



Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

¿Cuál es la utilidad de una estrategia de intervención pedagógica basada en los principios del aprendizaje cooperativo para potenciar la adquisición de los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán?

Steven Guatame Aguilera

Noviembre 2017

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Trabajo de Grado.

Contenido

1. Introducción	1
2. Problemática	3
2.1 Hecho Motivacional	5
2.2 Hecho Problemático	5
2.3 Objetivo y Pregunta de Investigación.	5
2.3.1 Objetivo de investigación	6
2.3.2 Pregunta de investigación	6
2.4 Justificación.....	6
2.4.1 Pertinencia	6
2.4.2 Relevancia	7
3. Estado del Arte.....	8
4. Marco de Referencia	13
4.1 Aspectos Generales	13
4.2 Marco Teórico	14
4.2.1 Enfoque comunicativo.....	14
4.2.2 Constructivismo.....	16
4.2.3 Enfoque natural.....	18
4.2.4 Aprendizaje cooperativo.....	23
4.3 Marco Metodológico.	31
4.3.1 Trayectoria de investigación.....	31
4.3.2 Descripción general de la población.....	31
4.3.3 Descripción de las técnicas y los instrumentos	33
4.3.4 Diseño de la investigación	33
4.3.5 Procedimiento.....	34
4.3.6 Tipos de análisis de datos	35
4.4 Marco Ético de la Investigación.....	37
4.4.1 Dimensiones y alcances de responsabilidad.....	37
4.5 Estrategia de Intervención Pedagógica	39
4.5.1 Propósitos de la estrategia pedagógica	39

4.5.2 Contenidos	40
4.5.3 Técnicas a desempeñar durante el periodo	41
4.5.4 Indicadores de evaluación	41
4.5.5 Fechas de aplicación y duración de actividades	41
4.5.6 Organización del aula y conformación de los grupos de trabajo.....	44
4.5.7 Planeación de actividades.....	45
4.5.8 Conclusiones.....	52
5. Resultados	53
5.1 Resultados cuantitativos	53
5.2 Resultados cualitativos	62
5.3 Triangulación.....	68
5.4 Discusión de datos	71
6. Conclusiones	73
6.4 Futuras investigaciones.....	78
Bibliografía	79

Resumen

Numerosos estudios han demostrado la eficiencia del aprendizaje cooperativo para potenciar las competencias comunicativas de los aprendientes de lenguas extranjeras. El objetivo de esta investigación es valorar la utilidad de una estrategia de intervención pedagógica basada en los principios del aprendizaje cooperativo, la cual se aplicó experimentalmente a un grupo de estudiantes de alemán de un curso de lengua de la Pontificia Universidad Javeriana. Las actividades propuestas en la estrategia de intervención se basaron en enfoques comunicativos y constructivistas y se orientaron en la adquisición de patrones gramaticales de las declinaciones en alemán. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que el 50% de los participantes presentaron mejores competencias para declinar en alemán después de la intervención pedagógica, además se observó que las técnicas del aprendizaje cooperativo fortalecieron sus actitudes positivas al trabajar en equipo

Abstract

Several studies have shown the efficiency of cooperative learning to enhance the communicative skills of foreign language learners. The aim of this research is to evaluate the usefulness of a pedagogical intervention strategy based on the principles of cooperative learning in conducting a trial in a German language course at the Pontificia Universidad Javeriana. The tasks proposed in the intervention strategy were designed taking into account communicative and constructive approaches, and were aimed at acquiring grammatical patterns of declension in German. The results obtained demonstrated that 50% of participants improved their ability to decline nouns, adjectives and articles in German after the pedagogical intervention; furthermore, it was observed that cooperative learning techniques strengthened their positive attitudes when they worked as a team.

Résumé

Plusieurs études ont démontré l'efficacité de l'apprentissage coopératif pour améliorer les compétences communicatives d'apprenants de langues étrangères. Le but de cette recherche est d'évaluer l'utilité d'une stratégie d'intervention pédagogique basée sur les principes de l'apprentissage coopératif en conduisant un essai dans un cours d'allemand à la Pontificia Universidad Javeriana. Les tâches proposées durant la stratégie d'intervention ont été élaborées en tenant compte des approches communicatives et constructivistes et visent à l'acquisition de modèles grammaticaux de déclinaison en allemand. Les résultats obtenus démontrent que 50% des participants ont amélioré leurs habiletés à décliner des noms, des adjectifs et des déterminants en allemand après l'intervention pédagogique. De plus, il a été observé que les techniques d'apprentissage coopératif améliorent leurs attitudes positives lorsqu'ils travaillent en équipe.

Zusammenfassung

Mehrere Studien zeigten den Wirkungsgrad des kooperativen Lernens die kommunikativen Fähigkeiten der Fremdsprachenlernenden zu erhöhen. Das Ziel dieser Forschung ist es, die Nützlichkeit einer pädagogischen Interventionsstrategie, basierend auf den Prinzipien des kooperativen Lernens beim Durchführen einer Studie in einem Deutschkurs in der Pontificia Universidad Javeriana, zu bewerten. In der Interventionsstrategie vorgeschlagenen Aufgaben wurden unter der Berücksichtigung der kommunikativen und konstruktiven Ansätze und mit dem Ziel, grammatikalische Deklinationsmuster in Deutsch zu erlangen, entworfen. Die erzielten Ergebnisse zeigten, dass 50% der Teilnehmer ihre Fähigkeit, Substantive, Adjektive und Artikel zu deklinieren, nach der pädagogischen Intervention verbesserten; Des Weiteren, wurde beobachtet, dass kooperative Lerntechniken die positive Fähigkeiten stärkten wenn sie als Team arbeiteten.

Resumo

Vários estudos mostraram a eficiência da aprendizagem cooperativa para melhorar as habilidades comunicativas de estudantes de línguas estrangeiras. O objetivo dessa pesquisa é avaliar a utilidade de uma estratégia de intervenção pedagógica, baseada nos princípios da aprendizagem cooperativa ao conduzir um teste num curso de língua alemã na Pontificia Universidad Javeriana. As tarefas propostas nessa estratégia de intervenção foram pensadas levando em consideração abordagens comunicativas e construtivistas, e visavam a obtenção de padrões gramaticais de declinação em alemão. Os resultados obtidos demonstraram que 50% dos participantes melhoraram sua habilidade de declinar substantivos, adjetivos e artigos em alemão depois da intervenção pedagógica; Além disso, observou-se que as técnicas de aprendizagem cooperativa fortaleceram suas atitudes positivas quando trabalharam em grupo.

Riassunto

Diversi studi hanno dimostrato l'efficienza dell'apprendimento cooperativo nel migliorare le abilità comunicative degli studenti di lingue straniere. L'obiettivo di questa ricerca è quello di valutare l'utilità di una strategia d'intervento pedagogico, basata sui principi dell'apprendimento cooperativo applicata a un corso di lingua tedesca alla Pontificia Università Javeriana. I compiti proposti nella strategia d'intervento erano stati creati prendendo in considerazione approcci comunicativi e costruttivisti, ed erano mirati all'acquisizione di schemi di declinazione grammaticale in tedesco. I risultati ottenuti hanno dimostrato che il 50% dei partecipanti hanno migliorato la loro abilità nel declinare nomi, aggettivi e articoli in tedesco dopo l'esperimento pedagogico; inoltre, è stato osservato che tecniche di apprendimento cooperativo hanno rafforzato i loro atteggiamenti positivi quando lavoravano in gruppo.

1. Introducción

El aprendizaje cooperativo, como enfoque pedagógico, ha demostrado gran efectividad en el ámbito académico, específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras y se ha convertido en una filosofía de aprendizaje alrededor del mundo; su uso en el aula no solamente permite una mejor adquisición de conocimientos y de desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también facilita la adquisición de actitudes positivas del aprendizaje en los estudiantes (Johnson & Johnson, 1994)

Trabajar en grupos cooperativos potencia los intercambios de conocimiento promoviendo el uso de habilidades sociales en el aula. De igual forma, beneficia a todos los estudiantes a través de los aportes individuales que cada uno de los miembros del grupo realiza. Tareas específicas son asignadas a cada estudiante, por lo que cada uno adquiere un rol fundamental dentro del grupo para alcanzar el objetivo común. Los estudiantes se integran en la dinámica de trabajo adquiriendo conocimiento de forma colectiva y promoviendo el respeto y la tolerancia por los demás.

En la presente investigación se realizará la descripción de una estrategia de intervención pedagógica que se aplicó pre experimentalmente a un curso de alemán de la Pontificia Universidad Javeriana en el segundo semestre del año 2017 para valorar si el enfoque del aprendizaje cooperativo potenciaba la adquisición de patrones gramaticales en las declinaciones y fortalecía las actitudes positivas de los estudiantes.

A continuación, se describen los contenidos de cada numeral de la presente investigación de forma general:

En el numeral 2 se presenta la situación problemática encontrada en relación con el Aprendizaje Cooperativo incluyendo el hecho motivacional del investigador, el objetivo general y la pregunta de investigación. Finalmente se presenta una justificación por la cual se consideró pertinente y relevante realizar este estudio. Luego en el numeral 3 se realiza una descripción de las investigaciones sobre el Aprendizaje Cooperativo (AC) que ha habido a lo largo de la historia y las que se han realizado últimamente, lo cual constituye el estado del arte de la investigación. En el numeral 4, el cual es marco de referencia de la investigación, se encuentran el marco teórico, metodológico y ético de la investigación, así como la estrategia de intervención pedagógica diseñada por el investigador. En el marco teórico se exponen las diferentes corrientes

teóricas sobre el AC, pudiendo observar las ideas principales de los autores que más han estudiado este tema. Luego, se presentan las principales diferencias que existen entre un grupo de trabajo cooperativo y un grupo de trabajo tradicional, así como los elementos básicos que constituyen el AC y las principales técnicas que existen hasta el momento para su implementación. El marco metodológico, contiene la trayectoria que tiene la presente investigación, así como una descripción específica de la población, el diseño, el procedimiento, las técnicas y los instrumentos utilizados. En el marco ético se encuentran las dimensiones y alcances de responsabilidad que se tuvieron en cuenta para realizar el presente estudio.

En la estrategia de intervención pedagógica, se describen los contenidos y técnicas aplicadas al curso de alemán. Asimismo, se realiza una descripción detallada de la planeación de las actividades ejecutadas.

En el numeral 5, se presentan los resultados obtenidos después de aplicar la estrategia de intervención, estos datos se analizan cuantitativamente y cualitativamente. Luego se realiza una triangulación de estos resultados y se presenta una discusión de los mismos.

En el último numeral se presentan las conclusiones después de haber ejecutado la intervención y haber analizado los resultados. Se exponen las limitaciones encontradas, así como las sugerencias éticas para posibles investigaciones. Finalmente se plantean futuras trayectorias y líneas de investigación.

2. Problemática

La enseñanza de lenguas extranjeras es en la actualidad una de las áreas con más auge y desarrollo en los currículos universitarios de nuestro país. Este interés ha surgido por la necesidad de capacitar a los estudiantes en las competencias lingüísticas en otras lenguas debido a los cambios sociales, políticos y económicos que se han dado a lo largo de la historia. En Colombia, el aprendizaje del idioma alemán tiene un valor significativo y estratégico y resulta de gran interés para los estudiantes universitarios. Actualmente alrededor de 2.000 colombianos estudian en universidades alemanas y hablar el idioma teutón no es una elección para aquellos que tienen el interés de estudiar en una universidad alemana, sino un requerimiento para sus fines académicos y profesionales.

Esta lengua indoeuropea perteneciente al grupo de las lenguas germánicas es la que tiene más hablantes nativos dentro de la Unión Europea y es el segundo idioma más hablado del continente europeo, con alrededor de 105 millones de personas que la hablan (13.3% del total de europeos) (European Commission, 2012).

Existe un gran número de estudiantes universitarios en Colombia que intenta aprender alemán debido a las oportunidades de intercambio internacional hacia Alemania que son ofrecidas por organizaciones o instituciones educativas. Una de estas oportunidades es el DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst), o en español Servicio Alemán de Intercambio Académico, una organización que incentiva el intercambio internacional de estudiantes hacia Alemania y ofrece becas en programas de pregrado y posgrado a estudiantes de todo el mundo para que finalicen sus estudios satisfactoriamente en cualquier ciudad del país. Para ello, los estudiantes deben contar con un nivel mínimo de B2 de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER). Otra oportunidad académica es el “Semillero de movilidad hacia Alemania” el cual es ofrecido cada año por la Vicerrectoría de Extensión de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia. El semillero brinda la posibilidad de realizar una inmersión en el idioma alemán durante el tiempo intersemestral y semestral y está dirigido a estudiantes de todas las carreras de la PUJ que demuestren un nivel mínimo A2 en alemán, y, que quieran adquirir un nivel B1 en la lengua para tener la posibilidad de acceder a las becas y oportunidades de movilidad estudiantil internacional ofrecidas por la universidad. Al

finalizar el programa, la universidad certifica el nivel de lengua de los estudiantes, a través del Goethe, instituto oficial de enseñanza de alemán en Bogotá.

Por lo anterior, contar con un nivel intermedio o avanzado en el idioma posibilita el acceso a las oportunidades de intercambio académico anteriormente nombradas y a muchas otras; esto motiva a los estudiantes a aprender alemán y a mejorar cada vez más su nivel en la lengua. Sin embargo, algunos estudiantes que intentan aprender de forma autodidacta se ven enfrentados a uno de los aspectos gramaticales más complejos de la lengua meta que les impide comunicarse correctamente y de forma fluida con los demás, la declinación.

La declinación que también se puede denominar flexión nominal es un procedimiento morfológico de las palabras que expresa distintas relaciones gramaticales dentro de una oración; consiste en la modificación de algunos morfemas constituyentes de las palabras, a través de la prefijación (Clackson, 2007). Esta alteración produce un cambio puramente gramatical, a diferencia de la derivación, que produce un cambio semántico.

Para declinar el estudiante debe aprender los tres géneros de los sustantivos en alemán (masculino, femenino y neutro), saber qué verbos y preposiciones son utilizadas con cada uno de los cuatro casos de declinación (nominativo, acusativo, dativo o genitivo) y finalmente añadir los prefijos correspondientes al adjetivo y al sustantivo teniendo en cuenta su género y su número (singular o plural).

Declinar no es un proceso sencillo, exige un mayor esfuerzo y un gran uso de habilidades comunicativas por parte de los estudiantes; además las declinaciones no se logran aprender fácilmente de manera autónoma. Es por esto, que los estudiantes universitarios optan por tomar cursos de alemán donde puedan desarrollar sus competencias comunicativas de una forma más práctica y eficiente y así acceder a oportunidades académicas de movilidad estudiantil.

El Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana ofrece semestralmente cursos de lenguas, incluyendo el idioma alemán. Estos cursos se encuentran dirigidos a todos los estudiantes de la universidad. El objetivo de estas asignaturas es desarrollar habilidades básicas de competencia comunicativa en la lengua (comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora). Cada curso de lengua tiene una carga de tres créditos académicos y de acuerdo con el número de estudiantes inscritos se logran abrir hasta cuatro niveles cada semestre; en el caso del alemán los niveles se denominan de la siguiente forma: Alemán I, alemán II, alemán III y alemán VI.

2.1 Hecho Motivacional

Valorando la importancia que tiene hablar alemán para tener acceso a oportunidades de movilidad internacional y considerando la gran dificultad que demanda aprender esta lengua debido a las declinaciones, surgió la motivación inicial del investigador: Potenciar la adquisición de patrones gramaticales de las declinaciones en los estudiantes de alemán.

Para lo anterior el investigador realizó una exploración de estudios acerca de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fundamento en sus énfasis de pregrado (Alemán y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) de la Licenciatura en Lenguas Modernas y decidió investigar un enfoque de aprendizaje específico conocido como el Aprendizaje Cooperativo; logró evidenciar que esta metodología no solo podía incrementar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en una lengua extranjera, también podía reforzar sus estructuras expresivas, cognitivas y afectivas al trabajar en equipo.

2.2 Hecho Problemático

Al realizar el Estado de la Cuestión acerca del Aprendizaje Cooperativo en la pedagogía de Lenguas Extranjeras, el investigador descubrió que, aunque el Aprendizaje Cooperativo es académicamente conocido y estudiado alrededor del mundo, aún no se ha valorado la utilidad de este enfoque en un contexto específico como un curso de alemán, particularmente para potenciar la adquisición de patrones gramaticales de las declinaciones; lo anterior refleja un vacío teórico-práctico en relación con el aprendizaje cooperativo enfocado a las lenguas extranjeras y por tanto constituye el hecho problemático de la presente investigación.

2.3 Objetivo y Pregunta de Investigación.

En la presente Tesis se ha pretendido realizar un estudio acerca de la incidencia del aprendizaje cooperativo en el contexto educativo de lenguas extranjeras. Para ello, a partir del hecho problemático se ha planteado un objetivo general y una pregunta de investigación los cuales son descritos a continuación.

2.3.1 Objetivo de investigación

Valorar la utilidad de una estrategia de intervención pedagógica basada en el enfoque del aprendizaje cooperativo aplicada en un curso de alemán de la Pontificia Universidad Javeriana.

2.3.2 Pregunta de investigación

En relación con el objetivo general se planteó la siguiente pregunta investigativa:

¿Cuál es la utilidad de una estrategia de intervención pedagógica basada en los principios del aprendizaje cooperativo para potenciar la adquisición de los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán?

2.4 Justificación

A continuación, se presentan dos aspectos por los cuales el investigador consideró útil e interesante la realización del presente trabajo con fines exclusivamente académicos que aportaran mayor conocimiento frente al aprendizaje cooperativo; para ello tuvo en cuenta las líneas de investigación de la lingüística aplicada, como el campo de acción de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y se enfocó en el idioma alemán.

2.4.1 Pertinencia

La presente investigación se ubica en el campo de acción de la lingüística aplicada (LA) y se ocupa de un problema que aún requiere mayor desarrollo: El Aprendizaje Cooperativo enfocado a las Lenguas Extranjeras, específicamente en alemán; al existir este vacío de saber teórico y práctico se considera pertinente, útil e interesante abordar la temática en cuestión. Los resultados de esta investigación podrán reforzar el conocimiento actual acerca del aprendizaje cooperativo en clases de lenguas extranjeras con el objetivo de potenciar el aprendizaje de los estudiantes; es por ende una responsabilidad científica la que se pretende abarcar y con la que se

podrían ver modificadas algunas prácticas sociales en la pedagogía de lenguas extranjeras. Por lo anterior, también se busca difundir y aplicar el conocimiento adquirido al terminar la investigación en entornos académicos favoreciendo de alguna forma el bilingüismo y el interés por el aprendizaje de otras lenguas.

2.4.2 Relevancia

El presente estudio es relevante porque, aunque el Aprendizaje Cooperativo es académicamente reconocido como un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, no se ha realizado una intervención pedagógica en un contexto específico que demuestre la relación existente entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de alemán al potenciar sus habilidades comunicativas. Asimismo, la tesis se relaciona con las líneas de investigación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana basándose en el campo de acción enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados y las conclusiones finales podrían servir de guía para futuras trayectorias o líneas de investigación aportando mayor conocimiento académico en relación con los enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, al modificar el rol del profesor y de los estudiantes en el aula de clases. Esto, a su vez podría permitir que los docentes y los estudiantes de lenguas extranjeras concibieran el aprendizaje cooperativo como una alternativa interesante de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Por lo anterior, se considera que el tema de este trabajo investigativo es relevante, ya que cuanto mayor conocimiento se adquiriera sobre el funcionamiento de esta metodología, mayores podrán ser sus aplicaciones pedagógicas en el aula. De igual forma, considero que la aplicación de esta técnica en el contexto de lenguas extranjeras podría contribuir para lograr buenos resultados académicos y a su vez fomentar el gusto por el aprendizaje de otras lenguas.

3. Estado del Arte

Al realizar una búsqueda de fuentes para el presente estado del arte a través de términos clave como *aprendizaje cooperativo*, *enfoques de aprendizaje en lenguas extranjeras* y *cooperative learning language acquisition* en el sistema de bibliotecas javeriano (SIBJA) y en la base de datos EbscoHost de la Pontificia Universidad Javeriana, se encontraron trabajos investigativos que sirvieron de guía para realizar el presente estudio. Estos incluían fundamentos teóricos, conclusiones, procedimientos metodológicos, resultados y análisis del uso del aprendizaje cooperativo y su efectividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras alrededor del mundo. De igual forma se hizo una búsqueda en la plataforma Google académico a través términos clave como *aprendizaje cooperativo en lenguas extranjeras*, *enfoque del aprendizaje cooperativo*, las cuales sirvieron también para el marco teórico.

Una de las fuentes que se encontró en la plataforma de búsqueda fue la de Pablo Turrión, una investigación fundamental para el presente trabajo investigativo ya que describe el proceso de la enseñanza de lenguas a través del aprendizaje cooperativo y proporciona un marco teórico y metodológico detallado del tema en cuestión, por lo que se retomaron aspectos esenciales de la investigación, así como otros estudios investigativos que serán citados a lo largo de la tesis.

Turrión (2013) demuestra que las primeras investigaciones que se realizaron sobre el aprendizaje cooperativo se remontan a los años 20 del siglo pasado. Durante estos años surgen los primeros estudios de laboratorio sobre la cooperación. Más adelante, Deutsch (1949) elabora una teoría sobre la cooperación y la competición concluyendo que es el impulso hacia la meta es lo que motiva a las personas a cooperar, competir o a actuar individualmente. Esta teoría serviría más adelante para los hermanos Johnson (1990) con el objetivo de comparar la eficacia de distintos métodos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y la interacción de los estudiantes. El objetivo principal de las investigaciones para ese año era analizar los factores que condicionaban el aprendizaje cooperativo y entender por qué había resultados positivos con la nueva técnica, así como los mecanismos que se encontraban involucrados.

Investigaciones como la de Hall (1988) constataron que la habilidad verbal y el estilo cognitivo son habilidades individuales que influyen en el éxito del aprendizaje cooperativo y que las personas con altas habilidades cognitivas de inducción y extroversión tienen más éxito en el aprendizaje cooperativo y tal como resume Turrión, desde finales de los años 90 hasta la

actualidad los estudios que se realizan se centran en las consecuencias del aprendizaje cooperativo tales como las variables académicas, afectivas y sociales. La mayor parte de las técnicas que se utilizan en primaria son: El rompecabezas, el torneo de juegos por equipos, los grupos de investigación y la tutoría entre iguales.

Las conclusiones indican la eficiencia del aprendizaje, la cual pone en marcha estrategias cooperativas. El aprendizaje cooperativo, por tanto, ayuda a establecer relaciones sociales, ayuda a respetar a los demás y sus intereses, e incrementa el aprendizaje. De igual forma Lin (2008) considera que el aprendizaje cooperativo proporciona una educación más equitativa e inclusiva la cual permite al estudiante salir de su aislamiento como alumno al conocer e interactuar con sus pares disminuyendo así el filtro afectivo, siendo esta una de las hipótesis propuesta por Krashen para el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera.

En las últimas décadas, el Aprendizaje Cooperativo ha sido también tema de investigación en varios campos educativos. En psicología, Villabona (2006) se analizan los cambios producidos en las interacciones sociales de un grupo de estudiantes de grado quinto en un colegio público de Bogotá, al introducir la metodología del aprendizaje cooperativo. En el ámbito de la educación a distancia, Ruíz (2012) analiza casos de aprendizaje cooperativo en ambientes virtuales y sus bases socio constructivistas como vía para el aprendizaje. En el campo de la educación infantil, Borda (2010) concibe el trabajo por proyectos como una estrategia para la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años. En educación física, Velásquez (2012) propone desafíos físicos cooperativos como una didáctica para el entrenamiento de alto rendimiento en estudiantes de secundaria. Vidal, Durán y Vilar (2010) realizan métodos de aprendizaje cooperativo para potenciar el aprendizaje musical. En cuanto a la formación del profesorado, León, Iglesias y Latas (2011) hacen uso del aprendizaje cooperativo en la formación inicial de docentes de secundaria.

Debido a la eficacia y los beneficios de este método también ha habido interés de investigación en torno al aprendizaje cooperativo (AC) enfocado a la enseñanza de segundas lenguas alrededor del mundo, en Estados Unidos, por ejemplo el trabajo investigativo de Sachs, Gertrude, Candlin, Rose y Shum (2003) propone desarrollar el AC en clases de lengua extranjera en una escuela del estado de Massachusetts; asimismo, Bejarano (1994) sugiere un modelo de trabajo en grupo para implementar en clases de lengua extranjera en secundaria; Jacobs (1998) expone la gran diferencia que existe entre agrupar estudiantes y trabajar bajo el enfoque del AC;

el uso del AC en clases de lengua extranjera también es propuesto por Christison (1990), High (1993) y Kessler (1992), quienes brindan un marco de referencia para el uso del enfoque cooperativo en la secundaria específicamente en inglés. El rol del docente en el aula es analizado por autores como McDonnell W (1992a), quien afirma que existe un desarrollo cognitivo y del lenguaje a través del AC.

En España, Turrión (2013) realiza una investigación detallada acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo, específicamente en el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria. En Tailandia, Sarobol (2012) implementa el AC en una clase de inglés de una universidad y realiza un análisis acerca de las percepciones que tienen los estudiantes del mismo. En Islandia, Hrön (2014) realizó una investigación acerca del AC en una clase de secundaria de lengua extranjera en un colegio público. En Australia, Nunan (1992) plantea las diferencias entre el aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. En Turquía, Crandall (1999) describe los factores afectivos que se encuentran al implementar el AC en clase de lengua extranjera. En China, Huiping (2013) estudia el impacto del AC en las habilidades sociales de estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera en la secundaria y en Francia, Lopriore (1999) plantea el AC como alternativa y desafío en el aula para los profesores de lengua extranjera.

En resumen, se puede observar que existe un gran número de investigaciones en relación con el aprendizaje cooperativo y enfocadas a la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel global, a continuación, se presentarán algunas investigaciones encontradas a nivel local que también se relacionan con el tema en cuestión y son de gran importancia para el presente trabajo investigativo.

En Colombia, se destacan investigaciones acerca del aprendizaje cooperativo enfocado a la enseñanza de lenguas extranjeras, una de ellas es la de Salazar (2014) de la Universidad Mariana de Pasto, en la cual retoma el término de aprendizaje cooperativo en función de la adquisición de segunda lengua y tiene como propósito desde las bases teórico-conceptuales enfocar la enseñanza del idioma inglés dentro de la estructura de enseñanza cooperativa. Esta investigación se asemeja al presente trabajo investigativo ya que comparte fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo en el campo de una lengua extranjera. Sin embargo, la autora no realiza ninguna aplicación práctica para validar las teorías acerca de su utilización en el aula de clases, mientras que en esta tesis realizar una intervención pedagógica es un objetivo específico.

En Bogotá, también se han realizado estudios como el de Alarcón (2004) de la Universidad de los Andes, acerca de los beneficios académicos e interpersonales del aprendizaje cooperativo, pero no enfocados al campo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, sino a las matemáticas.

A nivel local, específicamente en la Pontificia Universidad Javeriana se han realizado investigaciones como la de Acuña (1996), Martínez (2005) y Riveros (2007) de la facultad de educación, las cuales están relacionadas con el aprendizaje cooperativo; estos trabajos investigativos están enfocados al aspecto pedagógico del enfoque y al alcance que esta técnica tiene en la formación integral del estudiante como tal pero no a la enseñanza o aprendizaje de lenguas extranjeras

En la facultad de comunicación y lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá se encontró también la tesis de Monsalvo (1994) del programa de Lenguas Modernas, la cual tiene como objetivo dar una respuesta positiva a las dificultades académicas de los estudiantes que presentan diferentes ritmos de aprendizaje. Su aporte permitió encontrar la relación que tiene el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en inglés en niños.

A nivel local se ha encontrado una tendencia en las investigaciones acerca del aprendizaje cooperativo en el campo de las lenguas extranjeras, la aplicación de la técnica del aprendizaje cooperativo es únicamente en el idioma inglés específicamente en grupos de niños de primaria y secundaria, como se observa en los trabajos investigativos de Salazar (2014), Alarcón (2004) y Monsalvo (1994).

En resumen, se puede observar que las investigaciones a nivel internacional están relacionadas con los resultados del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria y secundaria. A nivel nacional, se observa que las investigaciones se centran en el rendimiento de una materia en específico como el aprendizaje musical, la psicología, las matemáticas, etc. Así como los aspectos metodológicos sobre el uso de este enfoque. A nivel local, se observa que las investigaciones estudian la incidencia del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje del inglés y en niños solamente. Sin embargo, el presente trabajo investigativo se enfoca en un contexto específico, un curso de alemán y particularmente con estudiantes universitarios y a través de una estrategia de intervención pedagógica basada en los principios del aprendizaje cooperativo se valora la utilidad de este enfoque para potenciar la adquisición de patrones gramaticales de las declinaciones en esta lengua. Por lo que con esta

tesis se puede aportar nuevo conocimiento valorando la utilidad del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas extranjeras favoreciendo el bilingüismo.

En el siguiente capítulo, se brinda una referencia integral de los fundamentos del enfoque cooperativo, así como la metodología que se utilizó en la recolección de datos a través de la estrategia de intervención pedagógica, la cual se presenta y se describe detalladamente. Lo anterior involucra el marco teórico, el marco metodológico, el marco ético y la estrategia de intervención como tal.

4. Marco de Referencia

El presente marco de referencia constituye el marco teórico, metodológico y ético de la presente investigación, así como la estrategia de intervención pedagógica ejecutada en el curso de alemán de la Pontificia Universidad Javeriana.

4.1 Aspectos Generales

Al realizar una intervención pedagógica del enfoque del aprendizaje cooperativo en un curso de alemán de la PUJ, se considera que el objetivo de investigación es de tipo práctico-experimental puesto que permite valorar una hipótesis que se puede inferir a partir de lo encontrado en el estado del arte. El contexto situacional de la investigación es local, específicamente los cursos de alemán ofrecidos por el Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. El nivel de conocimiento de la presente tesis es descriptivo ya que busca especificar las propiedades del aprendizaje cooperativo enfocado en el campo práctico de la pedagogía en lenguas extranjeras. El presente capítulo está constituido por el marco teórico, metodológico y ético de la investigación, así como la estrategia de intervención utilizada en el curso de alemán.

4.2 Marco Teórico

En el presente capítulo se presentan los fundamentos del aprendizaje cooperativo sintetizando el origen, la evolución y el uso de enfoques de aprendizaje utilizados para la enseñanza de lenguas como el enfoque Comunicativo, así mismo se realiza una descripción de la corriente constructivista y su relación con este enfoque. Luego se realiza una descripción teórica del enfoque natural y sus nexos con el aprendizaje cooperativo en el contexto de la pedagogía de lenguas extranjeras. Finalmente se conceptualiza el término de Aprendizaje Cooperativo y se describen sus elementos y técnicas principales.

4.2.1 Enfoque comunicativo

El Enfoque Comunicativo, como uno de los principales antecesores condujo a la creación de las teorías y principios del Aprendizaje Cooperativo; los orígenes de este enfoque se remontan al año 1960 cuando este se estableció como el medio para reemplazar al enfoque de aprendizaje situacional, el cual promovía la enseñanza de una lengua en los estudiantes practicando estructuras básicas en un contexto controlado, el enfoque situacional fue una evolución significativa del método gramática – traducción. El método de gramática – traducción fue usado en la enseñanza de lenguas por décadas y su interés estaba en la forma de la lengua meta como parte esencial de cada clase. Las clases eran más monótonas porque los estudiantes debían realizar una traducción del lenguaje escrito y sus estructuras, favoreciendo el texto escrito por encima del lenguaje oral y había muy poca o casi nula comunicación. Las clases que se basaban en el método de gramática – traducción se realizaban en el idioma nativo de los aprendientes, el vocabulario se enseñaba por medio de listas de palabras y textos donde solamente había ejercicios de gramática (Brown, 2007).

Hoy en día se cuestiona la utilidad del método gramática-traducción y cómo este perduró por cientos de años en la enseñanza de lenguas puesto que este no promovía hablantes eficientes al no haber un énfasis en la comunicación o en la fluidez. El profesor era el centro de la enseñanza y los estudiantes se sentaban pasivamente a escuchar al profesor hablar. La única persona que dirigía la comunicación era el profesor y no les daba tiempo a los estudiantes para

practicar hablando en la lengua meta. Los estudiantes tenían muy poco tiempo para comunicarse con el profesor y con sus pares.

Los estudiantes deben tener la oportunidad de hablar en la lengua meta y estar expuestos a un contenido de aprendizaje que se encuentre más allá de su nivel actual de competencia lingüística, por lo que los enfoques que contemplan al profesor como el centro del aprendizaje no les dan las oportunidades necesarias para practicar (Brumfit, 1984).

El método de gramática - traducción fue criticado severamente durante la última parte del siglo 20 ya que el desarrollo industrial se aceleró en la unión europea y fue necesario un nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas que fuera más efectivo y contara con hablantes competentes en la lengua y personas capaces de comunicarse eficientemente con hablantes de diferentes lenguas. (Ju, 2013)

Esto llevó a reconocer el hecho de que la enseñanza de lenguas necesitaba focalizarse más en una habilidad comunicativa que en estructuras basadas en un enfoque situacional y así la competencia comunicativa promoviera el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Brumfit (1984) fue uno de los fundadores de las metodologías comunicativas quien resaltaba la importancia del uso de materiales auténticos a la hora de enseñar lenguas a través de enfoques comunicativos, es decir, materiales que se acomodaran a las necesidades del aprendiente; su libro “Communicative Methodology in Language Teaching” publicado en 1984, sirvió como herramienta de ayuda a los profesores que querían aprovechar los métodos comunicativos de una manera más eficiente. Brumfit plantea estrategias necesarias para incrementar la comunicación oral en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, en este libro sugiere tres actividades propuestas por estudiantes de lenguas: La conversación, la comprensión y la escritura en niveles avanzados. Sin embargo, propone algo adicional, lo cual es hablar adecuadamente, teniendo en cuenta que el lenguaje es un medio de comunicación y como consecuencia, una buena comunicación es parte esencial del aprendizaje de una lengua.

Brumfit (1984) sugiere incrementar las oportunidades de comunicación verbal de los estudiantes en el aula de clases a través de trabajos en grupo como un medio adecuado para las actividades de habla estructurada y recomienda que estas deben estar enfocadas en el significado y en la fluidez más que en la precisión. Su argumento principal para utilizar el trabajo en grupo en la enseñanza de lenguas es que este facilita el aumento de la participación y con esto la calidad de la práctica de la lengua; además indica que cuando los estudiantes se comprometen a

realizar un trabajo en grupo, usan sistemas semióticos que conducen a que aprendan mejor una lengua y también a que tengan la oportunidad de interactuar más de lo que normalmente interactúan en el aula de clases. Las participaciones en un aula de clase normalmente benefician a unos pocos estudiantes, ya que muchos estudiantes no se sienten cómodos hablando en frente de toda una clase.

Brumfit no es el único experto que recomienda que los estudiantes deben trabajar juntos durante el aprendizaje de una lengua. Swain (1993) habla sobre la seguridad de los estudiantes en el aula de clase y su relación con la fluidez. La autora considera que los estudiantes son más conscientes y se sienten más presionados a cambiar y adaptar su producción oral cuando el feedback proviene de su profesor y no de sus pares, esto significa que la fluidez se ve afectada por la forma en la que los estudiantes se comunican con sus profesores.

Allwright (1983) favorece los enfoques comunicativos y afirma que la comunicación es la base primordial en la enseñanza de lenguas, por lo que también apoya el uso de trabajo en grupo y habla de la diferencia de la comunicación entre estudiantes vs estudiantes-profesor, además cree que los estudiantes pueden llegar a ser más efectivos en la comunicación interactuando con sus pares porque se encuentran en iguales niveles cognitivos.

Los enfoques comunicativos pretenden que los estudiantes tengan más fluidez en la lengua meta, incluso por encima de la forma, por lo que si el estudiante aprende con este enfoque debería mantener una conversación fluida y debería hacerse entender por los hablantes nativos incluso si comete pequeños errores gramaticales.

4.2.2 Constructivismo

Las teorías constructivistas aportan significativamente en el marco teórico de esta investigación puesto que se relacionan directamente con los enfoques de enseñanza en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. El constructivismo involucra un gran desarrollo de habilidades en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Vygotsky (1995) plantea que el lenguaje es un concepto social que se desarrolla a través de las interacciones sociales; la adquisición del lenguaje no solo involucra la exposición del aprendiente al contenido, sino que es un proceso interdependiente de crecimiento entre pensamiento y lenguaje. Este autor propuso la teoría constructivista del lenguaje llamada “Zona de Desarrollo Próximo”, esta

propone que el profesor debe considerar el potencial de aprendizaje del aprendiente antes de intentar expandir el conocimiento del mismo; para Vygotsky el mejor medio para aumentar el potencial de aprendizaje de un aprendiente era la interacción social, la cual serviría de andamiaje para desarrollar el conocimiento. El autor es considerado el fundador de la teoría del constructivismo; él no estaba conforme con los enfoques que veían a los estudiantes simplemente como receptores del conocimiento del profesor, por el contrario, favorecía los métodos que permitían a los estudiantes construir su propio conocimiento a través de experiencias y solución de problemas. El constructivismo fue considerablemente reconocido como una técnica de aprendizaje en la cual veían al estudiante como centro fundamental de la comunicación y no al profesor y uno de sus principales principios es considerar la interacción necesaria para el aprendizaje del lenguaje, asimismo supone que a través de una construcción contextual el pensamiento se puede desarrollar.

Las teorías constructivistas están relacionadas con los enfoques de enseñanza del lenguaje basados en la tarea ya que implican que los aprendientes construyan su propio conocimiento de una segunda lengua, esto involucra que durante una tarea el aprendiente deba utilizar todos los recursos disponibles y su conocimiento previo de lenguas, para crear nuevo conocimiento sobre vocabulario y gramática en la lengua meta. Vygotsky (1962) afirma que este proceso se da por medio de las relaciones sociales que mantiene el estudiante durante su proceso de aprendizaje.

Con base en la corriente constructivista es posible afirmar que se pueden aprender segundas lenguas o lenguas extranjeras a través de procesos asociativos y que no siempre es necesario un dispositivo de adquisición de lenguaje innato en el aprendiente, contrario con lo que propone Chomsky (1965) en su teoría de la gramática universal. Es decir que la facilidad con la que se realiza la apropiación del conocimiento lingüístico en una lengua extranjera, puede verse relacionada con el hecho de dominar o tener conocimiento lingüístico de lenguas distintas a la materna (L1). La facultad de hablar más de una lengua facilita la adquisición de otra, esto se conoce como interlingua, y de acuerdo con el Vygotsky (1962), se realizan procesos asociativos de una lengua a la otra que puede facilitar su adquisición, pero que en muchas ocasiones también puede generar interferencias lingüísticas en la lengua meta.

El constructivismo en la enseñanza de lenguas extranjeras da al estudiante la oportunidad de aprender los significados (nociones, conceptos, categorías) sobre diferentes aspectos del

mundo, dentro de los cuales se encuentra la gramática. Al involucrarse tareas comunicativas del lenguaje en el aprendizaje de lenguas, los estudiantes tendrán la libertad de practicar su habla y mejorar su fluidez en la lengua mientras aumentan su conocimiento en la lengua meta a través de la interacción y la construcción contextual. Para resumir, Vygotsky afirma que la base del conocimiento es fundamentalmente social, teniendo lugar el aprendizaje durante la interacción con otras personas. Por lo anterior, la corriente constructivista se relaciona con el enfoque del aprendizaje cooperativo al involucrar y fomentar la interacción con los demás para el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo del pensamiento.

4.2.3 Enfoque natural

Stephen Krashen, lingüista americano reconocido por sus teorías desarrolladas en 1980 en relación con el aprendizaje de segundas lenguas, enfatizaba la importancia de la comunicación como base para la adquisición de la lengua. El enfoque Natural, el cual se fundamenta en la teoría de Krashen tiene como propósito desarrollar las habilidades comunicativas básicas de la lengua al poner mayor énfasis en el vocabulario que en la gramática, ya que, al unir términos de forma lógica, se logra establecer una gramática básica, y a través del input comprensible el estudiante la logra adquirir. Por lo anterior existen nexos entre el enfoque natural y el enfoque comunicativo ya que se espera que el estudiante adquiera su L2 como adquirió su L1 al recrear espacios similares.

El Enfoque Natural propone cinco hipótesis en relación con la adquisición de una segunda lengua, las cuales son descritas a continuación.

Krashen (1982) declara en su primera hipótesis la diferencia entre aprendizaje y adquisición. Esta hipótesis afirma que hay dos maneras en que los adultos aprenden una lengua, adquiriéndola y aprendiéndola. La primera, adquisición, es un proceso similar al de los niños de 5 años que están desarrollando su primera lengua. Esto sucede inconscientemente ya que la persona no está totalmente pendiente de la gradual habilidad en la nueva lengua, la otra forma es aprendiendo, un esfuerzo consciente por incrementar el conocimiento propio de la gramática de la lengua meta.

La segunda hipótesis es la del orden natural, en esta Krashen (1998) afirma que los estudiantes de una segunda lengua usualmente aprenden la lengua en un orden predictivo, esto

dependiendo de la lengua meta. Esto quiere decir que las personas aprenden algunos aspectos de la lengua antes y otros después en el proceso de aprendizaje; para ello identificó seis etapas en la adquisición de una lengua relacionadas con la fluidez: Preproducción, producción temprana, discurso emergente, fluidez inicial, fluidez intermedia y fluidez avanzada.

En la preproducción también conocida como periodo de silencio el estudiante comienza a adquirir el segundo idioma, pero aún no produce. En esta etapa se le prepara con una base sólida para las siguientes etapas. La mayoría de estudiantes no tienen problemas en esta etapa ya que han tenido clases de otras lenguas o inglés en su defecto en algún momento de su vida. Los verdaderos principiantes son los que encuentran más dificultades en esta etapa.

En la producción temprana el estudiante comienza a tratar de hablar con frases cortas, pero el foco está todavía en escuchar y absorber el nuevo idioma. Muchos errores ocurren en esta etapa ya que aún se están adaptando a las estructuras de la lengua. En esta etapa el estudiante debe esforzarse más ya que son muchos los casos donde por falta de práctica comete errores básicos y después se le hace difícil corregirlos en niveles avanzados.

En el discurso emergente las palabras y las frases son más largas, pero el estudiante sigue dependiendo en gran medida de las claves del contexto y los temas familiares. Se observa un aumento en su vocabulario y los errores disminuyen siendo las interacciones comunicativas más frecuentes. Ya en la etapa de fluidez inicial el estudiante comienza a producir en situaciones sociales. El estudiante comienza a hablar más, aunque cae en lagunas por falta de vocabulario. Lamentablemente muchos llegan hasta este nivel por falta de interés en aprender y expandir sus conocimientos.

En la etapa llamada fluidez intermedia; la comunicación en el segundo idioma es fluida, sobre todo en situaciones de lenguaje social. En situaciones nuevas o en las áreas más técnicas, el estudiante empieza a producir y son menores las lagunas por falta de vocabulario. Hay pocos errores estructurales y lógicos y además muestra espontaneidad y deja de ser tan mecanizado

En la última etapa el estudiante se comunica con facilidad en todos los contextos. Sus conversaciones son fluidas e incrementan el uso de expresiones de uso cotidiano y frases típicamente usadas por hablantes nativos. También es capaz de demostrar creatividad, espontaneidad, dar opiniones, hacer análisis y hablar naturalmente sin pensar en lo que va a decir y se siente cómodo al hacerlo.

La tercera hipótesis es la hipótesis del monitor que postula que la adquisición y el aprendizaje toman lugar de formas diferentes. El estudiante adquiere algunas estructuras de la lengua meta cuando está expuesto a situaciones comunicativas pero algunas veces, estas estructuras puede adquirirlas de forma incorrecta. Sin embargo, cuando el estudiante aprende la estructura desarrolla un mecanismo que le permite identificar sus errores en la lengua; esto evita que los errores se fosilicen (Krashen, 1982). Esto significa que la adquisición y el aprendizaje son procesos que se complementan el uno al otro y suceden al mismo tiempo. El monitor permite autoevaluar su comportamiento lingüístico como forma de apoyar la adquisición de elementos como reglas gramaticales y vocabulario que no hacen parte del conocimiento innato del aprendiz. Sin embargo, Krashen (1982) advierte que el uso exagerado del monitor no es aconsejable ya que podría frenar considerablemente el progreso de la fluidez.

La hipótesis del Input, la cual es la cuarta, es un intento de Krashen por explicar cómo el aprendiente adquiere una segunda lengua y cómo toma lugar esta adquisición. Aquí, Krashen se enfoca en la adquisición y no en el aprendizaje. Esta hipótesis se focaliza en la comprensión y producción de mensajes ya que la comunicación en la lengua meta es lo más importante. El aprendiente mejora y progresa cuando recibe un contenido en la segunda lengua que todavía no conoce.

El input comprensible se puede definir como el lenguaje meta que el aprendiente no sería capaz de producir, pero aun así lo podría entender, va más allá de la selección de palabras e involucra una presentación del contexto puesto que implica el uso de señales visuales y la negociación del significado para explicar en otras palabras lo que no se entiende y por tanto, el significado exitosamente identificado constituye la experiencia de aprendizaje (Krashen, 1982).

En resumen, la fluidez en el habla no se puede enseñar, la única técnica para enseñar a hablar al estudiante es brindarle contextos en los que el foco sea la comunicación para que puedan comprender los mensajes.

La teoría del filtro afectivo es la última hipótesis del modelo de aprendizaje de Krashen, la hipótesis afirma que los factores afectivos tienen relación positiva o negativa con el proceso de adquisición de una segunda lengua. La hipótesis supone que, si los estudiantes tienen un alto filtro afectivo, reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación, podrán entender lo que oyen y leen pero el contenido no llegará al dispositivo de adquisición de

lenguaje o LAD en inglés, es decir, la acción del mecanismo de adquisición se bloqueará. Es decir, entre más cómodo se sienta el estudiante al aprender una lengua, mayor será la capacidad de adquisición; esto involucra factores de tipo social en el aula de clases con sus profesores y con sus pares. Al sentirse aceptado en un grupo específico sin que nada ni nadie bloquee su aprendizaje, su adquisición será más rápida y efectiva.

El modelo de aprendizaje de Lenguas de Krashen (1982) supone que el aprendizaje ocurre dentro del aula de clases la cual funciona como medio para brindar contenido a los estudiantes. El modelo de Monitor de Krashen fue objeto de varias críticas de expertos como Merrill Swain y Michael Long.

Swain (1993) no está de acuerdo con los fundamentos teóricos de la hipótesis del input comprensible de Krashen puesto que esta supone que la comprensión oral y escrita constituyen el proceso comunicativo más importante a través del cual se adquiere una lengua y que la fluidez para hablar o escribir en la lengua meta surgen naturalmente una vez el estudiante haya construido la competencia suficiente a través de este contenido comprensible.

Para Krashen, no cualquier contenido es apropiado o efectivo, el contenido debe estar ligeramente por encima del conocimiento actual del estudiante para que este se vuelva comprensible a través de un contexto comunicativo. De esta forma, si el estudiante recibe un input comprensible, las estructuras en la lengua serán adquiridas naturalmente. Esto quiere decir que la habilidad para comunicarse en una segunda lengua surgirá como consecuencia este contenido. Adicionalmente, Krashen apoya esta hipótesis con la del filtro afectivo, afirmando que no se debe forzar al estudiante a producir lenguaje porque se podría generar un gran nivel de ansiedad, lo que causaría un alto filtro afectivo que bloquearía la adquisición de la lengua meta considerablemente.

Por el contrario, Swain (1993), en su teoría del output, señala que a través de la producción oral y escrita de la lengua se produce la adquisición. Es decir, a través del proceso de producción de la lengua, el estudiante se da cuenta de lo que sabe y de lo que no. Lo anterior sucede cuando el estudiante intenta transmitir un mensaje, pero su conocimiento lingüístico no es suficiente para realizarlo, por lo que se da cuenta que necesita estructuras específicas en la lengua y más vocabulario para expresar lo que desea. Lo anterior, Swain lo considera como el vacío que existe entre lo que se quiere decir y lo que se es capaz de decir. Al darse cuenta de este

vacío los estudiantes se motivan a modificar su output para aprender algo nuevo sobre la lengua meta.

Para resumir, Krashen considera que la comprensión es el componente más importante para la adquisición de una segunda lengua y supone que no hay necesidad de forzar al estudiante a producir en la lengua meta puesto que esta habilidad surgirá con el tiempo a través del contenido comprensible que se le brinde mientras que Swain considera la producción como el componente más importante para adquirir una lengua.

Asimismo, Swain (1993) afirma que la producción del Output en la lengua meta compromete habilidades de pensamiento de alto nivel las cuales no se les da a los estudiantes cuando reciben el contenido; la hipótesis de producción ha sido percibida benéfica cuando de aprender vocabulario se trata, pero muy pocos investigadores han intentado establecer una conexión entre la hipótesis y el aprendizaje de gramática.

Krashen (1998) no está de acuerdo con la hipótesis del Output, su argumento radica en que una persona podría convertirse un hablante altamente efectivo sin producir lenguaje durante sus estudios.

Long (2004) también critica la hipótesis del Input de Krashen, principalmente porque considera que la hipótesis del Input no brinda suficiente interacción con el contenido que se aprende y adicionalmente no se focaliza en el significado. Su hipótesis de interacción sugiere que, para aprender y adquirir una lengua, los estudiantes necesitan interactuar con el contenido que aprenden de manera constante, esto quiere decir que para almacenar y entender el contenido y para negociar el significado, los estudiantes tendrán que comprenderlo y así este puede convertirse en un conocimiento propio del estudiante.

La hipótesis de interacción de Long no necesariamente discrepa con la hipótesis del Input en la afirmación de que el contenido es la parte más crucial del aprendizaje de una lengua; la complementa sugiriendo que, a pesar de que el modelo de aprendizaje de lengua de Krashen tiene que ver con la crítica del contenido, es un intento válido para crear un marco para el aprendizaje de una segunda lengua.

Long (2004) enfatiza que el estudiante y el rol del contenido son la base para el éxito en el aprendizaje de la lengua. Es importante tener en cuenta que el contenido genera dominio en la lengua y por lo tanto sí es necesario saber qué tipo de contenido es el que se enseña, por lo que

una de las apuestas en esta investigación es diseñar actividades para que los estudiantes puedan aprender un contenido específico en la lengua meta, en este caso en alemán.

Por lo anterior, Krashen (1982), Swain (1993), y Long (2004) aportan a la presente investigación ya que se considera que por una parte es necesario contar con contenido comprensible antes de poder producirlo, en este caso, los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán. Al contar con el suficiente conocimiento lingüístico los estudiantes podrían experimentar menos ansiedad a la hora de producir en la lengua meta reduciendo así el filtro afectivo, siendo esta otra de las apuestas de la investigación.

4.2.4 Aprendizaje cooperativo

En 1949 aparece la teoría sobre cooperación y competencia de Deutsch, la cual define el término de aprendizaje cooperativo como una metodología educativa fundamentada en “trabajar en pequeños grupos, principalmente heterogéneos en nivel, habilidad, sexo, en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el del resto de compañeros y compañeras del grupo” (Johnson & Johnson, 1999) . El aprendizaje cooperativo es una estrategia que representa un cambio desde la enseñanza centrada en el profesor a la enseñanza basada en el estudiante. Los profesores que utilizan esta estrategia no se consideran como transmisores del conocimiento sino diseñadores de experiencias intelectuales para sus estudiantes como se cita en (Mayer, 2000) a través de Salazar (2014).

El trabajo cooperativo se ha caracterizado por ser una técnica educativa que mejora el rendimiento y potencia las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes. Los enfoques comunicativos, teorías constructivistas y el grupo de trabajo tradicional son la base fundamental de lo que actualmente se conoce como el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo tiene funciones distintas a las del trabajo en grupo tradicional y posee un marco más claro que reta a los estudiantes social e intelectualmente.

Johnson & Johnson (1994) afirman que fueron ellos quienes iniciaron la investigación del Aprendizaje Cooperativo y la creación de las estructuras del mismo ya que este enfoque cambia considerablemente la atmosfera en los salones de clase. Los enfoques de enseñanza tradicional

tienden a ser muy competitivos, el aprendizaje cooperativo, por otra parte, involucra una interacción en el ser humano.

Kagan (2014) propone argumentos diferentes, pero apoyando aun así la propuesta del aprendizaje cooperativo; su planteamiento es que cuando los estudiantes no son activos en sus propios estudios, no les es posible aprender, sin importar lo que estén aprendiendo. El aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes trabajen en grupo más responsablemente de lo que lo suelen hacer en sus tradicionales salones de clase. El aprendizaje cooperativo sigue lineamientos de las teorías constructivistas, viendo a los estudiantes más activos en la construcción de su propio conocimiento en un contexto social.

La técnica de trabajar en grupo ha sido utilizada con propósitos educativos por cientos de años. Los beneficios del trabajo en grupo han sido investigados por expertos que están de acuerdo con el hecho de que este puede incrementar no solo el conocimiento del estudiante sino también su inteligencia social y habilidades de alto nivel de pensamiento si se realiza correctamente y de forma eficiente. Brumfit (1984) afirma que el trabajo en grupo es el mejor medio para que los estudiantes se sientan más activos y responsables de su propia educación. Sin embargo, el trabajo en grupo tradicional ha sido caracterizado por tener algunas dificultades. Tanto estudiantes como docentes saben que el trabajo en grupo beneficia a estudiantes con baja habilidad intelectual y disposición académica permitiendo que otros estudiantes hagan el trabajo y que ellos reciban una nota o reconocimiento que no se merecen ya que no han trabajado en pro de la misma.

Johnson y Johnson (1994) reconocen esta dificultad del trabajo en grupo como una tarea disyuntiva, en esta los estudiantes pueden percibir que sus esfuerzos han sido superfluos o casi nulos y no se interesan en lo más mínimo por aportar algo significativo a su grupo de trabajo.

Adicionalmente, los autores señalan que entre más homogéneo sea el grupo, menor será el aporte de cada miembro del mismo. Esto es lo que tiende a suceder durante el trabajo de grupo convencional cuando a los estudiantes se les permite formar sus propios grupos y tienden a formar grupos con amigos u otras personas que conocen bien y con las cuales se sienten más compatibles, involucrando aceptación o rechazo de ciertos tipos de personalidad. El trabajo en grupo no siempre es un grupo de trabajo; los estudiantes simplemente no conocen cómo trabajar juntos o ser responsable en un grupo. La idea original del enfoque comunicativo es incrementar la participación de los estudiantes en el salón de clases. Sin embargo, si la tarea no está

estructurada como debe ser, no se cumplirá su objetivo. Todas las anteriores dificultades podrían ser solucionadas con un marco más instruccional como el que ofrecen las estructuras del aprendizaje cooperativo formal.

Las estructuras del aprendizaje cooperativo son una herramienta ideal de enseñanza en lo que refiere a la enseñanza de lenguas. El aprendizaje cooperativo no solo les da a los estudiantes la oportunidad de usar la lengua, sino que también les permite descubrir vocabulario y gramática. Cuando el aprendizaje cooperativo se incorpora en el salón de clases es necesario que los profesores se tomen su tiempo para prepararse ellos mismos para posteriormente preparar a sus estudiantes. Para que el aprendizaje cooperativo pueda ser efectivo, debe ser realizado de forma correcta. Esto quiere decir que cuando se diseña una tarea, el profesor debe hacer uso de una gran cantidad de estructuras que puedan aumentar el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se presentan las principales estructuras de aprendizaje, así como una descripción de las técnicas utilizadas en el aprendizaje cooperativo,

4.2.4.1 Estructuras del aprendizaje en el aula

Johnson, D. y Johnson, R. (1999) citados a través de Salazar (2014) propusieron tres estructuras de aprendizaje de acuerdo con el tipo de interacción de los estudiantes: la competitiva, la individualista y la cooperativa. De los tres sistemas de organización del aprendizaje, según Johnson, D. y Johnson, R. (1999) el sistema cooperativo es el que aporta mejores resultados a los alumnos, ya que produce mejores rendimientos que el sistema individualista y el sistema competitivo.

4.2.4.1.1 Estructura competitiva:

En esta estructura de aprendizaje el estudiante tiene como propósito trabajar por sí mismo y en contra de los demás para conseguir resultados que sus compañeros no pueden lograr. Existe una concentración de esfuerzo por parte del estudiante para desempeñarse mejor y con más precisión que sus pares. Johnson D. y Johnson R. (1999) afirman que en general, los estudiantes que tienen esta metodología de trabajo obstruyen el éxito de los demás, trabajan solos, ocultan su trabajo a los demás y no ayudan al resto de sus compañeros. Este tipo de estructuras disminuye la

oportunidad de socialización en el aula dando lugar a una interdependencia negativa de finalidades.

4.2.4.1.2 Estructura individualista

En esta estructura los estudiantes actúan sin depender de los demás, sin que haya una interdependencia, y realizan esfuerzos individualistas para alcanzar objetivos que no están relacionados con los demás. En este caso, no hay interdependencia de finalidades, los logros personales no se relacionan ni positiva ni negativamente con los logros ajenos, y el trabajo escolar por lo general es individual, aunque en ocasiones se da lugar a situaciones competitivas. Cada estudiante trabaja a su propio ritmo, trata de no molestar a sus compañeros y sólo pide ayuda del docente. Según la teoría de interdependencia positiva de Johnson, D. y Johnson, R. (1999), la estructura individualista es contraproducente por las limitaciones que el estudiante puede llegar a tener para desarrollar capacidades como la búsqueda de ayuda y apoyo social.

4.2.4.1.3 Estructura cooperativa

Esta estructura está basada en los planteamientos de la interdependencia positiva en la que los individuos promueven y facilitan los esfuerzos hacia el logro conjunto, existe una correlación positiva entre las metas de los estudiantes, el estudiante alcanza su objetivo si y solo si, los otros alcanzan el suyo (Johnson & Johnson, 1999). La cooperación permite conseguir objetivos que individualmente serían imposibles y brinda a los integrantes del grupo una motivación común para buscar resultados que lo beneficien a nivel individual y grupal, lo que hace que el individuo se preocupe por los resultados de sus compañeros.

4.2.4.2 Principios del aprendizaje cooperativo

Johnson y Johnson (1999) a través de Turrión (2013) afirman que existen una serie de propiedades para que una técnica de grupo pueda ser considerada como cooperativa, entre ellas

destacan *la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación equitativa, y el procesamiento grupal*. A continuación, se describen en detalle cada uno de estos principios.

4.2.4.2.1 Interdependencia positiva

La interdependencia positiva supone que un integrante de un grupo no puede aprender a menos que los demás integrantes lo hagan. Este elemento puede ser considerado uno de los más importantes en el enfoque del aprendizaje cooperativo ya que, existe un nexo entre las metas que se fijan y las cuales son compartidas por todos los miembros del grupo, esto es decir que, cada integrante no solo es responsable de su aprendizaje sino del que puedan adquirir todos los demás integrantes de su grupo, por lo que llegar al objetivo final dependerá del esfuerzo y el trabajo de cada uno de ellos. Todos los estudiantes saben que se necesitan entre sí, por lo que tienen la sensación de tener una meta común. La interdependencia positiva también se puede lograr a través de tareas, recursos, recompensas y roles en el grupo.

4.2.4.2.2 Responsabilidad individual

Cada integrante del grupo es responsable de completar su parte asignada de la tarea, a esto se le conoce como responsabilidad individual. Por lo que es necesario que cada estudiante del grupo pueda desarrollar un sentido de responsabilidad personal para poder aprender y así ayudar al resto del grupo a aprender. Prieto (2007) a través de Turrión (2013) sugiere una serie de estrategias generales para que el profesor pueda asegurarse de que se desarrolla esta responsabilidad individual, dentro de ellas está la posibilidad de evaluar individualmente a los alumnos, proponer un intercambio de ideas, de forma oral o escrita pedir a cada miembro del grupo una aportación específica al producto total del grupo o elegir al azar a un estudiante para que explique lo que ha trabajado el grupo.

A veces, algunos integrantes del grupo no cumplen con la tarea asignada, por lo que la responsabilidad individual evita que esto suceda; el profesor debe asegurarse de que este elemento se cumpla en todos los integrantes de los grupos de forma pública o al menos en su grupo de trabajo para evitar de igual forma generar un alto filtro afectivo en los estudiantes, sin

embargo, el hecho de que un miembro del grupo corrija a otro supone que el otro integrante desarrolle el razonamiento y la búsqueda de evidencias y argumentos para defender su posición o aceptar su equivocación. Esto, además de facilitarles la interacción, les podría generar un menor filtro afectivo ya que la retroalimentación que reciben es de sus pares y no de su profesor, lo que podría mejorar su capacidad de comprensión.

4.2.4.2.3 Participación equitativa

En ocasiones, algunos integrantes de un grupo participan más que otros, incluso algunos estudiantes no tienen la más mínima intención de participar y muestran desinterés en la tarea asignada generando una carga extra a los demás integrantes. Para evitar este tipo de situaciones, Prieto (2007) a través de Turrión (2013) sugiere que el profesor asigne un rol específico a cada integrante del grupo para que haya participación equitativa. Los roles pueden ser el del *facilitador*, quien mantiene al grupo implicado en la tarea y comprueba que todos sepan lo que deben hacer, el *sintetizador* quien resume las ideas principales que se han discutido en el grupo y elabora pequeños resúmenes que puedan aclarar las ideas elaboradas, el *controlador de tiempo* se ocupa de administrar el tiempo que se empleará en cada fase y lo distribuye de forma adecuada para que se pueda completar la tarea, el *líder* quien motiva a los demás integrantes y hace un reconocimiento de los objetivos logrados y por último está el *verificador* quien se asegura de que todos los integrantes del grupo comprendan el material final.

4.2.4.2.4 Procesamiento grupal

El grupo deberá reflexionar sobre su propio funcionamiento para determinar qué acciones fueron innecesarias, cuáles no y cómo otras se podrían modificar para completar la tarea, esto permitiría que el grupo se convirtiera en un equipo eficaz. Como afirman los hermanos Johnson (1999) a través de Turrión (2013) el objetivo de este proceso es aclarar y mejorar la eficacia de sus integrantes en sus contribuciones a los esfuerzos de colaboración necesarios para alcanzar los objetivos del grupo. Para ello proponen evaluar la calidad de interacción de cada uno de los integrantes del grupo en su trabajo, analizar cómo se transmite la información de cada integrante

al grupo, fijar objetivos en el grupo para mejorar su rendimiento, y reconocer los éxitos de cada grupo en el grupo o frente a toda la clase.

4.2.4.3 Principales técnicas del aprendizaje cooperativo

A continuación, se describen algunas técnicas de aprendizaje cooperativo que se han desarrollado en los últimos años y han tenido resultados muy satisfactorios al apoyarse en los principios básicos descritos en el anterior numeral.

4.2.4.2.1 Jigsaw o rompecabezas:

En esta técnica se trabaja en grupos heterogéneos de 4 o 6 estudiantes, se asigna un tema para el grupo, y este a su vez lo divide en subtemas, cada estudiante investiga un subtema distinto. Para ello, cada estudiante se reúne con otros miembros de otros grupos que también fueron asignados a ese tema y entre el nuevo grupo se prepara un informe; después vuelven a su grupo original, cada estudiante aporta y explica su parte elaborando juntos el trabajo común, luego se evalúa el trabajo (Gavilán & Alario, 2010).

4.2.4.2.2 Learning together:

Esta técnica pretende que los estudiantes aprendan juntos un tema, comprendiendo y dominando un material específico, se trabaja en grupos heterogéneos de 2 a 5 estudiantes, en los cuales todos abordan a la vez una tarea, generando interdependencia positiva de gran importancia, por lo que las destrezas sociales representan un papel básico en el desarrollo del trabajo del grupo. Al evaluar el trabajo, todos los miembros deben buscar el éxito del grupo y el éxito personal (Gavilán & Alario, 2010).

4.2.4.2.3 Grupos de investigación:

A través de ésta técnica se desarrollan tareas complejas donde se requiere manejar diferentes fuentes de información y tener capacidad de análisis y síntesis, los grupos son conformados desde 2 hasta 6 estudiantes, quienes se dividen el trabajo después de la explicación del docente, posteriormente elaboran un informe y lo exponen. Luego el profesor y el grupo

evalúan el trabajo, teniendo en cuenta el contenido y la exposición realizada (Gavilán & Alario, 2010).

4.2.4.2.4 Student team learning o aprendizaje por equipos:

En esta técnica se trabaja a través de metas grupales, lo que exige que cada estudiante maneje la información generando una interdependencia alta entre ellos. Una vez realizada la explicación del profesor, se procede a formar los grupos cooperativos de 4 o 6 estudiantes, para luego desarrollar juegos de roles con integrantes de otros grupos (Gavilán & Alario, 2010).

4.2.4.2.5 Peer tutoring o tutoría entre iguales:

En esta técnica se trabaja por parejas en las que un estudiante realiza la función de tutor, el otro es el tutelado, los dos tienen como objetivo enseñar y aprender los contenidos o resolver un problema a través de su relación cooperativa organizada por el profesor. Las parejas tienen autonomía sobre el desarrollo de su trabajo, y el profesor es un observador que ayuda sólo a aquellas parejas que lo requieren, se realiza una evaluación periódica del funcionamiento de la técnica y de la comprensión de contenidos (Gavilán & Alario, 2010).

4.3 Marco Metodológico.

En este capítulo se realiza una descripción de la trayectoria de investigación y de la población, así como una descripción de los instrumentos empleados para realizar las mediciones que intervinieron en la investigación. Finalmente se concluye con una explicación del diseño de investigación y de los procedimientos empleados al aplicar la estrategia de intervención pedagógica en el curso de alemán.

4.3.1 Trayectoria de investigación

La trayectoria metodológica de la presente investigación es de tipo hipotética – deductiva; ya que está expuesta a hechos de la realidad y estudios y propuestas similares, de ellos surge una hipótesis de la cual consecuentemente se deriva una predicción la cual, se pretende contrastar al realizar una observación directa y una experimentación en un contexto específico. Se parte de la hipótesis de que el aprendizaje cooperativo potencia las competencias comunicativas de los estudiantes en lenguas extranjeras. Para la evaluación de la hipótesis se deriva una predicción que supone que los estudiantes sometidos a la intervención pedagógica usarán de manera espontánea los patrones gramaticales de las declinaciones. Finalmente, esta predicción se contrasta con los resultados obtenidos al término de la intervención.

4.3.2 Descripción general de la población

Los estudiantes que participaron en esta investigación pertenecían al tercer semestre de un curso de alemán ofrecido por el Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) en Bogotá, Colombia.

Esta investigación estuvo compuesta por un solo grupo experimental, que correspondió a 16 estudiantes del curso de alemán. Este grupo contaba con un nivel A2+ de alemán de acuerdo con el MCER.

4.3.2.1 Distribución por edad

Las edades de los estudiantes se encontraban entre los 18 y los 26 años. En la investigación participaron los estudiantes del tercer semestre del curso de alemán ofrecido por la PUJ.

4.3.2.2 Distribución por sexo

Con respecto al sexo se observa una distribución para estudiantes hombres del 37,5%, y de mujeres del 62,5% correspondiendo a 6 hombres y 10 mujeres respectivamente.

4.3.2.3 Distribución en relación con su procedencia

El porcentaje de estudiantes de origen diferente a la ciudad de Bogotá fue de 12,5%, correspondiente a dos estudiantes que son de Zipaquirá y de Villavicencio, mientras que el 87,5% restante son de la capital colombiana. Lo que corresponde a 2 y a 14 estudiantes respectivamente.

4.3.2.4 Distribución por carrera universitaria

Los alumnos que participaron en la investigación realizaban distintas carreras universitarias en la PUJ. El 75% estudiaba una Licenciatura en Lenguas Modernas, lo que equivale exactamente a 12 estudiantes; los demás 4 estudiantes realizaban su pregrado en Artes Visuales, Derecho, Música y Ciencia Política, cada uno con un porcentaje igual del 6,25%. Todos ellos habían cursado el nivel 1 y 2 de alemán en la PUJ y se encontraban a un mes y medio de finalizar el curso de alemán 3.

4.3.2.5 Distribución por Lenguas Extranjeras habladas.

El 100% de los estudiantes hablaba inglés como Lengua Extranjera. Adicionalmente se constató que el 81% de los estudiantes también hablaba francés como lengua extranjera, tan solo 3 estudiantes equivalentes al 19% y que no pertenecían a la Licenciatura en Lenguas Modernas no hablaban francés.

4.3.2.6 Distribución por cursos externos de alemán

El 81, 25% de los estudiantes no había realizado ningún curso de alemán externo a la PUJ, sin embargo, el otro 18,75% correspondía a 3 estudiantes: El primero había realizado un curso de 3 meses en Berlín, Alemania; el segundo había realizado un curso de un mes en el Sprach Institut de Bogotá y el tercero había realizado 2 semestres de alemán en la Universidad EAN de Bogotá.

4.3.3 Descripción de las técnicas y los instrumentos

Se emplearon una serie de técnicas como entrevistas, evaluaciones educativas, análisis documental y dinámica de grupos que permitieron recopilar información considerable para el análisis de resultados de la presente investigación. La información recogida comprendió aspectos gramaticales de las declinaciones que realizaron los estudiantes de alemán, así como información personal de los mismos. Los instrumentos que se utilizaron en el presente estudio fueron de tipo cuantitativo y cualitativo teniendo en cuenta el objetivo general de la presente investigación.

Las actividades diseñadas (ver anexos 1, 2, 3, 4, 5 y 6) fueron instrumentos de tipo cuantitativo y sirvieron como instrumento de análisis de contenido. Adicionalmente se realizaron cuestionarios de entrevistas y pruebas de rendimiento (ver anexo número 10)

Los instrumentos de tipo cualitativo fueron grabaciones de audio de las cuales se realizó una transcripción (ver anexo 12) y fotografías que se pueden observar en el capítulo destinado al análisis de resultados. La dinámica de grupos permitió evidenciar actitudes afectivas y de interacción entre los sujetos de grupo, variable que se analizó de forma cualitativa.

A través de las grabaciones de audio, se obtuvieron muestras orales que permitieron evidenciar cómo declinaban los estudiantes al inicio y al final de la intervención pedagógica. Al finalizar la intervención también se recopiló información personal de los estudiantes a través de cuestionarios de entrevistas (ver anexo 9).

También se realizó un consentimiento informado al inicio de la intervención el cual se diligenció por cada uno de los estudiantes de forma voluntaria y el cual se puede encontrar al final de la investigación, refiriéndose al anexo 11.

4.3.4 Diseño de la investigación

Se ha utilizado un diseño pre experimental pretest-postest con un grupo independiente y sin ningún grupo de control. La condición experimental fue la aplicación de una estrategia de intervención basada en los principios del aprendizaje cooperativo a estudiantes que aprendían alemán en la Pontificia Universidad Javeriana. El grupo fue sometido a las pruebas pretest y

postest que incluían una prueba de rendimiento académico en la asignatura de alemán. La investigación contó con 5 sesiones de aprendizaje cooperativo que duraron un periodo lectivo del curso de alemán, aproximadamente un mes. Con base en los resultados de las pruebas de rendimiento y las actividades se analizaron dos variables (la académica y la actitudinal).

Al no contar con un grupo de control, el grado de control del grupo experimental fue mínimo comparado con un experimento real.

El diseño pre-experimental difiere del diseño de un experimento "puro" ya que este último tiene un mayor grado de seguridad o confiabilidad en los resultados debido al control que se tienen sobre dos grupos (uno experimental y el otro de control) y sobre las variables independientes, además, los participantes son asignados aleatoriamente lo que no genera sesgo en los resultados; en el diseño pre-experimental los estudiantes no han sido asignados aleatoriamente, ya que es un grupo intacto formado ya por la universidad. En un cuasi-experimento, por el contrario, existe un grupo control adicional al grupo experimental el cual sirve como grupo comparativo en los resultados finales y los sujetos tampoco son asignados aleatoriamente.

4.3.5 Procedimiento

Para llevar a cabo la práctica del aprendizaje cooperativo en clases de lenguas extranjeras se escogió un grupo de alemán de la Pontificia Universidad Javeriana. Uno de los motivos de su elección fue el nivel de conocimiento de la lengua de acuerdo con el MCER, los estudiantes contaban con un nivel de alemán A2+; el investigador fue quien dirigió y coordinó en todo momento la investigación con previa autorización del departamento de lenguas de la universidad, así como de la supervisión en el aula de la docente a cargo del curso.

A todos los estudiantes se les aplicó la prueba de rendimiento académico al principio de la investigación y al final de la misma. El periodo de investigación comenzó en la cuarta semana de septiembre de 2017, exactamente el 20 de septiembre de 2017, y finalizó el 04 de octubre de 2017. Por tanto, la intervención pedagógica tuvo una duración de 15 días, lo que supuso aproximadamente un periodo lectivo del curso de alemán. El investigador diseñó una serie de

actividades que podían garantizar que los estudiantes trabajaran en grupos cooperativos, además de organizar el aula en grupos físicamente.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo que se aplicaron al grupo experimental fueron la de “Completando Información” (Jigsaw), “Aprendizaje por equipos de estudiantes” (Student Team Learning), y “Aprendiendo juntos” (Learning Together). El investigador introdujo el tema y los estudiantes debieron realizar una serie de actividades o de tareas en grupos y al finalizar expusieron sus resultados al resto de la clase. Los aportes de todos los miembros fueron necesarios para realizar con éxito la tarea asignada. Dentro de los grupos, cada miembro fue asignado con un rol específico basándose en los elementos descritos en el aprendizaje cooperativo,

4.3.6 Tipos de análisis de datos

El tipo de análisis de datos de la presente investigación es de tipo mixto. Incluye un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, a continuación, se describe cómo se podrán analizar los datos obtenidos a través de la intervención pedagógica.

4.3.6.1 Datos Cuantitativos:

Los datos podrán ser analizados de forma cuantitativa comparando las puntuaciones de las pruebas de rendimiento aplicadas, pretest y posttest en cada uno de los grupos cooperativos formados. Así mismo se analizarán las actividades realizadas en la estrategia de intervención y se tendrán en cuenta factores como el número de integrantes al momento de realizar cada actividad, así como el tiempo empleado en cada una de ellas.

Las actividades diseñadas tendrán una puntuación y darán muestra escrita de cómo declinan los estudiantes. Las transcripciones de las entrevistas podrán brindar muestras de producción oral de algunos estudiantes de cómo declinan cuando hablan en alemán de forma individual.

4.3.6.2 Datos Cualitativos

Se podrán analizar los resultados de forma cualitativa examinando las actitudes emocionales de los estudiantes hacia el trabajo cooperativo y su percepción de progreso después de trabajar bajo el enfoque cooperativo a través de la intervención ejecutada. Así, se describirán las actitudes y los estados emocionales que demostraban los estudiantes antes, durante y después de la intervención pedagógica para demostrar el fortalecimiento de estructuras afectivas al trabajar cooperativamente, lo anterior permitirá constatar las teorías, autores y corrientes expuestas en el marco teórico de la presente investigación.

4.4 Marco Ético de la Investigación

En la presente investigación se dio plena autonomía a través de un consentimiento informado en la participación o no de la intervención pedagógica a los sujetos involucrados (estudiantes de alemán); todos los sujetos participantes en esta investigación tuvieron el derecho autónomo de decidir su inclusión o no en la misma.

Es importante aclarar que este trabajo investigativo tiene como fin beneficiar académicamente a los estudiantes, permitiéndoles adquirir algunos patrones gramaticales de declinación en alemán de una manera más eficaz y práctica a través de las actividades de aprendizaje cooperativo y al ser una investigación formativa le permitió también al investigador aprender y estudiar más sobre el problema en cuestión siendo además un interés para optar por el título de licenciado en lenguas modernas. Es importante resaltar que el investigador además encontró su motivación inicial en este trabajo de investigación al poner en marcha la estrategia del aprendizaje cooperativo con base en los resultados positivos de aprendizaje que tuvo con la misma.

4.4.1 Dimensiones y alcances de responsabilidad

A continuación, se presentan los alcances de responsabilidad basados en tres generaciones, la primera de ellas se refiere a los sujetos involucrados en la investigación; la segunda generación hace referencia a la comunidad en general y por la cual se realiza la presente investigación y la tercera y última está relacionada con generaciones futuras en el ámbito pedagógico. (Sañudo, 2006)

4.4.1.1 Primera generación

En la presente investigación se prioriza responsabilidad ético-social por parte del presente investigador con respecto a la relevancia del presente estudio, teniendo en cuenta sus competencias como investigador y estudiante de una licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Se realiza inicialmente un consentimiento informado para realizar la intervención pedagógica del aprendizaje cooperativo y se informan los beneficios que

tiene para los estudiantes de alemán; técnica que posteriormente se podría utilizar en la pedagogía de otras lenguas extranjeras.

Adicionalmente se expresa de nuevo la autonomía que tienen las personas involucradas para participar o no en esta investigación teniendo en cuenta todas las normas éticas que refieren a la privacidad, confidencialidad (anonimato) de los participantes, en el cual se les hizo saber en el tipo de estudio participaban y se aclaró el uso apropiado de los resultados al finalizar esta investigación.

4.4.1.2 Segunda generación

En este aspecto, se manifiesta el derecho que tienen los grupos, las comunidades y las instituciones que están involucradas directamente con el objeto de estudio de la presente investigación, para esto autoriza a la Pontificia Universidad Javeriana, entorno educativo actual del investigador para obtener suficiente información acerca del proyecto en marcha y hasta el término del mismo.

4.4.1.3 Tercera generación

De acuerdo con los principios éticos que rigen todos los trabajos investigativos, el presente proyecto afectará a una gran parte de personas interesadas en el ámbito académico de la pedagogía de lenguas, puesto que podrá cambiar el concepto que se tiene acerca del enfoque del aprendizaje cooperativo en las aulas y además podrá generar una predisposición positiva al aprender una lengua extranjera en un futuro, es importante aclarar que el aprendizaje cooperativo no solo se puede utilizar en la enseñanza de lenguas extranjera sino en cualquier otro campo académico. Asimismo podrá beneficiar a los estudiantes puesto que les permitirá afianzar sus vínculos afectivos con otros compañeros de clase, lo que sin duda generará un mejor clima en el aula.

4.5 Estrategia de Intervención Pedagógica

A continuación, se presenta la estrategia de intervención pedagógica diseñada por el investigador la cual se aplicó en el curso de alemán de la Pontificia Universidad Javeriana teniendo en cuenta los contenidos curriculares de la asignatura en el segundo semestre de 2017. La estrategia contiene una prueba de rendimiento académico la cual sirvió como pretest y como postest durante la intervención, con esta prueba se buscaba saber la forma en la que los estudiantes declinaban, es decir, estaba enfocada exclusivamente en procedimientos gramaticales. Hubo un detallado diseño de actividades para promover la adquisición de patrones de las declinaciones en alemán trabajando bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo y haciendo uso de técnicas como Jigsaw, Aprendizaje por Equipos de estudiantes (Student Group Learning), y Aprendiendo Juntos (Learning Together).

Otro propósito de la estrategia pedagógica fue reforzar tres estructuras de aprendizaje en el aula, para ello se establecieron objetivos de tipo expresivo, cognitivo y afectivo los cuales se describen detalladamente en el siguiente numeral.

4.5.1 Propósitos de la estrategia pedagógica

4.5.1.1 Propósito expresivo

Que los estudiantes:

- Adquieran los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán.
- Apliquen de forma espontánea los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán en procesos reales de comunicación.
- Potencien sus habilidades de comunicación oral y escrita en alemán en función de fortalecer sus destrezas interpersonales y grupales que promueven la interacción cara a cara.
- Potencien sus competencias interpersonales para el aprendizaje cooperativo.

4.5.1.2 Propósito cognitivo

Que los estudiantes:

- Comprendan los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán.
- Afiancen el vocabulario conocido y aprendan nuevas palabras (enriquezcan su vocabulario).

4.5.1.3 Propósito afectivo

Que los estudiantes:

- Tengan un filtro afectivo bajo para que adquieran los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán.
- Comprendan el valor de la adquisición de patrones gramaticales para el desarrollo de las habilidades comunicativas.
- Valoren el aprendizaje consciente de los patrones gramaticales de las declinaciones del alemán como estrategia de monitoreo para optimizar su uso correcto en la comunicación espontánea.
- Reflexionen sobre la importancia de su desempeño en el grupo para la realización de las tareas asignadas y el logro de los propósitos de aprendizaje.
- Generen interdependencia positiva en el grupo cooperativo en el que se encuentran.

4.5.2 Contenidos

4.5.2.1 Ejes temáticos (cognitivo)

- Intereses y vida cotidiana. (Declinación de los artículos y los adjetivos según el caso).
- Describiendo personas, objetos y lugares. (Declinación de los adjetivos)
- De compras en el supermercado. (Declinación de artículos y adjetivos según el verbo y el caso).

4.5.2.2 Habilidades (expresivo)

- Interdependencia Positiva.
- Responsabilidad Individual.
- Participación Equilibrada.
- Didáctica constructivista.

4.5.3 Técnicas a desempeñar durante el periodo

- Exploración de conocimientos previos por medio de juego de roles.
- Trabajo en equipo aplicando las estrategias del aprendizaje cooperativo. Jigsaw (Puzzle), Student Team Learning (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes) y Learning Together (Aprendiendo Juntos).
- Interacción cara a cara.

4.5.4 Indicadores de evaluación

- Se comunica en alemán usando de manera espontánea y automática las declinaciones.
- Declina de forma espontánea en el idioma alemán de acuerdo con el caso correspondiente: Nominativo, acusativo, dativo y genitivo.
- Identifica los errores cometidos en su actuación lingüística con base en su conocimiento gramatical y procura no cometerlos nuevamente (monitoreo).
- Hace uso correcto de las declinaciones con las preposiciones en alemán.
- Identifica sustantivos, adjetivos, pronombres, artículos y números declinados.
- Aprende el género correcto de los sustantivos en alemán para posteriormente declinarlos.

4.5.5 Fechas de aplicación y duración de actividades

A lo largo del tercer periodo del año lectivo 2017 que va desde el 17 de Julio hasta el 25 de noviembre se realizaron tres actividades prácticas de aprendizaje cooperativo en un curso de alemán de la Pontificia Universidad Javeriana con el objetivo de valorar la utilidad del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El curso, el cual se denominó

“Grupo Experimental”, correspondió al nivel de alemán 3 (A2+) con un total de 17 estudiantes inscritos que toman 6 horas de clase a la semana divididas en los días lunes y miércoles. Sin embargo, en la presente investigación participaron 16 de los 17 estudiantes inscritos en el curso.

El tiempo que se empleó en cada sesión/actividad de aprendizaje cooperativo tuvo una variación de cuarenta minutos hasta una hora y veinte minutos. Cada actividad incluyó un evento foco o *warm-up*, así como un núcleo de la lección, una evaluación y un cierre. Las pruebas diagnósticas de rendimiento (pretest – posttest) tuvieron una duración de 30 minutos cada una aproximadamente.

Las fechas de las pruebas de rendimiento y las actividades que se realizaron, así como una breve descripción de los instrumentos, técnicas de aprendizaje cooperativo y contenidos se relacionan en la siguiente tabla:

FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Septiembre 20 de 2017.	Pretest. Instrumento: Prueba de Rendimiento.	Se realizó una charla con los estudiantes para chequear el manejo que tienen de las declinaciones en el idioma. También se realizó una prueba escrita de las declinaciones en grupos. La actividad tuvo como objetivo identificar qué tanto conocimiento tenían los estudiantes respecto a las declinaciones. La duración de estas pruebas fue de 30 minutos aproximadamente.

Septiembre 25 de 2017.	Primera Actividad. Técnica de aprendizaje cooperativo: Jigsaw. Intereses y vida cotidiana.	En esta actividad los estudiantes escribieron las terminaciones en adjetivos y artículos de acuerdo con el caso de declinación correspondiente.
Septiembre 27 de 2017.	Segunda Actividad. Técnica de aprendizaje cooperativo: Learning Together. Describiendo personas, objetos y lugares.	En esta actividad los estudiantes describieron personas, objetos y lugares a través de un trabajo en equipo. Su objetivo fue declinar correctamente los adjetivos.
Octubre 2 de 2017.	Tercera Actividad. Técnica de aprendizaje cooperativo: Students team learning. De compras en el supermercado.	En esta actividad los estudiantes simularon comprar diferentes productos en el supermercado. Declinaron los artículos determinados e indeterminados y los adjetivos de acuerdo con el verbo y el caso correspondiente.
Octubre 4 de 2017.	Postest. Instrumento: Prueba de rendimiento.	Esta actividad tuvo como objetivo analizar la incidencia que tuvieron las actividades del aprendizaje cooperativo en el

		aprendizaje de las declinaciones en alemán a través de la realización de la prueba inicial que se realizó en la primera sesión.
--	--	---

4.5.6 Organización del aula y conformación de los grupos de trabajo

Según Johnson y Johnson (1994) el número ideal en un equipo de trabajo cooperativo es de cuatro personas, y para procurar una mayor cantidad de atención dentro del grupo, los estudiantes deben estar ubicados de forma estratégica. Todos los integrantes tuvieron un excelente contacto visual entre ellos para que sus aportes e ideas pudieran ser escuchados sin interferencia ni dificultad.

Dentro de las opciones para la conformación de los grupos de trabajo encontramos la conformación manipulada y la no manipulada, la primera consiste en dejar que los estudiantes se organicen como ellos deseen, respetando de igual forma el número de estudiantes indicado, lo anterior, podría disminuir el filtro afectivo para el aprendizaje, sin embargo, esta modalidad puede dejar a algunos estudiantes de lado, generalmente los más tímidos y ante esta situación la mejor alternativa es la creación de grupos heterogéneos en los que haya estudiantes con distintos niveles de conocimiento de lengua según criterio del profesor: clasificándolos en Alto, Medio y Bajo respectivamente; es decir, en cada grupo hubo como mínimo una persona con uno de los niveles de lengua anteriormente nombrados.

Es importante recordar que:

- Cada estudiante tuvo una tarea o un rol específico en el equipo de trabajo.
- Los roles fueron definidos con una carga de trabajo equitativa.
- Los estudiantes realizaron las actividades simultáneamente.

4.5.7 Planeación de actividades

A continuación, se presenta la planeación de cada actividad de aprendizaje cooperativo realizada en el curso:

4.5.7.1 Actividad 1.

INSTITUCIÓN: Pontificia Universidad Javeriana.

Nombre interno:	Curso:	Periodo:	Fecha:	Tiempo asignado:
Pontificia Universidad Javeriana.	Alemán 3.	Segundo corte.	25 de Septiembre de 2017.	1 hora.
Tema de la actividad:	Intereses y vida cotidiana. (Gruppe-Aktivität mit Adjektivendungen).			
Objetivo general:	Objetivo terminal:	Objetivo intermedio:		
Trabajar en equipo haciendo uso de la estrategia “Jigsaw” del aprendizaje cooperativo para declinar los adjetivos en cualquiera de los casos (Nominativo, Acusativo, Dativo o genitivo).	-El estudiante se comunica demostrando fluidez al declinar los artículos y adjetivos realizando y respondiendo a preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> - Declinar correctamente los artículos y los adjetivos de acuerdo con el caso correspondiente. - Solicitar información concreta relacionada con un personaje en específico. 		
Palabras Clave:				
Informationssuche (die), wer (pron inter), wo (adv), was (pron inter), Beruf (der), essen (v), trinken (v), Schauspieler (der).				
Materiales:				
Anexos 1, 2 y 8.				
Procedimientos Instruccionales:				
Se espera que los estudiantes comprendan y realicen correctamente cada una de las etapas de				

<p>la actividad (evento foco, núcleo de la actividad, evaluación) sin embargo, en caso de que los estudiantes no estén muy relacionados con el tema de las declinaciones y demuestren inseguridad y dificultad para comunicarse, se procederá a realizar una breve explicación en el tablero acerca de las mismas y se le asignará a cada grupo material complementario (Anexo 8) para repasar las declinaciones para que puedan realizarla correctamente (anticipación de la actividad); si los estudiantes siguen presentando dificultad para realizar la actividad, esta se terminará y se procederá a un repaso general de las mismas por medio del material de aprendizaje complementario (cambio de la actividad) . Si los estudiantes lo desean se les podrá brindar material adicional de aprendizaje de las declinaciones para que ellos las practiquen (extensión de la actividad).</p>			
Etapas de la actividad	Interacción	Habilidades involucradas	Tiempo
<p>Evento foco: El docente pregunta a todo el grupo acerca de actores famosos que conozcan y qué tanto saben de ellos (sus gustos, intereses, dónde viven, etc.)</p>	<i>Docente – Estudiantes.</i>	<i>Producción oral / Comprensión oral.</i>	<i>10 minutos.</i>
Núcleo de la lección:			
<p>Posteriormente el profesor deberá dividir la clase en los grupos de trabajo cooperativo. Y asignará a cada grupo el anexo 1 o 2 para que ellos puedan completar las terminaciones correspondientes asignando un rol específico a cada miembro del grupo.</p>	Estudiantes – Estudiantes.	<i>Comprensión escrita, producción escrita.</i>	15 minutos
<p>Evaluación: Un primer integrante de un grupo propone a otro integrante de otro grupo una de las preguntas que se encuentran en su anexo; Si el estudiante responde correctamente, su equipo obtiene un punto, si el estudiante no conoce la respuesta, el equipo que pregunta</p>	Estudiantes - Estudiantes	<i>Producción escrita / Producción oral / Comprensión escrita.</i>	20 minutos.

<p>corrige la respuesta y recibe un punto. Los estudiantes podrán consultar con todos los integrantes de su grupo antes de responder a la pregunta y realizar cooperación de aprendizaje.</p>			
---	--	--	--

<p>Cierre: Se realizará una socialización con todos los grupos acerca de las dificultades encontradas, y se aclarará generalmente dudas y preguntas que tengan los estudiantes acerca de las declinaciones y vocabulario.</p>	<p>Docente – Estudiantes.</p>	<p>-</p>	<p>15</p>
--	-----------------------------------	----------	-----------

4.5.7.2 Actividad 2.

INSTITUCIÓN: Pontificia Universidad Javeriana.

Nombre interno: Pontificia Universidad Javeriana.	Curso: Alemán 3.	Periodo: Segundo Corte	Fecha: 27 de Septiembre de 2017.	Tiempo asignado: 1 hora.
Tema de la actividad:	Describiendo personas, objetos y lugares. (Klassenspiel mit Adjektivendungen)			
Objetivo general: Afianzar la producción oral y escrita al declinar correctamente los adjetivos haciendo uso de la estrategia “Learning Together” del aprendizaje cooperativo.	Objetivo terminal: Generar una interdependencia positiva y uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales a través del trabajo en equipo.	Objetivo intermedio: <ul style="list-style-type: none"> - Declinar correctamente los artículos y los adjetivos de acuerdo con el caso correspondiente. - Hacer uso de su componente cultural para nombrar personas, objetos y lugares relacionados con Alemania. 		
Palabras Clave: Nennen (v), wissen (v), jetztig (adj), deutsch (adj), österreichisch (adj).				
Materiales: Anexos 3, 4 y 8.				
Procedimientos Instruccionales: Se espera que los estudiantes comprendan y realicen correctamente cada una de las etapas de la actividad (evento foco, núcleo de la actividad, evaluación) sin embargo, en caso de que los estudiantes no estén muy relacionados con el tema de las declinaciones y demuestren inseguridad y dificultad para comunicarse, se procederá a realizar una breve explicación en el tablero acerca de las mismas y se le asignará a cada grupo material complementario (Anexo 8) para repasar las declinaciones para que puedan realizarla correctamente (anticipación de la actividad); si los estudiantes siguen presentando dificultad para realizar la actividad, esta se terminará y se procederá a un repaso general de las mismas por medio del material de				

aprendizaje complementario (cambio de la actividad) . Si los estudiantes lo desean se les podrá brindar material adicional de aprendizaje de las declinaciones para que ellos las practiquen (extensión de la actividad).			
Etapas de la actividad	Interacción	Habilidades involucradas	Tiempo
Evento foco: El docente preguntará a todo el grupo sobre personajes, objetos y lugares que podrían representar culturalmente a Alemania; mientras los estudiantes los nombran, los podrá escribir en el tablero.	<i>Docente – Estudiantes.</i>	<i>Producción oral / Comprensión oral.</i>	<i>10 minutos.</i>
Núcleo de la lección:			
El docente formará los grupos cooperativos y a cada grupo les entregará el anexo 3 o 4. Les indicará que deben escribir la terminación correspondiente (declinación de artículos y adjetivos) de cada frase de los ejercicios.	Estudiantes – Estudiantes.	<i>Comprensión escrita, producción escrita.</i>	20 minutos
Posteriormente cada grupo de estudiantes intentará responder cada una de las preguntas con cualquier personaje, lugar, u objeto que consideren el más acertado.	Estudiantes – Estudiantes.	<i>Producción oral / Comprensión escrita.</i>	5 minutos.
Evaluación: El docente escribirá en el tablero dos frases que aparezcan en los anexos o también puede inventar frases relacionadas a la actividad (sin solucionarlas) y dará 20 segundos para que entre los grupos la realicen, luego le solicita que pase uno de los integrantes del grupo y escriba la terminación correcta en el tablero.	Docente - Estudiantes	Producción escrita.	10 minutos.
Cierre: Se realizará una socialización con todos los grupos acerca de las dificultades encontradas, y se aclarará generalmente dudas y preguntas que tengan los estudiantes acerca de las declinaciones y vocabulario.	Docente – Estudiantes.	-	15

4.5.7.3 Actividad 3

INSTITUCIÓN: Pontificia Universidad Javeriana.

Nombre interno: Pontificia Universidad Javeriana.	Curso: Alemán 3.	Periodo: Segundo corte.	Fecha: 2 de Octubre de 2017.	Tiempo asignado: 1:20 horas.
Tema de la actividad:	De compras en el supermercado. (Einkaufen)			
Objetivo general: Practicar las declinaciones en artículos y sustantivos a través de una interacción cara a cara y trabajo en equipo aplicando la estrategia “Students Team learning” del aprendizaje cooperativo.	Objetivo terminal: Comunicarse al comprar y vender productos usando adecuadamente las declinaciones.	Objetivo intermedio: - Declinar correctamente los artículos y los adjetivos de acuerdo con el caso correspondiente. - Aprender vocabulario relacionado con las compras en un supermercado.		
Palabras Clave: Verkäufer (der), helfen (v), verkaufen (v), Wunsch (der), im Angebot (das), kaufen (v), Grösse (die), Preis (der), brauchen (v), leider (adv), kein (pron), bezahlen (v), bitte (interj), kosten (v), Wechselgeld (das), Kunde (der), gern haben (v), bekommen (v), finden (v), gefallen (v), Kleingeld (das).				
Materiales: Anexos 5, 6, 7 y 8.				
Procedimientos Instruccionales: Se espera que los estudiantes comprendan y realicen correctamente cada una de las etapas de la actividad (evento foco, núcleo de la actividad, evaluación) sin embargo, en caso de que los estudiantes no estén muy relacionados con el tema de las declinaciones y demuestren inseguridad y dificultad para comunicarse, se procederá a realizar una breve explicación en el tablero acerca de las mismas y se le asignará a cada grupo material complementario (Anexo 8) para repasar las declinaciones para que puedan realizarla correctamente (anticipación de la				

<p>actividad); si los estudiantes siguen presentando dificultad para realizar la actividad, esta se terminará y se procederá a un repaso general de las mismas por medio del material de aprendizaje complementario (cambio de la actividad) . Si los estudiantes lo desean se les podrá brindar material adicional de aprendizaje de las declinaciones para que ellos las practiquen (extensión de la actividad).</p>			
Etapas de la actividad	Interacción	Habilidades involucradas	Tiempo
<p>Evento foco:</p> <p>Los estudiantes se organizan en grupos de 4 o 5 personas, se socializa el vocabulario que necesitarán para realizar la actividad, para ello se le entregará a cada grupo el anexo 3 (vocabulario), el cual contiene género de los sustantivos, expresiones útiles y adjetivos que servirán de base para la actividad.</p>	<p><i>Docente – Estudiantes.</i></p>	<p><i>Comprensión oral / Producción oral / Comprensión escrita.</i></p>	<p><i>15 minutos.</i></p>
<p>Núcleo de la lección:</p>			
<p>El docente asignará a cada grupo un rol distinto, de compradores o de vendedores y les entregará correspondientemente el anexo 1 y 2. El docente les dará 5 minutos para leer las instrucciones, posteriormente les indica que ellos simularán ir de compras en una típica ciudad alemana.</p>	<p>Estudiantes– Estudiantes.</p>	<p><i>Comprensión oral.</i></p>	<p>10 minutos</p>
<p>La mitad del grupo tiene una lista de artículos a comprar y la otra mitad tiene una tienda. Los clientes pasan de una tienda a otra hasta encontrar todos los artículos que se le solicitan. Los clientes no siempre encontrarán los artículos que buscan.</p>	<p>Estudiantes – Estudiantes.</p>	<p><i>Producción oral / Comprensión oral.</i></p>	<p>30 minutos.</p>

<p>Cierre: Se realizará una socialización con todos los grupos acerca de la actividad, qué dificultades hubo, y se aclarará generalmente dudas y preguntas que tengan los estudiantes acerca de las declinaciones y vocabulario.</p>	<p>Docente - Estudiantes</p>	<p>-</p>	<p>10 minutos.</p>
---	------------------------------	----------	--------------------

<p>Evaluación:</p> <p>Los “clientes” indicarán los elementos que necesitaban, aquellos que encontraron y aquellos que no en la tienda correspondiente, de esta forma el profesor podrá observar la habilidad que tienen los estudiantes en la producción oral referente a las declinaciones y al vocabulario aprendido.</p>	Estudiantes – Docente.	<i>Producción oral.</i>	15
--	---------------------------	-----------------------------	----

4.5.8 Conclusiones

Aunque la presente estrategia de intervención se ejecutó satisfactoriamente en el curso de alemán, es necesario resaltar que se realizaron adecuaciones y cambios debido a algunas limitaciones que surgieron como el tiempo empleado en cada actividad, el número de estudiantes que participaban en cada sesión, el nivel de lengua de los estudiantes, la hora en la que se ejecutaban las actividades, los instrumentos que se utilizaron para recolectar información, por lo anterior, el investigador tuvo que ser flexible para poder ejecutar distintas actividades y de forma diferente a las que fueron planeadas inicialmente.

Los resultados de la intervención pedagógica fueron analizados de forma cuantitativa y cualitativa para discutir si la hipótesis se validaba. Sin embargo, esta estrategia tuvo que adecuarse en algunas ocasiones al contexto. Se expondrán y discutirán los resultados en el capítulo a continuación y cómo las técnicas de aprendizaje cooperativo que influyeron en las puntuaciones de los estudiantes. Así mismo en el capítulo 6, se expondrán las limitaciones que se consideran para una posible intervención pedagógica, relacionada con la población, los instrumentos y los procedimientos empleados.

5. Resultados

En este capítulo se elabora una descripción detallada de los resultados obtenidos al haber ejecutado la estrategia de intervención pedagógica basada en los principios del aprendizaje cooperativo en el curso de alemán; para ello se tuvieron en cuenta factores académicos y factores emotivos y actitudinales que se analizaron de forma cuantitativa y cualitativa. En las variables académicas se analizó el rendimiento de los estudiantes en relación con su forma de declinar en alemán comparando puntuaciones entre el pretest y el postest. Asimismo, se examinó el avance progresivo en la adquisición de patrones gramaticales a través de las actividades propuestas que sirvieron como estímulo pedagógico en el aula; esta variable se analizó cuantitativamente.

En las variables actitudinales se analizó el proceso y la valoración de los estudiantes frente a la intervención, así como el cambio de actitud que presentaron teniendo en cuenta los elementos básicos del aprendizaje cooperativo como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción simultánea, el procesamiento grupal, la participación equitativa y las habilidades sociales expuestas en el marco teórico del presente trabajo investigativo. Esta variable constituyó el análisis cualitativo de los resultados.

5.1 Resultados cuantitativos

La hipótesis de esta Tesis hacía referencia a que una estrategia de intervención pedagógica basada en los principios del aprendizaje cooperativo aplicada a un curso de alemán podía potenciar la adquisición de patrones gramaticales de las declinaciones. El análisis para valorar si hubo un incremento en la adquisición gramatical se ha realizado comparando las puntuaciones obtenidas en la prueba de rendimiento realizada antes y después de la intervención. Esta prueba, que se encuentra en el anexo 10 al final del documento, constó de 18 preguntas que debían responderse traduciendo frases del español al alemán, y declinando los artículos, adjetivos y sustantivos correspondientes; las preguntas se basaban en expresiones de la lengua, vocabulario, y estructuras gramaticales.

Esta prueba se realizó en grupos cooperativos para observar las teorías que fundamentan el desarrollo y la validez del aprendizaje cooperativo como la interdependencia social y la teoría

evolutiva cognitiva; estos grupos fueron conformados aleatoriamente. Sin embargo, en la primera sesión de intervención la cual fue aplicada el día 20 de septiembre de 2017, asistieron solamente 13 estudiantes a la clase de alemán, por lo que se decidió distribuir los estudiantes de la siguiente manera para poder aplicar la prueba de rendimiento, el grupo 1 estuvo conformado por dos estudiantes, el grupo número 2 estuvo conformado por cuatro participantes, el grupo 3 por cuatro participantes y el grupo 4 estuvo conformado por 3 estudiantes. Los tres estudiantes que no asistieron se distribuyeron de forma equitativa en el grupo 1 y 4 pero no presentaron prueba de rendimiento.

La prueba de rendimiento fue la misma para el pretest y el postest; esta se calificó con referencia en una escala de 1.0 a 5.0, siendo 5.0 la máxima calificación y 1.0 la menor. Para obtener la máxima calificación se debían responder correctamente las 18 preguntas. Para obtener la calificación final de cada grupo cooperativo se multiplicó el número de respuestas correctas por 5, siendo esta la máxima calificación de la prueba y posteriormente se dividió entre 18, que fue el número de respuestas totales de la prueba, es decir, se realizó una operación matemática conocido como regla de tres. El puntaje de cada pregunta dependía tanto de la declinación de los artículos, los adjetivos, así como el uso correcto de las preposiciones, por lo que una pregunta podía ser calificable con menos de un punto.

Se realizó una clasificación de las puntuaciones obtenidas en tres categorías basándose en la escala de 1.0 a 5,0:

- Puntuaciones menores de 2.5, corresponden a puntuaciones bajas.
- Puntuaciones entre 2.5 y 4.0, corresponden a puntuaciones intermedias.
- Puntuaciones mayores de 4.0, corresponden a puntuaciones altas.

En el pretest el grupo1 fue quien obtuvo la calificación más alta con una nota de 2,2. El grupo 2 obtuvo 2,1 y el grupo 3 obtuvo 1,7. La calificación más baja se evidenció en el grupo 4 con una calificación de 1,3. Las puntuaciones de todos los grupos se ubicaron en una categoría de puntuación menor ya que ningún grupo superó una calificación de 2,5.

En la gráfica a continuación se pueden ver la puntuación de cada grupo de investigación en el pretest.



Figura 1. Análisis de la puntuación del pretest en función de cada grupo cooperativo.

En el postest, el grupo 1 y el grupo 2 obtuvieron una puntuación de 2,1. El grupo 3 obtuvo la puntuación más alta la cual fue 2,8, comparada con la del pretest y el grupo 4 obtuvo una puntuación de 1,9, ligeramente mayor comparada con la del pretest.

En la gráfica a continuación se pueden ver la puntuación de cada grupo de investigación en el postest.

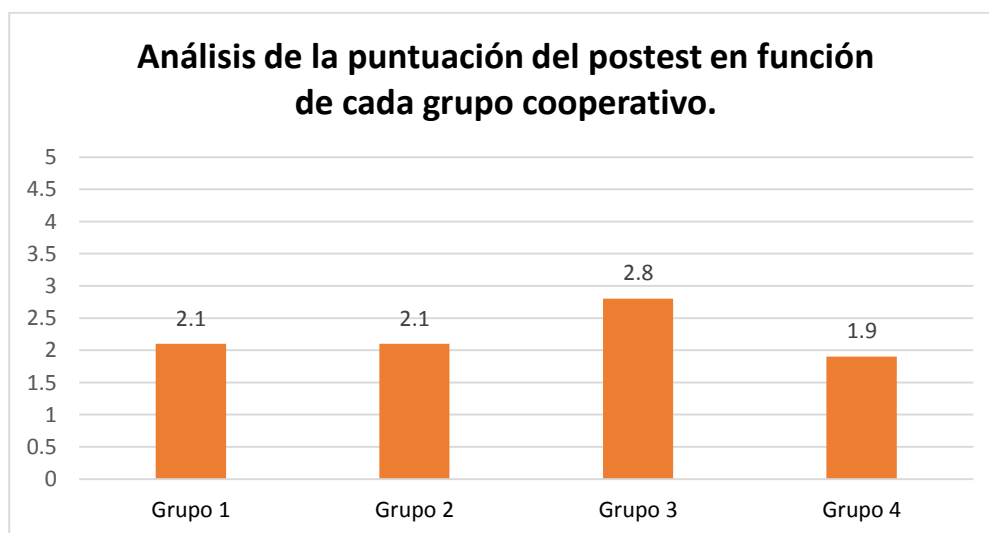


Figura 2. Análisis de la puntuación del postest en función de cada grupo cooperativo

Al comparar las puntuaciones entre el pretest y el postest se evidencia que el grupo 1 no presentó ninguna mejora significativa, incluso su puntaje en el postest fue menor que en el

pretest. El grupo 2 presentó el mismo puntaje tanto en el pretest como en el postest por lo que su rendimiento permaneció invariable después de la intervención.

Sin embargo, el grupo 3 y el grupo 4 sí presentaron una mejora significativa al realizar la comparación de resultados. El grupo 3 incluso obtuvo una puntuación intermedia en el postest, contraria a la baja puntuación que presentó en el pretest, y, aunque el grupo 4 no ascendió su promedio a una puntuación intermedia, se reflejó un mayor puntaje en el postest.

En la gráfica a continuación se integran las puntuaciones obtenidas en el pretest y en el postest de todos los grupos:

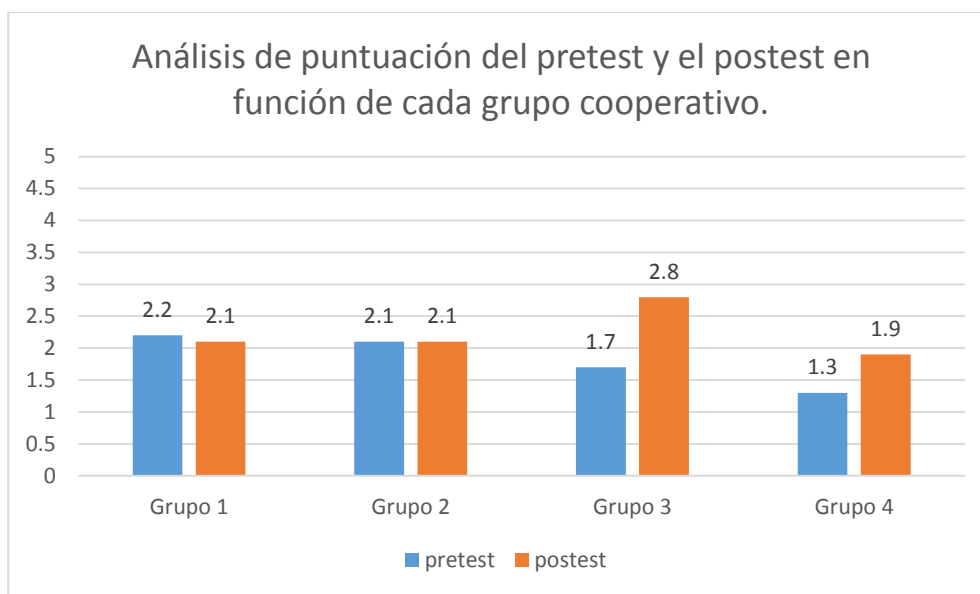


Figura 3. Análisis de la puntuación del pretest y el postest en función de cada grupo cooperativo.

Lo anterior evidencia que el 50% de los grupos presentó una mejora significativa en los resultados finales después de aplicar la intervención pedagógica. Las puntuaciones bajas han descendido del 100% al 75%. Las puntuaciones intermedias han aumentado del 0% al 25% y no se presentó ningún cambio en relación con las puntuaciones altas.

Teniendo en cuenta las puntuaciones del postest en los grupos cooperativos, se identificó un posible criterio para haber obtenido esa calificación. Este consiste en una posible relación con

el número de integrantes, así como los integrantes presentes y ausentes ya que, en el postest, realizado el 4 de octubre del 2017, solo participaron 13 estudiantes, debido a que 3 estudiantes no asistieron a la clase, por lo que la conformación de los grupos cooperativos fue de tres estudiantes para el grupo 1, 2 y 3, mientras que el grupo 4 sí estuvo conformado por cuatro integrantes en el pretest.

Se pudo observar también que los estudiantes dibujaron tablas de declinación en la primera página de la prueba de rendimiento del pretest; estas tablas a pesar de que fueron un intento de los estudiantes por declinar correctamente y de forma práctica, su contenido era incorrecto. Con lo anterior, también se logró observar que en la preprueba los estudiantes acudían a su conocimiento, es decir a su aprendizaje para declinar en alemán, mientras que en la postprueba no realizaron ninguna tabla, como se evidencia en los anexos 15, 16, 17 y 18; esto puede ser considerado como un indicio de adquisición ya que declinaron con mayor seguridad y automaticidad en el postest y así lograron un incremento en su puntuación. Los errores más comunes de los estudiantes al responder las preguntas estuvieron relacionados con el género de los sustantivos, y con la preposición que se debía utilizar, así como el orden de algunos elementos dentro de la oración. Esto les tomó más tiempo del planeado por lo que ningún grupo alcanzó a responder las 18 preguntas de la prueba en el pretest ni en el postest.

Al término de las pruebas de rendimiento se realizó una entrevista con un miembro de cada grupo cooperativo en alemán. Esta entrevista se grabó y se transcribió como se puede observar en el anexo 11. Las preguntas de la entrevista se relacionaban con aspectos motivacionales del aprendizaje del alemán y actitudinales al utilizar el método del aprendizaje cooperativo. A través de estas entrevistas se evidenció la manera en la que los estudiantes declinaban en la lengua al hablar, antes y después de la intervención. La información recolectada sirvió como dato de análisis cualitativo puesto que se observaron actitudes emocionales de los estudiantes en relación con la intervención pedagógica y su utilidad. Este criterio se tendrá en cuenta en el análisis cualitativo de la presente investigación.

La estrategia de intervención pedagógica también incluyó tres actividades de aprendizaje cooperativo que se aplicaron el 25 y 27 de septiembre de 2017, y el 2 de octubre del mismo año, las actividades estaban basadas en las técnicas del aprendizaje cooperativo y fueron diseñadas con el objetivo de desarrollar las habilidades de producción oral y escrita del alemán. Estas

actividades también se diseñaron con base en el currículo de la asignatura y sus ejes temáticos suponían la declinación de artículos y adjetivos. La duración de las mismas variaba desde los cuarenta minutos hasta una hora y veinte minutos.

Estas actividades, aunque no fueron consideradas pruebas de rendimiento como lo eran el pretest y el postest, sí se calificaron, por lo que se siguió el mismo procedimiento utilizado en las pruebas de rendimiento para dar una puntuación a cada una de estas actividades.

La calificación alcanzada por el grupo 1 para las tres actividades fue la siguiente: en la primera obtuvo 2,1, en la segunda obtuvo 4 y en la tercera obtuvo 2,8. El grupo 2 obtuvo 5,0 en la primera actividad, en la segunda 4,5 y en la tercera obtuvo 1,4. El grupo 3 obtuvo 4,3 en la primera actividad, 5,0 en la segunda y 4,9 en la tercera. El grupo 4 obtuvo 5,0 en la primera actividad, 4,6 en la segunda y 3,8 en la tercera.

A continuación, se presentan tres gráficas, cada una de ellas representa la puntuación alcanzada por los cuatro grupos en cada una de las actividades de aprendizaje cooperativo realizadas en la intervención pedagógica y las cuales se pueden observar en los anexos 1,2,3,4,5,6 y 7 al final del documento.

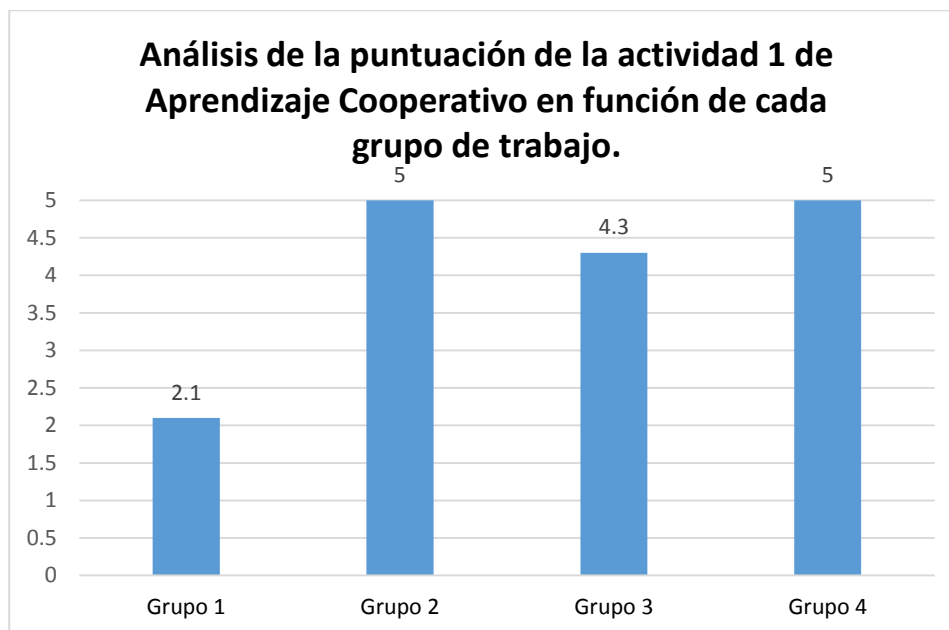


Figura 4. Análisis de la puntuación de la actividad 1 de aprendizaje cooperativo en función de cada grupo de trabajo.

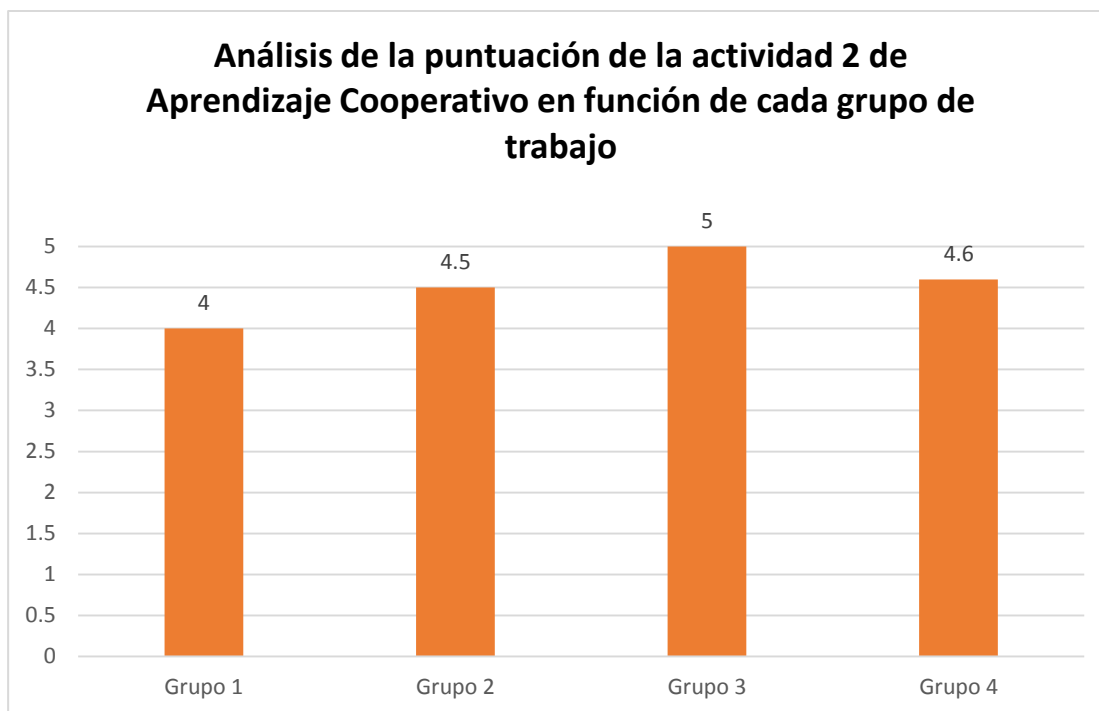


Figura 5. Análisis de la puntuación de la actividad 2 de aprendizaje cooperativo en función de cada grupo de trabajo.

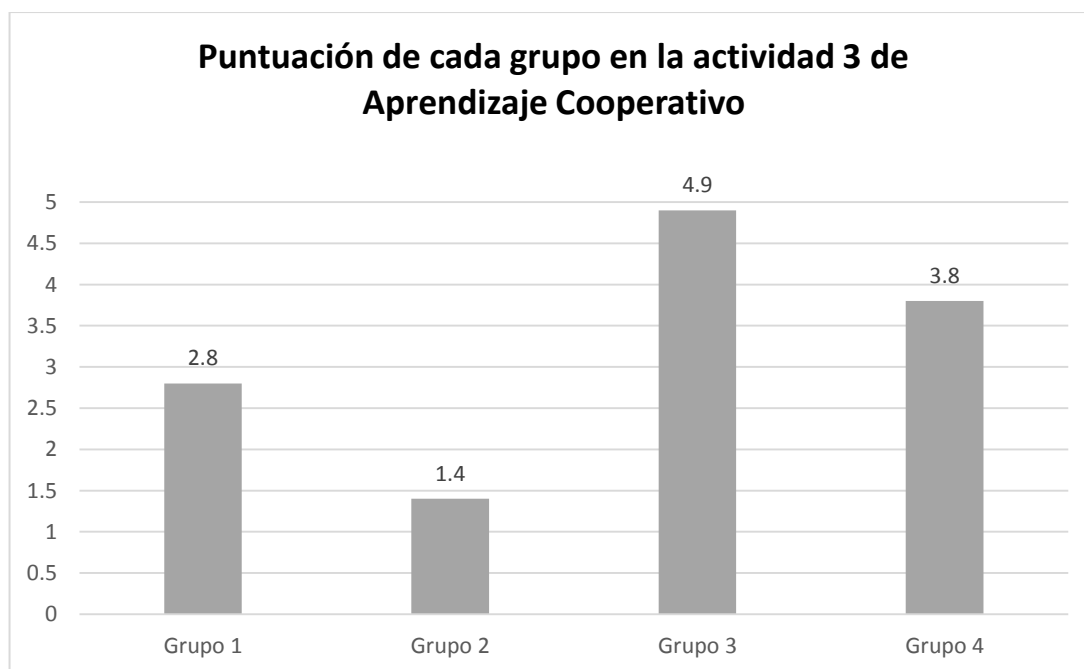


Figura 6. Análisis de la puntuación de la actividad 1 de aprendizaje cooperativo en función de cada grupo de trabajo.

En la gráfica a continuación se observan la puntuación de cada una de las actividades en función de cada grupo de trabajo:

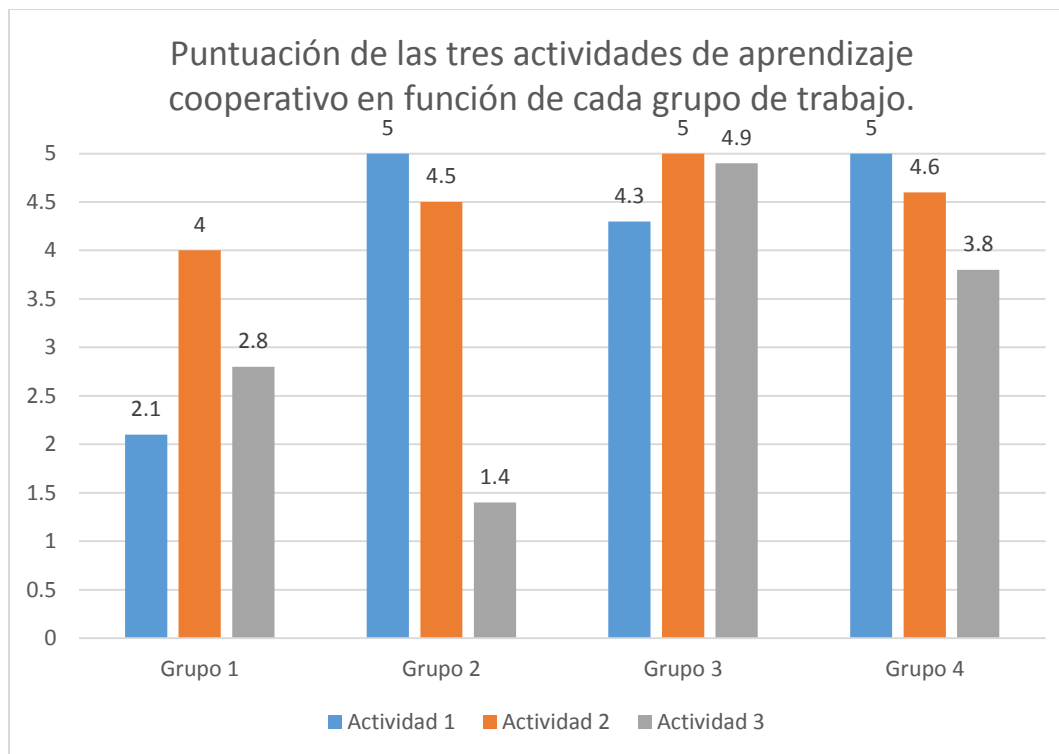


Figura 7. Análisis de la puntuación de las tres actividades de aprendizaje cooperativo en función de cada grupo de trabajo.

Los resultados de estas actividades demostraron que el grupo 3 y el grupo 4 tuvieron las mayores puntuaciones durante la intervención en relación con el grupo 1 y 2 que, aunque no eran bajas, se consideraban puntuaciones intermedias. Teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en las tres actividades, se obtuvo una puntuación media para cada grupo. Así el grupo 1 tuvo un promedio de 3,0, el grupo 2 uno de 3,6, el grupo 4 uno de 4,5 y el grupo 3 un promedio de 4,7 siendo esta la puntuación más alta de los cuatro grupos; este promedio se puede observar en la gráfica a continuación:

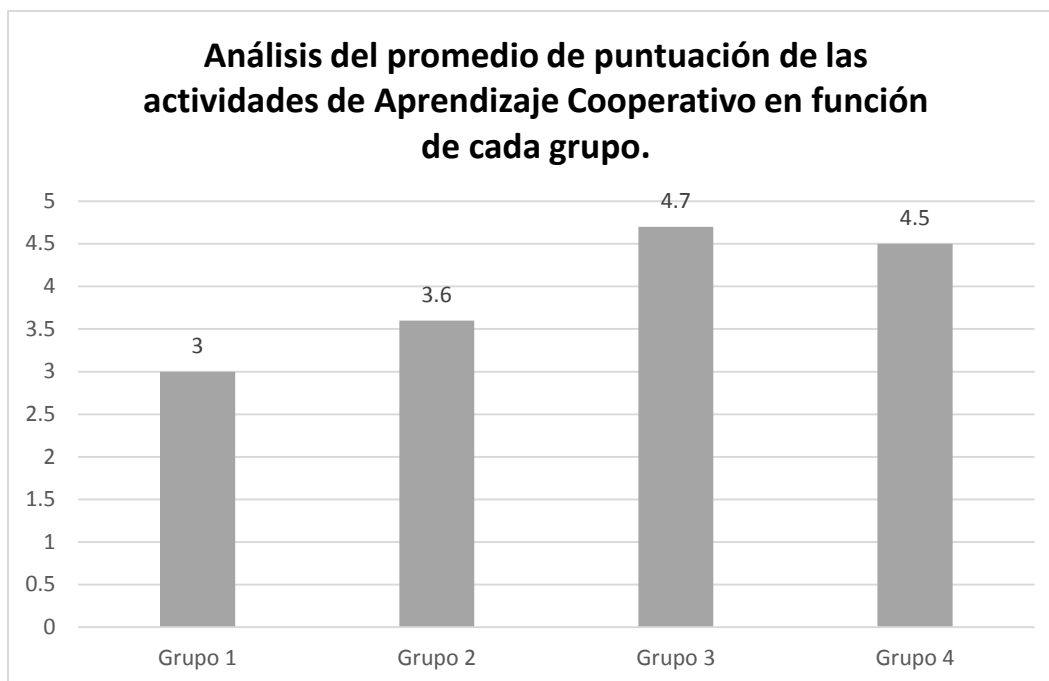


Figura 8. Análisis del promedio de las actividades de aprendizaje cooperativo en función de cada grupo de trabajo.

5.1.1 Resumen de resultados cuantitativos.

Se comprobó que el promedio de puntuación en las actividades de aprendizaje cooperativo de dos de los grupos (Grupo 3 y Grupo 4) fueron altas. De igual forma se comprobó que el promedio de puntuación en las actividades de aprendizaje cooperativo de los grupos 1 y 2 se clasificaron en nivel intermedio.

Al analizar los grupos individualmente se ha visto que tanto en el grupo 1 como en el grupo 2 los resultados obtenidos en el pretest y el postest no presentaron diferencias importantes. Sin embargo, en los grupos 3 y 4 se constató que sí existieron diferencias importantes entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y el postest, por lo que se podría entender que el método de aprendizaje cooperativo ha podido tener alguna incidencia en los resultados,

Los resultados demuestran que tan solo el 50% de los grupos sometidos al método del aprendizaje cooperativo presentaron una mejora en sus puntuaciones. Por tanto, se puede concluir que el uso de la estrategia de intervención basada en los principios del aprendizaje

cooperativo no tendría un efecto directo en la adquisición de los patrones gramaticales para la declinación en alemán.

En el siguiente apartado se describirán y expondrán los resultados cualitativos obtenidos después de realizar la estrategia de intervención pedagógica a través de evidencias como registros fotográficos, y transcripciones de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

5.2 Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión, observación y entrevistas en los estudiantes. La información recolectada permitió analizar las actitudes emocionales de los estudiantes hacia el trabajo cooperativo y su percepción de progreso después de ejecutar la estrategia de intervención pedagógica. Asimismo, se analizaron los comportamientos emocionales que demostraron los estudiantes antes, durante y después de la intervención al trabajar cooperativamente.

Los resultados se obtienen con base en los propósitos afectivos de la intervención pedagógica, estos eran valorar el aprendizaje consciente de los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán como estrategia de monitoreo para optimizar su uso correcto en la comunicación espontánea, también reflexionar sobre la importancia de su desempeño en el grupo para la realización de las tareas asignadas y el logro de los propósitos de aprendizaje.

Al realizar la primera sesión de aprendizaje cooperativo, el investigador realizó la conformación de cuatro grupos de trabajo cooperativo con ayuda del docente titular del curso, teniendo en cuenta el rendimiento académico y el grado de habilidad en la lengua de cada estudiante del curso.

Una vez los grupos estuvieron formados, se entregó a cada uno de ellos, la prueba de rendimiento (ver anexo 10), la cual debían realizar de forma cooperativa.

Se logró observar que en un grupo de trabajo conformado había al menos una persona introvertida como se evidencia en una entrevista realizada a un sujeto en una sesión de aprendizaje cooperativo en la cual afirma:

“pues yo personalmente me considero una persona introvertida, entonces yo siempre me hacía como con mi grupo de amigos, pero gracias a esta actividad, pude conocer otros de mis compañeros y pude interactuar con ellos y hablar y aprendimos juntos muchas cosas. (Anexo 18)

. Esto puede significar un aporte positivo de la intervención pedagógica, ya que le dio la oportunidad a este tipo de estudiantes introvertidos de interactuar con los demás, salir de su aislamiento social y afianzar sus vínculos afectivos en el aula.

A cada integrante de grupo se le asignó un rol, de acuerdo con los planteamientos del aprendizaje cooperativo, este rol era el de facilitador, sintetizador, controlador de tiempo, líder y verificador.

Los roles asignados por el investigador a cada integrante del grupo para trabajar cooperativamente fueron el del **facilitador** quien mantenía al grupo implicado en la tarea asignada y comprobaba que todos los demás integrantes supieran qué era lo que debían hacer.

El sintetizador, quien debía asumir las ideas principales que se habían discutido en el grupo, elaborando pequeñas síntesis que ayudaran a clarificar las ideas trabajadas.

El **controlador del tiempo**, se encargaba de administrar el tiempo empleado en cada fase de la actividad y se aseguraba de distribuirlo para completar la tarea.

También había un **líder** que era el que animaba a que los compañeros participaran y además promovía el reconocimiento de los éxitos que se lograban.

Finalmente se asignó el rol del **verificador** quien era el que aseguraba que todos los integrantes del grupo comprendieran el material. No en todos los grupos se pudo asignar la misma cantidad de roles debido al número de integrantes como se puede evidenciar en el siguiente registro fotográfico de la primera sesión:



Lo anterior condujo a que algunos de los integrantes de cada grupo tuvieran más de un rol en distintas actividades.

En la prueba de rendimiento inicial (pretest) se observó que hubo un gran esfuerzo por parte de los sintetizadores y los líderes. Mientras que un mínimo esfuerzo por parte de los facilitadores, los controladores de tiempo y los verificadores.

El de sintetizador porque hubo al menos un participante en cada grupo que realizó una pequeña tabla de las declinaciones en alemán que pudiera ayudar al grupo a traducir mucho más fácil las frases como se evidencia en los anexos 13, 14, 15 y 16. Teniendo en cuenta este resultado sería posible afirmar que los estudiantes acudían a su aprendizaje para declinar en la preprueba, mientras que en la postprueba los estudiantes presentaban automaticidad en sus respuestas, lo cual puede ser un indicio de adquisición.

El rol del líder se vio reflejado porque la persona más extrovertida de cada grupo promovía siempre la participación de todos los integrantes y reconocía sus aciertos a través de gestos de sorpresa y admiración. Esto, motivaba más a la persona y al grupo en general para realizar la siguiente pregunta de la prueba.

Por el contrario, el rol de los controladores de tiempo afectó a todos los grupos, ya que ninguno alcanzó a responder todas las 18 preguntas de la prueba de rendimiento en el tiempo

asignado, y el rol del verificador no se observó demasiado ya que los integrantes sentían que no importaba si estaba bien o mal, la idea era entregar la mayor cantidad de preguntas resueltas, esto condujo a que en grupo como el 3, realizaran hasta la pregunta 14, pero la mayoría de estas respuestas estaban erróneas.

Las pruebas de rendimiento escritas se diseñaron para medir el conocimiento que tenían los estudiantes del alemán, es decir, con estas pruebas se buscaba medir el aprendizaje de los estudiantes y cómo lo utilizaban para declinar, mientras que las entrevistas orales que se hicieron a los estudiantes antes de la estrategia y después de la misma permitían medir la adquisición que se había logrado después de la intervención. Las actividades de aprendizaje cooperativo fueron diseñadas con el objetivo de desarrollar la competencia de producción oral y escrita en los estudiantes, para ello se tuvieron fundamentos como los de Brumfit (1984) donde se afirmaba que los enfoques comunicativos como el aprendizaje cooperativo debía promover la comunicación en los estudiantes enfocándose en el significado más que en la forma, esto constituyó uno de los mayores retos para el presente investigador, puesto que lo que se buscaba con los enfoques comunicativos era desarrollar la fluidez en general de los estudiantes pero el contenido temático en las actividades era en su mayoría gramatical.

Un comportamiento observado fue la de una estudiante que en la entrevista oral (postest) corregía sus errores en alemán cuando los identificaban, errores específicos en relación con las declinaciones como se evidencia en el anexo 20 al decir: *“Ich denke, dass Deutsche, Deutsch ist ein Sprache... Deutsch eine Sprache schwierig Sprache ist, weil, eh. Lo que se podría traducir al español de la siguiente forma: Creo, que el Alemán_ es un_ lengua difícil... El alemán es una lengua difícil porque... Lo anterior puede indicar que probablemente haya existido un indicio de adquisición después de haber ejecutado la intervención al utilizar un morfema innecesario en la palabra Deutsch, y luego corregirlo, asimismo corrigió el artículo indefinido ein el cual cambió por eine, al reconocer que el sustantivo Sprache era femenino.*

A través de una entrevista realizada a dos sujetos se logró evidenciar que se sentían más cómodos al trabajar en grupo y tener un rol asignado, ya que sentían que el grupo en general dependía de ellos y de su rol para que la tarea fuera completada, uno de ellos afirma:

“Me sentí súper bien, pues, lo que te digo, conocí nuevas personas, nuevas perspectivas. El otro sujeto afirma: *“Bueno, pues a mí me parece muy importante resaltar el trabajo*

cooperativo ya que en la universidad estamos acostumbrados a trabajar, siempre como en grupos pero pues ese tipo de trabajo en grupo se divide la verdad como, cada uno se divide las funciones y realmente unos terminan haciendo más que otros, entonces, que se fomentara como el trabajo cooperativo, me parece muy importante y más porque uno realmente sí está aprendiendo, sí está trabajando. (Anexo 18)

Los estudiantes en general mostraron una disposición positiva frente a las actividades de la intervención como lo afirma un sujeto al cual se le realizó una entrevista (Anexo 19):

“Bueno, pues las actividades realmente exigían mucho como el conocimiento en alemán, en gramática, más que todo y lo bueno era que digamos, como estábamos en grupo, pues entonces podíamos apoyar... O sea, cómo decir, tú tenías tu propio conocimiento y lo podías apoyar con el del otro compañero, lo que me parece muy bien, porque hay cosas que uno realmente no aprende en el nivel y gracias al otro compañero lo puede complementar.

De acuerdo con los cuestionarios de entrevista (Anexo 9) los estudiantes respondieron cuál era su motivación principal al aprender alemán, se evidenció que muchos de los estudiantes deseaban estudiar en Alemania y esta era una de las principales razones o en general su principal motivación por aprender esta lengua.

Al finalizar la intervención los estudiantes manifestaron su interés por practicar y aprender mucho más de los patrones gramaticales de las declinaciones puesto que consideraban que este aspecto de la lengua era el más complejo y era consecuentemente el que más afectaba su fluidez de una forma negativa como lo afirma un sujeto al cual se le realizó una entrevista:

“Bueno, a mí también me pareció súper chévere porque normalmente cuando trabajamos con declinaciones, es muy difícil y yo creo que las declinaciones en muchas ocasiones lo que hacen es interrumpir y como afectar la naturalidad con la que se habla en el alemán, entonces me parece que además el trabajo cooperativo que tú implementaste es bastante útil para esto y es bastante útil para solucionar esta problemática, entonces me gustó mucho, y me parece que es una forma de mejorar ese problema. Asimismo, el sujeto indica: “Yo creo que a pesar de estar en el tercer nivel de alemán, sí las declinaciones siguen siendo muy difíciles para mí, yo creo que es lo más difícil de todo, eh, pues como se usan en toda la gramática de la lengua, me parece que es lo más difícil y siempre se me ha dificultado. (Anexo 18)

Los estudiantes también consideraron como positiva la experiencia de trabajar en grupos cooperativos puesto que esto les permitía interactuar con sus pares y aprender de ellos así como también corregir y ser corregidos, esto también se explica con la hipótesis de Long (2004) en su teoría de la interacción donde suponía que para aprender una lengua, los estudiantes necesitaban interactuar con el contenido para que este pudiera convertirse en conocimiento propio de cada uno de ellos, puesto que el conocimiento genera dominio en la lengua. En este caso el contenido específico con el cual se interactuó a través de las actividades de aprendizaje cooperativo en la intervención pedagógica, fueron las declinaciones.

La interacción que demostraron los estudiantes y su buena actitud para desarrollar las actividades también se explica con las teoría constructivista del ZDP o Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky (1962) en la cual consideraba que se podía potenciar el aprendizaje a través de la interacción social, lo que realizaron los estudiantes al apoyarse en el conocimiento de cada uno de los integrantes mientras desarrollaban su lenguaje en grupo. Esta teoría también consideraba al estudiante como centro fundamental para la comunicación y no al profesor. Vygotsky supone que el lenguaje es un concepto social, el cual se logra desarrollar a través de las interacciones sociales en el aula.

La docente titular del curso de alemán valoró la estrategia de intervención como una metodología positiva afirmando:

“Me parece muy positiva porque los estudiantes están mal acostumbrados, sobre todo en las lenguas a trabajar solos, y a estar muy aislados de los problemas de los demás y no aprender de los demás, entonces a veces eso hace falta escuchar a los otros para aprender de los otros y con los otros. (Anexo 17)

En el anexo 9 al final de documento, el cual es un cuestionario de entrevista, se evidencia que los estudiantes también hablaban inglés y francés, esto también es considerado como algo fundamental en la teoría constructivista, ya que con lo propuesto por Vygotsky (1962), el conocimiento de otras lenguas podría facilitar la apropiación de contenido lingüístico de otra lengua al realizar procesos asociativos.

5.2.1 Resumen de resultados cualitativos

Teniendo en cuenta los propósitos afectivos de la estrategia de intervención pedagógica y los principios del Aprendizaje Cooperativo como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación equitativa, el procesamiento grupal, entre otros, se observó que los estudiantes en general presentaron un filtro afectivo bajo para adquirir los patrones gramaticales de las declinaciones en alemán y valoraron el aprendizaje consciente de las reglas de declinación como estrategia de monitoreo para optimizar su uso correcto en la comunicación espontánea fortaleciendo sus destrezas interpersonales y grupales que promovían la interacción cara a cara. Sin embargo, no se logró evidenciar una adquisición significativa de patrones gramaticales posiblemente porque en la preprueba y en la postprueba se realizaron pruebas escritas en grupo y no individual y por tanto no se pudo medir el grado de adquisición de cada estudiante, la cual se hubiera podido incrementar después de potenciarla a través de las actividades de la estrategia.

Analizando los datos obtenidos en una serie de cuestiones relacionadas con las actitudes de los estudiantes hacia el trabajo en grupos cooperativos se encontraron diferencias significativas entre el inicio de la investigación y el final, apreciando cambios positivos al término de la investigación entre los grupos de estudio. Sus actitudes al trabajar en equipo demostraron que sus habilidades de tipo expresivo como la interdependencia positiva y la didáctica constructivista se vieron reforzadas durante la intervención.

5.3 Triangulación

En este trabajo se estudió fundamentalmente la utilidad de una estrategia de intervención pedagógica basada en los principios del Aprendizaje Cooperativo, en concreto en la adquisición de patrones gramaticales de las declinaciones en alemán. Como ya se ha explicado anteriormente, diferentes estudios sobre el aprendizaje cooperativo muestran que este tiene una gran incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Los estudios que han conseguido estos resultados se han enfocado en diversos campos de estudio como la psicología, las matemáticas o la pedagogía. Sin embargo, los estudios sobre la incidencia del aprendizaje

cooperativo para potenciar la adquisición de aspectos gramaticales de lenguas extranjeras no se han observado en cursos de alemán.

Los resultados que se obtuvieron a partir de las pruebas escritas del pretest y el posttest permitieron medir el aprendizaje de alemán y las pruebas orales del pretest y el posttest permitieron medir la adquisición de patrones gramaticales en alemán. Aunque los resultados no fueron los que se esperaban, se debe destacar que en dos de los cuatro grupos de investigación se produjo un incremento de sus puntuaciones en la prueba escrita después de la intervención y respecto a la prueba oral se evidencia que hay un indicio de adquisición ya que una estudiante al hablar se corregía a sí misma algunas estructuras de la lengua, pero en otras ocasiones generalizaba la regla empleándola de una manera incorrecta.

Asimismo, en la investigación también se quiso tener en cuenta ciertos aspectos actitudinales de los estudiantes. En concreto, se quiso conocer si algunas actitudes podían ser fortalecidas por la incidencia del uso del aprendizaje cooperativo en el aula, la docente titular del curso respondió afirmando que sí se habían mejoraron sus actitudes, esto se evidencia en el siguiente extracto de la entrevista que se le realizó:

“Sí, claro, porque no escogieron siempre los mismos grupos, es decir los grupos fueron elegidos aleatoriamente y entonces eso generó que trabajaran con nuevas personas y cambiaran su actitud frente a otras personas, ellos están acostumbrados a que solo trabajan con los mismos siempre, con ellos trabajan bien y sienten que cuando trabajan con otra persona no pueden hacerlo, no van a llegar a algo exitoso, sino que, es algo negativo. (Anexo 17)

Teniendo en cuenta la respuesta de la docente frente a las actitudes de los estudiantes, considero que sí hubo un aporte positivo al realizar la estrategia de intervención porque el clima de la clase fue muy cálido y así mismo cambiaron las actitudes de los estudiantes al poder interactuar con sus pares.

La conformación de grupos en la intervención se realizó con base en la hipótesis de Lin (2008), la cual supone que para trabajar en equipos cooperativos estos deben ser equitativos e inclusivos, sin dejar a ningún estudiante tímido de lado para que el filtro afectivo de estas personas no sea alto debido a la ansiedad que el aislamiento puede generar. Asimismo se tuvieron en cuenta postulados como los de Hall (1988) quien afirma que para trabajar en equipos

cooperativos, cada grupo de estudiantes debe contar con integrantes que tengan diferentes habilidades verbales y estilos cognitivos y por tanto el docente debe encargarse de la conformación de estos grupos de trabajo. Sin embargo, Krashen (1982) afirma que si a los estudiantes se les da la libertad de conformar sus propios grupos existe la posibilidad de disminuir el filtro afectivo ya que se pueden sentir más cómodos trabajando con los pares con los que normalmente trabajan.

Sin embargo, opino que es necesario que haya estudiantes que cuenten con distintas habilidades verbales y estilos cognitivos en un grupo, con el objetivo de que puedan apoyarse los unos a los otros y adquirir estructuras de la lengua, porque considero que el filtro afectivo puede disminuirse con el tiempo al afianzar los vínculos sociales a través de la interacción.

Hubo una estudiante que afirmó ser introvertida y que después de la intervención su interacción con los demás mejoró y pudo expresar sus ideas más fácilmente. Según los hermanos Johnson (1994) la interacción con los integrantes de un grupo permite establecer relaciones sociales más fácilmente. La coherencia entre lo que afirman los autores y los resultados obtenidos pueden ser interpretados como un aporte positivo que se logró con la intervención al haberla ejecutado teniendo en cuenta los principios del aprendizaje cooperativo.

En la entrevista oral del postest se observó que una estudiante corregía algunos errores que cometía cuando estaba declinando, aunque en otras frases generalizaba la regla y la utilizaba de forma incorrecta, esto puede haber sido un indicio de adquisición y se puede contrastar con la hipótesis propuesta por Krashen (1982) sobre el mecanismo de monitoreo en los estudiantes; en esta hipótesis Krashen supone que la adquisición y el aprendizaje se complementan al mismo tiempo pero de forma diferente, este mecanismo permite a los estudiantes evaluar su comportamiento lingüístico como forma de apoyar la adquisición de elementos como reglas gramaticales y vocabulario. Aunque el tiempo que los estudiantes estuvieron expuestos a la estrategia de intervención no fue suficiente, considero que sí se podría lograr una mayor adquisición de estas estructuras a través de muchas más actividades que estén basadas en los principios del aprendizaje cooperativo.

El hecho de que los estudiantes interactuaran entre ellos, tuvieran roles asignados para completar la tarea y a la vez se sintieran cómodos se pudo contrastar con lo que proponen Swain (1993) y Allwright (1983) donde contemplan a los estudiantes como la base para la

comunicación y no el profesor, disminuyendo considerablemente el filtro afectivo porque en el grupo de trabajo, los estudiantes se encuentran en iguales niveles cognitivos, lo cual, a su vez puede favorecer el progreso de la fluidez.

El hecho de que los estudiantes valoraran la estrategia positiva para potenciar la adquisición de patrones gramaticales y además reconocieran el vacío de conocimiento que tienen acerca del tema, así como la dificultad que supone declinar, se puede comparar con lo propuesto por Swain (1993) en su hipótesis del output donde consideraba que era importante que los estudiantes reconocieran su vacío de contenido o su falta de conocimiento de patrones gramaticales o vocabulario en particular ya que esto iba a generar una mayor motivación para el aprendizaje de la lengua y así se iban a interesar más para saber cómo mejorar sus habilidades comunicativas. Por el contrario, Krashen afirma que la adquisición de estructuras de la lengua surgirá naturalmente a través de la comprensión de mensajes significativos. Considero que en esta hipótesis, el conocimiento consciente de la gramática no se contempla como algo imprescindible, y al enfocarse más en el significado que en la forma podría generar dificultades gramaticales a los estudiantes de niveles intermedios porque hay posibilidad de que se fosilicen algunas estructuras incorrectas y sea bastante complejo corregirlas en niveles complejos.

A través de otras investigaciones, mencionadas en el estado del arte, se observa que el aprendizaje cooperativo potencia actitudes más positivas hacia los demás de acuerdo con la técnica y la actividad que se trabaje. Los estudiantes que trabajan cooperativamente muestran una mejor actitud hacia el aprendizaje, disfrutan más en clase, tienen un mayor interés por profundizar en la materia que aprenden, y prefieren trabajar con sus pares. Todas estas actitudes se evaluaron en los grupos que formaban parte de la investigación. Aunque los resultados no fueron los que se esperaban, en todos los grupos de investigación se observaron actitudes positivas frente a la estrategia de intervención pedagógica.

5.4 Discusión de datos

Los resultados obtenidos no permitieron validar ni tampoco refutar que el aprendizaje cooperativo potencie la adquisición de patrones gramaticales en todos los estudiantes, sin embargo, sí se logró generar un entorno comunicativo en el aula para la interacción social a

través de los principios fundamentales de este enfoque, lo que de acuerdo con la teoría de Krashen (1982), permite que los estudiantes intercambien mensajes significativos en un contexto agradable y por tanto el filtro afectivo se puede reducir permitiendo así una mayor adquisición. Tal como lo propuso también Long (2004), es necesario que el estudiante sea el centro de comunicación en el aula y no el profesor lo cual, era una de las apuestas de la presente investigación al trabajar bajo los fundamentos del aprendizaje cooperativo como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación equitativa y el procesamiento grupal.

Aunque la comprensión oral y escrita de acuerdo con la hipótesis del input de Krashen, se considera importante, lo son también la producción oral y escrita, como lo propone Swain (1993), por lo que el investigador considera que ambas hipótesis, la del input y la del output no se contradicen, sino se complementan al trabajar bajo los principios fundamentales del enfoque del aprendizaje cooperativo como también lo señalan los hermanos Johnson (1999).

Los resultados cuantitativos demostraron que tan solo el 50% de los grupos presentó un incremento en sus puntuaciones; sin embargo, estas pruebas midieron más aspectos relacionados con la cooperación que con la adquisición, ya que se realizaron en grupos y no de forma individual, por lo que la hipótesis no se pudo comprobar ni tampoco refutar, porque si bien no se adquirieron patrones gramaticales para declinar en alemán, sí hubo indicios de que algunos ya empezaron a adquirirlos y además se fortalecieron las actitudes positivas de los estudiantes mejorando el clima de la clase, creando un contexto agradable para la interacción y así el intercambio de mensajes significativos en la lengua, en la que se evidenció reducción del filtro afectivo.

La ejecución de la intervención permitió evidenciar el uso del mecanismo del monitoreo, hipótesis propuesta por Krashen, puesto que algunos de los estudiantes demostraban interlenguaje y esto aunque no demostraba adquisición de patrones gramaticales en su totalidad, sí podía ser un indicio de una pequeña muestra de adquisición al trabajar en el aula con el Aprendizaje Cooperativo. Por lo que puede ser posible que se observe mayor adquisición al exponer a los estudiantes a esta tipo de actividades y técnicas por más tiempo además de un mayor fortalecimiento de sus factores afectivos como lo propuso Crandall (1999).

Los contextos agradables que se generaron al realizar las actividades de aprendizaje cooperativo en el curso de alemán, permitiendo que además los estudiantes se comunicaran en la lengua de forma adecuada o al menos lo hicieran con mayor fluidez, se puede comparar con la teoría de Brumfit (1984) quien consideraba que la fluidez y la precisión al hablar en la lengua meta, se lograba si se generaban entornos comunicativos en el aula basándose en los principales fundamentos del enfoque comunicativo en la pedagogía de lenguas. Por lo que se puede interpretar que a través de la estrategia de intervención pedagógica, se generaron entornos para la comunicación en la lengua meta y además se afianzaron los vínculos afectivos entre los integrantes del grupo.

6. Conclusiones

Esta Tesis tuvo como objetivo general valorar la utilidad de una estrategia de intervención basada en los principios del aprendizaje cooperativo para potenciar la adquisición de patrones gramaticales de las declinaciones en un curso de alemán. Los resultados en general no resultaron ser los esperados, debido a la ausencia de algunos miembros de los grupos de investigación en las sesiones ejecutadas y al limitado tiempo de dedicación de los estudiantes trabajando cooperativamente en su clase de alemán. Como se describió anteriormente, los estudiantes presentaban una constante inasistencia a las clases, lo que significaba que en muchas ocasiones hubiera grupos con tan solo dos participantes. Este factor pudo haber sido un determinante para haber obtenido la puntuación final realizada en el postest. De hecho, se observó que un grupo obtuvo resultados y valoraciones más bajas en la prueba final de la investigación.

Con respecto a la duración de la intervención, es importante resaltar que el tiempo que duró no fue suficiente para este tipo de estudios, por ello los resultados tampoco se vieron influenciados al trabajar bajo este enfoque, en este caso, el del aprendizaje cooperativo. Además, el número de horas en las que los estudiantes trabajaron de forma cooperativa a la semana fue muy limitado en comparación con el número de horas en total que estaban en su clase de alemán. Cada sesión de la intervención se realizó durante los últimos treinta minutos de la clase de alemán, lo que supuso solamente una hora semanal durante dos semanas, en comparación con las

6 horas semanales que tomaban de clase durante aproximadamente 4 meses. Por tanto, después de haber realizado un análisis de los datos cuantitativamente no se pudo demostrar ni refutar la hipótesis de la que se partió, con respecto al rendimiento.

Sin embargo, aunque los resultados cuantitativos no resultaron satisfactorios, se produjo una serie de resultados cualitativos, los cuales se resumen a continuación. Por una parte, la docente titular del curso de alemán valoró muy positivamente la experiencia de haber trabajado de forma cooperativa como se evidencia en el anexo 17. Trabajar de esta forma permitió una mayor sociabilidad de los estudiantes en el salón de clase, así como una mejora de la calidad de sus relaciones sociales.

Los estudiantes, en general, disfrutaron de haber trabajado en grupos cooperativos. Lo encontraron mucho más motivante que el trabajo individual, además, el hecho de tener el apoyo de sus compañeros y el rol que les era asignado en cada actividad, les permitió adquirir una mayor independencia, autonomía y confianza en sí mismos.

Con respecto al aprendizaje del alemán, los estudiantes tuvieron muchas más oportunidades para practicar de forma oral la lengua, puesto que en las actividades se les animaba a utilizar la lengua al máximo en sus discusiones de grupo y en las explicaciones que debían dar a sus compañeros y al resto de la clase. El aumento de la interacción de los estudiantes generó una mayor práctica de la lengua, puesto que la interacción no se redujo al eje profesor-estudiante, sino que una gran parte del tiempo en clase se produjo el tipo de interacción estudiante-estudiante, lo que permitió mucha más práctica por parte de cada uno de ellos y más oportunidades de resolver dudas, al contar con un apoyo para resolverlas. Durante la intervención, los estudiantes no fueron sujetos pasivos en el salón de clase, por el contrario, se convirtieron en sujetos activos para el desarrollo de su propio lenguaje.

En general, el estudio que se realizó resultó muy interesante, puesto que fue una primera aproximación al aprendizaje cooperativo dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras con un curso de alemán en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, lo que permitió conocer las dificultades que puede conllevar un estudio de estas características en el ámbito pedagógico, aunque también se consideró una experiencia positiva y un aprendizaje tanto para el investigador como para los estudiantes, lo que podría permitir el desarrollo de otras investigaciones más completas enfocadas en el aprendizaje del alemán o de otras lenguas.

Por lo anterior, considero que los beneficios del trabajo cooperativo, van más allá del dominio o el rendimiento de un contenido específico en una lengua, trabajar bajo este enfoque puede significar el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades cognitivas y las destrezas sociales de los estudiantes a través de la interdependencia social, la responsabilidad individual, la participación equitativa y el procesamiento grupal y aunque el aprendizaje cooperativo puede llegar a ser una muy buena alternativa de aprendizaje en el aula, no reemplazaría una metodología de enseñanza como la instrucción directa en el aula impartida por los docentes.

A continuación, se mencionan algunas limitaciones presentadas a lo largo de la investigación, así como sugerencias de tipo ético que realiza el investigador con base en los resultados obtenidos.

En la intervención pedagógica se presentaron unas circunstancias que no fueron las más apropiadas para la obtención de los resultados de la presente investigación. Es importante tener en cuenta que los resultados presentados en la presente investigación no son concluyentes y siempre existirá la posibilidad de que surjan nuevas hipótesis en relación con el tema de estudio. Las características tenidas en cuenta para presentar las limitaciones de esta investigación están relacionadas con la población, los instrumentos y los procedimientos empleados.

En primera instancia la muestra con la que se trabajó fue un grupo de 16 estudiantes que contaban con un nivel de alemán A2+ y sobre el cual se decidió ejecutar la intervención, es decir, solo hubo un grupo experimental, por lo que no hubo un control total sobre los resultados al no poderlos comparar con otros grupos de control u otros grupos experimentales, la anterior fue una decisión de que se tomó desde el principio debido a las circunstancias contextuales.

Por consiguiente, es importante también reconocer que las técnicas de aprendizaje cooperativo deben realizarse según el tipo de grupo que se decida manejar, por lo que el docente que trabaje bajo este enfoque será el que orientará los temas de aprendizaje impartidos a través de cada técnica, por lo que debe ser asertivo en su elección, para evitar entorpecer los procesos internos cognitivos, tanto a nivel individual como grupal, y, por ende, evitar la limitación de los resultados. En este caso el investigador quien fue el que coordinó toda la investigación, él nunca había impartido clases bajo el enfoque cooperativo, por lo que se recomienda que para que los resultados no se vean limitados, se coordine el trabajo en equipo bajo la supervisión de alguna persona que ya haya trabajado con esta metodología.

Una de las mayores limitaciones en relación con la muestra fue la inasistencia de algunos integrantes de los grupos en cada sesión de aprendizaje cooperativo, como se describió anteriormente, este pudo haber sido el mayor determinante en los resultados finales de la investigación, por lo que recomiendo que, si esta estrategia se volviera a ejecutar, el docente diera la oportunidad a los grupos con dos participantes de trabajar con otros grupos que tengan el mismo número de integrantes, esto con el objetivo de no ponerlos en desventaja.

En cuanto al procedimiento se observaron algunas limitaciones como la del tiempo destinado a cada actividad; el investigador esperaba que cada sesión de aprendizaje pudiera durar un promedio de una hora y veinte minutos para que las tareas fueran desarrolladas en su totalidad y de acuerdo con la planeación de clases, no se omitieran procedimientos que pudieran afectar la tarea final. Sin embargo, solo se contó con treinta minutos para cada sesión de aprendizaje cooperativo, lo cual también fue un factor determinante en los resultados de esta intervención, en muchos casos, los estudiantes se sintieron bajo presión al no tener el tiempo suficiente para realizar las actividades y el rol de los controladores de tiempo fue mínimo o nulo. De lo anterior no tuvo control ni el investigador ni la docente titular del curso de alemán.

Por lo anterior, se recomienda que en una próxima y posible ejecución de estrategias de intervención, se cuente con el tiempo suficiente planeado para las actividades y que quien las aplique sea flexible y haga cambios en las actividades de acuerdo con lo que se pueda realizar en el tiempo disponible.

En relación con los instrumentos utilizados en la investigación, hubo ciertas consideraciones que son propuestas a continuación, como primera instancia las pruebas de rendimiento constaban de 18 preguntas, en general, las preguntas debían ser traducidas del español al alemán para observar cómo declinaban los estudiantes, sin embargo, se observó que los estudiantes no sabían en muchas ocasiones el género de los sustantivos, lo que generó consecuentemente errores en la prefijación de morfemas. Por lo que sugiero que las pruebas de rendimiento inicial tengan en cuenta los prerrequisitos de los estudiantes y con base en esto se planea el diseño de las actividades de acuerdo con su nivel de lengua.

También sugiero que una vez los estudiantes hayan aceptado voluntariamente el registro de grabaciones a través del consentimiento informado, el docente inicie la grabación desde que entra al salón de clase hasta que sale, ya que en muchas ocasiones el investigador grabó a los estudiantes solamente cuando existía una interacción oral con él, y en muchas ocasiones perdió

registró de actitudes afectivas al acabar muy pronto la grabación. Sería importante también grabar cada grupo cooperativo con un dispositivo distinto, puesto que en muchas ocasiones no se grabó la interacción de todos los grupos en el aula, sin embargo, se debe cerciorar de que esto no genere distracción entre ellos y aumente el filtro afectivo al sentirse un poco más observados y analizados.

Un instrumento que no se utilizó en esta investigación fue un cuestionario para conocer las actitudes emocionales de los estudiantes antes y después de la intervención, considero que un cuestionario de entrevista oral es esencial para poder identificar y posteriormente demostrar verazmente cómo el aprendizaje cooperativo puede fortalecer sus actitudes afectivas, el cual debería aplicarse al inicio y al término de la intervención y funcionar como pretest y posttest respectivamente. Lo anterior hubiera permitido chequear la adquisición de los estudiantes y se considera una gran limitación para los resultados finales.

De igual forma sugiero que la preprueba y la postprueba se hagan individualmente, puesto que lo que se quería medir en la investigación era la adquisición de patrones gramaticales y el hecho de haberla hecho en grupo sirvió en su mayoría para observar la cooperación, la responsabilidad individual, el procesamiento grupal, etc., en sí los principios del aprendizaje cooperativo, pero no la adquisición. Para ello sugiero que los instrumentos que se utilicen capten mayor información de forma individual ya que en esta investigación formativa no se pudo comprobar si cada estudiante había adquirido patrones gramaticales

En la postprueba oral hubo momentos en los que se evidenció que una estudiante demuestra un proceso de interlenguaje, porque al declinar en la preprueba lo hacía incorrectamente y en la postprueba declinó bien, aunque generalizaba la regla en muchas frases, por lo que considero que en una futura investigación se pueden realizar más actividades de aprendizaje cooperativo para que los estudiantes estén expuestos mayor tiempo y así puedan adquirir mejor los patrones gramaticales. En esta investigación solo se realizaron tres, por lo que el tiempo de exposición no fue el suficiente.

Es importante también tener en cuenta que la estrategia pedagógica debe ser dominada por el docente, quien deberá compartirla con sus estudiantes y socializarla con ellos para solicitar el compromiso total de su parte, por tanto, es muy importante que el estudiante conozca los aspectos fundamentales de esta técnica, en caso de que esté acostumbrado a las estructuras de

enseñanza tradicionales. Considero que, si los docentes desean implementar esta estrategia en sus clases de lengua, deben tener en cuenta que el cambio de una estructura de enseñanza a otra debe darse de manera gradual en tiempo y dificultad.

Para concluir, es importante resaltar que esta estrategia de intervención puede ser una opción altamente efectiva para optimizar la dinámica dentro del aula en la enseñanza del idioma alemán, pues promueve la interacción social y la participación activa de los individuos, sin embargo, los resultados de la técnica en cuanto a rendimiento, pueden diferir según el tiempo que se haya empleado para el proceso cooperativo y según las técnicas utilizadas.

6.4 Futuras investigaciones

A partir de esta investigación surgen nuevos interrogantes que podrían conducir a futuras investigaciones. Podría ser interesante realizar un diseño de actividades que promuevan el desarrollo de la habilidad de comprensión oral y escrita en los estudiantes.

Otra línea de investigación puede ser un estudio que esté enfocado al desarrollo de la habilidad de comprensión escrita a través del enfoque del aprendizaje cooperativo. Por último, se podría valorar la eficacia del aprendizaje cooperativo al diseñar actividades que promovieran la adquisición de vocabulario específico en otras lenguas extranjeras.

Bibliografía

- Acuña Gutierrez, J. C. (1996). Análisis de las comunidades de trabajo como una de las estrategias metodológicas aplicadas en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Bucaramanga- UNAB y su relación integral del estudiante. (Tesis de maestría), Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del aprendizaje cooperativo en alumnos de octavo grado de clase de matemáticas. *EMA*, 106-128.
- Allwright, R. (1983). *El Lenguaje a través de una comunicación práctica. Enfoque Comunicativo de la enseñanza de Lenguas*. Oxford: Oxford University Press.
- Berajano, Y. (1994). *An integrated groupwork model for the second-language classroom*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Borda Gallón, C. I. (2010). El trabajo por proyectos como una estrategia para la aproximación al aprendizaje de inglés en niños entre 5 y 6 años. (Tesis de Pregrado), Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Christison, M. A. (1990). *Cooperative learning in the EFL classroom*. Washington D.C: English Teaching Forum.
- Clackson, J. (2007). *Indo-European linguistics: an introduction*. London: Foster.
- Crandall, J. (1999). *Cooperative language learning and affective factors*. En (Ed.). *Affective Factors in Language Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. En *Human Relations* (págs. 129-152).
- European Commission. (Junio de 2012). *Europeans and their languages*. Obtenido de Public Opinion: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Gavilán, P., & Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y Aplicaciones*. Madrid : Editorial CCS.

- Hall, R. H., Rocklin, T. R., Dansereau, D. F., Skaggs, L. P., O'Donnell, A. M., Lambiotte, J. G., & Young, M. D. (1988). The role of individual differences in the cooperative learning of technical material. *Journal of Educational Psychology*, 80.
- High, J. (1993). *Second Language Learning through Cooperative Learning*. California: Kagan Cooperative Learning.
- Hrön, K. (2014). *Cooperative Learning in foreign language teaching*. (Tesis de Pregrado), Reykjavík, Islandia.: Iceland University.
- Huiping, N. (2013). The impact of cooperative learning on English as a foreign language tertiary learners' social skills. *Social Behavior & Personality: an international journal*. doi:10.2224/sbp.2013.41.4.557.
- Jacobs, G. (1998). *Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Stanne, M., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, 130.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Aique.
- Ju, F. (2013). Communicative language teaching (CLT): A critical and comparative perspective. *Theory and Practice in Language Studies*. Obtenido de <http://search.proquest.com/docview/1445143089?accountid=28822>
- Kagan, S. (2014). *Cooperative Learning in the classroom*. Obtenido de Kagan Online: http://www.kaganonline.com/about_us.php
- Kessler, C. (1992). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen. (1982). *Principios y Prácticas en la Adquisición de Segundas Lenguas*. California: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible Input? En *System* 26 (págs. 175-182).
- Léon, B., Felipe, E., Iglesias, D., & Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 337-339.
- Lin, G. (2008). Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective Filter. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, No. 14 (July 2008), págs. 113-131.
- Long, M. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Education.

- Lopriore, L. (1999). L'apprentissage coopératif: Un défi pour les professeurs de langue. En *Le Français dans le Monde* (págs. 134-140).
- Martínez Barreto, M. (2005). *Aprendizaje cooperativo: otra forma de trabajar en el aula, trabajo en equipo. [Tesis de Pregrado]*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mayer, R. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. Madrid: Aula XXI Santillana: Aula XXI Santillana.
- McDonell, W. (1992a). The role of the teacher in the Cooperative Learning classroom. En *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Monsalvo Montañez, C. (1994). *Relación aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en inglés. [Tesis de Pregrado]*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Riveros Barrera, A. (2007). *Diseño de una estrategia de mejoramiento de los procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo: en los estudiantes de grado 6° del colegio Abraham Lincoln. [Tesis de Especialización]*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruíz Aguirre, E. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura: Revista De Innovación Educativa*, 4(2), 1-1.
- Sachs, Gertrude , T., Candlin, C. N., Rose, K., & Shum, S. (2003). Developing cooperative learning in the efl/esl secondary classroom. *RELC Journal*, Vol. 34(3), págs. 338 -369. Obtenido de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e11f932d>
- Salazar, P. (2014). Aprendizaje cooperativo en la adquisición de una segunda lengua: Un acercamiento teórico. *Revista Criterios*, 21(1), 93-123.
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. . En *Hallazgos* (págs. 83-98).
- Sarobol, N. (2012). Implementing cooperative learning in English language classroom: Thai university students' perceptions. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(10), págs. 111-122. Obtenido de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=e11f932d-401b-4d79-9089-1429145557bd%40sessionmgr102&hid=111>

- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*.
- Turrión, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria. [Tesis doctoral]*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Velázquez, C. (2012). Desafíos físicos cooperativos. En *Tándem: Didáctica de la educación física*, 39 (págs. 107-108).
- Vidal, J., Duran, D., & Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. En *Cultura y Educación*, 22 (págs. 363-378).
- Villabona Rodríguez, N. (2006). *Cambios producidos en las interacciones sociales de un grupo de alumnos de grado quinto de un colegio público de Bogotá al introducir la metodología del aprendizaje cooperativo. [Tesis de Pregrado]*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Fausto.