



HAL
open science

Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas

Marcelo Tano

► To cite this version:

Marcelo Tano. Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 2019, n° 11, pp.285-302. hal-02970269

HAL Id: hal-02970269

<https://hal.science/hal-02970269>

Submitted on 21 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

«Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas»

Marcelo TANO

École Nationale d'Ingénieurs de Metz (Université de Lorraine)

Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad (Université de Toulouse III), Francia

mtano@lairdil.fr

Resumen. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es uno de los enfoques actualmente explorados en la enseñanza de idiomas que se enmarca en lo que se ha convenido en denominar “pedagogías activas”. En este artículo, deseamos compartir con nuestra comunidad de docentes e investigadores no solamente nociones y observaciones, sino también propuestas concretas para aplicar el ABP en la enseñanza de lenguas de especialidad (LESP). Este método se presenta como una opción propicia para la renovación metodológica y como ejemplo de dispositivo innovador que facilita el desarrollo de competencias. A partir de un repaso teórico, que permitirá conocer los fundamentos del ABP, y gracias a datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a través de una encuesta de campo, esta contribución aportará un protocolo para el desarrollo de este método creativo en la enseñanza del español de especialidad (ESP).

Palabras clave. Aprendizaje basado en problemas, didáctica de lenguas extranjeras, español de especialidad, innovación pedagógica, métodos activos.

Résumé. L'Apprentissage Par Problèmes (APP) est l'une de ces approches actuellement explorées qui relève de ce qu'il est convenu d'appeler la « pédagogie active ». Dans cet article, nous souhaitons partager avec notre communauté d'enseignants et de chercheurs non seulement des notions et des constats mais aussi des propositions concrètes pour mettre en place l'enseignement des langues de spécialité par la méthode APP. Cette méthode s'offre à nous comme une option porteuse de renouvellement méthodologique et comme un exemple de dispositif novateur facilitant le développement de compétences. À partir d'un aperçu théorique, qui permettra de connaître les fondements de l'APP, et grâce à des données qualitatives et quantitatives obtenues par le biais d'une enquête de terrain, cette contribution apportera un protocole pour le déroulement de cette méthode innovante dans l'enseignement des langues de spécialité.

Mots-clés. Apprentissage par problèmes, didactique des langues étrangères, espagnol de spécialité, innovation pédagogique, méthodes actives.

1. CONSIDERACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS A TÍTULO DE INTRODUCCIÓN

Los métodos activos (MA) se presentan como una evolución actualmente perceptible en la educación superior, un sector en el cual las corrientes convergen hacia la aparición de un paradigma innovador en las prácticas pedagógicas que se apoya en teorías cognitivistas¹ (AUSUBEL, 1976; CASTAÑEDA CASTRO, 1997; CUENCA y HILFERTY, 1999) y socio

¹ Según MARTÍN PERIS (2018: en línea), «El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Dicho de otro modo, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende». Desde el punto de vista de la didáctica de lenguas extranjeras, las teorías cognitivistas han servido de marco teórico para desarrollar el enfoque comunicativo y, en este, las estrategias de aprendizaje.

constructivistas² (LEWIN, 1951; FREINET, 1964; VYGOTSKY, 1978; BRUNER *et al*, 1978; COLL *et al*, 1993; WILLIAMS y BURDEN, 1999) bien conocidas.

Siendo catalogada hasta no hace poco como “pariente pobre científico”, la pedagogía universitaria suscita hoy en día un renovado interés, a tal punto que algunos especialistas se interrogan sobre el requerimiento masivo de innovar que actualmente se impone en la enseñanza superior. LEMÂITRE (2015: 75-76) recuerda que:

La innovación pedagógica impone ampliamente un principio de acción, de realización de actos, la necesidad de una actividad estudiantil visible y eficaz. La literatura que versa sobre innovación pedagógica expresa un rechazo masivo de las pedagogías tradicionales, consideradas como “pasivas” y obsoletas, y defiende masivamente las pedagogías “activas”³.

Son muchos ya los docentes insatisfechos con las prácticas educativas que viven a diario a sabiendas de que (VERGARA RAMÍREZ, 2015: 204) “un modelo educativo transmisivo, basado en la memorización de saberes diseccionados artificialmente y desconectados de los intereses de sus alumnos y del contexto, no tiene sentido”. El problema de fondo reside en la ciega insistencia que consiste en aplicar una metodología pedagógica de talla única proponiendo que (VERGARA RAMÍREZ, 2015: 11) “[...] todos los aprendices, organizados en grupos de 25 a 35 individuos de la misma edad, aprendan los mismos contenidos, con los mismos materiales, al mismo ritmo, de la misma manera y con los mismos métodos”.

En materia de enseñanza de idiomas extranjeros, los desafíos pedagógicos del siglo XXI ya no pueden obedecer únicamente a requerimientos de uniformidad y de homogeneidad. La pedagogía diferenciada es, pues, un factor determinante para el éxito no solo del estudiante sino también del docente y, por supuesto, del centro educativo. BERTRAND (2014: 14) considera que la política universitaria debería traducirse en objetivos claramente enunciados como, por ejemplo, “[...] lograr que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje evolucionen para responder a los cometidos de la educación superior adecuándolas a los diferentes públicos y a las nuevas necesidades”⁴.

² Según MARTÍN PERIS (2018: en línea), «El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua [...] es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje [...] supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo». El constructivismo considera entonces que la adquisición de conocimientos se construye a partir de capacidades heredadas pero influenciadas por el entorno. El modelo constructivista se funda en la actividad del alumno, de ahí que se aluda a la propia construcción del aprendizaje. Desde la óptica socio constructivista, se considera que el conocimiento es una construcción de orden social y no individual. Desde la perspectiva del interaccionismo social, el aprendiente aprende una lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas.

³ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *L'innovation pédagogique impose assez largement un principe d'action, de mise en actes, la nécessité d'une activité étudiante visible et efficace. La littérature portant sur l'innovation pédagogique exprime un rejet massif des pédagogies dites traditionnelles, réputées "passives" et donc obsolètes, et défend de manière aussi massive les pédagogies dites "actives"*.

⁴ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *[...] faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour répondre aux missions de l'enseignement supérieur et les mettre en adéquation avec les différents publics et les nouveaux besoins.*

Refiriéndose a la profesionalización de en enseñanza universitaria, LISON y JUTRAS (2014: 2) recuerdan que los profesores “[...] deben desarrollar habilidades pedagógicas con el objetivo de implementar prácticas eficaces e incluso efectuar cambios pedagógicos mayores”⁵. La idea de actualizar la metodología utilizada para enseñar idiomas ronda en la mente de profesores insatisfechos que buscan constantemente mejorar sus prácticas. De hecho, los MA se emplean desde hace ya varias décadas en la enseñanza de lenguas aplicadas ya que sirven para formar a estudiantes en la adquisición de competencias, fundamentalmente comunicativas, que facilitan luego la empleabilidad de estos futuros profesionales. Ahora bien, si es cierto que los profesores de LESP proponen un gran número de actividades basadas en enfoques interaccionistas (estudios de casos, juegos de rol, juegos serios, proyectos, simulaciones, tareas, etc.), existe un método que, aunque se adapte a las exigencias del aprendizaje universitario, no parece ser todavía muy utilizado, al menos en el ámbito del ESP. Se trata de un método que permite enseñar y aprender una lengua extranjera a través de la resolución de problemas, inicialmente conocido bajo su nombre inglés *Problem Based Learning* (PBL), difundido en francés como *Apprentissage Par Problèmes* (APP) y traducido al español como *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP).

1.1. Definición del ABP

Existe una gran cantidad de definiciones sobre el ABP, sin dudas por ser un método que se aplica con eficiencia en la enseñanza de muchas disciplinas (medicina, derecho, ingeniería, comercio, etc.)⁶. Para los fines de este artículo, tendremos en cuenta la definición propuesta por ATMANI y STAINIER (2000: 1) quienes resumen lo que es el ABP de la siguiente manera:

Es un método que trasfiere el peso de la enseñanza del docente al estudiante. El proceso de aprendizaje [...] se inicia con un problema. A partir de una situación problemática de la vida real, los estudiantes están invitados a discutir entre ellos formulándose preguntas que podrían ser transformadas en temas específicos de aprendizaje. Analizando los problemas, los estudiantes reactivan los conocimientos ya adquiridos y se motivan para encontrar respuestas a sus propios objetos de estudio a través de actividades dinámicas e independientes. De esta manera, no solamente retienen conocimiento, sino que, además, lo vuelven a utilizar en situaciones prácticas⁷.

1.2. El papel que desempeña el docente en el ABP

Si bien es cierto que no se vislumbran estudios totalmente científicos que puedan demostrar la eficacia de este método en la enseñanza de idiomas, podemos al menos constatar la satisfacción que generalmente experimentan los enseñantes que lo aplican. Según el informe

⁵ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: [...] *développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs.*

⁶ Pero muy poco en la enseñanza de idiomas extranjeros.

⁷ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *C'est une méthode qui transfère le poids de l'enseignement de l'enseignant à l'étudiant. Le processus d'apprentissage [...] débute par un problème. Les étudiants sont invités à discuter entre eux à partir d'une situation problématique de la vie réelle. Ils se posent des questions qui pourraient être transformées en sujets ciblés d'apprentissage. En analysant les problèmes, les connaissances déjà acquises sont réactivées et les étudiants sont motivés à trouver des réponses à leurs propres objectifs d'étude, au moyen d'activités dynamiques et indépendantes. Ainsi, la connaissance non seulement est mieux retenue, mais aussi plus facilement retrouvée lors de situations pratiques.*

SPU (1999: 3), si el quehacer docente va cambiando (ya que el placer de transmitir el saber va tomando otra forma), los profesores que se han comprometido con el ABP están mayoritariamente encantados con este enfoque.

Y esto es así porque el profesor ocupa un lugar fundamental durante la aplicación del método ABP. Ahora bien, su rol se ve modificado de manera significativa ya que debe organizar y dirigir diferentemente el proceso del que está a cargo pasando de ser el docente que todo lo sabe a ser el docente que planifica y facilita las experiencias de aprendizaje de sus alumnos. Según POCHET (1995: 99), el docente efectúa una nueva actividad «controlada» y, en la medida de lo posible, «no controlante» modificando su rol principal que puede resumirse en una palabra: facilitador. La implantación del ABP parte entonces de la redefinición del papel del enseñante en el proceso de aprendizaje. Compartimos el punto de vista de VERGARA RAMÍREZ (2015: 30) cuando expresa que, en el ABP, “[...] el docente se ocupa de lo que mejor sabe hacer: orientar, dinamizar, aportar criterios [...]” renunciando a ser la única fuente de conocimiento para pasar a ser un gestor del aprendizaje de sus estudiantes.

El docente se transforma en un mediador que hace posible que los aprendizajes se realicen. En este sentido, puesto que ya no es percibido como la única fuente de información válida, deberá ser directivo solo en lo que respecta al procedimiento, pero tendrá que mostrarse totalmente flexible en relación con los contenidos a desarrollar porque el dispositivo prevé trabajar sobre las necesidades reales del estudiantado. Este estatus lo sitúa en una perspectiva que se focaliza más en los procesos de adquisición de saberes que en la tradicional transmisión de contenidos previamente establecidos en un programa. GALAND et FRENAY (2005: 38) puntualizan que el docente desempeña el papel de “tutor” que acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje, tanto desde el punto de vista del contenido de la disciplina como del método de adquisición de saberes.

En dicho proceso, al igual que para los métodos más tradicionales, la evaluación es una de las etapas ineludibles a cargo del profesor de LESP que aplica el ABP. La evaluación supone tomar en consideración tres momentos diferentes (DE MIGUEL DÍAZ, 2006: 97) en los que debe intervenir para apreciar particularmente: i) el uso continuo de la LESP durante todo el proceso de interacción, es decir, el seguimiento del grupo y la observación de la participación activa de sus miembros; ii) la comprensión y la expresión oral durante la presentación final para ver cómo se desarrolló el trabajo realizado por el grupo, momento durante el cual se dará eventualmente respuestas a las preguntas formuladas (por el profesor o por los estudiantes); y iii) la expresión escrita del producto final presentado por el grupo bajo la forma de memoria o informe.

Concretamente, el docente elabora las situaciones-problema, prepara los recursos para el trabajo individual y grupal, ayuda a que se determinen los objetivos de aprendizaje, evalúa el desempeño de sus estudiantes en términos de actuación y rendimiento. Para designar las funciones del docente, ciertos especialistas en MA toman como referencia el modelo CCFD⁸ (RAUCENT *et al*, 2011: 83) que hace alusión a las responsabilidades que se le atribuyen cuando desempeña el papel de tutor, a saber: conducir, cuestionar, facilitar y diagnosticar.

Aunque el método ABP parezca adaptarse perfectamente a las actividades de aula que habitualmente realizan los profesores de LESP, sucede que, como en todas las disciplinas, la

⁸ «CQFD» en lengua francesa: *conduire, questionner, faciliter et diagnostiquer*.

renovación metodológica suscita a menudo ciertas reservas, e incluso hasta categóricos rechazos. Una encuesta (TANO, 2015: 10.28, 4.5, 9.24)⁹, realizada a profesores de LESP en universidades francesas, ha revelado que son los docentes quienes se encuentran en el origen de las eventuales reticencias al cambio metodológico (59 % de las respuestas). La causa de esta circunspección debe buscarse fundamentalmente (64 %) en el hecho de que no han tenido formación para enseñar su materia a través de MA. No obstante, ellos mismos consideran (65 %) que formarse es una condición *sine quo non* para aplicar con eficiencia el método ABP.

Esta encuesta ha sido útil igualmente para mostrar que (TANO, 2015: 3.2) es el profesor (48 % de respuestas) que decide cuál es el método que hay que adoptar para enseñar las LESP. Los estudiantes y el propio centro educativo pueden también participar en esta elección metodológica, pero la responsabilidad final está en manos del docente, lo que refuerza aún más su rol en el dispositivo. Se observa también (TANO, 2015: 8.20) que una mayoría de profesores de LESP (80 %) que aplica el ABP considera que la principal actividad docente consiste en supervisar los trabajos del grupo y guiar a los estudiantes. Esta idea se ve reforzada en otra opinión emitida por los encuestados (TANO, 2015: 9.22) en la cual estiman que su principal exigencia consiste en intervenir como experto de la LESP y facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

1.3. El papel que desempeñan los estudiantes en el ABP

El telón de fondo de la presente contribución radica en el hecho de considerar que aprender es, por un lado, un acto intencional (los estudiantes aprenden porque quieren) y, por otro lado, una acción práctica y útil (se aprende para algo). Esto nos lleva a considerar que, en un dispositivo que aplica el ABP, el estudiante no está relegado a un simple rol de consumidor de conocimientos ya que el docente lo responsabiliza en la realización de un proyecto colectivo. El modelo pedagógico no es el de la transmisión de saberes, sino más bien el de la construcción de competencias por los mismos estudiantes (*cf.* nota n° 2 relativa al constructivismo) que, por cierto, están conscientes de los desafíos a los que se deben afrontar. Recordemos con VERGARA RAMÍREZ (2015: 34) que “los alumnos se zambullen con gusto en un reto especialmente difícil cuando conecta directamente con sus intereses: memorizan datos, indagan cómo resolver problemas complejos, plantean hipótesis, las validan y saben buscar ayuda [...]”.

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de LESP, enfrentar retos implica el desarrollo de habilidades transversales y principalmente comunicativas. A este respecto, un informe sobre

⁹ Encuesta semi dirigida y anónima, con recogida automatizada de datos, que propuso 28 preguntas contestadas por 258 profesores de LESP de la enseñanza superior francesa. El cuestionario permaneció en línea desde el 7 de enero hasta el 31 de marzo de 2015 y fue difundido en Francia a través de listas de distribución nacionales de distintas redes que se asociaron a la promoción de este sondeo: facultades de universidades, institutos tecnológicos, departamentos de lenguas de escuelas de ingenieros, de escuelas de gestión y de comercio, como así también de muchos otros establecimientos especializados. La encuesta ha sido igualmente transmitida por las siguientes asociaciones profesionales que la propusieron a sus miembros: ACEDLE, AGES, ADGECM, APLIUT, APLV, APHEC, AFDE, ANLEA, ADEPBA, GERALS, GERAS, GERES, OEP, SAES, SHF, SIES, SLNL, SFC, UPLEGESS y UPLS.

el aprendizaje del ESP en la educación superior (TANO, 2014: 17)¹⁰ permite observar que, efectivamente, para el 90 % de los estudiantes encuestados, los objetivos de aprendizaje en español deberían apuntar al desarrollo de competencias que les permitan, en un futuro muy cercano, ser protagonistas de su propio itinerario profesional.

ANDREU ANDRÉS y GARCÍA CASAS (2010: 38) consideran que el ABP introduce al estudiante en un proceso auto dirigido ya que, a partir de la situación-problema presentada, él mismo decide lo que debe estudiar a título individual y en el seno de su equipo. La actividad de los estudiantes se organiza entonces alrededor de grupos de trabajo que son la base del funcionamiento del ABP. Dichos equipos pueden componerse, de manera muy variable, de cuatro, ocho o doce estudiantes¹¹ que pueden reunirse tantas veces como sea necesario durante toda la extensión de una unidad didáctica (unos días, una semana, varias semanas, un semestre entero).

Las actividades de los estudiantes se desarrollan en varios tiempos. POCHET (1995: 99) lo explica de la siguiente manera:

La primera parte tiene lugar en el seno del grupo. La tarea [...] consiste en definir y analizar juntos el problema que les ha sido sometido formulando los objetivos de trabajo y los temas que deben abordarse. Luego descubren la materia en forma individual. El objetivo no es memorizar las informaciones nuevas sino entenderlas [...]. Finalmente, y de nuevo en grupo, realizan una síntesis explicando a los demás los datos estudiados individualmente¹².

Según lo expuesto, los principios que estructuran el ABP implican a los estudiantes de tal forma que son ellos mismos quienes detectan lo que lingüísticamente hablando necesitan aprender y buscan la información necesaria para encontrar una solución a la situación-problema presentada sin esperar que el docente les dé los recursos para llegar a tal fin. El aprendizaje proviene entonces de la experiencia acumulada durante el trabajo realizado para circunscribir la situación-problema. La búsqueda de información no es un fin en sí, pero un medio para que el estudiante, además de adquirir conocimientos específicos sobre un tema, aprenda a seleccionar datos significativos en relación con la situación-problema y, más que nada, a distinguir los que son fiables de los que no lo son.

¹⁰ Los datos que han servido de base para este informe provienen de una encuesta nominativa realizada en 2014. Compuesta de 80 preguntas, la misma se dirigía únicamente a alumnos de español, del 1ro al 5to año, de la Escuela Nacional de Ingenieros de Metz (ENIM), en Francia. Sobre un total de 270 alumnos contactados, el número de participantes se elevó a 164, lo que representó una tasa de participación no desdeñable del 61 %.

¹¹ Cuando los grupos sobrepasan los doce estudiantes, la distribución de tareas puede tornarse crítica para ellos. El grupo sería difícil de administrar para los alumnos pues las discusiones e intercambios serían laboriosos ya que, trabajando en grandes grupos, siempre existe el riesgo de que ciertos miembros queden rezagados. Por otra parte, la actividad en grandes grupos no siempre permite al profesor identificar las dificultades individuales. Para lograr esto, conviene trabajar en grupo pequeño o en grupo reducido.

¹² Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *La première partie a lieu au sein du groupe. Leur tâche [...] est de définir et d'analyser ensemble le problème qui leur est soumis, de formuler des objectifs de travail et le champ des sujets à couvrir. Ensuite, individuellement, ils découvrent la matière. Leur objectif n'est pas de mémoriser les informations découvertes mais de bien comprendre celles-ci [...]. Enfin, de nouveau en groupe, ils font la synthèse et expliquent aux autres les informations étudiées individuellement.*

Ciertos estudios sobre el impacto del ABP han demostrado que su eficacia depende en gran parte del papel asumido por los estudiantes en la aplicación de este enfoque. Algunos autores recuerdan los pasos que se deben seguir (GALAND et FRENAY, 2005: 32):

Antes de resolver un problema, se invita a los estudiantes a comprender la tarea solicitada – a través de un trabajo en grupo –, a examinar los conocimientos disponibles y a preparar la siguiente etapa formulando pistas de trabajo. Luego sigue una fase de trabajo individual durante la cual los estudiantes se apropian individualmente los conocimientos que ellos interpretan como necesarios. Tras esta fase, el estudiante informará al grupo sobre lo producido en su aprendizaje individual. La fase de cierre consiste igualmente en construir una o varias soluciones argumentadas para resolver el problema inicial¹³.

Queda claro que los enfoques actuales basados en los MA hacen que los estudiantes comprendan que el aprendizaje del ESP no puede consistir solamente en hacer ejercicios de vocabulario especializado o de gramática comparativa. Los estudiantes saben mejor que nadie que los ejercicios descontextualizados preparan mal para la resolución de problemas para la cual se impone una utilización pragmática del idioma. En este sentido, PUJOL BERCHE (2016: 48-49) señala que

[...] las situaciones de aprendizaje tienen que estar situadas [...] para que el aprendiente pueda usar la lengua de forma contextualizada y significativa. Un aprendizaje es significativo cuando se relacionan los conocimientos previos con los nuevos adaptándolos al contexto, cuando lo que estamos haciendo transforma nuestro conocimiento. La cognición situada es aquella que forma parte y es producto de la actividad y del contexto.

Las nociones de uso, de contextualización y de significatividad son indisociables del ABP. RODRÍGUEZ-PIÑEIRO ALCALÁ (2013: 86) afirma que

Las actividades de resolución de problemas se pueden considerar paradigmáticas del principio de aprender una lengua usándola de forma significativa. En efecto, el problema que se propone a los alumnos pretende que estos exploren la lengua, pongan en práctica estrategias y procedimientos, argumenten, analicen información e investiguen.

A todo esto, se suma una buena dosis de trabajo colaborativo. Definitivamente, los resultados de la encuesta anteriormente referenciada (TANO, 2015: 4.8) han demostrado que, entre las modalidades que mejor facilitan las adquisiciones, el trabajo en equipo es la que ofrece al estudiante la posibilidad de controlar con mayor eficacia su proceso de aprendizaje (más del 69 % de respuestas).

Paralelamente, una buena ejecución del ABP debe acordar un lugar preponderante a la iniciativa personal respetando el ritmo de cada participante. A este respecto, las opiniones convergen para considerar al estudiante como un sujeto proactivo (TANO, 2015: 5.10) que se

¹³ Nuestra traducción al español de la siguiente cita en francés: *Avant de résoudre un problème, les étudiants sont invités à comprendre – par un travail en groupe – la tâche qui leur est demandée, à faire le point sur les connaissances dont ils disposent et à préparer la phase suivante en formulant des pistes de travail. Vient ensuite une phase de travail individuel au cours de laquelle les étudiants s'approprient individuellement les connaissances qu'ils ont jugées nécessaires. À l'issue de cette phase, l'étudiant rapportera au groupe le produit de son apprentissage individuel. La phase de clôture consiste également à construire une ou plusieurs solutions argumentées au problème de départ.*

proyecta en la continuación de su propio aprendizaje en vistas de un futuro profesional (66 % de respuestas). Una de las condiciones que se impone a los estudiantes con el fin de que puedan sacar un máximo de provecho del método ABP (TANO, 2015: 9.23) consiste en llevar a cabo indagaciones personales para luego compartir lo encontrado (62 %) con el resto de la clase, es decir, trabajar en colaboración para encontrar soluciones consensuadas de manera analítica, reflexiva, crítica y sintética (67 %).

2. PROPUESTA ILUSTRADA PARA EL DESARROLLO DEL MÉTODO ABP EN LA ENSEÑANZA DEL ESP

Para adoptar el ABP en la enseñanza-aprendizaje del ESP, los profesores deseosos de aplicar este método deben tener claramente en mente las fases que lo jalonan. Esto hará que pierdan el consabido miedo a aplicar nuevas metodologías tomando consciencia de que cambiar la forma de enseñar no es un asunto únicamente de aptitudes docentes sino fundamentalmente de cambio de actitud. Si los profesores están de acuerdo en que la transformación metodológica es necesaria, lo que les permitirá luchar contra la resistencia al cambio es saber cuál es la hoja de ruta que lo provoca. La rigidez ante el cambio puede emanar de la organización educativa, de la rutina de trabajo del resto de los docentes, incluso de las expectativas de los alumnos respecto de la manera misma de trabajar en el aula. No obstante, sabemos que el docente es el principal agente del cambio metodológico. Con el objetivo de facilitar la puesta en marcha del ABP en el aula de ESP, proponemos a continuación un protocolo de aplicación posible, teniendo muy en cuenta que los profesores de idioma no necesitan tanto que se les explique las razones para el cambio, sino más bien que se les propongan herramientas sencillas para llevarlo a cabo.

Las contribuciones que proponen una guía del ABP adaptada a las LESP son escasas y, si se quiere, inexistentes. Las que existen se refieren globalmente a las cuatro etapas clásicas del ABP que se pueden seguir en cualquier disciplina: 1) presentación de la situación-problema; 2) identificación de las necesidades de aprendizaje; 3) búsqueda de información para cubrir esas necesidades y 4) resolución del problema. CASTRO ÁLVAREZ *et al* (2015: 42-43) proponen seguir cinco etapas en la enseñanza del inglés para fines específicos: a) introducción del tema; b) presentación del problema; c) organización de grupos y búsqueda de información; d) ayuda y seguimiento y e) evaluación de resultados.

Sin embargo, nosotros pensamos que esas etapas merecen ser más explícitas, razón por la cual proponemos una manera más larga, pero a nuestro parecer más clara, de administrar el ABP incluyendo diez etapas para un mejor desarrollo de este método en la enseñanza del ESP¹⁴. Las tres primeras etapas corren exclusivamente a cargo del docente; las siete otras son seguidas por los mismos estudiantes, aunque supervisadas por el profesor. Para cada etapa, proponemos un ejemplo concreto de enseñanza-aprendizaje en ESP¹⁵ para una clase de nivel B2.

¹⁴ Aunque el autor haya experimentado el ABP en diez etapas, en el marco de este artículo no se trata de analizar los resultados de tal aplicación. Solo se busca presentar un guion relativamente sencillo destinado a ilustrar la metodología.

¹⁵ El ejemplo, adaptado para un uso en el enfoque ABP, está sacado del manual *Expertos* (TANO, 2009: 33) que trabaja un español orientado al mundo del trabajo (tarea n° 11, titulada «nuevo propietario», correspondiente a la sección «comunicación» de la unidad n° 2 cuyo título es «reunión de equipo»). La

Etapa 1. Elaboración de la situación-problema

Esta etapa corresponde a la preparación del curso por parte del profesor quien debe elaborar una situación-problema que pueda satisfacer al menos tres condiciones: i) ser nueva para los estudiantes; ii) estar contextualizada y anclada en la realidad y iii) representar un desafío aceptable y alcanzable.

Esto nos lleva a reflexionar que un buen tema de ABP tiene que reunir ciertas cualidades: i) ser suficientemente motivador (para despertar la curiosidad de los estudiantes); ii) ser abierto (para no limitarse a una solución única); iii) ser complejo (para llegar a soluciones a través de decisiones argumentadas); iv) ser coherente (para estar en relación directa con los objetivos de aprendizaje) y v) propiciar el trabajo colaborativo (para obtener un resultado procedente de la cooperación entre aprendientes). Si el docente debe elegir o crear una situación-problema de tal forma que su resolución obligue a recurrir a nociones previamente enseñadas, también debe introducir elementos que los estudiantes no conozcan todavía recordando siempre que el objetivo fundamental es descubrir y adquirir nuevos conocimientos.

Ejemplo de situación-problema

IBERBANCO, un banco español líder en Europa, cuya actividad internacional se desarrolla de manera firme y progresiva, acaba de comprar FRANCOBANQUE, un banco francés. Los empleados de esta última entidad han recibido una carta, firmada por la Dirección de Recursos Humanos, que ha provocado una gran polémica. A partir de ahora y con el objetivo de disminuir costos de funcionamiento, todos los empleados provenientes de recientes fusiones deberán utilizar el español como lengua de trabajo. Este documento explica que el objetivo es formar a todos los colaboradores franceses para que integren lo más eficazmente posible las modalidades de trabajo del nuevo propietario. Para ello, se propondrá a las personas afectadas por esta medida unos cursos lingüísticos organizados por el Departamento de Formación de la sede madrileña. Todos los gastos ocasionados por esta operación correrán a cargo de IBERBANCO. El conjunto de empleados franceses deberá alcanzar un nivel operativo en lengua española. Quienes ya posean probadas competencias en este idioma tendrán que realizar solamente una pasantía de una semana de formación técnica y administrativa. Por el contrario, los empleados que todavía no manejen esta herramienta de comunicación estarán obligados a inscribirse para efectuar un curso intensivo de dos meses de duración al término del cual se certificará un nivel operativo en español para luego poder seguir la pasantía de formación técnica y administrativa. Los empleados que rechacen participar en dicho dispositivo se considerarán como dimisionarios y su contrato de trabajo se rescindirá.

La orientación dada por IBERBANCO ha provocado la aparición de tres grupos bien identificados en FRANCOBANQUE: los nuevos dirigentes (que por razones de posicionamiento apoyan incondicionalmente las medidas tomadas por la sede); los mandos intermedios (que estarían de acuerdo con las nuevas medidas, pero bajo ciertas condiciones) y los representantes sindicales (que se oponen fervientemente a las decisiones tomadas por la más alta jerarquía que ellos consideran como injustas e inadaptadas). Entre todos, deberán participar en una reunión negociadora para llegar a un compromiso que no lesione los intereses de nadie.

lengua-meta es el español del sector terciario, una lengua común a varias profesiones ya que se trata, en ejemplo que sirve de ilustración, de utilizar un idioma útil para participar en una reunión negociadora.

Etapa 2. Presentación de la situación-problema

Durante la primera sesión, cada estudiante recibe un breve texto escrito donde se presenta una situación-problema inventada pero verosímil o sacada de una realidad que pueda ser verificable en un sector profesional determinado. Se podrían imaginar varios recursos como, por ejemplo, vídeos, grabaciones, esquemas, etc. En todo caso, el documento en cuestión tiene que presentar claramente el tema a tratar.

Durante esta etapa, el profesor desempeña el rol de presentador. Este impulso inicial dado por el docente que gestiona el dispositivo de enseñanza-aprendizaje se acompaña de la descripción de las modalidades de apreciación del trabajo que los estudiantes tengan que concretar. Así, conociendo de antemano el tipo de evaluación al que van a ser sometidos, podrán definir mejor sus actividades de aprendizaje.

Ejemplo de presentación de la situación-problema

El profesor distribuye el texto donde se puede leer la situación-problema descrita en la etapa 1. Es de extrema importancia que el docente indique que, al término de esta actividad, los alumnos tendrán que autoevaluarse e interevaluarse y que él mismo realizará evaluaciones formativas a lo largo de las actividades como así también una evaluación sumativa al finalizar el proceso.

Etapa 3. Formación de grupos

Durante la formación de equipos, el docente deberá asegurarse de que estos no estén desequilibrados. Atendiendo a los niveles alcanzados en ESP, tendrá que prestar mucha atención para evitar el habitual efecto de “clan” (los de mayor nivel todos juntos) mezclando los mejores alumnos con los que demuestran menores destrezas. En esta etapa, el profesor debe garantizar la creación de un ambiente de trabajo propicio para el aprendizaje. En función de la cantidad de estudiantes de la clase, el docente intentará formar grupos más o menos homogéneos. En el seno de cada equipo, todos tendrán un rol de participante activo, pero dos funciones particulares serán asignadas a ciertos estudiantes:

- La función de animador. En cada sesión, el animador atribuye y supervisa el tiempo de palabra de los diferentes miembros del equipo asegurándose de que todos se impliquen en la escucha y la discusión y vigilando además que el grupo sigue correctamente las etapas previstas. El animador anima la discusión distribuyendo la palabra, solicitando la participación o moderando las intervenciones. Persiguiendo un objetivo de clarificación, puede incluso hasta reformular lo que se ha dicho.
- La función de secretario. Su intervención permite efectuar un seguimiento de la evolución del trabajo pues desempeña el papel de escribiente tomando notas de hechos, ideas y propuestas. El secretario mantiene un registro de toda la reflexión del grupo escribiendo las principales cuestiones planteadas en cada sesión para luego ponerlas a disposición de los miembros bajo la forma de un “diario de a bordo”. Estas notas servirán a recopilar los resúmenes de reuniones que transmitirá al profesor-tutor.

Ejemplo de formación de grupos

- a) En el presente caso, la clase tendrá que dividirse en tres grupos representando cada uno la posición de los tres diferentes interlocutores que participarán en la reunión de negociación: los nuevos dirigentes del banco comprado, los mandos intermedios y los representantes sindicales.
- b) El docente deberá exigir que los estudiantes nombren, en cada grupo, un animador y un secretario explicando claramente lo que se espera de cada una de estas dos funciones.

Etapa 4. Clarificación de la situación-problema

Luego de una primera lectura de la situación-problema, el equipo debe proceder a su elucidación a través de una presentación mínima que tomará la forma de un resumen en lengua-meta. En pequeño grupo, los estudiantes circunscriben el problema, lo definen y lo discuten a la luz de sus experiencias y sus conocimientos anteriores. Por medio de una lluvia de ideas, encuentran explicaciones que van clasificando a través de interrelaciones. En esta etapa, los estudiantes exploran aspectos conocidos y desconocidos de la situación-problema comunicando en español con sus pares. Esta etapa es la ocasión ideal para clarificar conceptos y términos e, incluso, para aclarar nuevos vocablos que exigen ser explicados.

Ejemplo de clarificación de la situación-problema

- a) Todos los nuevos dirigentes del banco comprado manejan la lengua española. Como han sido nombrados por IBERBANCO, están totalmente de acuerdo con los objetivos de la Dirección de RRHH ya que consideran que esta fusión es una gran oportunidad para la empresa y para todo el personal. La decisión de utilizar el español como lengua de comunicación oficial del nuevo banco representa un ínfimo sacrificio comparado a las grandes ventajas futuras.
- b) Los mandos intermedios pueden leer los documentos redactados en español, aunque no hablen corrientemente este idioma. Consideran entonces que las medidas propuestas por IBERBANCO son un poco excesivas, pero piensan que esta fusión es una oportunidad para los empleados que quieren progresar en su carrera.
- c) Los representantes sindicales no entienden el español y, por supuesto, tampoco lo hablan. Están en completo desacuerdo con las decisiones unilaterales de IBERBANCO que consideran totalmente injustas para ellos y, sobre todo, inapropiadas para el contexto en el cual trabajan.
- d) Por consiguiente, durante la reunión negociadora entre esos tres tipos de representantes, habrá que encontrar una solución consensual que no lesione los intereses de cada grupo y que, a un mismo tiempo, respete la voluntad del nuevo propietario. Para ello, cada grupo deberá preparar argumentos persuasivos con el fin de convencer a sus interlocutores del carácter apropiado de las propuestas que se avancen. Para anticipar eventuales reacciones, será útil reflexionar también sobre posibles contra argumentos.

Etapa 5. La formulación de hipótesis de trabajo

En equipo pequeño, los estudiantes deben emitir hipótesis posibles que puedan explicar claramente la situación-problema a través de una discusión que los lleve hacia la pista que ellos consideren más plausible. Durante esta fase de cuestionamiento, el docente se cerciora de que la conversación no se desvíe hacia una dirección alejada de la situación-problema inicial. En su rol de tutor, ayuda a los estudiantes a formular hipótesis y a modificarlas a medida que acceden a nuevas informaciones. Ordenando sus ideas, los estudiantes descubren vacíos

o lagunas de conocimiento en el uso del ESP, lo que les permite componer una lista de contenidos que tendrán que repasar y, particularmente, de nuevos contenidos que tendrán que estudiar.

Ejemplo de formulación de hipótesis de trabajo

Eventuales hipótesis elaboradas por el grupo que representa a los mandos intermedios:

- “Durante la negociación, obtendremos satisfacción si preparamos de antemano argumentos irrefutables”.
- “Para ser convincentes, tenemos que conocer las expresiones más corrientes que permitan anticipar con eficacia en este tipo de reunión durante la cual será necesario defender una posición llegando a un acuerdo final consensual”.

Etapas 6. La determinación de los objetivos de aprendizaje

En base a las hipótesis formuladas y luego de haber identificado nociones nuevas y desconocidas, los estudiantes enumeran los conocimientos que tendrán que adquirir en relación con la situación-problema para, finalmente, validar o invalidar las hipótesis que se habían avanzado en la etapa anterior. Esos conocimientos serán plasmados en metas a alcanzar que deberán reflejar claramente lo que tendrán que saber y, mayormente, lo que tendrán que saber hacer. Es una etapa de toma de consciencia de los elementos necesarios para la realización de tareas que oficia de puente entre los saberes que ya tienen los estudiantes y los saberes que tendrán que asimilar para resolver el problema propuesto. Se trata de determinar, consensual y preferentemente por escrito, los conocimientos a adquirir y las competencias a desarrollar. Bajo la supervisión del docente, el animador del grupo debe asegurarse de que todos los puntos a ver o a repasar han sido discutidos.

Es común formular los objetivos de aprendizaje utilizando verbos en infinitivo que expresen acciones verificables según las habilidades cognitivas que se desean desarrollar. Por ejemplo, en lo que respecta a los conocimientos: definir, decir con sus propias palabras, enumerar, identificar, nombrar, etc. En lo que atañe a la síntesis: concebir, exponer, planificar, producir, realizar, redactar, etc. Para la redacción de objetivos, conviene focalizarse en lo esencial evitando dispersarse en un conjunto opaco de objetivos difíciles de verificar.

Ejemplo de objetivos de aprendizaje

- a) Como resultado de este ABP, los estudiantes serán capaces de activar recursos léxicos y gramaticales ya conocidos como, por ejemplo, el vocabulario y las locuciones para expresar opinión o condición que, en lengua castellana, requieren el uso del presente de indicativo o de subjuntivo.
- b) También serán capaces de adquirir nuevas destrezas para participar eficientemente en una reunión de negociación, siendo competentes para: anunciar el tema del debate, expresar opiniones personales e impersonales, pedir opinión y referirse a una opinión dada, exigir explicaciones, expresar acuerdo o desacuerdo, pedir acuerdo, dar y pedir la palabra, interrumpir y no ceder la palabra, hacer aclaraciones, exponer contra argumentos, formular condiciones, expresar evidencias, atenuar afirmaciones y negaciones, llegar a conclusiones, etc.

Etapa 7. La planificación de tareas

Bajo la supervisión del docente, los estudiantes establecen una planificación de tareas definiendo su temporalización para que los objetivos puedan alcanzarse en los plazos impuestos. En las horas o los días que siguen, el secretario tiene la responsabilidad de transmitir, a todos los miembros del grupo y al profesor, una síntesis de las notas tomadas durante la sesión de trabajo donde se trató de circunscribir la situación-problema, las hipótesis retenidas y los aprendizajes que quedan por desarrollar. Se trata de construir un plan de acción donde cada cual sepa lo que debe hacer y aprender.

Ejemplo de planificación de tareas

Supongamos que se trata de un corto ABP de una duración total de cuatro horas distribuidas en dos sesiones de dos horas cada una. Los miembros del grupo 1 desempeñan el papel de los nuevos dirigentes del banco comprado. Durante la primera sesión, el animador conduce a su grupo para que encuentre argumentos que justifiquen la posición adoptada por los nuevos propietarios del banco. Luego, les pide que tengan en cuenta las implicaciones personales, familiares y profesionales que ello conlleva. El secretario realiza una síntesis de este trabajo que envía por correo electrónico a sus compañeros y al profesor tutor. Como preparación para la segunda sesión de trabajo, el animador pide a todos que efectúen investigaciones personales para elaborar una lista de expresiones, a las que se referían los objetivos de aprendizaje, comúnmente utilizadas durante una reunión negociadora.

Etapa 8. La búsqueda de respuestas

En esta etapa, el estudiante trata de encontrar respuestas apropiadas buscando información de manera individual. Cada estudiante se preocupa por adquirir conocimientos enlazados con la situación-problema y prepara una síntesis de lo que ha aprendido que luego propondrá al grupo durante la discusión de la siguiente sesión aportando así su contribución en el tratamiento de la problemática. Su meta es llegar a obtener respuestas posibles al problema presentado teniendo en mente que puede apoyarse en más de una respuesta aceptable. Es el momento en el que se definen los elementos nuevos relativos al ESP (vocabulario, expresiones, funcionales gramaticales, etc.) y, obviamente, los objetivos de aprendizaje pueden ser redefinidos en caso de ser necesario.

Ejemplos de respuestas

a) Ejemplo de respuestas en materia de argumentos a esgrimir durante la negociación:

Los nuevos dirigentes del banco comprado han sido elegidos porque hablan corrientemente en español. No pueden estar en desacuerdo con las medidas adoptadas por la cúpula ya que han sido contratados, entre otras cosas, para poner en aplicación la estrategia de IBERBANCO consistente en considerar que la lengua española es un instrumento de trabajo para el conjunto del personal. Su margen de maniobra para negociar este objetivo es prácticamente nulo puesto que se trata de una decisión ya tomada a alto nivel y que se presenta a partir de ahora como un requisito para poder trabajar en la empresa. El idioma de comunicación del grupo es el español. Por consiguiente, estos nuevos dirigentes tendrán que imponer hábilmente sus puntos de vista para que todos los trabajadores (desde los altos mandos hasta los técnicos pasando por las secretarías) interpretan la decisión del banco como una oportunidad de desarrollo. Además, recordarán que, en esta época marcada por el desempleo, tener un contrato por tiempo indefinido en una empresa de nueva implantación en Francia es una verdadera suerte y que todo se hace para que los empleados aprovechen la oportunidad que se les ofrece. Los dirigentes evocarán también el hecho de que los empleados que no deseen participar en este

dispositivo no podrán mantenerse en sus puestos y que, por contrario, los participantes podrán beneficiarse de un mes de aguinaldo.

b) Ejemplo de respuestas sobre aspectos lingüísticos determinantes durante la negociación:

Expresiones para expresar opiniones en presente de indicativo: *parecer que, considerar/pensar/creer que...*

Expresiones para expresar opiniones en presente de subjuntivo: *no parecer que, no considerar/pensar/creer que, dudar que, confiar en que, estar sorprendido de que, estar contento de que, más vale que, es imprescindible/normal/importante que, es una lástima que...*

Expresiones para expresar condición: *solo si* (+ presente de indicativo), *siempre que/solo en caso de que/con la condición de que/siempre* y *cuando* (+ presente de subjuntivo).

Expresiones para participar eficientemente en una reunión de negociación:

- Anunciar el tema del debate: *el tema que tenemos que discutir, la cuestión que vamos a tratar...*
- Explicar y exigir explicaciones: *dicho de otro modo, es decir, eso quiere decir que, ¿a qué te refieres con eso? ¿qué quieres decir eso?...*
- Aludir a una opinión dada: *en cuanto a, respecto a, por lo que se refiere a...*
- Interrumpir y no ceder la palabra: *permíteme decir algo, déjame terminar, perdona que te corte, espera un momento...*
- Atenuar afirmaciones y negaciones: *a fin de cuentas, en cierto modo, la verdad es que, al fin y al cabo, en realidad...*
- *Etc.*

Etapa 9. La propuesta de soluciones

En su propio equipo, los estudiantes hablan de lo que han encontrado analizando el grado de pertinencia de las hipótesis inicialmente avanzadas. De ser necesario, pueden incluso formular nuevas hipótesis apoyándose en los recursos consultados. Van así respondiendo a las preguntas del grupo y, llegado el caso, aclarando conceptos que ya en esta fase pueden interpretarse como vagos o imprecisos. A partir de un torbellino de ideas, proponen una posible solución al problema planteado mientras que el docente, como moderador de la discusión, interviene formulando observaciones (sobre aspectos que exigen una atención particular) o reorientando las pistas de trabajo (para mantener la motivación).

Luego, en grupo abierto, cada equipo anuncia las soluciones que le parece pertinentes. Es una etapa de responsabilidad compartida durante la cual los estudiantes transfieren sus datos al resto del grupo, analizando sus hallazgos y efectuando una discusión crítica sobre los mismos. Entre todas las soluciones consideradas, el grupo clase seleccionará aquella/s que conviene/conviene mejor a la situación-problema inicial.

Ejemplo de propuestas de soluciones

Los mandos intermedios y los representantes sindicales aceptan la decisión propuesta por los dirigentes, pero bajo tres condiciones:

- que el traslado a Madrid se haga con cónyuges y niños;
- que los empleados que no alcancen un nivel operativo en español al cado de dos meses puedan contar con cursos de apoyo al regresar a Francia con el fin de certificar el nivel interno exigido por IBERBANCO;
- que los empleados que accedieron a esta merecida certificación interna en el tiempo impartido puedan gozar de una prima de formación a definir con la jerarquía.

Etapa 10. El balance de los resultados conseguidos

En el marco del ABP, la evaluación es un instrumento completamente integrado en el proceso de aprendizaje. Es la última etapa de verificación de conocimientos y de validación de competencias durante la cual el estudiante, el grupo y el docente realizan una síntesis de lo que se ha hecho. En este balance, los estudiantes toman consciencia de que esos nuevos conocimientos: i) han sido útiles para resolver el problema; ii) han sido adquiridos gracias a un eficiente trabajo realizado en equipo; y iii) podrán eventualmente ser reutilizados para estudiar una futura situación-problema.

Estas evaluaciones también permiten al docente, por un lado, asegurarse de que los estudiantes se han implicado en el proyecto y, por otro lado, verificar el estado de avance de cada grupo. Por supuesto, el profesor deberá identificar las fortalezas y las debilidades de los estudiantes como así también darles consejos para mejorar su desempeño y rendimiento.

Por su parte, los estudiantes siempre tienen que conocer la finalidad de la evaluación que consiste en permitir que cada cual obtenga una retroalimentación sobre los puntos fuertes y débiles identificados. De esta forma, los alumnos cuentan con la posibilidad de autoevaluarse, de evaluar a sus pares y de valorar los resultados del trabajo en equipo. Ser evaluado por los compañeros es una actividad enriquecedora y formadora en la medida en que esta valoración se base en comentarios constructivos. Aportar su juicio sobre el aprendizaje de los demás estudiantes es también una actividad que, de manera simultánea, entrena para la autoevaluación.

Este control del proceso de aprendizaje realizado por los mismos estudiantes, y al cual se suma el efectuado por el profesor, sirve para verificar si los objetivos han sido alcanzados. Los estudiantes pueden asimismo indicar las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse durante el desarrollo de las actividades y proponer un balance del trabajo individual y grupal. En el mismo se puede incluir un inventario de lo que se entendió y aprendió e incluso de lo que aún queda por profundizar reconociendo que todo error es una ocasión para aprender, en la medida en que se logre reflexionar sobre las causas del error.

Ejemplo de balance de resultados conseguidos

- Inter evaluación entre estudiantes durante el proceso de aprendizaje (evaluación colaborativa).
- Evaluación realizada por el profesor durante el proceso de aprendizaje (evaluación continua bajo la forma de indagatorias operacionales).
- Autoevaluación por parte del estudiante al finalizar el proceso de aprendizaje (evaluación autónoma en un diario de aprendizaje o cumplimentación de un portafolio de competencias).
- Evaluación formativa realizada por el profesor al cerrar el proceso de aprendizaje (informe escrito y/o presentación oral, puestas en situación para mostrar las destrezas adquiridas).
- Evaluación sumativa realizada por el profesor al final del proceso de aprendizaje (mediante examen auto ejecutable, de tipo test de opción múltiple, elaborado por el docente, sobre el tema de los conectores lógicos del discurso que han sido utilizados durante la reunión negociadora).

3. CONCLUSIONES

Una de las primeras observaciones finales que podemos realizar a partir de las reflexiones conducidas en los párrafos anteriores tal vez sea el hecho de que, si aprender es una actitud natural en el ser humano, enseñar no lo es. Ensayar nuevas prácticas apostando por el cambio paradigmático exige liberarse de muchos de los condicionantes que ahogan a los profesores sobre cómo enseñar las LESP y, por supuesto, sobre cómo se supone que deben aprender los estudiantes.

El ABP puede presentarse entonces como una opción de MA que permite la renovación de la enseñanza en ESP. Este método atribuye una singular importancia al empleo de una situación-problema como catalizador de la gestión de la información (particularmente de las actividades individuales) y de la gestión de las interacciones en el seno del grupo clase (durante las actividades de equipo). En conformidad con las teorías socio constructivistas que preconizan la interacción y la colaboración entre pares, el ABP concuerda con los enfoques comunicativos y accionales actualmente vigentes en el aprendizaje de LESP.

La finalidad del ABP consiste entonces en lograr que el estudiante adquiera competencias a través de la solución de situaciones problemáticas. Para ello, no puede de ninguna manera desempeñar un rol pasivo de mero receptor de informaciones. Por el contrario, basado en el aprendizaje experiencial y colaborativo, este método solicita la participación activa del alumno para que exponga su visión del problema, para que busque soluciones que se justifiquen, para que defienda oralmente sus ideas y para que organice una argumentación sólida desplegando simultáneamente su creatividad. Se trata de un aprendizaje resueltamente anclado en la práctica a través del cual los estudiantes, comprometidos en la búsqueda de soluciones a problemas que pueden aparecer en su futura vida profesional, son mejor preparados para ejercer su profesión entrenándose en el uso de una lengua-meta de manera contextualizada.

El nombramiento de un animador y de un secretario, la elaboración colectiva de los objetivos a alcanzar, el trabajo individual y en grupos pequeños y la puesta en común de los conocimientos adquiridos constituyen actividades que permiten adquirir destrezas organizativas a la vez que desarrollan un aprendizaje independiente. En el ABP, los estudiantes realizan un trabajo auto dirigido decidiendo lo que van a estudiar según sus necesidades concretas. No tienen todos los mismos conocimientos en ESP, pero cada uno aporta los suyos con el fin de avanzar en la búsqueda de una solución aceptable al problema presentado. El ABP se exhibe entonces como un enfoque que, sin lugar a duda, potencia la autonomía y el empoderamiento del aprendiente.

Aunque esté centrado en la actividad de los estudiantes, este método de ninguna manera denigra la actividad del docente que deberá incesantemente velar por la calidad de las situaciones-problema que elabora, del asesoramiento que proporciona, de las evaluaciones que efectúa. Si el profesor de ESP es garante de los aprendizajes y evaluador formativo, en el ABP también es un experto en el acompañamiento de sus estudiantes transformándose en agente observador y motivador, en asistente técnico y hasta en regulador de conflictos.

Cuando se adhiere a todos estos principios metodológicos, el cuestionamiento central de cualquier docente consiste en determinar y dar a conocer las etapas que los estudiantes deben superar en un dispositivo que prevé la adopción del ABP como marco de trabajo. A modo de resumen y a los efectos de facilitar su ejecución, el protocolo de aplicación que proponemos en este artículo se basa en diez etapas: (1) elaboración de la situación-problema,

(2) presentación de la situación-problema, (3) formación de grupos, (4) clarificación de la situación-problema, (5) formulación de hipótesis de trabajo, (6) determinación de objetivos de aprendizaje, (7) planificación de tareas, (8) búsqueda de respuestas, (9) propuesta de soluciones y (10) balance de resultados conseguidos.

De todo lo anteriormente explicado, deducimos que la enseñanza del ESP es un terreno propicio para la aplicación del ABP. Este método propone acercar a los estudiantes a tareas prácticas y similares a las de un mundo profesional que recurre cada vez más a actividades colaborativas entre individuos en contextos donde los idiomas se tornan herramientas indispensables. Aunque este enfoque se adapte a la inmensa mayoría de las situaciones de enseñanza universitaria, su eficacia depende de la toma de consciencia de la necesidad de seguir ciertas etapas para desembocar en un producto final consensual. Este último será el resultado la lucidez y del rigor con los cuales se observarán dichas etapas.

4. BIBLIOGRAFÍA

ANDREU ANDRÉS, M.Á. & M. GARCÍA CASAS. 2010. *Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad*, Ibérica, n° 19, pp. 33–54, URL: <http://www.aelfe.org/documents/02_19_Andreu.pdf> (consulta del 29/07/18)

ATMANI, N. & N. STAINIER. 2000. *ABC du Problem-Based Learning (PBL) ou Apprentissage par Problèmes (APP)*. Chaire de pédagogie et didactique de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne, URL : <http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/fileadmin/user_upload/APP/pdf/ABC__Lausanne.pdf> (consulta del 29/07/18)

AUSUBEL D. 1976. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 369 p.

BERTRAND, C. 2014. *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 38 p., URL : <http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vdiff-01-07-14-original.pdf> (consulta del 29/07/18)

BRUNER J., GOODNOW J., AUSTIN G. 1978. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. 320 p.

CASTAÑEDA CASTRO A. 1997. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Impredisur S.L. 180 p.

CASTRO ÁLVAREZ, P., GONZÁLEZ PÉREZ, G. & L. CASAL ESPINO. 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 29/07/18)

COLL C., MARTÍN E., MAURI T., MIRAS M., ONRUBIA J., SOLÉ I. & A. ZABALA. 1993. *El constructivismo en el aula*. 1°. Barcelona: Graó. 183 p.

CUENCA M. J. & J. HILFERTY. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel. 256 p. (Ariel Letras).

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 29/07/18)

FREINET, C. 1964. *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : Librairie Armand Colin, collection Bourrelrier, 144 p.

GALAND, B. & M. FRENAY. 2005. *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur - Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 214 p.

LEMÂITRE, D. 2015. « Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs ». In : *Actes du VIII colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Innover : comment et pourquoi*. Brest : ENSTA, Télécom Bretagne et Université de Bretagne Occidentale, p. 71-80. URL: <http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2015/Actes-QPES2015.pdf> (consulta del 29/07/18)

LEWIN, K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper, 346 p.

LISON, C. & F. JUTRAS. 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 29/07/18)

MARTÍN PERIS, E. 2018. *Diccionario de términos clave de ELE*. Edición electrónica del Centro Virtual Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. URL: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> (consulta del 29/07/18)

POCHET, B. 1995. « Le "Problem-Based Learning", une révolution ou un progrès attendu ? ». *Revue Française de Pédagogie*, Institut National de Recherche Pédagogique, n° 111, p. 95-107, URL : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF111.pdf>> (consulta del 29/07/18)

PUJOL BERCHÉ M. 2016. «Una competencia clave del profesor de español en contextos profesionales: la organización de situaciones de aprendizaje». *Les cahiers du GÉRES (revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)*, n° 8, p. 44-59. URL: <<https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-8/>> (consulta del 29/07/18)

RAUCENT, B., MILGROM, E., HERNÁNDEZ, A., BOURRET, B. & C. ROMANO. 2011. *Guide pratique pour une pédagogie active - Les APP, Apprentissages par Problèmes et par Projets*. Toulouse : Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse & École Polytechnique de Louvain, 103 p.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I. 2013. «La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, n° 53, p. 54–94, URL : <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no53/rpinero.pdf>> (consulta del 29/07/18)

SPU. 1999. *L'apprentissage par problèmes*, 44, Namur, Service de Pédagogie Universitaire, Université de Namur, 6 p., URL : <<http://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/numeros-reseau-44-51/reseau44>> (consulta del 29/07/18)

TANO, M. 2009. *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión, 160 p.

TANO, M. 2014. *Analyse des besoins concernant l'enseignement-apprentissage de l'espagnol à l'ENIM*, Rapport d'enquête, URL : <<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJUnhWRFhmSU1RcVk/view?usp=sharing>> (consulta del 29/07/18)

TANO, M. 2015. *Enquête exploratoire sur les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes en langues de spécialité*, Rapport d'enquête, URL : <<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJMnhkRkxydmlqOTQ/view?usp=sharing>> (consulta del 29/07/18)

VERGARA RAMÍREZ, J. J. 2015. *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Ediciones SM. 245 p.

VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 174 p.

WILLIAMS, M. & R. BURDEN. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press. 256 p. (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).

Nombrar este artículo :

TANO M. « Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas ». *Les Cahiers du GÉRES* (revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) [En ligne]. 2019. n° 11, p. 285-302. Disponible sur : < <https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-11/> >