

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: UN MÉTODO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

MARCELO TANO

Escuela Nacional de Ingeniería de Metz (ENIM/L-INP), Universidad de Lorena

RESUMEN

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras (DLE) es habitual clasificar las competencias del usuario o estudiante en competencias comunicativas y en competencias generales. Ahora bien, dentro de estas últimas existen ciertas habilidades de índole transversal que pueden ser desarrolladas aplicando el aprendizaje basado en problemas (ABP). Considerando que el concepto mismo de competencia es una noción clave de este método innovador en la enseñanza de idiomas especializados, cabe interrogarse sobre la pertinencia de aplicar el ABP en los cursos de español para fines específicos (EFE), y, de ser así, sobre las competencias transversales que este método desarrolla. Basándose en los principios teóricos socio constructivistas de los métodos activos y cotejándolos con datos empíricos de una encuesta ad hoc, el presente artículo tratará de demostrar que un curso de EFE puede transformarse en un espacio de formación integral gracias a la adopción del ABP. Uno de los caracteres propios de este método consiste en desarrollar competencias transversales desde una perspectiva multidisciplinar. Puesto que la enseñanza superior se fija objetivos de movilidad para una mayor empleabilidad del estudiantado, el ABP es una solución para que nuestros alumnos adquieran destrezas transferibles mediante el uso del instrumento lingüístico. De esta manera, el curso de EFE puede contribuir a formar a nuestros estudiantes para una mejor inserción laboral poniendo hincapié en el desarrollo de capacidades reutilizables en varios campos académicos y profesionales.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, competencias transversales, didáctica de lenguas extranjeras, español para fines específicos, métodos activos

1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS PREVIAS EN TORNO AL CONCEPTO DE ABP

1.1 Los métodos activos en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras

La pedagogía activa se presenta como una evolución actualmente perceptible en educación, sector donde las corrientes convergen hacia la aparición de un paradigma innovador en el cual la visión del modelo convencional es completada o remplazada por el enfoque de un modelo emergente que se apoya en teorías constructivistas conocidas desde mediados de los años 50 del siglo XX (Lewin, 1951; Freinet, 1964; Vygotsky, 1978).

Desde el socio constructivismo, se interpreta que los estudiantes aprenden con mayor eficacia cuando interactúan entre sí ya que el conocimiento es una construcción de orden social y no individual. Las teorías de la interacción consideran que el trabajo en grupo es el más adecuado para adquirir destrezas. El grupo es una ayuda para cada uno de sus miembros y el mejor lugar para medir los alcances de los aprendizajes. Así lo entienden Galand y Frenay (2005 : 37):

[...] Explicando a los demás estudiantes del grupo, escuchándolos y argumentando la elaboración de soluciones, cada estudiante se enfrenta naturalmente a diversos conflictos tales como: contradicciones entre su respuesta y las de otros estudiantes, imprecisiones en sus propias respuestas, elementos nuevos presentes en los discursos de los otros estudiantes y ausentes en sus propias explicaciones.¹

Lemaître (2015: 75-76) recuerda que “la literatura que versa sobre innovación pedagógica expresa un rechazo masivo de la pedagogía tradicional, vista como pasiva y obsoleta, defendiendo igualmente de manera masiva la pedagogía activa”². Los métodos activos (MA) imponen la adopción de un modelo pluridireccional basado en la interacción como clave de cualquier aprendizaje. Estos métodos son activos en el sentido de que dan primacía a la actividad de los estudiantes. Prueba de ello la tenemos en observaciones de

¹ Traducción propuesta por el autor de este artículo.

² Traducción propuesta por el autor de este artículo.

especialistas como Langevin y Villeneuve (1997: 18) que explican que de una formación centrada en la enseñanza de la disciplina pasamos a una formación centrada en el proceso de aprendizaje. Para explicar este fenómeno, De Miguel Díaz (2006: 75) advierte que el aprendizaje superficial o declarativo es reemplazado por un aprendizaje profundo o funcional. Por su lado, Endrizzi (2011: 4) se refiere a los MA caracterizándolos como un paso desde un enfoque orientado a los contenidos y centrado en el docente hacia un enfoque orientado al aprendizaje y centrado en el estudiante.

En el caso de cursos de lenguas para fines específicos (LFE), los aprendizajes disociados de las necesidades reales de los estudiantes son difícilmente aceptables. Por esta razón, los programas se conciben cada vez más en función de la evolución del mercado de trabajo. La toma en consideración de estas necesidades tiene forzosamente una incidencia en la manera de trabajar de los profesores pues necesitan recurrir a situaciones de enseñanza que sostengan el aprendizaje profundo, transferible a situaciones de comunicación reales. Compartimos en este sentido las observaciones de Lison y Jutras (2014: 2):

Aunque sean aún muy utilizados, los enfoques pedagógicos basados en la enseñanza magistral en clase son cuestionados ya que ese tipo de enseñanza no se considera como óptimo para preparar al ejercicio de una profesión. Por lo tanto, gradualmente y no sin tropiezos, los profesores [...] han empezado a proponer [...] programas centrados en la atención del aprendizaje por los propios estudiantes”³.

La clase de idiomas es esencialmente un espacio de interacción y, por consiguiente, los MA forman parte de la enseñanza-aprendizaje de LFE desde hace ya varias décadas. Estos MA llevan al profesor que los aplica a proponer un gran número de actividades interactivas a sus estudiantes: juegos de rol, simulaciones, tareas, proyectos, estudios de casos, juegos serios, etc. Este tipo de actividades, basadas en un enfoque interaccionista, forman parte de los programas previstos para enseñar las LFE. Pero existe un MA que todavía no es muy utilizado y que inicialmente se conoció bajo su nombre inglés *problem based*

³ Traducción propuesta por el autor de este artículo.

learning (PBL), fue difundido en francés bajo la denominación *apprentissage par problèmes* (APP) y se ha traducido al español como *aprendizaje basado en problemas* (ABP).

1.2 El ABP como propuesta para compensar las carencias de la enseñanza de las LFE

El ABP encuentra actualmente muy poca visibilidad en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LFE. Sin embargo, en un contexto marcado por reformas estructurales, impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que buscan mayor eficacia fijando objetivos de movilidad y de empleabilidad para nuestros estudiantes, la manera en que les enseñamos las LFE influye grandemente en su futura inserción profesional. Por sus propias características, el ABP podría completar (y, a veces, hasta reemplazar) el modelo actual de enseñanza proponiendo modalidades específicas de los MA basadas en el desarrollo de destrezas (y no solamente de conocimientos formales disociados de cualquier aplicación práctica). En sus orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES, De Miguel Díaz (2006: 81-108) menciona el ABP entre los siete métodos de enseñanza⁴ centrada en el desarrollo de competencias.

La situación habitual en el aprendizaje de LFE nos lleva a observar la necesidad de un cambio de modelo pues, a menudo, se imputan a las prácticas actuales ciertas insuficiencias: compartimentación de conocimientos (que dificulta la reutilización de las LFE en situaciones concretas de comunicación), actitud pasiva y poco creativa (que no permite al alumnado salir del esquema de simples receptores y reproductores de nociones lingüísticas), falta de autonomía (que no facilita el trabajo en equipo). La consecuencia de estas carencias es la dificultad para resolver problemas cuyas soluciones dependen más del uso que del propio conocimiento formal del idioma. Los estudiantes mismos son conscientes de todas estas carencias y saben que el aprendizaje profundo requiere el desarrollo

⁴ La lección magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo y el contrato de aprendizaje.

de destrezas comunicativas. Un informe⁵ relativo al aprendizaje de LFE en escuelas de ingenieros (Tano, 2014: 17) muestra que, efectivamente, para el 90 % de estudiantes encuestados, los objetivos de aprendizaje de idiomas deberían apuntar al desarrollo de competencias.

Estas consideraciones sobre las carencias que se observan en los métodos utilizados para enseñar y aprender nos llevan a proponer medidas correctoras que permitan tratar a fondo la cuestión. El mismo *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (MECR) incita a los docentes a reflexionar sobre sus enfoques metodológicos. Así, en el capítulo VI, el MECR (Consejo de Europa, 2002: 141) señala que “[...] los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua son aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social”.

Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, se accede a una gran diversidad de métodos entre los cuales podemos incluir el ABP. Aunque el ABP no se mencione explícitamente en este documento de referencia, los métodos que aquí se preconizan son de tipo preferentemente activo, lo que permite integrar el ABP como una opción posible para ayudar a los usuarios a hacer operativas sus capacidades comunicativas.

1.3 La definición del ABP

Con el fin de aclarar el concepto de ABP, proponemos a continuación algunas definiciones. De Miguel Díaz (2006: 95) lo define como “un método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente

⁵ Los datos que han servido de base para la redacción de este informe provienen de una encuesta de tipo dirigida, nominativa y optativa, realizada en 2014. Compuesto de 80 preguntas distribuidas en 4 partes, el cuestionario se dirigía a los estudiantes de español, desde el primero hasta el quinto año, de la Escuela Nacional de Ingenieros de Metz (ENIM) del Instituto Nacional Politécnico de la Universidad de Lorena. Sobre un total de 270 estudiantes, el número de participantes fue de 164, lo que representó una tasa de participación del 61 %.

definidas”. Otros investigadores han clarificado los principios del ABP (Raucent *et al.*, 2011: 18): “Mientras que en los enfoques tradicionales se comienza siempre enseñando los fundamentos teóricos de una disciplina antes de aplicarlos, en el ABP se parte de situaciones concretas para luego motivar el aprendizaje de conocimientos teóricos necesarios para tratar esas situaciones”⁶. Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede transformarse en algo más estimulante al requerir del estudiante no tanto la mera repetición de una rutina de trabajo aprendida sino más bien el esfuerzo intelectual para identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios para solucionar un problema. Para Andreu Andrés y García Casas (2010: 38), los problemas deben contar con una serie de características: tener un final abierto en el que la respuesta correcta no sea única, estar conectado a conocimientos aprendidos con anterioridad et incluir cierta controversia que permita opiniones diferentes. Según Bédard *et al.* (2005: 2), los conocimientos deben servir como recursos que pueden ser movilizados como saberes operativos en diversos contextos. Atmani y Stainier (2000: 1) resumen lo que es un ABP de la siguiente manera:

*Se trata de un método que transfiere el peso de la enseñanza del docente al estudiante. El proceso de aprendizaje comienza con un problema. A partir de una situación problemática de la vida real, se invita a los estudiantes a discutir entre ellos formulándose preguntas que podrían ser transformadas en temas de aprendizaje. Analizando los problemas, los estudiantes reactivan conocimientos ya adquiridos y se motivan por encontrar respuestas a sus propios objetivos de estudio por medio de actividades dinámicas e independientes. De esta forma, el conocimiento no es solamente memorizado sino que es fácilmente aplicado en situaciones prácticas*⁷.

La aplicación de este método en la enseñanza de LFE se basa en (Tano, 2016a: 17) “el análisis de una situación probable y contextualizada, sacada de la vida real y de la práctica profesional. Esta situación genera un problema que necesita ser indagado para ser

⁶ Traducción propuesta por el autor de este artículo.

⁷ Traducción propuesta por el autor de este artículo.

resuelto, razón por la cual los estudiantes recurrirán a conocimientos previos para integrar nuevos saberes”⁸.

1.4 El modo específico de aplicación del ABP en la enseñanza de LFE

Para adoptar el ABP en la enseñanza de LFE, los docentes deseosos de aplicar este método deben tener en mente las fases que lo determinan. Las contribuciones que proponen una guía del ABP adaptado a las LFE son escasas. Las que existen se refieren globalmente a las cuatro principales etapas clásicas del ABP que se pueden seguir para la enseñanza de cualquier disciplina: (1) presentación del problema, (2) identificación de las necesidades de aprendizaje, (3) búsqueda de información para satisfacer esas necesidades y (4) resolución del problema.

Castro Álvarez *et al* (2015: 42-43) proponen cinco pasos para la enseñanza del inglés para fines específicos: (1) introducción al tema, (2) presentación del problema, (3) organización en grupos e indagación, (4) monitoreo y ayuda y (5) evaluación de los resultados.

Desde nuestra perspectiva, para una mejor adaptación de este método a la enseñanza de LFE, pensamos que estas etapas exigen una secuenciación más extensa, pero más explícita, compuesta por diez etapas: (1) elaboración de la situación problema, (2) presentación de la situación problema, (3) formación de grupos, (4) aclaración de la situación problema, (5) formulación de hipótesis, (6) determinación de los objetivos de aprendizaje, (7) planificación de tareas, (8) búsqueda de respuestas, (9) propuesta de soluciones y (10) evaluación de competencias adquiridas.

Para entender más concretamente el desarrollo de estas etapas, proponemos al lector consultar un artículo de reciente publicación (Tano, 2016b) en el cual se ilustra con un ejemplo el procedimiento a seguir.

⁸ Traducción propuesta por el autor de este artículo.

2. EL ABP COMO VECTOR DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Como hemos podido ver hasta ahora, las características intrínsecas del ABP hacen que este método sea uno de los más propicios para desarrollar competencias académicas y profesionales. El cambio paradigmático propuesto por el ABP reside en el hecho de que este enfoque requiere una revisión conceptual en relación con los componentes de la competencia. Hay que tener en cuenta que una competencia no sólo se compone de conocimientos y capacidades intelectuales sino también de actitudes y valores y, fundamentalmente, de habilidades y destrezas transversales.

En los párrafos siguientes, proponemos algunas breves aclaraciones sobre la noción de competencia desde la lingüística (en relación con la enseñanza de idiomas) y desde la psicología y la sociología (en relación con las actividades empresariales).

2.1 La competencia desde el enfoque lingüístico

Restituir los numerosos trabajos relativos al complejo tema de las competencias sobrepasaría el marco de este artículo. No obstante, es importante circunscribir el concepto de competencia ya que se trata de una noción clave que moviliza el enfoque ABP. En su capítulo 5 dedicado a las competencias del usuario o alumno, el MECR nos recuerda que las competencias generales se declinan en cuatro principales saberes (Consejo de Europa, 2002: 99-104):

- El saber propiamente dicho (cultura general y conocimientos socioculturales).
- El saber hacer (aptitudes prácticas e interculturales, capacidades sociales relacionadas con la vida cotidiana, habilidades técnicas y profesionales).
- El saber ser (factores personales relacionados con las actitudes, las motivaciones, los valores y creencias, los tipos de personalidad de los usuarios).
- El saber aprender (conciencia de la lengua, disposiciones para el estudio y el descubrimiento de nuevas nociones).

Según el MECR (Consejo de Europa, 2002: 106-120), se agregan a esas competencias generales unas destrezas comunicativas de la lengua que se componen, en realidad, de tres tipos de competencias:

- Las competencias lingüísticas propiamente dichas (relacionadas con elementos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos, etc.).
- Las competencias sociolingüísticas (marcadores de relaciones sociales, reglas de cortesía, registros, acentos, etc.).
- Las competencias pragmáticas (tipos de discursos y funciones).

Cuando se elige aplicar el método ABP, todas las competencias comunicativas de la lengua son susceptibles de ser desarrolladas en un programa de LFE. Pero uno de los rasgos más característicos de este método consiste en desarrollar competencias transversales que pueden desplegarse o reutilizarse en varias situaciones transformando así la clase de LFE en un espacio de formación integral.

2.2 La competencia desde el enfoque psicosocial

Independientemente de los esquemas conceptuales propuestos por el Marco, no hay que perder de vista el hecho de que preparamos a nuestros estudiantes para una mejor inserción laboral formándolos para que utilicen contextualmente el instrumento lingüístico. Siguiendo este propósito, es de sumo interés examinar lo que dicen de la competencia investigaciones realizadas en el ámbito de ciertas disciplinas no lingüísticas.

En Francia, los expertos de la Agencia nacional para la mejora de las condiciones de trabajo⁹ se refieren a las competencias proponiendo ciertas referencias desde el enfoque de las ciencias sociales. Para Zarifian, sociólogo (Afriat *et al*, 2006: 22), “la competencia es la inteligencia práctica situacional que se pone de manifiesto en tres tipos de comportamiento: la autonomía, la toma de responsabilidades y la comunicación”¹⁰. Estos investigadores se apoyan también en el punto de vista de un psicólogo, Leplat, que identifica las cinco

⁹ *Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail* (ANACT).

¹⁰ Traducción propuesta por el autor de este artículo.

características básicas de toda competencia (Afriat *et al*, 2006: 22) describiéndola de la siguiente manera:

- es operativa porque sólo adquiere sentido en relación con la acción;
- es finalizada pues una persona es competente para la realización de una tarea determinada;
- es aprendida porque nadie nace naturalmente competente;
- es estructurada porque combina dinámicamente saberes, destrezas y razonamientos; y
- es abstracta porque lo observable es el comportamiento de una persona en el desempeño de una tarea y los resultados a los que pueda llegar.

Estos especialistas del mundo del trabajo se apoyan asimismo en la consultoría empresarial. Para Le Boterf, experto en ingeniería de recursos humanos (Afriat *et al*, 2006: 22) “la competencia es la capacidad de integrar saberes diversos y heterogéneos para ultimar la realización de actividades”¹¹. En el campo de la DLE, podríamos asociar esas actividades con las tareas y los proyectos que necesariamente forman parte del ABP.

3. LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO ABP EN LA ENSEÑANZA DE EFE

A la luz de los resultados de una encuesta realizada a docentes de EFE (Tano, 2015: 7)¹², indicamos a continuación las diez competencias transversales¹³ que pueden ser particularmente desarrolladas aplicando el método ABP.

¹¹ Traducción propuesta por el autor de este artículo.

¹² Encuesta anónima y semidirigida realizada entre el 7 de enero y el 25 de abril de 2015. El cuestionario fue difundido por numerosas facultades de letras, institutos tecnológicos y de administración, departamentos de idiomas de escuelas de ingeniería, y 12 asociaciones dedicadas a la docencia y la investigación en LE. La encuesta recogió datos suministrados por 94 docentes de EFE que ejercen en diversas universidades de Francia.

¹³ El orden de presentación obedece a un porcentaje de respuestas decreciente.

3.1 El espíritu de iniciativa

El 74 % de los docentes refrendó la idea de que el entrenamiento que se hace siguiendo el método ABP desarrolla el espíritu de iniciativa. Para avanzar en el trabajo, los estudiantes tienen que analizar antes los datos disponibles para ir avanzando respuestas que completen la información disponible sobre el problema y que disminuyan el grado de incertidumbre. El espíritu de iniciativa requiere un primer reconocimiento de las oportunidades existentes para luego desarrollar la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa. Se trata de un pensamiento orientado a la acción que incita al estudiante a desarrollar la opción elegida asumiendo las consecuencias.

3.2 La capacidad de análisis y de síntesis

Según el 72 % de los profesores encuestados, la capacidad de análisis y de síntesis es otra habilidad desarrollada a través del ABP ya que este método de trabajo exige por parte de los estudiantes un análisis de las cuestiones esenciales del problema propuesto por el profesor. El estudiante deberá identificar los elementos del problema y verificar la comprensión del mismo por todos los miembros del grupo de trabajo en el que participa. En equipo, deberá definir cuáles son los conocimientos que aún no tiene y que son indispensables para resolver el problema. Una vez adquiridos, deberá realizar una síntesis que le permitirá ensamblar las diferentes partes de la cuestión tratada.

3.3 El trabajo en autonomía

Un 70 % de los docentes sondeados señalan que el ABP aumenta el grado de autonomía de los alumnos. La aplicación de este método implica la atribución de tareas individuales que deberán ser realizadas en función de una planificación colectiva de actividades. Cada estudiante será responsable de un trabajo personal cuyos resultados serán aprovechados en la consecución del objetivo común. El trabajo cooperativo esconde, en realidad, una gran parte de trabajo autónomo sin el cual no sería posible emplear eficazmente este método.

3.4 La actitud crítica

El 69 % de los encuestados considera que se puede desarrollar la actitud crítica siguiendo los preceptos del ABP. El pensamiento crítico busca, cuestiona, discierne y verifica. Esta manera de proceder impregna todo el dispositivo del ABP en el cual los puntos de vista de los participantes son fundamentales para el desarrollo de las actividades. Así, los estudiantes se ven obligados a autocriticarse distinguiendo los puntos positivos y negativos de las soluciones propuestas, ya sea en las presentaciones hechas durante las reuniones de seguimiento en pequeño grupo, en los encuentros con el profesor que verificará el grado de avance en el trabajo, o en las exposiciones que se hagan ante toda la clase.

3.5 El trabajo en equipo

El 62 % de los participantes considera que el trabajo en equipo forma parte de los objetivos metodológicos propios de este método. En todo ABP existe un objetivo común que hay que alcanzar a través de un trabajo de cooperación donde cada estudiante aporta su piedra al edificio. La interacción entre los miembros del grupo hace que cada uno desempeñe un papel importante ya que su acción contribuye a la resolución final del problema. Los estudiantes deberán escuchar y actuar con los miembros del su equipo, aprovechar las competencias de los demás, negociar con el grupo una propuesta consensuada.

3.6 La búsqueda de información y el manejo de las TIC

Para un 52 % de los encuestados, la búsqueda de información, acompañada del necesario y eficaz manejo de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC), forma parte de las competencias que se desarrollan cuando se aplica el ABP. Los programas concebidos para ser desarrollados a través de la aplicación de este método incluyen generalmente pocas horas semanales de trabajo dirigido pues la mayoría del tiempo se dedica a la búsqueda de información y a la lectura (fundamentalmente en línea). La capacidad de los estudiantes para encontrar y utilizar la información adecuada es

determinante. Las TIC se adaptan perfectamente para crear un ambiente de trabajo colaborativo pues facilitan el manejo y la difusión de datos durante el trabajo de equipo. Haciendo un uso inteligente de estas tecnologías, los estudiantes buscarán información por Internet (motores de búsqueda), cargarán documentos (ftp), debatirán en directo (chat) o en diferido (foro), intercambiarán preguntas y respuestas (e-mail). Este tipo de trabajo multiplicará las oportunidades de uso efectivo del idioma.

3.7 La toma de decisiones por consenso

Para un 43 % de los docentes, el ABP acostumbra a los alumnos a tomar decisiones de forma consensuada. Los estudiantes deberán consultarse y responder a las preguntas de los miembros del grupo exponiendo sus ideas de manera argumentada y convincente. Esto se logra a través de un discurso claramente estructurado, apoyado en resúmenes e informes sobre los resultados de las tareas que les han sido encomendadas. Lo que se persigue no es solamente el acuerdo de la mayoría de los participantes sino también la atenuación de las posibles objeciones de la minoría para alcanzar la decisión más satisfactoria. La decisión por consenso implica, a la vez, un acuerdo general y un proceso comunicativo para alcanzar dicho acuerdo. Por ello, se deberá elaborar una lista de las posibles soluciones clasificándolas desde la más favorable hasta la menos verosímil. La categorización y la interpretación de esos datos les permitirá decidir cuál será la mejor posible solución asumiendo la responsabilidad grupal de lo decidido.

3.8 La capacidad de aprender

El 40 % de las respuestas obtenidas en la encuesta de referencia mencionan la disposición para aprender como una de las competencias desarrolladas por el ABP. Este método lleva al estudiante a reflexionar sobre los conocimientos, adquiridos o por adquirir, que le serán primordiales para ayudar al grupo en la búsqueda de una solución al problema que le ha sido sometido. Esta habilidad personal de aprender es un condicionante para que el ABP sea eficaz. Reconociendo su

ignorancia y haciendo un esfuerzo por aprender de manera autónoma, el estudiante tomará las riendas de su proceso de aprendizaje. Él mismo seleccionará las fuentes de información evaluando su fiabilidad, emitirá hipótesis para su posterior verificación, desplegará su energía para adquirir nuevos conocimientos que le permitirán desarrollar nuevas competencias.

3.9 El respeto de los demás

Un 34 % de respuestas se refieren al concepto de respeto de los demás, actitud que se puede desarrollar gracias a la aplicación del ABP. Antes de tomar una decisión, cada miembro del equipo deberá tomar en consideración los valores y las posiciones defendidas por los otros miembros. Todos tendrán que respetar sus divergencias encontrando un terreno de entendimiento que evite conflictos y que favorezca el respeto mutuo. Es normal que haya diversidad de posturas ante situaciones que resolver y rara vez hay una única solución a un problema.

3.10 La organización y la planificación

Aunque sólo un 18 % de los participantes declararon que el ABP desarrolla el gusto por la organización y la planificación, creemos que es importante señalar este tipo de competencia teniendo en cuenta que el ABP es un proceso racional que permite definir las acciones más adaptadas para la realización de la tarea impartida. Con el objetivo de resolver el problema, los estudiantes deberán adoptar estrategias que les permitan repartir y planificar las tareas que les harán avanzar hacia una resolución final. Se trata de actividades que no pueden ser emprendidas sin un mínimo de organización.

4. CONCLUSIONES

El ABP se presenta como una opción razonable de MA para la enseñanza del EFE. La adopción de esta perspectiva exige un aprendizaje auto dirigido y experiencial situando al alumno en el centro del proceso de adquisición del idioma. Esto implica que el

estudiante atribuya una importancia significativa a su propio aprendizaje ya que lo que aprende lo ayuda a resolver el problema presentado por el profesor.

La finalidad del ABP consiste en adoptar un enfoque que permita adquirir capacidades transferibles, reutilizables en otros contextos. Los estudiantes logran desarrollar este tipo de habilidades realizando actividades personales de adquisición de conocimientos puestos al servicio de un trabajo colaborativo en equipo. Este enfoque no mantiene al estudiante en un rol pasivo de receptor de informaciones. Por el contrario, el ABP solicita la participación activa del estudiante que debe exponer su visión de la situación-problema desarrollando una sólida argumentación y defendiendo eficazmente sus ideas.

Como sucede con todos los métodos, la aplicación del ABP tiene consecuentemente un impacto en el alumnado. Su valor agregado se sitúa principalmente en las competencias transversales que permite desarrollar. Dichas competencias pueden clasificarse en cuatro tipos:

a) las competencias cognitivas que desarrollan el hábito de explorar y profundizar elementos problemáticos, la conceptualización y la emisión de hipótesis, el razonamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones razonadas;

b) las competencias metacognitivas que desarrollan la capacidad de aprendizaje autónomo, la búsqueda eficaz de información, la identificación de fuerzas, el reconocimiento de debilidades y la búsqueda de medios apropiados para superarlas;

c) las competencias interpersonales que permiten comunicar sus ideas y tomar iniciativas, aceptar el punto de vista ajeno, colaborar de manera productiva en actividades grupales, valorar el trabajo y el espíritu de equipo desarrollando la función psicosocial; y

d) las competencias afectivas como pueden ser la confianza en sí mismo en el momento de abordar los problemas y el alto nivel de responsabilización en el logro de soluciones consensuadas.

En conformidad con las teorías socio constructivistas, el ABP preconiza la interacción y la colaboración entre pares, lo que concuerda perfectamente con los principios del enfoque comunicativo y la perspectiva orientada a la acción actualmente en vigor en el aprendizaje de idiomas. La enseñanza del EFE es, por consiguiente, un terreno propicio para la aplicación del ABP pues este método se

basa en actividades reales del mundo profesional que se incorporan estratégicamente en la clase en vistas de desarrollar competencias útiles de carácter social. Los estudiantes, comprometidos en encontrar soluciones a problemas similares a los que pueden aparecer en su vida profesional, estarán así mejor preparados para el ejercicio de su futura profesión.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afriat C., Gay C., Loislil F. 2006. *Mobilités professionnelles et compétences transversales*. París: Centre d'analyse stratégique du Premier Ministre-La Documentation Française. (Qualifications & prospective). URL: < <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000527.pdf> > (consulta del 8 de junio de 2016)
- Andreu Andrés M.Á. y García Casas M. 2010. “Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad”, *Ibérica*, 19:33-54. URL: < http://www.aelfe.org/documents/02_19_Andreu.pdf > (consulta del 8 de junio de 2016)
- Atmani N., Stainier N. 2000. *ABC du Problem-Based Learning (PBL) ou Apprentissage par Problèmes (APP)*. Lausanne: École Polytechnique Fédérale de Lausanne. URL: < http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/fileadmin/user_upload/APP/pdf/ABC__Lausanne.pdf > (consulta del 8 de junio de 2016)
- Bédard D., Viau R., Louis R., Tardif J. et Saint-Pierre L. 2005. “Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes”. *Actes du XXIIe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire: L'enseignement supérieur du XXIe siècle, de nouveaux défis à relever*. Genève: AIPU.
- Castro Álvarez P., González Pérez G., Casal Espino L. 2015. “Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE) n°4*. URL: <

- <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/696/662> > (consulta del 8 de junio de 2016)
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC-Grupo Anaya-Instituto Cervantes. URL: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consulta del 8 de junio de 2016)
- De Miguel Díaz M. 2006. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo. URL: <<http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf>> (consulta del 8 de junio de 2016)
- Freinet C. 1964. *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : Librairie Armand Colin, collection Bourrelrier.
- Galand B., Frenay M. 2005. *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur - Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Lemaître D. 2015. "Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs", *Actes du VIII colloque questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Innover: comment et pourquoi*. Brest: ENSTA Bretagne, Télécom Bretagne, Université de Bretagne Occidentale, 71-80. URL: <http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2015/Actes-QPES2015.pdf> (consulta del 8 de junio de 2016)
- Lewin K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York : Harper.
- Lison C. et Jutras F. 2014. "Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 1, n° 30. URL: <<http://ripes.revues.org/769>> (consulta del 8 de junio de 2016)
- Raucent B., Milgrom E., Hernandez A., Bourret B., Romano C. 2011. *Guide pratique pour une pédagogie active - Les APP, Apprentissages par Problèmes et par Projets*. Toulouse:

Institut National des Sciences Appliqués de Toulouse & École Polytechnique de Louvain.

Tano M.

- 2014. *Rapport d'enquête: analyse des besoins concernant l'enseignement-apprentissage de l'espagnol à l'ENIM*. Metz/Paris: Université de Lorraine (ENIM-INP) / Université Paris Ouest Nanterre La Défense (ED 138 EA 369 CRIIA REDESC). URL: <
<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJUnhWRFhmSU1RcVvk/view?usp=sharing> > (consulta del 8 de junio de 2016)
 - 2015. *Rapport d'enquête: les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes en espagnol de spécialité*. Metz/Paris: Université de Lorraine (ENIM-INP) / Université Paris Ouest Nanterre La Défense (ED 138 EA 369 CRIIA REDESC). URL: <
<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJVmFZbERLTVNQTnM/view?usp=sharing> > (consulta del 8 de junio de 2016)
 - 2016a. "L'apprentissage par problèmes: une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 35, n° especial 1. URL: <
<http://apliut.revues.org/5553>> (consulta del 31 de octubre de 2016)
 - 2016b. TANO M. "Protocole pour le déroulement la méthode APP en langues de spécialité". *Pédagogie des langues étrangères* n° 9 (revista del LAIRDIL: laboratorio interuniversitario de investigación en didáctica Lansad), [paginación en curso].
- Vygotsky L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge : Harvard University Press.