

Aprendizaje basado en problemas y alemán como lengua extranjera

Problem-Based Learning and German as a foreign language

Alfonso Corbacho Sánchez
Universidad de Extremadura
alcorsan@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-9976-4830>

Recibido: 28/10/2024

Aceptado: 11/12/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2024.i32.01>

Resumen:

Pocos dudan hoy en día de que el aprendizaje basado en problemas (ABP) se ha revelado como muy eficaz en la enseñanza y aprendizaje de la mayor parte de las disciplinas y esto también incluye la enseñanza de una lengua extranjera. En este artículo, que se centra en los ejercicios y actividades relacionados con este método, se valoran las ventajas del ABP aplicado a la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Se defiende la hipótesis de que esa innumerable variedad de aspectos y escenarios que se contemplan en la comunicación, junto con el elemento lúdico que puede acompañar a las actividades propias del ABP, hacen que este enfoque resulte especialmente eficaz y atractivo, aunque también pueden presentarse algunas dificultades con el uso de esta metodología.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), alemán como lengua extranjera, enseñanza superior, aprendizaje centrado en el estudiante, constructivismo

Abstract:

It is generally accepted that problem-based learning (PBL) has proved to be very efficient in the teaching and learning of most disciplines and this also includes the teaching of a foreign language. In this paper, which is based on the use of exercises and activities related to this methodology, the advantages of PBL applied to German as a foreign language are considered and highlighted. It is contended that the innumerable variety of aspects and scenarios encompassed in communication, together with the entertainment element that PBL activities always entail, make this approach especially effective and attractive, although some difficulties may also arise with the use of this methodology.

Keywords: Problem Based Learning (PBL), German as a Foreign Language, Higher Education, Student-Centered Learning, Constructivism

Y

han transcurrido unas décadas desde que la enseñanza superior abogó por el tránsito de una universidad de «enseñar» a una universidad de «aprender». En otras palabras, se trata del tránsito de métodos y enfoques de enseñanza centrados en el docente a métodos y enfoques centrados en el estudiante; de la conceptualización más pasiva y estática del profesorado como transmisor de conocimientos acumulados a la conceptualización del profesor como facilitador¹ (Egido et al. 2007; Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela, 2015: 99, Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015: 44; Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021: 581) y tutor en un proceso de aprendizaje más fluido en el que su intervención es cada vez menor; y del aprendizaje como un fenómeno más limitado en el tiempo al aprendizaje como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida (Weiss 2003: 28; Hmelo-Silver 2004; Reusser 2005; Müller 2007).

Estos cambios han acarreado y precisado un replanteamiento metodológico del rol que desempeñaba la universidad, afectando, entre otros muchos aspectos, a la docencia propiamente dicha, a los sistemas de evaluación, a las tutorías y, en definitiva, a la formación del profesorado. En sintonía con esto, los cursos y los programas de formación del profesorado que se han impartido y continúan impartándose en distintas universidades españolas son muestras reveladoras de que el cambio ha dado frutos por toda la geografía española, si bien es cierto que aún resta camino por recorrer.

Desde esta perspectiva, el propósito de las siguientes páginas es plantear la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el marco de las segundas lenguas y, más en concreto, del alemán como lengua extranjera. El ámbito que aquí se pretende acotar constituye un interesante punto de confluencia entre el aprendizaje activo y las nuevas metodologías. En definitiva, la finalidad de este artículo es analizar el ABP enfocado a la enseñanza de los idiomas, así como respaldar el propósito de esta iniciativa didáctica, ya que se reúnen las características necesarias para que pueda producirse un aprendizaje más activo y autónomo (Latasa, Lozano y Ocerinjuregi 2012, Torres

Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela 2015: 101). Así, la implementación del ABP no sólo puede resultar valiosa en el campo de las ciencias naturales (Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021), la biología (Aguado y Campo 2018), la medicina (Mendiguren y Pineda 2021) y la ingeniería (Rodríguez-Villalobos, Angulo-Sánchez y Leitón-Sancho 2020), por citar solo algunos ejemplos en los que se ha utilizado con éxito, sino también en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades como sucede con la economía (Bustillo 2020), el derecho (Cortés Martín 2010; Ramírez y Luna 2017), la traducción y la historia del arte (Castillo Bernal, Cobos López y Molina Barea 2018), la cultura clásica (Real Torres 2020), la historia (Palacios Quezada y Barreto Serrano 2021), la lengua castellana (Molano, Mendoza y Mendoza 2019) y las lenguas extranjeras (Nelson 1998; Wood y Head 2003, Kaminskiené y Januliené 2006, Andreu Andrés y García Casas 2010, Montero Gilete 2011, Othman y Shah 2013, Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015, Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela 2015). Las humanidades cuentan con una aplicación menor del ABP, habida cuenta de la limitada atención investigadora que se le ha prestado a las aplicaciones de este sistema metodológico en las disciplinas pertenecientes a esta rama del conocimiento. Dicho esto, el objetivo prioritario del presente trabajo será exponer algunas de las posibilidades que encierra esta propuesta metodológica de enseñanza-aprendizaje referida al alemán.

Esta metodología hace especial hincapié en los problemas planteados por el docente y su explotación didáctica, dado que son los problemas los que deben despertar el interés del alumnado y estar estrechamente relacionados con su área de conocimiento, con la finalidad de involucrarle y comprometerle en su propio proceso de aprendizaje. Como es sabido, la puesta en práctica del ABP fomenta el aprendizaje autónomo, potencia el trabajo en equipo y prepara al alumno para afrontar y resolver con solvencia los problemas que tienen como punto de partida situaciones reales (Weiss 2003: 27; Egido et al. 2007; Araujo y Sastre 2008: 11) y realizables, desarrollando, de este modo, competencias y habilidades que le serán muy útiles en el mundo real (Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015: 44) o en su futura práctica profesional (Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021: 581).

En lo que concierne a la didáctica de las lenguas extranjeras, es pertinente resaltar que los postulados

(1) Según Morales y Landa (2004: 153), se entiende por profesor-facilitador el docente que «[...] se convierte en un estratega que deberá desarrollar una serie de procesos y actividades necesarias para conseguir que sus alumnos construyan su conocimiento y que, una vez adquirido, se mantenga en el tiempo, para después aplicarlo a otras situaciones».

básicos del constructivismo (Savery y Duffy 1996; Müller 2007; Carretero 2009; Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021) y el aprendizaje significativo (Ausubel 1976) se encuentran en la base del ABP, donde se defiende un aprendizaje distinto del mecanicista basado en conductas repetitivas. En efecto, Ausubel (1976: 6) ya señalaba que «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe» y el paradigma constructivista subraya que el aprendizaje es el resultado de una construcción de conocimientos nuevos sobre conocimientos previos (Egido et al. 2007). Conforme a esto, los alumnos aportan sus propias experiencias y sus conocimientos para desarrollar nuevas habilidades lingüísticas e «identificar lo que deben aprender» (Atienza Boronat 2008: 13), convirtiéndose, de esta manera, en participantes menos pasivos y más activos, es decir, en los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje. Asimismo, se enfatiza el aprendizaje en contextos auténticos, realistas y cotidianos que deben adaptarse a los intereses de los alumnos.

1. El Aprendizaje Basado en Problemas

Antes de entrar en el desarrollo del asunto que sugiere el título, se dedican las siguientes líneas a la génesis de esta metodología que, como es sabido, no se diseñó originalmente para el aprendizaje de lenguas.

Los orígenes del ABP se sitúan entre la década de los 60 y 70 en la Facultad de Ciencias de la Salud de la universidad canadiense de McMaster (Barrows y Tamblyn 1980; Boud y Feletti 1997). No obstante, Branda (2001: 80) señala que esta metodología no es tan novedosa y para ello reproduce una anécdota del checo Jan Amos Comenius (1592-1670), ilustre pedagogo que destacó por sus innovadores métodos en la enseñanza de idiomas:

Comenius quien, en el siglo XVII en sus clases iniciales de lenguaje, les daba a los estudiantes un dibujo mostrando una situación, y les decía: 'Mañana traigan lo que ven por escrito en alemán, checo y latín'. Pero, –decían los estudiantes– 'no sabemos ninguna gramática'. La respuesta de Comenius era: 'Ese es problema de ustedes, tienen que ir a buscarla y aplicarla'. A tenor de lo expuesto, puede sostenerse que el APB –aplicado a las lenguas extranjeras– cuenta con aproximadamente cuatro centurias de antigüedad.

Cortés Martín (2010: 5), por otro lado, expone su teoría sobre la génesis del ABP desde el ámbito jurídico, convirtiéndose en 1920 en el sistema de enseñanza más extendido en las facultades de Derecho de Estados Unidos. Citando literalmente:

No obstante, quizás su verdadero origen deba remontarse al método del caso iniciado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard en 1870, año en el que esta institución comenzó a formar a sus estudiantes a través de fallos jurisprudenciales reales, que trataban como especímenes de la práctica de los que los estudiantes debían extraer e inducir los principios generales.

En cuanto a la delimitación conceptual del ABP, en una aproximación al término, Boud y Feletti (1997: 15), insisten, por un lado, en estructurar el currículo y, por otro, alude al estímulo que supone su puesta en práctica: «Problem-based learning is an approach to structuring the curriculum which involves confronting students with problems from practice which provide a stimulus for learning». En investigaciones más recientes, De Miguel (2006: 96) no se aleja en exceso de la aclaración anterior y considera en su explicación las competencias y resume el ABP con brevedad y concisión: «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 definidas». Por último, y a modo de resumen, merece la pena citar íntegramente la definición de Barrows y Tamblyn (1980: 18):

Problem-based learning can be defined best as the learning that results from the process of working towards the understanding or resolution of a problem. The problem is encountered first in the learning process and serves as a focus or stimulus for the application of problem-solving or reasoning skills, as well as for the search for or study of information or knowledge needed to understand the mechanisms responsible for the problem and how it might be solved.

En cuanto al proceso cíclico que debe seguir la implementación del ABP, el modelo implica siete pasos² (Schmidt 1983 y 1993; Moust, Bouhuijs y Schmidt 2007; Müller 2007), que son los que siguen:

(2) Cabe mencionar, a este respecto, el modelo de ABP 4x4 (AIRE) (Prieto et al. 2006) que simplifica y concentra la actividad en cuatro fases: 1) Análisis 2) Investigación 3) Resolución y 4) Evaluación. Este método adaptado a los estudios de Biología permite desarrollar el trabajo con un mayor número de alumnos y grupos en cuatro escenarios distintos, concediendo aún más autonomía a los grupos, dado que la mayor parte del trabajo se realiza fuera del aula en horario no lectivo con una atención tutorial discontinua y más reducida.

1. Identificar y explicar los conceptos más relevantes y difíciles en la descripción del problema.
2. Definir de manera precisa el problema y las cuestiones que plantea.
3. Analizar el problema en relación con los conocimientos previos del estudiante.
4. Resumir y ordenar las posibles explicaciones y las soluciones que se proponen al problema.
5. Fijar unos objetivos apropiados de aprendizaje.
6. Aportar información al problema de manera individual mediante el estudio y la búsqueda de información.
7. Exponer la solución en el grupo, integrando todos los resultados de la investigación y sacando las conclusiones pertinentes.

Por tanto, el aprendizaje se concibe como un proceso de búsqueda de soluciones al planteamiento de un problema de cierta dificultad, donde el interés en el diseño recae sobre el estudiante. En estos casos, los contenidos están al servicio de las estrategias didácticas, que juegan un papel clave como guía y orientación del estudiante en su proceso de construir nuevos conocimientos.

2. El ABP y la enseñanza del alemán como lengua extranjera

Como se ha mencionado más arriba, el objetivo principal de este trabajo es incorporar el ABP a la enseñanza del alemán como lengua extranjera, centrado en el diseño de problemas relevantes propios de situaciones elementales que exija de los estudiantes una respuesta a una situación real (Boud y Feletti 1997). En este sentido, cobra gran importancia la creciente independencia del alumno, que deberá traducirse en una mayor carga de trabajo autónomo. Es obvio que todo ello también requiere de los alumnos un mayor trabajo grupal, a fin de hallar una solución a los problemas, a través de los materiales que facilita el profesor (Othman y Shah 2013: 132), junto al resto de información que debe encontrar el alumno en determinadas páginas web de relevancia.

El enfoque de este método de enseñanza presenta ciertos cambios con respecto a la metodología

tradicional (Sundblad et al. 2002; Miller 2003), aun cuando los principales contenidos del currículo no experimenten excesivas modificaciones. El problema consiste en pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, donde el docente ocupa un papel

El ABP debe realizarse a través de escenarios realistas y cotidianos que inciten a los alumnos a utilizar sus destrezas lingüísticas en contextos prácticos.

más secundario, ejerciendo de guía en el proceso de aprendizaje (Hmelo-Silver 2004). El conocimiento ya no se transmite, sino que se genera a través de una serie de actividades diseñadas por el profesor. Se trata de un tipo de enseñanza que gira alrededor del alumno, de su aprendizaje, de la adquisición no sólo de conocimientos sino también de competencias específicas y transversales, habilidades y destrezas como la capacidad investigadora, la búsqueda de información, la resolución de problemas o el desarrollo de su capacidad crítica (Boud y Feletti 1997; Duch, Groh y Allen 2001; Sánchez y Ramis 2004; Kaminskiené y Januliené 2006; Atienza Boronat 2008: 13; Morales Bueno 2018) que le permitirán completar el aprendizaje por sí mismo. El proceso se concentra en la idea de que la función del docente no es tanto impartir enseñanza como crear las mejores condiciones para el aprendizaje. La enseñanza se convierte en un medio y no en un fin en sí mismo e implica la puesta en práctica de metodologías activas. Por tanto, será fundamental reforzar el trabajo autónomo del aprendiente en su tarea de aprendizaje, para lo cual no sólo habrá que diseñar la enseñanza y seleccionar una serie de actividades y ejercicios pertinentes que le permitan adquirir los conocimientos, sino que también será necesario centrar la docencia en cómo el estudiante alcanzará los objetivos que persigue la asignatura. Además, será preciso hacer un seguimiento del progreso individual de cada uno de los alumnos y

del proceso de autoformación, para lo cual se deben planificar los contenidos y las tareas que han de entregarse.

2.1. Ejemplos de ABP

Conviene subrayar que el ABP aplicado a las lenguas extranjeras se debe interpretar *a priori* con ciertas reservas y no por tratarse de un marco desfavorable para la implementación de este método, sino porque no se puede soslayar que «las disciplinas científicas parecen tener las características que mejor se adaptan al ABP» (Solaz-Portolés, Sanjosé López y Gómez López 2011: 184). Se debe tomar en consideración, además, que esta metodología no fue diseñada para el aprendizaje de idiomas y el reducido número de publicaciones referido a la adquisición de lenguas (Othman y Shah 2013: 125) aún no facilita datos concluyentes sobre su eficacia, especialmente si estos se comparan con las indagaciones realizadas en disciplinas científicas de diferentes titulaciones como bien refleja la bibliografía existente. Del mismo modo, es preciso dejar constancia de que las actividades propuestas en estas páginas han intentado seguir el trabajo de aquellos campos del conocimiento con más experiencia en la práctica de este método. En palabras de Solaz-Portolés, Sanjosé López y Gómez López (2011: 178): «[...] el hecho de que haya que enseñar a los estudiantes a resolver los problemas propios de cada disciplina no debe implicar que se afronte la enseñanza de la solución de problemas de un modo diferente o desconectado de lo que sucede en otras disciplinas».

De igual manera, es necesario subrayar que entre las metodologías didácticas desplegadas en lenguas modernas durante los últimos años se encuentra, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, que presenta ciertas afinidades y similitudes con el ABP, pues también pasa por fases de investigación y descubrimiento. No obstante, sin entrar aquí en aclaraciones más detalladas, se pueden considerar algunas diferencias como los pasos específicos que debe seguir cada metodología, la búsqueda de soluciones al problema planteado en el ABP (Varela de Moya, García González y Correa Simón 2021: 588) y la interacción más continua entre la comunidad y los expertos que en el ABP es opcional (Castillo 2022: 8), dado que se suele proporcionar solo el problema.

Como ya se ha señalado, la aplicación práctica del ABP debe realizarse, en la medida de lo posible, a

través de escenarios realistas y cotidianos³ que inciten a los alumnos a utilizar sus destrezas lingüísticas en contextos prácticos. En este sentido, se presenta una relación de ejemplos que permiten integrar el ABP en el aula de alemán como lengua extranjera:

ABP 1: Presentación cultural

Objetivo

Aprender a buscar, en primer lugar, la información en las fuentes documentales, para posteriormente ordenar y exponer en la lengua objeto de estudio los datos recabados sobre un festival tradicional alemán. El estudiante aprenderá el léxico específico relacionado con las fiestas tradicionales, participará en trabajos de grupo y será capaz de resolver de forma autónoma el problema planteado.

Enunciado de la actividad

El cometido de una empresa en una Feria Internacional de Turismo es presentar una fiesta tradicional alemana (*Oktoberfest*, carnaval de Colonia, etc.) e ilustrar la presentación con imágenes. Para cumplir con esta actividad, los estudiantes no solo tienen que comunicarse en alemán, sino también deberán utilizar las fuentes documentales pertinentes que consistirá en el trabajo de búsqueda de información en internet y bibliotecas. Además de la exposición digital, el trabajo deberá ser presentado por escrito, para concluir con las diferentes fases de la evaluación.

Nivel: B1⁴

ABP 2: Visita guiada por la ciudad

Objetivo

El objetivo principal es que el alumno se familiarice con las visitas turísticas, profundizando en el vocabulario específico⁵ y los términos más relevantes de este ámbito del turismo.

Enunciado de la actividad

Una agencia de viajes recibe el encargo de realizar una visita guiada por la ciudad. Dado que el plazo de entrega es de solo unos días, el trabajo se distribuye entre varios grupos, en los que deberá alcanzarse un consenso en torno al tema enunciado que posibilite la realización del trabajo. Con respecto a la búsqueda de información, el tutor apoyará el proceso de aprendizaje, aconsejando consultar diferentes páginas web y recursos bibliográficos con información

(3) «Im PBL-Ansatz werden konkrete und komplexe Probleme aus der Alltagspraxis von Schulleitung als Ausgangspunkt benutzt, um die Lernenden in einen kooperativen Problemlöseprozess zu involvieren und interaktiv Lösungen zu finden» (Huber 2003: 336).

(4) Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) que define los siguientes niveles comunes de referencia: A1 (nivel principiante), A2 (nivel elemental), B1 (nivel intermedio), B2 (nivel intermedio alto), C1 (nivel avanzado) y C2 (nivel muy avanzado).

(5) Más allá de las diferencias que existen entre el alemán para el turismo y el inglés para fines específicos, académicos y profesionales, véanse los trabajos sobre el papel del ABP en los lenguajes de especialidad de Andreu Andrés y García Casas (2010), Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino (2015) y Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela (2015).

específica sobre la temática indicada. Tras la resolución del problema se procede a realizar la evaluación, donde los alumnos otorgarán la máxima calificación al mejor de todos. En lo que se refiere a la evaluación llevada a cabo por el estudiante, cada participante del grupo se autoevalúa y, a su vez, es evaluado por los demás integrantes. Además, se cuenta con la evaluación del tutor, que sigue los cuatro resultados del rendimiento del ABP: excelencia en conocimiento, en resolución de problemas, en aprendizaje autodirigido y en aprendizaje colaborativo (Kelson y Distlehorst 2000: 169). En conclusión, los estudiantes deberán ejercer de guías turísticos por medio de una presentación digital de diapositivas en alemán.

Nivel: A2-B1

ABP 3: Sostenibilidad en la ciudad

Objetivo

Elaborar propuestas con la finalidad de analizar situaciones concretas de sostenibilidad en la ciudad, introduciendo al alumno en el ámbito del ABP combinado con los ODS⁶ (Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Enunciado de la actividad

Cada grupo de estudiantes debe examinar y estudiar diferentes aspectos de la sostenibilidad (energías no contaminantes, separación de residuos, ahorro de energía, transporte respetuoso con el medio ambiente, etc.) para reflexionar y debatir sobre el tema. Una vez que se hayan identificado los puntos principales para resolver el tema, se utilizarán los recursos habituales para la búsqueda de información como son los sitios web, la bibliografía específica y la prensa. Al concluir la actividad los grupos mostrarán sus resultados a través de una presentación digital, aportando toda la información junto con las sugerencias que podrían implementarse en la ciudad y sometiendo a discusión el problema planteado. Finalmente, se valora la puesta en común del trabajo realizado, la aportación individual de los estudiantes y la expresión oral y escrita en lengua alemana.

Nivel: B1

ABP 4: Alimentación saludable

Objetivo

Los estudiantes aprenderán el vocabulario básico en alemán relacionado con la nutrición y los alimentos saludables, y serán capaces de formular consejos sobre una vida sana y hábitos saludables.

Enunciado de la actividad

¿Cómo seguir una dieta saludable? Ante la llegada de un grupo de estudiantes Erasmus de nacionalidad alemana que no habla ni entiende español, se ha de presentar un trabajo en alemán sobre la dieta mediterránea y, más en concreto, una dieta saludable. Teniendo en cuenta esto, se debe elaborar un listado de alimentos, con el fin de crear recetas saludables y aprender a preparar comidas equilibradas, para lo cual se debe identificar previamente el conocimiento previo que tiene el grupo sobre el problema planteado. Tras la búsqueda de información que requiere la consulta de fuentes bibliográficas en bibliotecas y páginas web, el trabajo en grupo realizado deberá ser expuesto en alemán por medio de diapositivas. Por último, se evaluará el trabajo grupal e individual de los estudiantes, la expresión oral y escrita de la presentación, especialmente el léxico y los conceptos claves del ámbito de la alimentación saludable.

Nivel: A2

ABP 5: Reservas hoteleras

Objetivo

Aprender a redactar una reserva de hotel en alemán. En cuanto al vocabulario, se aprenderán las expresiones más típicas y usuales en las reservas hoteleras y con respecto a la gramática, se analizarán las estructuras más usadas para ofrecer alternativas en la redacción de este tipo de escritos.

Enunciado de la actividad

Internet ha dejado de funcionar con normalidad y comienzan a producirse cortes intermitentes de los datos en la línea móvil, por lo que resulta imposible realizar una reserva de hotel en uno de los grandes portales que dominan el mercado de los alojamientos. La única solución factible se reduce a escribir directamente a un pequeño hotel encontrado en el periódico, para hacer la reserva y así no faltar a un importante compromiso laboral de última hora que tendrá lugar al día siguiente. Aprovechando esos breves instantes en los que se dispone de datos en el teléfono móvil, se deberá redactar una reserva y solucionar el contratiempo que han ocasionado las nuevas tecnologías. El proceso concluye, como es habitual, con la exposición digital y los distintos aspectos que engloba la evaluación.

Nivel: A2

En cuanto a la parte final de las actividades

(6) Para más detalles sobre el impacto del ABP sobre las ODS, consúltense las publicaciones de Markiegi y Aldalur (2024) y Ramos-Estévez y Moreno-Gutiérrez (2024).

propuestas que implica la participación directa del estudiante en el proceso evaluativo, cabe señalar la importancia de la función evaluadora del alumno que suele valorar positivamente esta iniciativa por sentirse más protagonista y el verdadero eje del proceso de aprendizaje. En primer lugar, no solo evalúa a otros compañeros, incidiendo en los puntos débiles de la exposición y del trabajo en general, sino también al profesor. Asimismo, el estudiante comprueba el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, analiza también el grado de dificultad del problema presentado y las complicaciones que se encontraron tanto al abordar la resolución del problema en la lengua extranjera como en la creación de la presentación digital. Por último, el profesor hace acopio de todas las evidencias y ofrece algunas soluciones a las carencias encontradas y los errores cometidos, además de animar a los alumnos que admiten el esfuerzo que le supone adaptarse al ABP por no estar acostumbrados a esta metodología y motivar a aquellos otros que no se inclinan por el trabajo en equipo.

3. Conclusiones

Como se puede inferir de estas páginas, no se puede negar que existen argumentos a favor del uso del ABP en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, también es cuestionable la eficacia de su implementación. Entre los inconvenientes y limitaciones que presenta este modelo didáctico, se pueden citar los siguientes:

- La inversión de tiempo es un factor clave en la enseñanza de una lengua y a este respecto, la puesta en práctica del ABP supera con creces el tiempo de trabajo y la dedicación que invierte no solo el docente universitario (Castro Álvarez, González Pérez y Casal Espino 2015: 45; Álvarez, Rius y Viladés 2005) sino también el estudiante (Egido et al. 2007) en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se compara con métodos más convencionales. De ahí que es aconsejable aplicar el ABP con cierta moderación, para que, además, no se convierta en una práctica rutinaria y monótona de la labor docente y continúe despertando el interés del alumnado. De hecho, la compatibilidad entre el ABP y los métodos o enfoques tradicionales propicia la alternancia de las metodologías (Egido et al. 2007), de modo que puede resultar productivo y ventajoso integrar el ABP sin ninguna pauta definida en métodos tradicionales o seguir el proceso a la inversa, incorporando entornos

de enseñanza tradicional en la metodología del ABP.

- El ABP promueve un aprendizaje autónomo, ya que pone toda la responsabilidad en manos del alumno. Desde esta perspectiva, este sistema metodológico puede generar ciertas dificultades, especialmente cuando la información proporcionada por el profesor es limitada o el docente no cuenta con suficientes conocimientos para implementar las técnicas del ABP, lo que convierte los objetivos planteados y la obtención de resultados fiables en un propósito irrealizable.

- Como se indicó al principio, el contexto y los problemas de aprendizaje no siempre son completamente realistas, lo que dificulta su correcta implementación. Cabe señalar, en esta línea, que gran parte de las instalaciones universitarias tampoco son las más apropiadas para la práctica del ABP como, por ejemplo, ocurre con la distribución de los espacios y los pupitres en los centros universitarios (Egido et al. 2007).

- Para concluir, es relevante indicar que, en ocasiones, resulta difícil valorar la aportación individual de cada alumno al grupo, sobre todo cuando las actividades están orientadas a un grupo no homogéneo integrado por estudiantes con distintos niveles de competencia lingüística. Siguiendo esta lógica, no se recomienda integrar el ABP de manera sistemática en los estadios iniciales del currículo –más apropiados para el uso regular de métodos centrados en el profesor–, pues es en los cursos más avanzados de idiomas (Egido et al. 2007, Torres Zúñiga, Gálvez Vida y Soto Almela 2015: 107) y con un alumnado adulto (Engel 1997) cuando resulta más efectiva esta metodología. Es fácilmente entendible que en los niveles más elementales de lengua extranjera los alumnos no cuentan, en principio, con suficientes conocimientos previos, por lo que resulta un tanto complicado que se produzca una relación entre lo que ya conocen y la materia que aún está por aprender. Además, no se recomienda iniciar el ABP en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua, entre otras razones, porque el nivel de los alumnos no suele ser el adecuado para comprender las instrucciones y abordar la resolución del problema planteado en la lengua objeto de estudio. De hecho, esta circunstancia puede dar lugar a una participación desigual entre los miembros del grupo.

Es obvio que no existe ningún método ni técnica didáctica que ostente un monopolio en el ámbito de las lenguas extranjeras, como apuntaban Hernández Reinoso (1999-2000: 152) hace unas décadas o Martín

Sánchez (2009: 68) en tiempos más recientes; este último parte «del hecho de que no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje», si bien manifiesta una preferencia mayor por el enfoque comunicativo. Así pues, la aplicación del ABP puede generar controversias, pues no siempre se logran resultados concluyentes y fiables, ni se asegura un mejor aprendizaje de ciertos contenidos (Colliver 2000; Hmelo-Silver 2004) «para certificar que es superior a otras formas de instrucción» (Montero Gilete 2011: 66), aunque sí puede resultar más flexible, en relación con métodos de naturaleza

más tradicional⁷. Por tanto, la puesta en práctica del ABP ha de contemplarse, desde esta perspectiva, como parte integral del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y, a su vez, una alternativa, máxime cuando se trata de «ein Konzept mit sehr vielen Variationsmöglichkeiten» (Reusser 2005: 178). En este sentido, es innegable la motivación que genera este modelo (Albanese y Mitchell 1993; Othman y Shah 2013; Mendiguren y Pineda 2021: 50), junto al considerable aumento de la participación de los alumnos (Abercrombie, Parkes y McCarty 2015: 41), ya que reduce la ansiedad que muchos alumnos suelen experimentar al tener que responder a las preguntas formuladas por el profesor.

Bibliografía

- Abercrombie, S., Parkes, J. y McCarty, T. (2015).** Motivational Influences of Using Peer Evaluation in Problem-Based Learning in Medical Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1501>
- Aguado, A. y Campo, A. (2018).** Desarrollo de competencias científicas en biología con la metodología del aprendizaje basado en problemas en estudiantes. *Biografía*, 11(20), 67–78. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.11.num20-8594>
- Albanese, M. A. y Mitchell, S. (1993).** Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52–81. <https://doi.org/10.1097/00001888-199301000-00012>
- Álvarez, I., Rius, P. y Viladés, M. A. (2005).** Proyecto educativo de centro con aprendizaje basado en problemas: relato de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(3). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias89.htm>
- Andreu Andrés, M.Á. y García Casas, M. (2010).** Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Ibérica*, 19, 33–54. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/353/338>
- Araujo, U. F. y Sastre, G. (2008).** *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Gedisa.
- Atienza Boronat, J. (2008).** Aprendizaje basado en problemas. En M. J. Labrador Piquer y M. Á. Andreu Andrés (Eds.), *Metodologías activas* (pp. 11–24). Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Ausubel, D. P. (1976).** *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barrows, H. S. y Tamblyn, R. M. (1980).** Problem-Based Learning. An Approach to Medical Education. Springer Publishing Company.
- Boud, D. y Feletti, G. (Eds.) (1997).** *The Challenge of Problem-Based Learning* (2ª ed.). Kogan Page Limited.
- Branda, L. (2001).** Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. En N. Schuster (Coord.), *Aportes para un Cambio Curricular en Argentina* (pp. 79-101). Universidad de Buenos Aires y Organización Panamericana de la Salud. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Brovelli%20Curriculum%20Dise%C3%B1os,%20Teor%C3%ADas%20y%20Evaluaci%C3%B3n/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular%20CAMILONI.pdf>
- Bustillo, R. (2020).** Comparativa de la utilización del Aprendizaje basado en problemas en distintos cursos. *e-pública*, 27, 14–26. <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2020/09/272BustilloMesanza.pdf>
- Carretero, M. (2009).** *Constructivismo y Educación*. Editorial Paidós.
- Castillo Bernal, P., Cobos López, I. y Molina Barea, M. C. (2018).** El aprendizaje basado en problemas (PBL) en el aula de Humanidades: trabajo por proyectos en Traducción e Interpretación e Historia del Arte. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v7i0.11663>
- Castillo, R. (2022).** ABP: similitudes y diferencias entre el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Para el Aula*, 44, 4–8. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2023-01/pea-044-001.pdf?itok=vPdKqOQAC4>
- Castro Álvarez P., González Pérez G. y 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)*, 4, 31–52. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304491/394256>
- Colliver, J. A. (2000).** Effectiveness of problem-based learning curricula: research and theory. *Academic Medicine*, 75(3), 259–266. <https://doi.org/10.1097/00001888-200003000-00017>
- Cortés Martín, J. M. (2010).** El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica del derecho internacional público. *Docencia y Derecho*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.21071/redd.vi2.3682>
- 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*. Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Duch, B., Groh, S. y Allen, D. (Eds.) (2001).** *The Power of Problem-Based Learning. A Practical 'How To' for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Stylus Publishing LLC.
- Egido Gálvez, I. et al. (2007).** El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*, 16, 85–100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296446>
- Engel, C. E. (1997).** Not just a method but a way of learning. En D. Boud y G. Feletti (Eds.), *The Challenge of Problem-Based Learning* (pp.17–27). Kogan Page Limited.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999-2000).** Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141–153. <https://doi.org/10.37536/ej.1999.11>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004).** Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Huber, S. G. (2003).** *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Carl Link.
- Kaminskiené, L. y Januliené, A. (2006).** Problem-based learning in the academic setting: Language teaching issues. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14(2), 79–87.
- Kelson, A. C. M. y Distlehorst, L. H. (2000).** Groups in Problem-Based Learning: Essential elements in theory and practice. En D. H. Evensen y C. E. Hmelo-Silver (Eds.), *Problem-Based Learning. A Research Perspective on Learning Interactions* (pp. 167–184). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410604989>
- Latasa, I., Lozano, P. y Ocerinjuregi, N. (2012).** Aprendizaje basado en problemas

(7) Véase, a este respecto, el trabajo de Branda (2001) que enumera tanto las desventajas de métodos tradicionales como las ventajas y riesgos que acarrea la aplicación del ABP.

- en currículos tradicionales: Beneficios e inconvenientes. *Formación universitaria*, 5(5), 15–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000500003>
- Markiegi, U. y Aldalur, I. (2024).** Abordando los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Aprendizaje Basado en Problemas universitario. *Actas de las Jenui*, 9, 251–254. https://aenui.org/actas/fichas/JENUI_2024_031.html
- Martín Sánchez, M. A. (2009).** Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54–70. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2356>
- Mendiguren, A. y Pineda, J. (2021).** Una experiencia de tipo aprendizaje basado en problemas en la asignatura Farmacología Médica Aplicada del grado de Medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 48–51. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n1/2014-9832-fem-24-1-48.pdf>
- Miller, S. K. (2003).** A comparison of student outcomes following problem-based learning instruction versus traditional lecture learning in a Graduate Pharmacology Course. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 15(12), 550–556.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Molano, L. N., Mendoza, R. E. y Mendoza, H. (2019).** Didáctica de la Competencia Gramatical mediada por Aprendizaje Activo en Estudiantes de una Licenciatura. *Formación universitaria*, 12(6), 167–182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600167>
- Montero Gilete, R. (2011).** Aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 37, 63–74. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30690/32445>
- Morales Bueno, P. (2018).** Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91–108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004).** Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145–157. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/574/1/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf>
- Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J. y Schmidt, H. G. (2007).** *El aprendizaje basado en problemas. Guía del estudiante*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Müller, C. (2007).** *Implementation von Problem-based Learning. Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Hep-Verlag.
- Nelson, C. J. (1998).** Problem-Based Learning (PBL) in the Foreign Language Classroom. <http://spacetruckingmogul.com/masters/pbl-fl.html>
- Othman, N. y Shah, M. I. A. (2013).** Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6(3), 125–134. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p125>
- Palacios Quezada, J. B. y Barreto Serrano, G. I. (2021).** Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65–73. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>
- Prieto, A. et al. (2006).** Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula abierta*, 87, 171–194. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1034/133>
- Ramírez Ortiz, P. y Luna Espinoza, I. (2017).** Aprendizaje basado en problemas: metodología didáctica para abordar la asignatura de Derecho Procesal Civil. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 189–224. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46254>
- Ramos-Estévez, M. J. y Moreno-Gutiérrez, M. L. (2024).** Los ODS y el ABP en el Prácticum: una experiencia formativa. *Revista Prácticum*, 9(1), 48–63. <https://doi.org/10.24310/rep.9.1.2024.17768>
- Real Torres, C. (2020).** Enseñanza gamificada y aprendizaje basado en problemas: diseño de un escape room sobre cultura clásica. *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 11, 53–70. <https://doi.org/10.24310/thamyristhrdc.v11i16455>
- Reusser, K. (2005).** Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182. <https://doi.org/10.25656/01:13570>
- Rodríguez-Villalobos, R., Angulo-Sánchez, L. y Leitón-Sancho, N. (2020).** Desarrollo de la metodología de aprendizaje basado en problemas en un curso de ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(30), 26–33. <https://educacioningenieria.org/index.php/edi/article/view/1122/992>
- Sánchez, I. R. y Ramis, F. J. (2004).** Aprendizaje significativo basado en problemas. *Revista Horizontes Educativos*, 9, 101–111. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917171011.pdf>
- Savery, J. R. y Duffy, T. (1996).** Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. En B. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (pp. 135-148). Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Schmidt, H. G. (1983).** Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11–16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x>
- Schmidt, H. G. (1993).** *Foundations of Problem Based Learning: some explanatory notes. Medical Education*, 27, 422–432. https://repub.eur.nl/pub/2709/eur_schmidt_107.pdf
- Solaz-Portolés, J. J., Sanjosé López, V. y Gómez López, Á. (2011).** Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 177–186. <https://doi.org/10.7203/dces.2369>
- Sundblad, G. et al. (2002).** Students' evaluation of a learning method: a comparison between problem-based learning and more traditional methods in a specialist university training programme in psychotherapy. *Medical Teacher*, 24(3), 268–272.
- Torres Zúñiga, L., Gálvez Vida, A. M. y Soto Almela, J. (2015).** Aprendizaje basado en problemas aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos en el contexto universitario. En González Ortiz, J. J. y González Báidez, A. (Coords.), *La universidad como comunidad de innovación y cambio* (pp. 97–111). Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica de Murcia. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/3292/La%20Universidad%20como%20comunidad%20de%20innovaci%3b%20y%20cambio%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Varela de Moya, H. S., García González, M. C. y Correa Simón, Y. (2021).** Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza de ciencias naturales. *Humanidades Médicas*, 21(2), 573–596. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v21n2/1727-8120-hmc-21-02-573.pdf>
- Weiss, R. E. (2003).** Designing Problems to Promote Higher-Order Thinking. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 25–31. <https://utmc.dex.utm.my/wp-content/uploads/2014/08/Designing-Problems-to-Promote-Higher-Order-Thinking.pdf>
- Wood, A. y Head, M. (2003).** 'Just what the doctor ordered': The application of problem-based learning to EAP. *English for Specific Purposes*, 23, 3–17. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00031-0)