente con otros estudios (Fritz León et al., 2022), sin embargo, dejan abierta la duda respecto de si la eficacia de las metodologías activas es afectada por la variable cultural descrita en algunos estudios realizados en Chile, que sugieren que el estudiante chileno no se caracteriza por una gran autonomía o motivación intrínseca, y que existe una expectativa sobredimensionada por parte de los docentes respecto al tiempo que sus estudiantes dedican al aprendizaje autónomo (Correa-Pérez y Sanhueza-Jara, 2019).

Otro tópico frecuente al hablar de metodologías activas, y en general del modelo pedagógico centrado en el estudiante, se relaciona con los roles desempeñados por los actores del proceso de aprendizaje. En los textos que componen la muestra fue posible identificar en las frases dedicadas a la descripción de la labor del docente en las experiencias estudiadas el uso de atributos como Facilitador, Gestor del proceso, Motivador, Colaborador, Monitor/

Guía, Inspirador, Generador de Cambios, mientras que al describir el rol del estudiante se empleaban conceptos como: Protagonista del proceso, Rol activo, y Autónomo, conceptos que es posible encontrar frecuentemente en la literatura dedicada a este modelo pedagógico (Delgado Martínez, 2019; Naibaho, 2019; Pimentel Pereira y Ramos Gomes, 2022).

Finalmente, el otro foco que se pretendió explorar dice relación con la búsqueda de resultados asociados a variables que afecten en el impacto de las Metodologías Activas en la enseñanza de idiomas. En este sentido, en las publicaciones estudiadas sólo existen dos menciones a diferencias asociadas a variables específicas, una en la que se asocian a la variable género, y una a la carrera de origen de los estudiantes. Sin embargo, en ambos casos se trata de datos sin un tratamiento estadístico riguroso, con muestras muy pequeñas, o diferencias marginales. Además, al no tratarse de estudios experimentales, sino más bien descriptivos, estos resultados, aunque interesantes y con potencial de ser profundizados, no cuentan con la solidez o amplitud necesaria para ser considerados generalizables o, menos aún, concluyentes.

En conclusión, a partir del análisis de los estudios observados, es posible apreciar que existe una brecha en el estudio de las experiencias de utilización de metodologías activas en la enseñanza de idiomas en la educación superior chilena, encontrándose muy pocos estudios que aborden este tema. Sin embargo, se observa de manera consistente una valoración positiva en los estudiantes hacia las experiencias formativas desarrolladas con el uso de Metodologías Activas, especialmente en cuanto a su capacidad para generar Motivación e Interés, brindar espacios de trabajo colaborativo, y de fomentar su Autonomía. También se aprecia una internalización, en docentes y en estudiantes, de los principios centrales de las metodologías activas, y del modelo de enseñanza centrada en el alumno, que constituye el paradigma epistemológico que las sustenta. Esto se puede apreciar, en las características que emplean para describir, tanto los roles de uno y otro actor del proceso formativo, es decir, un estudiante protagonista y activo, junto a un docente facilitador y guía, y también en los atributos que valoran positivamente de la metodología, a la que perciben como un espacio desafiante, colaborativo y creador, capaz de impactar positivamente en el desarrollo de sus competencias disciplinares y lingüísticas, y de aspectos su desarrollo personal como su Autonomía, o su Autoconfianza.

Futuras investigaciones podrían extender los alcances del presente estudio, abordando aristas como: el uso de medios objetivos y grupos de control para medir el impacto de las metodologías activas en el aprendizaje de idiomas, que complementen los resultados derivados de autoreportes y registros subjetivos, o que realicen análisis comparativos entre las diferentes metodologías activas, o con otros modelos. Igualmente, estudios de correlación o regresión, que permita identificar y dimensionar variables que median en el impacto de estas metodologías. Ampliar el foco de atención de estudios que exploren las percepciones acerca de estas metodologías, incorporando la importantísima mirada del docente.

Las principales limitaciones de este estudio son: lo reducido de la muestra, lo que hace posibles únicamente estimaciones parciales de una realidad que se vislumbra más compleja que lo que permite configurar el presente análisis, pero que relevan la necesidad de seguir explorando los senderos que se nos develan. El rango de años seleccionados como criterio de inclusión, que permite contar con una muestra de datos actualizados, pero no permite una perspectiva de proceso respecto a la evolución del uso de Metodologías Activas en la

enseñanza de idiomas en la educación superior chilena, desde el hito histórico que le da comienzo. Igualmente se podrían considerar como limitaciones las restricciones impuestas a la muestra por los criterios de exclusión, en cuanto a considerar sólo unas pocas bases de datos, y un solo tipo de documento.

Consideramos que los datos obtenidos hacen evidente la necesidad de ampliar y profundizar la exploración, entregando antecedentes útiles para ayudar a poner en perspectiva un tema relevante y actual, entregando antecedentes potencialmente útiles, tanto para la comunidad científica, en su búsqueda de ampliar e iluminar las fronteras del conocimiento, como para la comunidad académica y docente, en el cotidiano desafío de destilar los postulados, principios y teorías, en acciones y estrategias, que dan vida al método, y lo transforman en el motor del desarrollo del pensamiento y la creación.

6. REFERENCIAS

- Arslan, A. (2020). A systematic review on flipped learning in teaching english as a foreign or second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2). <https://doi.org/10.17263/JLLS.759300>
- Badjadi, N. E. I. (2020). Learner-centered english language teaching: Premises, practices, and prospects. *IAFOR Journal of Education*, 8(1). <https://doi.org/10.22492/ije.8.1.01>
- Birová, L. (2019). Flipped classroom and its use in teaching english as a foreign language. *Publicaciones*, 49(5). <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V49I5.15114>
- Buitrago García, H. C. (2021). Perspectivas sobre el aprendizaje colaborativo en clases mediadas por tic como potenciador del aprendizaje de idiomas. *Rastros Rostros*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.02.04>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Cárdenas Zea, M. P., Morales Torres, M., Aguirre Pérez, R., Carranza Quimi, W. D., Reyes Pérez, J. J., y Méndez Martínez, Y. (2022). Metodologías activas en la educación en línea en época de pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14 (2).
- Carranza Alcántar, M. del R., Islas Torres, C., Maciel Gómez, M. L., Carranza Alcántar, M. del R., Islas Torres, C., y Maciel Gómez, M. L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(2).
- Correa-Pérez, R., y Sanhueza-Jara, M. G. (2019). Characterization of Autonomous Work in a Chilean English Pedagogy Program: Teachers' and freshmen's perspectives. *Revista Electrónica Educare*, 23(1). <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.4>
- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1). <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Dyson, B., Howley, D., y Shen, Y. (2021). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2). <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>
- Elera Castillo, R. S., Mera Rodas, A., Montenegro Fernández, M. Y., y Gonzáles Soto, V. A. (2023). Revisión del Impacto de Aula Invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Científica de La UCSA*, 10(2). <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.123>

- Fernández Piqueras, R., Guerrero Valverde, E., Cebrián Cifuentes, S., y Ros Ros, C. (2020). Innovación Educativa Universitaria y Metodologías Activas para el Aprendizaje de las Competencias Específicas del Grado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 58. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723
- Ferrandis, I. G., Ferrandis, X. G., y Latorre, E. M. (2018). Percepción de alumnado universitario sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 17(3).
- Fritz León, K., Flores Rojas, V., y Alarcón Peredo, F. (2022). Percepción docente y estudiantil del aprendizaje mediante metodologías activas en Enseñanza Superior. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 10(2). <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3209>
- Gallego, J. L., Rodríguez, A. y García, A. (2021). Application of Mathematical Methods to the Study of Special-Needs Education in Spanish Journals. *Mathematics*, 9, 684. <https://doi.org/10.3390/math9060684>
- Gallardo, C. P., Rodríguez, A., Caurcel, M.J. y (2021). Apps for people with autism: Assessment, classification and ranking of the best. *Technology in Society*, 64 (101474), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101474>
- Hernández, R., Rodríguez-Fuentes, A. & Roselli, N., (2019). Editorial. Integración de las TIC a la educación: Una mirada desde el aula universitaria. *Hamut'ay*, 6(3), 9-11. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1839>
- Hidalgo, D. R., y Ortega-Sánchez, D. (2022). Project Based Learning: A Systematic Literature Review (2015-2022). *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11.
- Hinojo, F., Aznar, I., Romero, J. M., y Marín, J. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1).
- Mejía Trejo, L., y Arjones Fernández, M. A. (2021). Hacia la formación de una ciudadanía intercultural. Estudio sobre la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesorado. *MLS Educational Research*, 5(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v5i1.450>
- Nagendrababu, V., Dilokthornsakul, P., Jinatongthai, P., Veettil, S. K., Pulikkotil, S. J., Duncan, H. F., y Dummer, P. M. H. (2020). Glossary for systematic reviews and meta-analyses. *International Endodontic Journal*, 53(2). <https://doi.org/10.1111/iej.13217>
- Naibaho, L. (2019). Teacher's Roles on English Languages Teaching: A Students Centered Learning Approach. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 7(4). <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i4.2019.892>
- Nasri, N. M. (2019). Self-directed learning through the eyes of teacher educators. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(1). <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.08.006>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Yepes-Nuñez JJ, et al. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*. 2021. In *The BMJ* (Vol. 372).
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional de Didáctica de Las Lengua y Sus Culturas*, 12.

- Pimentel Pereira, P., y Ramos Gomes, R. L. (2022). Metodologías Activas en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://doi.org/10.51896/atlanthe/hesl8934>
- Ponce Anchundia, L. S., y Moran Delgado, J. A. (2017). Las TIC como Medio de Aprendizaje de los Idiomas. *Revista Cognosis*, 2(3). <https://doi.org/10.33936/cognosis.v2i3.857>
- Riley, H. M. (2020). Evaluación de la Eficacia de la Enseñanza de Idiomas a través de la Literatura, mediante las Técnicas del Aprendizaje Cooperativo. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 38.
- Rodríguez, A. y Gallego, J. L. (2019). Análisis bibliométrico sobre Educación Especial. *Profesorado*, 23 (1), 307-327, doi:10.30827/profesorado.v23i1.52458
- Rodríguez, A., Mondéjar, J. J., Fierro, B. M. y Gallardo, C. P. (2024). Instrumentos para la medición de neuromitos docentes para su empleo en Cuba y España. *Universidad & Sociedad*, 16(1), 235-245. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4323>
- Romero Rueda, P. E., y Garzón Lenis, D. A. (2023). Fortalezas y desafíos en la articulación del currículo por competencias y las metodologías activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6032
- Sánchez, E., Sánchez, J., y Ruiz, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 11(23).
- Sánchez Fernández, A. S., Soisa Méndes, R. M., y Morente Oria, H. (2021). Implementación del trabajo por proyectos en el Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 3(1). <https://doi.org/10.24310/jpehmjpe-hmjpehm.v3i111862>
- Silva, R., Farias, C., y Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 27(4). <https://doi.org/10.1177/1356336X21995216>
- Torres-Cajas, M., y Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y tic y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78).
- Vidal Reyes, I. A. (2021). Una mirada del aula invertida como estrategia metodológica en la educación. *Journal of Latin American Science*, 5(2). <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.87>
- Villaruel Henríquez, V. A., Gutiérrez Suárez, M. P., Bruna Jofré, D. V., y Castillo Rabanal, I. F. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *PODIUM*, 40. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.40.3>
- Yamashita, T., y He, L. (2021). Rod Ellis (ed): Reflections on Task-Based Language Teaching. *Applied Linguistics*, 42(2). <https://doi.org/10.1093/applin/amy066>
- Zuppardo, L., Rodríguez, A., y Serrano, F. (2019). Software Lectoescritores contra la Dislexia y Disortografía. *EduTicInnova*, 7, 27-39. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/educinnova/article/view/1845>