



APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN CLASES DE IDIOMAS

Karolina Vargas Berra
Karolina.vargas.verra@gmail.com

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez
tutorbenjamin@hotmail.com

Resumen

La formación universitaria actual pretende que los estudiantes adquieran una cultura más amplia, llevar a la práctica sus conocimientos, conocer y comprender al otro, ser emprendedor y autónomo; sumado a esto se les pide tener conocimiento y alto desempeño de una lengua extranjera. Todas estas son cualidades de un aprendizaje para la vida que sirven para resolver problemas y enfrentar cualquier situación. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una herramienta que no solo sirve para identificar problemas de la vida cotidiana, sino resolverlos llevando a la práctica los conocimientos adquiridos. Debido a la demanda cada día más alta del uso de una lengua extranjera, el ABP es una buena opción para desarrollar la competencia comunicativa además de resolver problemas a los que se enfrentaran los estudiantes a lo largo de su vida en los contextos académicos y laborales.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, lenguas extranjeras

Planteamiento del problema

Los estudiantes que se encuentran en clases de lenguas extranjeras deben tener clases activas en las que el propio estudiante vaya construyendo los conocimientos necesarios para su desarrollo y a la vez le permitan resolver problemas de índole práctico y de relevancia en el contexto en el que se ve y se verá inmerso. Ahora bien, al hablar de solucionar problemas se advierte que el grupo afectado en esta investigación, no es



capaz de desarrollar al máximo el uso de la lengua extranjera dentro del aula y mucho menos emplearla en situaciones de simulación de contextos reales.

Justificación

Actualmente la enseñanza activa es un método más cercano a la vida práctica del estudiante, en ella se aprende haciendo y ayuda a desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana. Si bien el uso y aplicación de la enseñanza activa es recurrente la mayoría del cuerpo docente y de los alumnos de área de idiomas donde se lleva a cabo la investigación continúan teniendo clases tradicionales donde el proceso de enseñanza aprendizaje es hasta cierto punto pasivo y como lo hace notar Rosler et al. (2012) este tipo de aprendizaje no es el más efectivo.

Fundamentación teórica

La formación universitaria de hoy día se encuentra en un estado de transición hacia un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje que va más allá del simple hecho de la transmisión de conocimientos. Barrón (2009) sostiene que la formación del individuo y del capital humano radica en la formación, la pericia, la creatividad, la identificación y resolución de problemas, el liderazgo y la gestión de organizaciones productivas. Se requiere pues, adquirir una cultura general más amplia, conocer otros idiomas, saber movilizar los conocimientos en la práctica, conocer y comprender al otro, emprender proyectos, así como desarrollar la autonomía y la autoestima.

De acuerdo al Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE propuesto en 2005, las competencias se categorizan en tres áreas: Use tools interactively (usa herramientas interactivas), Interact in heterogeneous groups (interactúa en grupos heterogéneos) y act autonomously (actúa autónomamente) (OECD, 2005). Ahora bien, el ABP, visto como un recurso didáctico pedagógico, desarrolla las competencias en las tres áreas anteriormente señaladas. En la primera área el uso de herramientas interactivas le permite realizar búsquedas de manera más rápida. En la segunda, al ser un recurso que exige el trabajo en equipo es necesario funcionar en grupos. Finalmente en la tercera, al no depender del docente como medio único de aprender o adquirir conocimiento, posibilita la autonomía.



Muchos investigadores como Barrows (1980), McCombs (1991), Marzano (1990) y Barell (1990), han trabajado con el ABP y tiene varias razones para promoverlo, entre las que destacan:

- El pensamiento crítico, la estrategias de indagación y la reflexión sobre la práctica llevan a una comprensión más profunda de los hechos,
- La autodirección en el proceso de resolución,
- El aprendizaje es mayor cuando las personas usan la información de manera significativa.

El ABP nace de una necesidad y trata dar solución a la problemática de las clases teóricas en disciplinas prácticas. Esta metodología utilizada como un recurso didáctico-pedagógico da lugar a la interacción, a la resolución de problemas y al aprendizaje significativo, con los que se construye el conocimiento. Su impacto ha llegado a otras áreas disciplinares y ha permitido una nueva visión en la impartición de las clases.

El ABP es un método de enseñanza activa, es por ello que está centrado en el alumno y cuenta con un enfoque curricular y una manera de elaborar y organizar el currículo por problemas, en lugar de disciplinas, además utiliza estrategias de motivación intrínseca ya que el alumno se siente motivado a encontrar la solución él solo (Egido et al., 2006). Dicho de otro modo, es visto como una de las múltiples formas de aprendizaje activo que tiene por objetivo resolver problemas, dudas, inquietudes e incertidumbres sobre fenómenos de la vida; elementos indispensables del aprendizaje para la vida. Lo que se pretende con este método es que el estudiante se pregunte con frecuencia ¿qué sabe sobre el tema?, ¿qué quiere o necesita averiguar? y ¿qué espera aprender? (Barell, 1999). Es decir, se espera que el alumno sea capaz de observar objetivamente, pensar de manera reflexiva y crítica; y aprender a partir de ello.

De acuerdo con Sanchez y Ramis (2004) la enseñanza basada en problemas genera pensamiento crítico y capacidad para analizar y resolver complejos problemas del mundo real; capacidades para encontrar, evaluar y usar apropiadamente los recursos de aprendizaje; trabajar colaborativamente en equipos; demostrar versatilidad y habilidades de comunicación efectiva, en forma oral y escrita; y usar el conocimiento y las habilidades intelectuales adquiridas en la universidad para un aprendizaje continuo.



Todos estos elementos están intrínsecamente relacionados con los elementos antes descritos y propuestos por la DeSeCo y coadyuvan a los aprendizajes significativos. Es por esta razón que debe seguir un orden y ciertos lineamientos que se deben cumplir para que el objetivo final, que es el aprendizaje, se logre de manera satisfactoria.

El ABP emplea una metodología de enseñanza–aprendizaje con base constructivista que busca abordar un problema “relacionado con su futuro ámbito profesional, recogido de la realidad (...) con la finalidad de que durante ese proceso cada uno de los alumnos participantes pueda construir un sinnúmero de aprendizajes altamente significativos, pertinentes, actualizados y contextualizados” (Paineán, Aliaga y Torres, 2012: 163). Para que este proceso de enseñanza-aprendizaje se complete es necesario tomar en cuenta a sus elementos. A continuación se describe cada uno de ellos.

➤ Técnica de equipos

Cuando se trabaja con el ABP siempre implica el trabajo en equipo y la autonomía; este sirve para desarrollar la cooperación, responsabilidad autonomía y creatividad, crea una actitud positiva frente a los problemas y busca darles una solución. Expertos en el área, como Sola (2005) y Barell (1999), aconsejan el trabajo en equipo de entre 6 y 7 integrantes; para la realización de este estudio se conformaron equipos de entre 4 y 6 personas. La técnica grupal que se empleo es la deMipps y Wors que tiene como principal objetivo analizar el comportamiento de un grupo ante la resolución de un problema (Nuñez y Losertales, 1996), tiene una duración de aproximadamente 60 minutos repartidos en la investigación y solución del problema, la presentación y la retroalimentación.

A lo largo del trabajo en equipo que se lleva a cabo se toman en cuenta los siete pasos que propone Sola (2005); en su conjunto provocan un aprendizaje significativo y constructivo. A saber: 1) presentación y lectura comprensiva del escenario; 2) definición del problema; 3) lluvia de ideas; 4) clasificación de ideas; 5) formulación de objetivos de aprendizaje; 6) investigación; y 7) presentación y discusión de resultados. Todos estos pasos cumplen a cabalidad con los requerimientos de la técnica grupal antes mencionada.

➤ El medio





El medio es en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente el aula es el escenario donde sucede todo, o casi todo. Para el óptimo uso del ABP, Barell (1999) dice que es importante que el aula sea un medio acogedor que invite a los estudiantes a participar haciendo preguntas, a investigar para encontrar respuestas, a crear relaciones significativas y a reflexionar sobre la manera en cómo aprende.

➤ El rol del docente

Los docentes deben actuar como guías en el proceso de construcción del conocimiento. La manera en como presentan el material y la forma en cómo se desempeñan en este proceso “debe adecuarse a las condiciones del grupo, orientar la investigación y estimular el pensamiento del equipo a través de preguntas que iluminen las vías de acceso” (Paineán, Aliaga y Torres, 2012: 163). En el ABP los docentes son quienes plantean problemas del mundo real y el juego de roles, mientras respaldan el aprendizaje “poniendo a prueba, cuestionando y desafiando el pensamiento de los estudiantes” (López, 2012: 219). Es necesario entonces, que el profesor sea un experto para que el alcance de los objetivos se logre.

➤ El rol del estudiante

El estudiante aprende a “determinar qué necesita conocer” (López, 2012: 216) es decir que aprende a aprender adaptándose al nuevo conocimiento, a los desafíos y a los problemas que se le presentan. Es el responsable de la construcción de su conocimiento, adquiere un rol activo en el cual es protagonista de los escenarios y es quien hace de los aprendizajes algo significativo.

➤ La guía

Es el mapa el cual diseña el profesor para llegar al lugar indicado (Sola, 2005), en este caso, al conocimiento; de ahí que su elaboración debe ser cuidadosa. Sirve para orientar al profesor que aplica la actividad y a los alumnos que resuelven la situación problemática. Dicha guía se constituye de diferentes elementos que trabajados de manera puntual y oportuna logran los aprendizajes.

Todos estos elementos forman parte del proceso de la metodología del ABP, sin embargo también debe de contar con una evaluación como medio para comprobar los





aprendizajes. Todo tipo de evaluación deben satisfacer, según Ausbel, Novak y Hanesian (2003) cinco criterios: validez, confiabilidad, representatividad, discriminabilidad, y factibilidad. La validez comporta el grado en que una prueba mide lo que se propone medir. La confiabilidad se refiere a la consistencia de una prueba o a su generalidad con respecto a los ítems de sus componentes, a su estabilidad, y al grado de generalidad para medir la misma característica de diferentes maneras. La representatividad implica el grado en que los ítems constituyen una muestra imparcial y aleatoria de la capacidad que pretende medir. La discriminabilidad considera la capacidad de distinguir adecuadamente entre alumnos deficientes, promedio y superiores con respecto a una materia o destreza determinada. Finalmente la factibilidad se refiere a la importancia de la información que se produzca y de la facilidad de calificación, interpretación y susceptibilidad de retroalimentación. A partir de estas afirmaciones se pueden distinguir entonces dos medios o formas principales de hacer una evaluación; la primera es mediante cuestiones o preguntas, y la segunda, por medio de la observación de trabajos realizados y las actuaciones observables de los alumnos mediante una rúbrica, escalas de calificación, listas de control, etc.

La manera en cómo se relaciona el ABP con la enseñanza de idiomas no es descabellada. Regularmente la iniciación de un estudiante para aprender un segundo idioma es mediante “hábitos verbales repetitivos” (Ausbel, Novak, Hanesian, 2006: 79) en los que el alumno no entiende lo que dice, simplemente se limita a reproducirlo. Lo que se pretende lograr con la ayuda de un recurso como el ABP es que el estudiante sepa utilizar los materiales, darles un significado y aprenda a resolver problemas, con la guía del profesor y de otros compañeros; y teniendo como soporte sus conocimientos previos para que el aprendizaje de una segunda lengua sea eficaz y logre desarrollar las competencias comunicativas.

El ABP implica un proceso. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras este proceso consiste en desarrollar habilidades que “promuevan, en una primera fase, el aprendizaje de un conocimiento declarativo, y en su fase última y objeto del aprendizaje, el desarrollo de competencias que propicien la automatización del conocimiento y su aplicación práctica” (Gallardo, 2012: 46) y debe “involucrar aspectos cognitivos, psicológicos, sociológicos y lingüísticos” (Orrego y Díaz, 2010: 119). No obstante, para lograr la integración de estos procesos es primordial adquirir la competencia lingüística,





sociolingüística y pragmática, que se transformarán en competencia comunicativa que llevará a aprender de los contextos, pues no basta sólo saber producir textos orales o escritos, sino que estos se sepan recuperar y adecuar a las situaciones o contextos que se van presentando.

Objetivo

Demostrar la eficacia del uso del ABP como una herramienta activa del aprendizaje significativo para desarrollar la competencia comunicativa en clases de idiomas.

Metodología

La metodología se basa en los estudios realizados por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Se puede definir a esta investigación de tipo cuantitativa, basada en un diseño cuasi experimental con un estudio descriptivo y transversal ya que busca establecer los rasgos importantes del ABP en un periodo determinado. Cuenta con una muestra no probabilística intencional y un grupo experimental.

A lo largo del procedimiento se determinó al grupo que sería sometido al tratamiento experiemetal, se le aplicó un preprueba para diagnosticar su estatus en cuento a la utilización del ABP, posteriormente se sometió a una serie de actividades que explotan el ABP en la clase utilizando las recomendaciones de Barell (1999) y Sola (2005). Seguido a eso se aplicó una posprueba para comparar los resultados y establecer conclusiones. A continuación se describen los hallazgos.

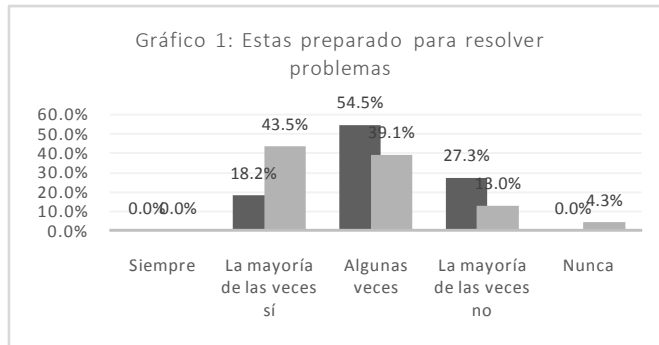
Resultados

A lo largo del estudio, como se explicó previamente se aplicaron dos pruebas, uno antes y otro al final de la intervención. Las gráficas que a continuación se presentan representan los resultados de ambas pruebas para ser comparados de una manera más objetiva. Se tiene entonces que la primer gráfica se refiere a la frecuencia o bien, al nivel de preparación que tienen los estudiantes para resolver problemas de la vida cotidiana utilizando una lengua extranjera. Si bien los resultados a la respuesta de siempre se mantuvieron iguales en la preprueba y la posprueba –indicador de 0% -, en la respuesta de la mayoría de las veces sí se observa un cambio substancial, del 18.2% mencionado en la fase de preprueba aumenta a 43.5% lo que implica un 25.3% más después de la intervención. En la respuesta correspondiente a lagunas veces disminuye de 54,5% a



39.1%. Esta misma disminución se aprecia en la respuesta relativa a la mayoría de las veces no, donde se ve que baja de un 27.3% a un 13%. No obstante la respuesta dada a la opción de nunca aumenta de 0% a 4.3%. Aun así, el cambio entre la preprueba y posprueba resulta en agrado alentador. Ver gráfico 1

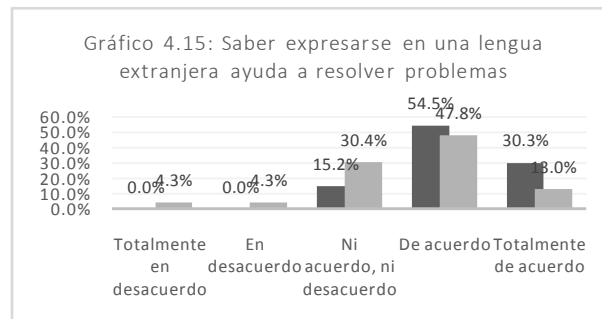
Los resultados muestran un gran cambio en la perspectiva que tienen los alumnos para resolver problemas, si bien no consideran vital el uso de una metodología, si creen que a lo largo de la intervención fueron desarrollando las habilidades



para identificar más fácilmente un problema y poder solucionarlo. El docente es un preparador cognitivo, pero es el propio estudiante mediante sus conocimientos previos quien da forma a su andamiaje y construye sus propios conocimientos.

Los datos del segundo gráfico muestran variaciones significativas con respecto a la opinión dada antes y después del tratamiento experimental. Con respecto a las dos primeras alternativas se aprecia que los datos arrojados son los mismos; 0% en la preprueba y 4.3% en la posprueba para totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Luego se observa que 15.2% de los encuestados mencionó en la preprueba que no se muestran ni acuerdo ni en desacuerdo con respecto a usar una lengua para resolver problemas, en esta misma categoría 30.4% de los encuestados lo respondieron en la posprueba. A continuación 54.5% se muestra de acuerdo en la preprueba y 47.8% en la posprueba. Finalmente el dato con más diferencia es el recogido de la opción totalmente de acuerdo. Se aprecia un diferencia de 17.3% a favor de la posprueba. Ver gráfico 2.

Conocer una lengua extranjera implica poner en juego conocimientos, actitudes y habilidades que se dan por sentadas en la lengua materna y de los que no siempre existe consciencia de su función. Los datos recogidos marcan un





aumento considerable en la actitud y valoración que los estudiantes le dan a la lengua extranjera para resolver problemas. Se infiere que aunque ellos no cuenten con un nivel de lengua que les permita hacerlo, sí son conscientes de la importancia que tiene la comunicación, de tal modo que se ven en la necesidad de incrementar su eficacia mediante ejercicios y actividades que les permitan hacer más eficiente y eficaz su sistema lingüístico y la pragmática del mismo y así resolver conflictos planteados a lo largo del periodo escolar, profesional y cotidiano. De acuerdo a la OCDE la competencia comunicativa ayuda a preparar a quienes están inmersos en un ambiente escolarizado para que se desempeñen de manera eficaz a lo largo de la vida. Delors (1998) por su parte, refuerza esta idea y la explica en los cuatro pilares del conocimiento. Todo este desarrollo llevarán a las personas a desarrollarse en ambientes profesionales y cotidianos de manera natural y efectiva, por lo tanto la comunicación, oral o escrita que en ella se presente, será dada de la misma manera.

Conclusiones

La innovación educativa del ABP implica un cambio que involucra “la redefinición de valores y objetivos del programa académico de las instituciones, la modificación de roles del profesor y del estudiante, la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ocasiones, de la cultura de la institución” (López, 2012: 221). Por lo que no es un proceso fácil de realizar y que implique una simple adecuación o actualización de contenidos, sino más bien todo lo contrario, requiere un gran esfuerzo de la parte del docente para adecuar los contenidos, de los estudiantes por modificar conductas de aprendizaje y de la institución para propiciar estos aprendizajes.

El ABP permite un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes. Se crea y recrea en ellos un sentido de responsabilidad y construcción de aprendizajes. Es factible su aplicación dentro del aula. Es por esta razón que las clases bajo esta modalidad de actividades permiten descubrir a los estudiantes sus límites pero también la manera de alcanzarlos y sobrepasarlos. El desarrollo de la competencia comunicativa es constante y creciente, pues la dinámica permite que se explore el lenguaje y junto con él; la normatividad, la pragmática, el aspecto sociocultural y todo lo que rodea al aprendizaje de una lengua extranjera, incluidos por supuesto, los problemas de la vida cotidiana.



Referencias bibliográficas

- Ausbel, D., Novak, J. y Hanesian, H., (1983 / 2006). Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. 2ª edición 1983. México: Trillas
- Barel, J. (1999). El aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo. Argentina: Manantial
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. Perfiles educativos [en línea] Vol. XXXI, No. 125. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980006> [2013, 22 octubre]
- Barrows H., Tamblyn R. (1980) Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. [En línea] New York: Springer Publishing Company, Inc. Disponible en: <http://books.google.com.mx/books?id=9u-5DJuQq2UC&pg=PA195&dq=BARROWS+H.S.&hl=es-419&sa=X&ei=Y5WPUrLZNeTg2gXoxYGAAG&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=BARROWS%20H.S.&f=false> [Recuperado el 2013, 22 noviembre]
- Delors J., (1996). La educación encierra un tesoro. Francia: UNESCO
- Egido, J. et al. (2006). Aprendizaje basado en problemas. Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios del magisterio. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado [en línea] Vol.20, No. 3. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311007> [2013, 22 septiembre]
- Gallardo, A. (2012). La contextualización: una estrategia en el aula para desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera, el caso del inglés a nivel superior. Facultad de Estudios Superiores de Acatlán [En línea] Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/072124893/Index.html> [Recuperado el 2013, 2 octubre]
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010) Metodología de la investigación. (5ª Edición) México: Mac Graw Hill
- López, M. (2008). El Aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la educación superior en México. Tiempo de educar. [En línea] Vol. 9, No. 18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111811003> [Recuperado el 2013, 22 septiembre]
- Marzano, R. (1997). Dimensiones del aprendizaje. Guadalajara: Iteso
- McCombs, B. L. (1991). Overview: Where have been and where are we going in understanding human motivation?. Journal of experimental education [En línea] 60. Special issue on unraveling motivation: new perspectives from research and practice. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1991.10806576#.VWkm7Nt8OM8> [2015, 19 enero]
- Núñez, T. y Losertales, F. (1996) El grupo y su eficacia. Barcelona: EUB. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepse2ctc&i/modulo6/6materiales/6mat11.htm> [2015, 3 enero]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Orrego, L. M. y Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras: inglés y francés. Íkala [en línea] Vol. 15. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n24/v15n24a5.pdf> [2013, 26 septiembre]
- Paineán O., Aliaga V. y Torres T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. Estudios Pedagógicos [en línea], Vol. XXXVIII, No. 1. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art10.pdf> [2013, 29 de septiembre]
- Rosler R., ZaloffDakoff J., Hernández D., Torino R., Socolovsky M., González, S. (2012). La insoportable pasividad de la clase teórica. Revista Argentina de Neurociencia [en línea] Vol. 22. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ranc/v22n2/v22n2a08.pdf> [2013, 26 septiembre]
- Sanchez, I. y Ramis F. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. Horizontes Educativos [en línea], No. 9. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917171011> [2013, 22 de septiembre]
- Sola, C. (dir.), (2005). Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica. México: Trillas.