



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE
APRENDIZAJE Y EL APRENDIZAJE
COOPERATIVO CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL
ÁREA DE INGLÉS EN ESTUDIANTES
DE PRIMARIA DE UN COLEGIO DE
LIMA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE

MAESTRA

EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

MARÍA GLENDA DELGADO ROSAS

LIMA – PERÚ

2019

ASESOR

Dr. Carlos Alberto López Villavicencio

JURADO DE TESIS

MG. CECILIA PATRICIA CASTRO CHAVARRY
PRESIDENTE

MG. ELENA ESTHER YAYA CASTAÑEDA
VOCAL

MG. MARIA DEL PILAR GUADALUPE MONTERO CHICOMA
SECRETARIA

DEDICATORIA.

A mi padre, quien desde el cielo me sonrío
al ver que cumplí esta meta.

A mi madre y hermanas, porque sin su ayuda
no hubiera sido posible el desarrollo de este trabajo.

A mi pequeña Keila, por ser mi motivo de superación.

AGRADECIMIENTOS.

A las autoridades del Colegio Reina del Mundo por brindarme las facilidades y apoyarme constantemente en el desarrollo de la presente investigación.

A los alumnos y maestros del cuarto grado de primaria del colegio Reina del Mundo, por la buena disposición para participar en este estudio, el cual espero que pueda contribuir a identificar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos e impulsar el trabajo cooperativo con el propósito de potenciar la calidad de la instrucción en el área de inglés.

A mi asesor, el Dr. Carlos López, por sus orientaciones y a la Dra. Teresa Fernández, docente de la UPCH, por las enseñanzas, la crítica y la reflexión

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	4
2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA	9
3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	12
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
4.1. OBJETIVO GENERAL	12
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES	14
1.1 Problemática del aprendizaje del idioma inglés	14
1.2 Factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera	16
1.2.1 Inteligencia y aptitud	17
1.2.2 Personalidad	17
1.2.3 Motivación	18
1.2.4 Edad, hipótesis del período crítico	19

1.3 Evolución y desarrollo de los enfoques en la enseñanza del inglés como una lengua extranjera	20
1.3.1 El conductismo	20
1.3.2 Teoría cognoscitiva	21
1.3.3 La teoría constructivista	23
1.3.4 El modelo de los estilos de aprendizaje de Kolb y su relación con el aprendizaje de una lengua extranjera	25
1.4 Estilos de aprendizaje	26
1.4.1 El modelo de estilos de aprendizaje de Kolb	28
1.4.2 El modelo de Kolb: Aporte de Alonso, Gallego, Honey y Mulford	30
1.4.3 El modelo de Kolb y las metodologías activas	31
1.4.4 Evaluación de los estilos de aprendizaje	32
1.5 El aprendizaje cooperativo	32
1.5.1 El Learning together de D. Johnson y R. Johnson	35
1.5.2 Aprendizaje individual, competitivo y cooperativo	38
1.6 Rendimiento académico del área de inglés	40
1.6.1 Factores asociados al rendimiento académico del área de inglés	41
1.6.2 Medición del rendimiento académico en el área de inglés	42
2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO,	

NACIONALES E INTERNACIONALES	44
DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE VARIABLES	50
4. HIPÓTESIS	57
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	59
1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	59
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	60
3. NATURALEZA DE LA MUESTRA	60
3.1. POBLACIÓN	60
3.1.2 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN	60
3.2. MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO	61
3.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN	61
4. INSTRUMENTOS	61
5. PROCEDIMIENTO	69
Consideraciones éticas	71
6. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	71
IV. RESULTADOS	74
V. DISCUSIÓN	78
VI. CONCLUSIONES	84
VII. RECOMENDACIONES	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de definición operacional de los estilos de aprendizaje	56
Tabla 2. Matriz de definición operacional del aprendizaje cooperativo	56
Tabla 3. Matriz de definición operacional del rendimiento académico	57
Tabla 4. Medidas Simétricas de la presente investigación	74
Tabla 5. Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje activo y el Rendimiento académico en el área de inglés	75
Tabla 6. Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje reflexivo y el Rendimiento académico en el área de inglés	75
Tabla 7. Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje teórico y el Rendimiento académico en el área de inglés	76
Tabla 8. Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje pragmático y el Rendimiento académico en el área de inglés	76
Tabla 9. Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje cooperativo y el Rendimiento académico en el área de inglés	77
Tabla 10. Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje y el Aprendizaje cooperativo en el área de inglés	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Escala de calificación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Fuente: MINEDU. Manual de EBR.	55
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el estilo de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de inglés en 67 estudiantes de un colegio particular mixto en La Molina. La muestra estuvo constituida por 29 varones y 38 mujeres, quienes se encontraban en cuarto grado de primaria y que estudiaban el curso de inglés en un periodo 4 horas semanales. La metodología utilizada tuvo un enfoque cuantitativo. Se aplicó la adaptación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA-Junior) y un cuestionario de observación individual de aprendizaje cooperativo, tras observar dos sesiones de clases cooperativas de inglés bajo la metodología *Learning Together*. Los resultados hallaron que los estilos activo, teórico, reflexivo y pragmático no se asociaron significativamente con el rendimiento académico ($p = .18$, $p = .039$, $p = .27$, $p = .17$, respectivamente). Asimismo, se encontró que el estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático no se asociaron significativamente con el aprendizaje cooperativo ($p = .70$, $p = .22$, $p = .28$, $p = .74$ respectivamente). Finalmente, se observó también que el aprendizaje cooperativo no se asociaba significativamente con el rendimiento académico en el área de inglés ($p = .48$).

PALABRAS CLAVES: Estilos de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, rendimiento académico.

ABSTRACT

The aim of this research was to determine the relationship between learning style and cooperative learning with academic performance in the English subject of 67 students of a mixed private school in La Molina. The sample consisted of 29 men and 38 women, who were in fourth grade of primary school and who studied the English course in a period of 4 hours per week. The methodology used had a quantitative approach. The adaptation of the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA-Junior) and an individual observation question of cooperative learning were applied after observing two sessions of cooperative English classes under the *Learning Together* methodology. The results found that the active, theoretical, reflexive and pragmatic styles were not significantly associated with academic performance ($p = .18$, $p = .039$, $p = .27$, $p = .17$, respectively). Likewise, it was found that the active, reflexive, theoretical and pragmatic style were not significantly associated with cooperative learning ($p = .70$, $p = .22$, $p = .28$, $p = .74$ respectively). Finally, it was also observed that cooperative learning was not significantly associated with academic performance in the English subject ($p = .48$).

KEY WORDS: Learning style, cooperative learning, academic performance.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca ser un aporte para los docentes en la planificación y la enseñanza del idioma inglés. La institución educativa en la que se desarrolló el presente estudio se halla en un proceso de acreditación internacional a cargo de la European Foundation for Quality Management (EFQM 400+) fundación que acredita un modelo de excelencia para la gestión organizacional, diseñado para ayudar a las organizaciones a ser más competitivos, por lo que la institución educativa se encuentra en la búsqueda de la excelencia académica respecto al aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, se observaron estudiantes motivados en el aprendizaje del idioma inglés dada la exposición que tienen a este desde diversas fuentes; sin embargo, se ha identificado a través de una asesoría externa que el uso de estrategias y técnicas metodológicas tradicionales, el énfasis en la memorización, el mayor uso del *Teacher Talking Time* (TTT) en vez del *Student Talkig Time* (STT), la preocupación en seguir el libro de texto de la propuesta curricular y las clases con numerosos grupos de alumnos dificultan el desarrollo del aprendizaje significativo y perdurable para todos los estudiantes.

El modelo de estilos de aprendizaje de David Kolb (1984) propone que cada miembro de la clase asimilará de forma distinta el contenido, tendrá interrogantes diferentes y prosperará mejor en unas áreas que en otras; por lo cual es necesario tener en cuenta el estilo particular de cada estudiante para diseñar actividades enmarcadas en dichos estilos predominantes e impulsar aquellos menos predominantes. Por otro lado, los recientes aportes de la teoría del aprendizaje cooperativo de D. Johnson y R. Johnson (2009) sostiene la importancia del proceso

en equipo; es decir, en cómo los miembros de un grupo se apoyan y confían unos en otros para lograr un objetivo común, donde la participación, el respeto y la ayuda mutua prevalecen. De esta manera, se vislumbra como una nueva propuesta de enseñanza más activa y participativa, centrada en el crecimiento colectivo.

Bajo este marco, en un mundo globalizado en el que el aprendizaje óptimo del idioma inglés en las escuelas, desde los primeros años, es una necesidad; la presente investigación buscó conocer si existe relación entre los estilos de aprendizaje planteados por Kolb (1984) y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de inglés, con el fin de potenciar la enseñanza del idioma a través de la identificación de los estilos de aprendizaje de los alumnos para el diseño las clases de acuerdo con cada estilo y la implementación de diversas estrategias de aprendizaje cooperativo.

Esta investigación se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, la identificación de la problemática, las limitaciones, los objetivos que se desean alcanzar y la justificación del estudio. El segundo capítulo representa el marco teórico de la investigación, el cual está conformado por los antecedentes de investigaciones nacionales e internacionales, y por el sustento teórico de las variables del estudio: los estilos de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico de los estudiantes; así como, su operacionalización y el sistema de hipótesis.

El tercer capítulo desarrolla la metodología de la investigación estableciendo el enfoque y el diseño del estudio, así como la población y muestra. Además, se presentan los instrumentos y se establecen y garantizan las consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados del estudio, se analizan y discuten los resultados obtenidos, en el quinto capítulo se muestra la discusión de resultados, , en el sexto se plantean las conclusiones, en el séptimo capítulo se plantean las recomendaciones con la intención de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés. Finalmente, en el octavo capítulo se esbozan las referencias bibliográficas y en el noveno capítulo se presentan los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Identificación del problema

De acuerdo con la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2011), el idioma inglés es la lengua más utilizada en el mundo después del chino mandarín y por encima del español. A esto se suma que el inglés es una lengua cooficial y acreditada por las sociedades de muchos países que anteriormente fueron colonia británica, pero que tienen una lengua materna diferente, como el caso de la India. Algunos países de habla inglesa son territorio de recibimiento de inmigrantes que llevan consigo su lengua materna, pero concluyen por conocer y dominar el inglés, como en los Estados Unidos. Se ha observado también la aceptación del inglés que ha tenido en los últimos decenios como idioma global para los negocios y la comunicación. De hecho, muchas personas aprenden y dominan el idioma enfocados en su desarrollo profesional,

cuestión que parece ir en aumento en las siguientes generaciones, convirtiendo el inglés en un patrón en la comunicación internacional, de negocios y en el ámbito científico y cultural.

Asimismo, el Diario Gestión reportó que un empleado solo por el hecho de ser bilingüe, logra percibir un 30% más en su remuneración frente a los que no lo manejan y que en vista de la importancia de conocer el idioma inglés para tener un mejor futuro laboral, ha aumentado el número de colegios bilingües en el país, tanto públicos como privados (Pardo, 2019). Aprender inglés se ha convertido en un requerimiento para el desarrollo profesional. Por ejemplo, la nueva Ley Universitaria, aprobada por el Congreso en el año 2014, dispone que los estudiantes que finalizan una carrera deban demostrar que tienen un conocimiento avanzado del inglés o un idioma nativo para poder graduarse. Solo desde el año 2014, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2014), presenta una nueva Política Nacional Multisectorial que define los objetivos y las nuevas propuestas para la enseñanza y uso del idioma inglés como una obligatoriedad en todas las escuelas con el propósito de que los estudiantes desarrollen las capacidades comunicativas que le permitan ampliar sus oportunidades laborales, educativas, científicas, tecnológicas y de entretenimiento, así como su inserción en mercados internacionales.

Durante el año 2010 se inició en el Perú un programa de enseñanza del idioma inglés en el nivel secundario para lo cual se capacitó alrededor de 4 mil maestros de secundaria; mientras que en el 2015 se incluyó la enseñanza del inglés en el Currículo Nacional de la Educación Básica (British Council, 2015). La capacitación de los docentes estuvo dirigida al mejoramiento de la enseñanza a través de programaciones adecuadas, el uso de estrategias adecuadas y una

evaluación acorde con el desarrollo de las capacidades propuestas, logrando que el Ministerio de Educación ofreciera en el año 2016 un total de 1000 puestos de trabajo para docentes de inglés con capacitaciones incluidas.

Uno de los problemas de esta propuesta de educación bilingüe es la evaluación, vinculada directamente con el rendimiento académico. En la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación del año 2015 titulada *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*, se indica que se ha otorgado poco cuidado o se ha enfrentado en forma inadecuada este aspecto fundamental de la enseñanza y se le ha tratado en sus aspectos más superficiales, como el diseño de la escala de notas, destacando la ausencia de descriptores claros acerca de qué significa un desempeño destacado, esperado, en proceso y en inicio (MINEDU, 2015). Esta separación hace que las calificaciones tengan una forma arbitraria y que su significado no sea comprensible para el común de los estudiantes.

Diversas investigaciones alrededor del tema de aprendizaje, como las presentadas por Alonso, Gallego, Honey y Mulford (2008), basadas en el modelo de Kolb (1984), confirman la existencia de estilos de aprendizaje en cada persona; es decir, que cada persona despliega formas distintas de aprendizaje según sus propias características. En esa línea, el modelo de Kolb (1984) sobre los estilos de aprendizaje, afirma que:

Cada persona posee su propio ritmo y forma de aprender, es importante identificar qué preferencias de aprendizaje tienen los estudiantes con el propósito de alinear el estilo predominante de cada uno con la planificación de enseñanza del docente y de esta manera mejorar su rendimiento académico (p.79).

Estos descubrimientos obligan al sistema educativo a plantearse la idoneidad de los métodos universales de enseñanza, ya que cada alumno necesitaría un método de enseñanza- aprendizaje particular dirigido a su forma o estilo de aprendizaje. Los esfuerzos realizados por especialistas como Canós y Mauri (2004), Dunn y Dunn (1994), y Mc Carthy (1987) han dado lugar a estrategias metodológicas que facilitan que los estudiantes desplieguen sus capacidades individuales. Los seres humanos percibimos y procesamos la información y la experiencia de forma diferente y las combinaciones entre estos aspectos crean nuestros estilos de aprendizaje, siendo todos ellos estilos valiosos; como refirió Mc Carthy (1987), “los estudiantes necesitan sentirse cómodos con su estilo de aprendizaje y, en la medida en que se sientan cómodos, estarán más dispuestos para aprender” (p. 75).

Alonso et al. (2008) sostenían que conocer la manera cómo los estudiantes aprenden podría ayudar a mejorar su rendimiento académico. Frente a ello, Dunn y Dunn (1994) encontraron diferencias en los estilos de aprendizaje de las personas y que su rendimiento depende en buena medida de que se les enseñe en un estilo que pertenezca a su estilo de aprendizaje. El aprendizaje del idioma inglés en el Perú es un tópico que aún requiere de una mayor investigación para comprender los mecanismos subyacentes al aprendizaje de los estudiantes y sus estilos preferentes de aprendizaje en esta asignatura.

Desde la perspectiva y los aportes de los nuevos modelos de enseñanza, se presenta al aprendizaje cooperativo como una herramienta fundamental para el aprendizaje basado en experiencias reales y, sobre todo, en un área como la de inglés donde el objetivo principal es lograr que los estudiantes se comuniquen con

su medio de forma adecuada. “Las investigaciones realizadas indican que la cooperación conduce a un mayor empeño en alcanzar los objetivos, a la generación de relaciones interpersonales más positivas y a una mayor salud mental que los métodos competitivo e individualista” (Jhonson, Jhonson y Holubec, 2004, p.57). Así, las nuevas teorías de aprendizaje cooperativo basadas en los principios de Jhonson y Jhonson (2009) evidencian el impacto positivo de desarrollar las habilidades sociales para el óptimo aprendizaje.

Los estudiantes de la institución educativa que participaron de esta investigación son instruidos en el idioma inglés en clases de 4 horas semanales y son evaluados en base a un sistema que sigue los lineamientos del MINEDU en el que se presentan las letras AD = logro destacado, A = logro previsto, B = en proceso y C=inicio. Los estudiantes lograron en el 2016 un promedio final de un 80% de nota A = logro previsto, mientras que el 3% de alumnos tienen un promedio C = inicio. De acuerdo con estos resultados, los alumnos logran aprobar con éxito el área de inglés, sin embargo, pese a este óptimo resultado, la auditoría del Centro de idiomas de la Universidad Pacífico (CIDUP) en el 2016 encontró ciertas debilidades en la enseñanza del idioma. En primer lugar, se identificó que las estrategias pedagógicas empleadas se basaban en una enseñanza tradicional centrada en el docente, así como de un aprendizaje memorístico, si bien se lograba un buen rendimiento, no constituía un aprendizaje significativo para la vida. Por otro lado, se observó que en las clases de inglés predominaba el *Teacher Speaking Time* (STT) es decir, predominaba una metodología pasiva en donde el alumno es únicamente un oidor, en vez de un *Student Speaking Time* (SST), metodología en la cual las experiencias comunicativas giran en torno al alumno y el docente es únicamente

observador y guía. También se analizó que predominaba un sistema de evaluación dirigido a contenidos y se dejaba de lado las experiencias colaborativas.

Partiendo de un contexto peruano en el que aún no se cuenta con información precisa sobre la enseñanza del idioma inglés y de las condiciones observadas en la institución educativa donde se ha realizado la presente investigación, surge la necesidad de hacer un estudio sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos y el empleo de estrategias cooperativas en las aulas, en relación con el rendimiento académico en el área de inglés. Por lo expuesto, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre el estilo de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima?

2. Justificación e importancia del problema

Dentro de la institución educativa donde se lleva a cabo la presente investigación, el impulso del idioma inglés es una meta concreta para lograr las acreditaciones nacionales de la Universidad Pacífico, las acreditaciones internacionales de la Universidad de Cambridge y la certificación internacional EFQM 400+. Hasta el inicio del presente estudio, no se han realizado investigaciones sobre estilos de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés en dicha institución educativa, en tal sentido, la presente tesis aporta a comprender las

dificultades que aún se deben enfrentar para la enseñanza del idioma inglés. Además, esta investigación abre un precedente para futuras investigaciones sobre la identificación de los estilos de aprendizaje predominantes de nuestros alumnos y el uso eficaz de estrategias de trabajo colaborativo con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés, para lograr un proceso más vivencial y significativo, potenciando la comunicación oral de la lengua que lleve a un nivel de dominio del idioma capaz de ser competitivo.

Bajo la premisa de la comprensión de los estilos de aprendizaje no solo se aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se trata de un aporte significativo para el diseño de nuevas estrategias para la enseñanza del idioma inglés y en la capacitación docente. Cada persona aprende a su propio ritmo y manera, en tal sentido se hace necesario identificar las preferencias de aprendizaje que poseen los alumnos, con el fin de alinear el estilo preferido del individuo con la organización, planificación y presentación del material educativo del docente para mejorar su rendimiento académico.

Si bien es fundamental que los niños empiecen a adquirir un segundo idioma a edades muy tempranas, sin embargo, el presente estudio centró su investigación con niños de cuarto grado, cuyas edades corresponden entre 9 y 10 años. De acuerdo a la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1967), en esta edad se ubica el período de las operaciones concretas y los niños son capaces de organizar y planificar mejor un trabajo en equipo, poseen una mejor capacidad en la toma de decisiones, reconocen normas sociales de conducta adecuadas, tienen mayor empatía al realizar un trabajo cooperativo, muestran un lenguaje más cercano al nivel de un adulto y disfrutan de trabajos manuales. Estas habilidades fueron fundamentales para la observación y análisis de las variables del presente estudio. Por otro lado, de

acuerdo al programa de Educación Básica Regular (EBR) presentado por el MINEDU, los alumnos de cuarto grado de primaria corresponden al ciclo IV de EBR y son capaces de manejar conceptos, procedimientos y actitudes, en estrecha relación con el entorno y con la propia realidad social; también empiezan a tomar mayor conciencia del aprendizaje en la escuela que les permite descubrir, disfrutar y pensar sobre el mundo que les rodea. De esta manera, una mayor expresión de sus competencias comunicativas favorecerá un lenguaje más fluido y mayor facilidad en la producción de textos.

A partir de lo expuesto, los alumnos desarrollarían mejor las actividades planificadas como son: el seguimiento de indicaciones, la autorregulación, el trabajo en equipo, el establecimiento de una meta común y la autorreflexión sobre sus formas de aprender y sobre el trabajo colaborativo. Por otra parte, la presente investigación busca contribuir a diseñar estrategias cooperativas de aprendizaje basadas en una metodología comunicativa en contextos reales, dirigidas a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados deberán contribuir al diseño de nuevas metodologías, más comunicativas, centradas en el alumno y en el trabajo colaborativo; así como en la capacitación de los docentes en el uso de estrategias pedagógicas que le permitan lograr el impulso de destrezas y aptitudes para la vida de los estudiantes dirigidos a sus propios estilos de aprendizaje, sin dejar de lado el establecimiento de una evaluación más justa que mida el desarrollo de competencias y habilidades en todo el proceso de enseñanza y no sólo en una prueba final. Los resultados generarán un espacio de reflexión y más investigación sobre los métodos de aprendizaje del idioma inglés.

3. Limitaciones de la investigación

Validez externa. Los resultados no pudieron generalizarse a una población diferente debido a que el tipo de muestreo es no probabilístico y los sujetos representan al grupo de donde fueron extraídos.

Validez interna. Por un lado, los alumnos no estaban habituados a resolver pruebas como las de CHAEA–Junior, por lo que necesitaron ayuda para la explicación de algunos ítems. Además, el ambiente físico no favoreció el trabajo cooperativo, pues eran aulas pequeñas con carpetas individuales. Por otro lado, la metodología cooperativa requiere un trabajo complementario por parte de los alumnos, quienes no se encontraban familiarizados con actividades cooperativas. En ese sentido, la presente investigación se planteó como una primera aproximación que requiere mayor profundidad en el futuro.

4. Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el estilo de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.

4.2 Objetivos específicos

1. Identificar la relación entre los estilos de aprendizaje: reflexivo, pragmático, teórico, activo y el rendimiento académico en el área de inglés, en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.

2. Identificar la relación entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en el área de inglés, en estudiantes de primaria de un colegio de Lima
3. Identificar la relación entre los estilos de aprendizaje: reflexivo, pragmático, teórico, activo y el aprendizaje cooperativo en el área de inglés, en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Aspectos conceptuales pertinentes

Con la finalidad de sustentar teóricamente la presente investigación, se consideró el desarrollar el presente capítulo partiendo de las siguientes variables: aprendizaje del idioma inglés, estilos de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico.

1.1 Problemática del aprendizaje del idioma inglés

El proceso de aprendizaje se inicia siempre en el exterior, prolongándose luego en esa relación permanente fuera-dentro planteada por Krashen (1987), en la que el alumno debe reflexionar sobre la importancia del proceso de instrucción o “facilitación externa de mediadores para su internalización”. Así, el alumno debe tener acceso a diversos aspectos del idioma. Aprender un idioma extranjero implica

un proceso reflexivo y voluntario, que se facilitará si se prepara al alumno para concebir el idioma extranjero no como algo separado de sus saberes previos sino como un aspecto de algo con lo que ya se ha familiarizado, es ese sentido, la activación de estos esquemas es óptima si el idioma es enseñado de acuerdo con su estilo cognitivo. La realidad presenta una serie de situaciones que obstaculizan la obtención de buenos resultados, por un lado, existen grupos de alumnos bastante equilibrados en cuanto a conocimientos específicos, edades, expectativas, saberes previos, etc., mientras que, por otro lado, existen alumnos que presentan dificultades extrínsecas o intrínsecas.

Como lo plantea Valero y Jiménez (2015), entre las principales dificultades para la adquisición de una segunda lengua se encuentran:

- a. Las pocas horas de enseñanza. Se sugiere que el horario mínimo de enseñanza de inglés no sea inferior al 50% del total del horario escolar.
- b. El contexto de aprendizaje (como el uso de recursos significativos y el ambiente adecuado).
- c. El grado de semejanza entre la lengua materna y el idioma a aprender, ya que una mayor aproximación supone una menor dificultad en la adquisición de una nueva lengua.
- d. El hecho de que el docente sea nativo o también sea su segunda lengua.

Según Martín (2000):

El docente nativo puede realizar una buena labor por su conocimiento implícito del idioma, sin embargo, el docente no nativo tiene como experiencia el haber aprendido esta lengua,

identificando mejor las dificultades que encontrarán los alumnos, lo que genera una mayor empatía (p.35).

- e. La edad. Se recomienda empezar la enseñanza de un idioma desde edades tempranas, ya que el cerebro presenta una maleabilidad que favorece nuevos aprendizajes, el período ideal para aprender un idioma es cuando el cerebro y el sistema cognitivo han alcanzado la madurez necesaria para realizar operaciones formales.
- f. El nivel de lenguaje oral en la lengua materna, dado que la presencia de dificultades en la lengua nativa se extrapolará a la lengua aprendida.
- g. Las dificultades de aprendizaje, como aquellas relacionadas con la adquisición de la lectura (dislexia), la escritura (digrafías). Los alumnos con dislexia adquieren adecuadamente un segundo idioma a nivel oral, pero manifiestan problemas a nivel de lecto-escritura.
- h. El diseño de un currículo poco acorde con la realidad.
- i. La cantidad elevado de estudiantes en el aula.
- j. Una baja preparación del docente.
- k. La falta de materiales adecuados o metas poco realistas.
- l. Problemas en el nivel de atención y dificultades en la memoria.
- m. La falta de motivación, ansiedad, problemas emocionales y/o escasas estrategias de aprendizaje.

1.2 Factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera

Según Ligthbrown y Spada (2013), los factores más frecuentes que influyen en la adquisición de un idioma extranjero son:

1.2.1 Inteligencia y aptitud. Ambos términos han sido utilizados tradicionalmente para explicar el resultado de los alumnos frente a distintas formas de evaluaciones. Estas son frecuentemente relacionadas con el éxito en sus resultados académicos, y por lo general se ha establecido una correlación entre la inteligencia y los resultados en el aprendizaje de un segundo idioma. Con el paso del tiempo y la experiencia, se ha comprobado que estas evaluaciones eran un medio adecuado de conocer la capacidad de un alumno en algunas habilidades, pero no en todas.

1.2.2 Personalidad. Los factores de personalidad de cada alumno influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. Estos factores son:

Extroversión-introversión. Suele pensarse que un estudiante extrovertido tendrá más facilidad para aprender una lengua por sus características de extroversión y su facilidad de expresión, pero no siempre es así. Los alumnos introvertidos, aunque no se expresen mucho, tienen más capacidad de escuchar, reflexionar y aprender igual o mejor que sus compañeros.

Inhibición. Proceso que obstaculiza la participación, cuyo origen puede deberse a varios factores. El uso lingüístico emplea la palabra inhibición cuando hay una simple disminución en la función del ego.

Autoestima. Capacidad de reconocerse, ser valorado y respetado por los demás. El docente debe impulsar la autoestima de cada uno de sus alumnos, esto les proporcionará la confianza para adquirir sus propias estrategias de aprendizaje.

Empatía. Habilidad para comprender los sentimientos y emociones de los demás.

Gusto por conversar. Peculiaridad que puede influir en forma adecuada o inadecuada en los resultados del aprendizaje por la falta de concentración.

Capacidad de respuesta. Son los componentes de respuesta de cada persona y se relacionan con elementos intrínsecos y extrínsecos tales como la motivación.

Ahora bien, cabe resaltar que los componentes de la personalidad influyen primordialmente en el aprendizaje de destrezas conversacionales, más no en otras más autónomas como la gramática y conocimientos metalingüísticos.

1.2.3 Motivación. Las condiciones reales y la motivación están relacionadas con el óptimo aprendizaje de una segunda lengua. Así pues, se encuentran diferentes tipos de motivación, según su objetivo particular estos pueden ser:

- Motivación para aprender
- Motivación para procesar lo que están aprendiendo y
- Motivación para hacer uso de una segunda lengua en diversos contextos.

Para Skehan (1991 citado por Lightbrown y Spada. 2013, p. 63) existen también otros objetivos generales de la motivación:

La motivación es integrativa. Cuando el estudiante admira otro idioma y cultura o se identifica con éste.

Instrumental. Cuando el alumno reconoce a una lengua extranjera como un medio para lograr un propósito, viajar, conocer personas, ampliar sus conocimientos, estudiar o mejorar sus oportunidades laborales, etc.

Objetivos de cooperación más que de competición. Las acciones de aprendizaje cooperativo son aquellas en que los estudiantes organizan juntos la manera de solucionar un problema. Esta forma de aprendizaje desarrolla la seguridad de los estudiantes ya que todos poseen una tarea definida y un rol que cumplir.

2.4 Edad, hipótesis del período crítico. Lenneberg (1967), propone la edad ideal para el desarrollo del lenguaje de una primera y segunda lengua. Señala que existe un periodo durante la infancia en el cual el cerebro humano está más receptivo a aprender una determinada lengua; este sería a partir de los 5 años, a medida que se llega a la pubertad la capacidad para adquirir el lenguaje disminuye debido a que el cerebro pierde plasticidad, lo que conlleva una disminución de la capacidad para aprender. De esa forma, las diferenciaciones en el desarrollo del cerebro parecen afectar el aprendizaje de una segunda lengua de manera natural. Según esta teoría, el aprendizaje que se genere después del término del período crítico no estaría basado en las estructuras biológicas innatas, sino que obedecerá a destrezas de aprendizaje más generales.

Por su parte, Patkowski (1980), sostuvo que la edad para la adquisición y dominio de otro idioma es un factor primordial, el autor presentó una diferenciación entre el antes y después de la adolescencia, más allá de una correcta pronunciación. Para los estudiantes de mayor edad era difícil alcanzar aptitudes casi nativas en un

nuevo idioma. Sin embargo, también se encontró que los alumnos púberes y jóvenes aprenden constantemente con mayor disposición y rapidez porque emplean más habilidades cognitivas y meta cognitivas. Los jóvenes adultos poseen buena memoria y emplean estrategias cognitivas, ellos obtienen mejores beneficios que los estudiantes pequeños en la instrucción formal de la gramática. Con ellos, los docentes pueden emplear estrategias menos activas, que reflejen sus habilidades para analizar, sintetizar, transformar, relacionar y producir. “Para el aprendizaje de un idioma, los adultos, jóvenes y niños se ven favorecidos al usar juegos, estrategias de aprendizaje cooperativo y actividades de diversas, adaptadas a sus estadios” (Lightbrown y Spada, 2013, p. 56).

1.3 Evolución y desarrollo de los enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

La tarea educativa refleja las preferencias del entorno actual. “De esta manera la instrucción conductista-mecanicista es paulatinamente reemplazada, en primer lugar, por métodos cognitivos que fortalecen los órdenes y los procesos mentales, y luego por metodologías integradoras que incorporan factores éticos, afectivos y de pertenencia a un grupo” (Muñoz, 2012, p.75).

De acuerdo a Muñoz (2012) el recorrido histórico de la enseñanza del idioma inglés atraviesa las siguientes teorías del aprendizaje del idioma, estas son las corrientes conductista, cognoscitiva y constructivista.

1.3.1 El conductismo. Situado como la primera teoría de aprendizaje que se origina a inicios de la década del siglo XX en contraste a los métodos

subjetivistas. En esta corriente opositora se encuentra a Watson y Skinner (1938), como sus líderes los cuales se sustentan en las primeras experiencias de Pavlov (1900) sobre el reflejo condicionado.

Algunas de las teorías y métodos para la enseñanza de un segundo idioma, en el marco de la teoría conductista son:

El enfoque oral o la enseñanza situacional de la lengua. Se desarrolla en la década de los años veinte y se extiende hasta los años sesenta. Predomina el aspecto comunicativo de la lengua, la lecto-escritura es considerada un aspecto secundario y únicamente se afianzan cuando el estudiante ha logrado una óptima capacidad lexical y gramatical en el medio oral. Es el maestro el encargado de modelar la ejercitación, siendo el estudiante imitador de los estímulos orales recibidos.

El Método audio lingual. Se sitúa en los años cincuenta y encuentra su fundamento en la teoría lingüística estructural. Se basa en que la lengua es en primer lugar una conducta verbal. Apunta a la comprensión y elaboración inmediata de la lengua. Desarrolla la enseñanza audio-oral, lo que se entiende como la puntualidad en la discriminación auditiva y en la pronunciación. El entrenamiento, a cargo del docente, se presenta en secuencias y encierra las siguientes etapas: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización, en tanto que el estudiante, por su parte, sigue rigurosamente cada etapa.

1.3.2 Teoría cognoscitiva. Su surgimiento se basa en dos diferentes posturas. En primer lugar, se considera que su origen se sitúa el 11 de setiembre de

1956, en el Segundo Simposio sobre Teoría de la Información, evento que se realizó en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) con las ponencias presentadas por Chomsky, Newell, Miller y Simon. La segunda postura señala que su aparición se originó tiempo atrás en Europa. Los representantes de esta segunda adaptación que surge entre los años 1950 y 1960, son: Piaget, los integrantes de la escuela Gestalt (Koffka, Wertheimer, Köhler), Bruner, Bartlet, Vygotsky, entre otros. “Ambas posturas convienen en el dispuesto de incluir el concepto mentalista para explicar las variadas incoherencias que se presentaban en el conductismo, cuyas premisas resultaban de investigaciones realizadas con animales” (Muñoz, 2012, p. 89). La base de este supuesto lo conformarían las representaciones mentales y la descomposición recursiva de los procesos mentales en elementos significativos.

Entre los métodos y enfoques más destacados procedentes de la teoría cognoscitiva se encuentran:

El código cognitivo. Muestra que el estudiante es el procesador activo de la información. Los autores más destacados de este enfoque serían Chomsky y Piaget (1975) El aprendizaje se da cuando se busca darle un significado a lo que se siente, lo que se escucha y lo que se ve. La habilidad más importante de instrucción relacionada con este método es la solución de problemas.

El enfoque comunicativo. Tiene su inicio en la década de los setenta, afianzándose en los años ochenta. Luego de los supuestos de Chomsky (1975), que indicaban la importancia de la creatividad y los procesos cognitivos, lingüistas británicos proponen otra dimensión de la lengua: la

dimensión funcional y comunicativa. Se expone que la destreza para comunicarse se va a dar por encima de las estructuras mentales. La idea primordial de este enfoque es que el lenguaje es comunicación, por lo tanto, adquirir un idioma es aprender a comunicarse con eficiencia. El propósito de instruir en un segundo idioma es desplegar apropiadamente la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de la comunicación. Por este motivo, se busca el impulso de las cuatro habilidades de la lengua apuntando más al carácter práctico de la misma, y menos a los aspectos gramaticales y estratégicos.

1.3.3 La teoría constructivista. Las dificultades encontradas en la teoría cognoscitiva empezaron a presentarse ya que sólo se tomaba en cuenta el procesamiento de información. Esto originó un nuevo camino cimentado en el supuesto de que el conocimiento se edifica. Esta teoría se fundamenta en que el aprendizaje es una edificación interior que depende de las prácticas previas de la persona, organizadas en representaciones cognitivas. De acuerdo a Ausubel (1980, citado por Muñoz. 2012, p. 87) los esquemas cognitivos pueden restablecerse, acomodarse o fortalecerse a partir de la nueva pesquisa adquirida, siguiendo las nociones del aprendizaje significativo.

Dentro de la teoría constructivista, se encuentra el enfoque Natural y el enfoque Integral del Lenguaje para la instrucción de una segunda lengua. Dichos enfoques plantean partir de las insuficiencias e intereses de los alumnos para conseguir que el lenguaje aprendido sea significativo, lo que concuerda con lo planteado por el constructivismo.

El enfoque natural. Se basa en la teoría de adquisición-aprendizaje de la lengua planteada por Krashen (1987), en ella se presenta una serie de supuestos que sostienen la adquisición del lenguaje partiendo de las estructuras cognoscitivas que posee el sujeto en su lengua materna. De los supuestos propuestos por Krashen, es importante referirse a aquella relacionada con la calidad del input lingüístico (Hipótesis del $i + 1$) por guardar similitud con la noción vigotskyana de la Zona de Desarrollo Próximo, comprendido como el trayecto entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo posible. La hipótesis del $i + 1$ de Krashen reside en tener presente lo que el estudiante ya conoce (representado por i , y relacionado a lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Real) para diseñar el material de enseñanza que tendría un nivel de complejidad sea levemente superior ($+1$, comparable al concepto de Zona de Desarrollo Posible).

Enfoque integral. Presentado por Goodman (1989) quien considera que “Asimilar una lengua involucra aprender de ella y a través de ella, con ayuda de situaciones y ambientes reales” (p.29). En tal sentido, Goodman muestra el uso práctico de la lengua basada en los propósitos personales. En este enfoque, el estudiante es la parte central del proceso quien participa vivamente compartiendo sus costumbres, mientras que el docente es un monitor que parte de las representaciones mentales de cada uno de sus estudiantes para construir el conocimiento de manera directa o indirecta.

Tras el análisis de las características más selectas de las teorías constructivista, cognoscitiva y conductista, se puede aseverar que aspectos

fundamentales de las tres teorías conviven de distintas formas y se congregan en técnicas dinámicas para la enseñanza de un segundo idioma.

Desde una visión socio-cultural, la enseñanza de un segundo idioma no implica exclusivamente centrarse en el material lingüístico que se imparte; sino que lo primordial es enfocarse en la persona que aprende, los maestros deben favorecer a los alumnos un ambiente de guía y de descubrimiento además del conocimiento que debe ser superior al que ellos poseen. Como señalan Richard y Rodgers (2014):

El aprendizaje se construye mediante la tarea conjunta y no mediante la transferencia de conocimiento del maestro a sus alumnos; el conocimiento no se traslada del maestro al alumno, sino que el maestro apoya al alumno a transformar el conocimiento que recibe mediante la construcción de significado y con recursos como son el conocimiento de sus interlocutores, de los libros de texto y de otros medios en el contexto del aula. (p. 45).

1.3.4 El modelo de los estilos de aprendizaje de Kolb y su relación con el aprendizaje de una segunda lengua. El presente estudio, se centra concretamente en los modelos basados en los estilos de aprendizaje, presentados por Kolb (1984) y posteriormente actualizados por Alonso, Gallego, Honey y Mulford (2008)),

Kolb (1984) en su modelo de estilos de aprendizaje, explica como éste resulta de la combinación de cómo el individuo capta la experiencia, el contenido que ha de aprender y qué hace con esa experiencia. Se integran, por tanto, dos dimensiones: percepción y procesamiento. Así se pueden identificar dos modos de percibir la experiencia: a través de las sensaciones, de forma subjetiva o intuitiva,

es lo que Kolb denomina “experiencia concreta”; o a través del pensamiento y la comprensión, es decir “conceptualización abstracta”. Del mismo modo, se identifican dos formas de procesar la información: con un proceso de reflexión o de “observación reflexiva”; o mediante la acción, o lo que Kolb llama “experimentación activa”. Se trata de un proceso cíclico del cual la experiencia inicial se ha transformado en algo nuevo; dando lugar a un aprendizaje significativo y duradero. Para el aprendizaje de una segunda lengua, las experiencias por sí solas no son suficientes. Las experiencias de vida y aprendizaje, dentro y fuera del aula, hay que integrarlas con la reflexión, hay que observarlas y analizarlas conscientemente para poder asimilarlas o para crear conceptos, reglas abstractas que nos permitan aplicar lo aprendido. Por lo tanto, el alumno, tiene que darle sentido a sus experiencias con la lengua para que éstas se conviertan en fuentes de aprendizaje. El objetivo es ayudarle a procesar la experiencia de aprendizaje de manera que pueda establecer conexiones con experiencias o conocimientos previos y hacer generalizaciones. Se aplica así muy bien el proceso cíclico propuesto por Kolb. Esto hará posible que pueda aplicar sus nuevos conocimientos sobre el idioma,

1.4 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son la suma de diferentes elementos cognitivos, fisiológicos, afectivos y característicos de personalidad que manifiestan la manera en que solemos percibir, pensar, interactuar y responder con el entorno de aprendizaje. En consecuencia, el término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho

que cada persona implementa su propio método o estrategia para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales; esas mismas tendencias son las que definen un estilo de aprendizaje determinado.

Son diversos los autores quienes, a lo largo de varias décadas, se han referido a este tema y han propuesto sus propias definiciones acerca de los estilos de aprendizaje. Así tenemos a Schmeck (1982) el cual lo interpretó a partir del estilo cognitivo que manifiesta un individuo cuando este se confronta con una tarea de aprendizaje. Stenberg (1994) asevera que el estilo varía según el curso de la vida y que éste a su vez cambia como resultado de los modelos de imitar cosas o a personas, procurando igualarlas o incluso mejorarlas, en diferentes aspectos de la vida. De igual manera, Kolb afirma que los estilos de aprendizaje se desarrollan como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual. Su teoría y su cuestionario L.S.I. (Learning Style Inventory) han sido aplicados e investigados por muchos otros autores. Otros estudios como los de Cancino (2009) han demostrado que “los estilos de aprendizaje empleados por los estudiantes se fortalecen a través del empleo de estrategias de enseñanza – aprendizaje cooperativo, por proyectos y por el uso de las TIC como herramienta pedagógica que facilita los diferentes estilos” (Cancino, 2009).

Gallego (2008) propone las siguientes herramientas, instrumentos y cuestionarios que han tenido mayor relevancia en el campo psicológico y pedagógico para medir los estilos de aprendizaje:

1. El modelo VAK, visual, auditivo y kinestésico de Colin Rose (1985).

2. LIFO- Aprendizaje de S. Atkins y A. Katcher (1976).
3. Learning Style Inventory y Productivity Environmental Preference Survey de R. Dunn, K. Dunn y G Proce (1977 – 1978).
4. Learning Style Inventory de D. Kolb (1981).
5. Learning Styles Inventory e Instructional Styles Inventory de A. Canfield (1988).
6. Learning Styles Questionnaire de P. Honey (1988).
7. CHAEA, Cuestionario de estilos de aprendizaje de C. Alonso y P. Honey.

1.4.1 El modelo de estilos de aprendizaje de Kolb. Desarrollado a principios de los años 80, identifica 4 tipos de personas:

- Las activas, aquellas que aprenden mejor a partir de prácticas directas y concretas.
- Las teóricas aquellas que tiende a anteponer las experiencias abstractas para aprender.
- Las reflexivas aquellas que anteponen la reflexión para aprender algo.
- Y las pragmáticas que gustan de experimentar de forma activa para comprender la información.

Alonso et al. (2008) presentan diversas pesquisas que demuestran la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Afirman que los alumnos aprenden más cuando se les instruye con sus propios estilos de aprendizaje. Por ello, es necesario identificar los estilos de aprendizaje desde los primeros años

para centrar esfuerzos en aquellos estilos que ayuden más al aprendizaje de los alumnos.

Actualmente, concurren diversas teorías sobre los estilos de aprendizaje, los maestros necesitan conocer y concentrar su atención en los diferentes métodos de enseñanza que se ubican en cada estilo.

Los estilos son varios, pero siempre hay uno predominante, no hay un estilo único, depende también de la necesidad e interés en el aprendizaje de cada persona. “Las estrategias necesitan estar ligadas al estilo de aprendizaje que es usado, por esta razón cada estilo necesita de una estrategia diferente. (Alonso, Gallego y Honey, 2008, p. 79).

Estos autores se basan en el modelo de Kolb (1984), el cual se centra en el análisis de los Estilos de Aprendizaje en adultos, y este se fundamenta en la transición del aprendizaje por la práctica. “Nuestra supervivencia depende de la habilidad para adaptarnos a las condiciones cambiantes de nuestro mundo” (Canós y Mauri, 2004, p. 109).

Según Kolb, cada persona busca su estilo de aprendizaje de una manera distintiva como resultado de la herencia, las costumbres, las experiencias previas y las exigencias presentes del ambiente en el que vive. Así, conocer las teorías de estilos de aprendizaje beneficiará el proceso de la enseñanza aprendizaje. Por ello, el alumno que conozca su estilo, buscará la ocasión de desplegar las destrezas y pericias que son de su dominio. En esa línea, Lopez y Silva (2009) afirman que “desentrañar todos estos aspectos proporcionará a los docentes estrategias más apropiadas para incrementar el rendimiento de los alumnos ya que algunos autores consideran que la falta de congruencia entre los estilos de aprendizaje y las tareas

específicas de la formación pueden predisponer al abandono en los estudios” (p. 57).

1.4.2 Modelo de Kolb: Aporte de Alonso, Gallego, Honey y Mulford. En las revisiones realizadas sobre el modelo propuesto por Kolb, Alonso y Honey (2008) hacen una revisión y complementan el modelo presentando los siguientes estilos de aprendizaje:

a. Activos. Las personas que poseen superioridad en el estilo activo se arriesgan sin recelo a nuevos retos. Son de mente amplia, nada desconfiados y aceptan con exaltación los nuevos retos. Son personas que disfrutan el trabajo en equipo, gusta ayudar a los demás y congregan en ellos todas las actividades.

b. Reflexivos. Son individuos juiciosos que tienden a considerar las prácticas y observarlas desde diferentes perspectivas. Examinan con precaución los datos, consideran todas las opciones posibles antes de culminar una tarea.

c. Teóricos. Los teóricos son perfeccionistas, buscan teorías lógicas y coherentes para sostener sus ideas. Les gusta examinar y esquematizar. Profundizan pensamientos, a la hora de establecer nociones, hipótesis y modelos. Encaminan las dificultades de forma vertical, organizada y paulatina por ciclos lógicos.

d. Pragmáticos. Se especializan en la aplicación práctica de las ideas. Expresan el aspecto positivo de las nuevas ideas y buscan la experimentación. Intervienen con rapidez y con seguridad sobre todo en aquellos proyectos que llamen su atención. Son ansiosos cuando trabajan con individuos que teorizan.

En suma, los estilos de aprendizaje según Alonso et al. (2008) quedan resumidos de la siguiente forma: estilo activo: experimentación, estilo reflexivo:

reflexión, estilo pragmático: aplicación, estilo teórico: fundamentación, producción de hipótesis. Sin embargo, es importante resaltar que, a pesar de esta clasificación, para los autores, los estudiantes no presentan estilos únicos y presentan una combinación de los cuatro estilos.

Por lo señalado anteriormente, consideramos para el estudio la taxonomía propuesta por Alonso et al. (2008), quienes se fundamentan en las teorías e inventarios de Kolb (1984) y proponen el instrumento de análisis del estilo personal de aprendizaje denominado Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), en el que se ubican dos dimensiones: a. cómo se descubre la información, b. cómo lo procesa, en cuyos extremos se encuentra el estilo reflexivo y el pragmático.

1.4.3 El modelo de Kolb y las metodologías activas. Tomando en consideración que este modelo fue propuesto en los años 80 pero ha sido revisado y actualizado por diferentes autores, como Alonso, Gallego, Honey, Mulford, etc. Y por lo tanto, según Blas (2017), este modelo sigue teniendo vigencia como en sus orígenes debido a que es un método de integración del aprendizaje en el cual las experiencias inmediatas y concretas sirven de base para la construcción de la información y posteriormente formar conceptos abstractos con el fin de aplicarlos en situaciones nuevas, como lo es el aprendizaje de una lengua extranjera que requiere el desarrollo de la capacidad de abstracción y la interacción entre las habilidades lingüísticas. El conjunto de todas estas capacidades metalingüísticas que se desarrollan en cada etapa, prepara al alumno

para conceptualizar un nuevo sistema lingüístico que será aplicado a una experiencia comunicativa nueva.

1.4.4 Evaluación de los estilos de aprendizaje. Si bien existen varios instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje dirigidos a grupos diversos y con diferentes metodologías, en la revisión de los instrumentos no todos abarcaban lo cognitivo, afectivo y fisiológico que si son considerados en la propuesta de Alonso y Honey; porque han sido aplicadas en todos los niveles educacionales: primario, secundario y universitario, y en investigaciones de enseñanza –aprendizaje. Por todo lo señalado se considera este modelo vigente, además ha sido adaptado a la realidad peruana en algunos estudios.

1.5 El aprendizaje cooperativo

Como lo plantea Johnson y Johnson (2009), la sociedad actual tiene una tendencia al consumismo que no beneficia al desarrollo de los valores de cooperación, por el contrario, hay una tendencia al individualismo. Por lo tanto, urge en las escuelas el proponer un avance hacia el desarrollo de la solidaridad. La educación ha de enseñarnos a afrontar la vida y debe apoyarse en los ideales democráticos; por ello, ha de integrar la colaboración, la discusión, el debate, la resolución de problemas y la negociación. El fin de la escuela debe ser que los alumnos sean ciudadanos de pleno derecho y desarrollen estas conductas en la sociedad. El aprendizaje cooperativo, visiblemente estructurado en grupos de aprendizaje, es una de las formas más eficaces para el aprendizaje de los valores

mencionados. El ambiente escolar, como impulsador de elementos de socialización, debe incluir dentro de su programación el aprendizaje de habilidades de socialización, de esta forma los alumnos aprenderán a cooperar de manera eficaz, y ellos mismos serán capaces de organizar de forma cooperativa sus tareas y recursos escolares en sus aulas. “La cooperación es pues, una herramienta primordial para la mejora de las relaciones sociales” (Ferreiro y Calderón, 2006, p. 54). Como lo presentó también Slavin (1995):

Las técnicas de aprendizaje cooperativo son métodos establecidos de enseñanza que presentan dos rasgos generales: la división del aula en pequeños grupos heterogéneos que sean distintivos de la población general de la clase y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante distribuciones de tareas y recompensa específicas (p. 105).

Los modelos educativos fundados en las especificaciones de Jhonson y Jhonson (2009) proponen la cooperación entre pares como fórmula educativa. Para que el aprendizaje cooperativo pueda generarse, se necesita tener en cuenta las siguientes condiciones:

- a. Planificar con claridad la tarea a realizar. “El trabajo solicitado debe estar delimitado con precisión, así como la participación y los logros de cada miembro del grupo” (Jhonson et al., 2004, p. 219).
- b. Distinguir los procesos de acuerdo con la edad, peculiaridades de los alumnos, objetivos que se desean alcanzar, experiencia y formación del maestro, materiales e infraestructura disponible.

- c. Delegación de responsabilidades por parte del docente. El grupo acepta parte de dicho compromiso en la planificación, cumplimiento y evaluación de la tarea.
- d. “Apoyarse en la ejecución de roles-facilitador, mediador, secretario, etc.- entre los miembros del equipo para lograr la tarea común asumiendo responsabilidades individuales y favorecer la igualdad. Cada rol es importante” (Slavin, 1995, p. 24)

Valoración compartida: el equipo evalúa lo contribuido por cada miembro, la clase evalúa al equipo y el educador evalúa cada creación en particular. “Los cuatro tipos de evaluación (individual, de grupo, coevaluación y autoevaluación) son necesarios para aprovechar al máximo el aprendizaje de cada alumno individualmente” (Johnson & Johnson, 2009, p. 16).

En un ambiente cooperativo, la labor escolar se basa en una serie de actividades adecuadas a las posibilidades individuales, cada alumno reconoce que está haciendo algo único y que es considerado como tal, su aporte al grupo en el que comparte propósitos comunes es valorado, lo que forma un sentimiento positivo en él. Es derecho de cada estudiante el poseer la oportunidad de afirmar su identificación cultural y personal, debe sentirse una parte apreciable en el aula, no solamente por lo que tiene en común con sus pares, sino también por sus características individuales. Tal como lo señalan Johnson y Johnson (2009):

“El éxito en el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico dependerá de la forma como el sistema educativo pueda estructurarla, orientarla y evaluarla. La cooperación es algo más que un método de

enseñanza. Es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta a todos los aspectos de la vida del aula” (p. 73)

Según Calvo y Cano (2016), existen diversas investigaciones que muestran los aspectos positivos del trabajo cooperativo, estas se consideran como influencias fuertemente fundadas y analizadas. Sin embargo, para que este cambio sea positivo debe ser gradual. Ambos autores sostienen que “la implementación de una metodología cooperativa como procedimiento y como contenido debe ser progresiva” (p. 91). Los aspectos positivos del trabajo cooperativo podrían resumirse en los siguientes:

- a. Desarrollan el rendimiento de los estudiantes.
- b. Aumentan la motivación intrínseca en su deseo de aprender.
- c. Muestran actitudes tangibles hacia el aprendizaje, hacia los educadores y hacia sus pares.
- d. Se relacionan mejor y presentan niveles superiores de autoestima.
- e. Generan en los alumnos una idea positiva de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y desean apoyarle.
- f. Propician las posibilidades de aprobación de alumnos de otras etnias.
- g. Favorecen la tolerancia hacia los compañeros que tienen algún tipo de dificultad o características especiales, lo que facilita la integración de estos últimos.

1.5.1 El Learning Together de D. Johnson y R. Johnson. En el *Cooperative Learning Center* de la Universidad de Minnesota coexiste un rubro de exploración conducido por David Johnson y Roger Johnson acompañados de

diversos participantes entre los que resaltan Edythe Johnson Holubec de la Universidad de Texas. Este rubro se denomina *Learning Together*. Ellos son autores fundadores en esta área y muy significativos en la fundamentación sobre el aprendizaje cooperativo. Han perfeccionado y producido diversos recursos con el propósito de renovar el aprendizaje con nuevas programaciones en las escuelas. Johnson y Johnson (2004) proponen que para el aprendizaje cooperativo son fundamentales los siguientes elementos:

- a. La interdependencia positiva.
- b. La interacción estimuladora preferentemente cara a cara.
- c. La responsabilidad individual y grupal.
- d. Habilidades interpersonales y de equipo.
- e. La evaluación grupal.

Las investigaciones hasta el momento presentadas, revelan que la cooperación lleva a una mayor voluntad en alcanzar los objetivos, a estimular relaciones interpersonales óptimas y al desarrollo de una mejor salud emocional en contraste con los métodos competitivo e individualista.

Estos autores afirman en su obra *El aprendizaje colaborativo en el aula* que:

Es necesario que el docente que aplique el aprendizaje cooperativo tenga presente cuatro acciones concretas antes de planificar su tarea. En primer lugar, deberá analizar las particularidades personales de cada uno de sus alumnos, luego, deberá exponer a los estudiantes lo que van a realizar en la clase cooperativa y la función de cada miembro, en tercer lugar, el educador tiene que regularizar la lección, por último, el educador comprometerá al grupo a elaborar actividades posteriores a la tarea encomendada, como la

evaluación. La adquisición de los contenidos de la lección debe ser en todo momento vigilado y evaluado..

De acuerdo con Ferreiro y Calderón (2006), el aprendizaje cooperativo contribuye a:

- a. Reconoce la individualidad de cada estudiante.
- b. Impulsa las relaciones entre iguales.
- c. Facilita que los alumnos descubran por ellos mismos la importancia de trabajar en equipo.
- d. Entrena la comunicación horizontal y asertiva.
- e. Redefine la relación docente – alumno.
- f. Muestra al docente como mediador.
- g. Favorece la interacción alumno-alumno.
- h. Rompe con el esquema del salón tradicional.
- i. Propicia un ambiente de trabajo donde hay compañerismo, confianza y apoyo mutuo.
- j. Considera la importancia del desarrollo emocional para lograr los objetivos de aprendizaje.
- k. Reconoce la relación entre lo afectivo-social y lo cognitivo para el óptimo aprendizaje.
- l. Destaca el éxito grupal y no el individual, frente al fracaso escolar.

Por su parte, Turrión (2013), en *La enseñanza de las lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo*, afirma “El aprendizaje cooperativo es una

técnica que mejora sustancialmente el empleo de una segunda lengua por parte de los estudiantes y, por ello, es muy útil en el aula de inglés” (p.15). El autor muestra que el aula de inglés, desde un aspecto comunicativo, suele ser un contexto artificial donde no hay un contacto real con la lengua a aprender, por ello, es trascendental disponer de un entorno que parezca real. El uso de estrategias cooperativas favorece el crear este ambiente real y comunicativo en las aulas.

1.5.2 Aprendizaje individual, competitivo y cooperativo. La década de los 70 se caracterizó por un gran número de estudios que se enfocaron en comprender las diferencias entre el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje competitivo y el aprendizaje individual. Slavin (1995) y Johnson y Johnson (2004) lograron confirmar en sus investigaciones los beneficios del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico en diferencia con los métodos tradicionales. “En el aprendizaje individual, no existe una interdependencia para el logro de los objetivos porque el desempeño de cada individuo no se relaciona con el rendimiento de los demás” (Johnson & Johnson, 2004, p. 134).

En contraste, en el aprendizaje competitivo sí hay dependencia entre los objetivos comunes, pero es negativa porque para alcanzar el logro personal se requiere que los otros no alcancen los propios. Así, los valores son opuestos al éxito académico. Las diferencias entre “quienes saben más” y “quienes saben menos” son muy marcadas. Frente a ello, Slavin (1995) reseña que los estudiantes con dificultades de aprendizaje encuentran un mayor impedimento en este tipo de aprendizaje pues a menudo reciben una retroalimentación negativa por sus esfuerzos.

En el aprendizaje cooperativo, la interdependencia es positiva para el cumplimiento de las metas. La interacción entre alumno–alumno es dependiente porque para alcanzar los objetivos individuales se requiere que los otros miembros del grupo también logren los suyos. La idea fundamental se basa en que, si los estudiantes se proponen tener éxito como grupo, estimularán a sus pares para que sobresalgan y los ayudarán a hacerlo.

Johnson y Johnson (2004) señalan que no solo es posible, sino que es necesaria la combinación en clase del aprendizaje individual, competitivo y cooperativo, pero para estos autores, el peso de la programación incurre en objetivos y actividades que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Sugieren que entre el 60% y 70% del tiempo de la clase se debería estar destinado para alcanzar este tipo de aprendizaje. Así, la competencia entre estudiantes puede trabajarse luego de una actividad cooperativa, como un cambio de dinámica que proporciona un tiempo laxo entre los alumnos y, el aprendizaje individual debe anteponerse a una actividad cooperativa, siendo ideal que las actividades siempre empiecen y concluyan con esfuerzos cooperativos.

Si se trabaja con los estudiantes en un ambiente cooperativo donde se fomenta el servicio y la colaboración entre ellos, si se conocen entre sí y trabajan juntos para una meta común, se sentarán las bases para situaciones productivas tanto competitivas como individualistas, en donde se compite por placer y lo individual beneficia el progreso propio y colectivo (Johnson & Johnson, 2004, p. 73).

El aprendizaje individualista y el competitivo no pueden alcanzar su máximo potencial al menos que se los use en un contexto fuertemente cooperativo. Tal como lo afirma Suarez (2016) “la actividad cooperativa es distinta a los procedimientos competitivos que se destacan, normalmente, por valorar el aislamiento como factor de desarrollo educativo. Educar bajo la clave cooperativa significa educar bajo la consigna de una nueva unidad: el equipo” (p.8). La competencia en un ambiente cooperativo se sustenta del desafío individual, en donde cada estudiante compite consigo mismo y con el grupo, superación que favorece a una competencia constructiva porque la meta común no desaparece: el objetivo final es social y se construye desde lo individual. Ante ello Cano y Calvo (2016) refieren que “el trabajo cooperativo necesita un clima de aula afectivo, agradable y favorable al aprendizaje.... esta forma de trabajar implica una concepción de educación en la que se respetan los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje” (p. 129).

1.6 Rendimiento académico en el área de inglés

En cuanto al aprendizaje del idioma inglés, diversos autores como Krashen (1987) y Skehan (1991), asocian el aprendizaje del idioma al uso práctico que se le da, ya que se cree que sólo se puede aprender un idioma si éste se practica a través de la expresión oral, sin embargo, esta aseveración no es del todo precisa, porque en el campo académico se requiere de saberes previos que debe de tener cada estudiante para la adquisición de nuevas destrezas y habilidades (Plan de trabajo anual del área 2018).

Así mismo, es importante mencionar que conjuntamente con estos saberes está la motivación que favorece el proceso de aprendizaje del estudiante, lo que podría estimular el aprendizaje del idioma inglés, debiendo tomar la actividad consciente y reflexiva del alumno, dando sentido a lo que se aprende, orientando sus procesos cognitivos (Pla y Vila, 1997).

Además, los aprendizajes del idioma exigen adecuaciones en la metodología de enseñanza de una lengua extranjera, en la medida que debe estimular el desarrollo de las potencialidades y de las habilidades de los alumnos, sin que esto signifique que el docente sea menos importante que el alumno. Para ello, los docentes deben conocer el aspecto metodológico, científico y los estilos aprendizaje que se requiere para el aprendizaje de una segunda lengua a fin de tener las herramientas necesarias para lograr incentivar a los estudiantes a generar en ellos el interés por aprender y mejorar su rendimiento académico (Bardales, 2011, p. 172)

1.6.1 Factores asociados en el rendimiento académico en el área de inglés. Se ha considerado la metodología de enseñanza como un aspecto importante en la enseñanza del idioma inglés, pero existen factores que están asociados al rendimiento académico del idioma. Cuando un alumno está altamente motivado todo su esfuerzo y personalidad se orientan hacia el logro de una determinada meta (Ordorica, 2011, p. 43), pudiendo existir diferentes tipos de motivación, según

Muñoz (2012) se tiene una motivación intrínseca-extrínseca y una motivación integradora e instrumental. Señalando que la motivación intrínseca se muestra cuando la sola experiencia de hacer algo genera interés y el sólo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo y la motivación extrínseca se manifiesta cuando se lleva a cabo una actividad específica que no está relacionada con la afinidad, es decir, la razón por la que se realiza la actividad es conseguir una meta propuesta. Mientras que la motivación instrumental, busca alcanzar un mayor reconocimiento profesional. Finalmente, la motivación integradora se observa cuando una persona aprende una segunda lengua para identificarse o interactuar con otro grupo.

Finalmente, según la experiencia docente se podrían considerar otros factores que podrían influir en el rendimiento académico como son: el ambiente, la aptitud intelectual, el conocimiento previo, las técnicas de estudio, los factores emocionales y las relaciones familiares.

1.6.2 Medición del rendimiento académico en el área de inglés. Según el Ministerio de Educación (2014), a través de los Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas

públicas de EBR, el área de inglés desarrolla capacidades de la expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos.

Expresión y comprensión oral. Comprende el desarrollo interactivo de las capacidades de comprensión y producción de textos orales. Este proceso se da en diversas situaciones comunicativas y con diversos propósitos relacionados con la vida cotidiana del entorno familiar y social del estudiante. Involucra el saber escuchar y expresar las propias ideas, emociones y sentimientos en diversos contextos con interlocutores diferentes.

Comprensión de Textos. La comprensión de textos implica la reconstrucción del sentido del texto, proceso que permite distinguir las ideas principales y secundarias, teniendo en cuenta las estructuras lingüísticas apropiadas al texto. Facilita la recepción crítica de la información para una adecuada interacción comunicativa y para obtener nuevos aprendizajes.

Producción de textos. En la producción de texto se desarrolla el proceso que conlleva la expresión de ideas, sentimientos y emociones en el marco de una restructuración de los textos previamente planificados. Esto motiva el espíritu activo y creador, facilita el manejo adecuado de los códigos lingüísticos y no

lingüísticos. Los conocimientos están organizados en léxico, fonética, recursos no verbales y gramática.

Además de las capacidades y conocimientos especificados, el MINEDU propone que el área de inglés desarrolla un conjunto de actitudes relacionadas con el respeto por las ideas de los demás, el esfuerzo por comunicarse y solucionar problemas de comunicación y el respeto a la diversidad lingüística y cultural que deben ser medidas en la capacidad de **Actitud ante el área** donde se evalúa la disposición hacia el aprendizaje de una lengua extranjera que depende de procesos experienciales, cognitivos y afectivos.

2. Investigaciones en torno al problema, nacionales e internacionales

A fin de presentar el estado del arte de la investigación, se ha explorado en trabajos internacionales y nacionales que abordan la relación entre los estilos de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y su relación con el rendimiento académico.

Antecedentes nacionales.

Bardales (2011) llevó a cabo un estudio con el fin de establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de inglés en alumnos del quinto de secundaria de una entidad pública. Se aplicó el Inventario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA) y se registraron las notas de los

alumnos. Se encontró que el estilo de aprendizaje activo guardaba una débil relación con el rendimiento académico en el área de inglés y que los estilos de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático no se relacionan con el rendimiento académico en el área de inglés. Los autores sugirieron trabajar sobre el estilo reflexivo, ya que el estilo activo muestra tener mayor influencia y se buscaba encontrar el equilibrio en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Campos (2014) llevó a cabo un estudio con el propósito de determinar la relación entre el aprendizaje cooperativo y el nivel de comprensión de textos en inglés en un colegio experimental de la UNE. Se aplicó un cuestionario de autoevaluación para alumnos sobre su percepción del aprendizaje cooperativo y un cuestionario de autoevaluación de las destrezas de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial, crítico, creativo y meta cognitivo. Se encontró la existencia de una correlación positiva entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión de textos escritos en inglés. Se sugirió ampliar la investigación a otras áreas del aprendizaje del idioma inglés, como son la producción escrita y el desarrollo de la competencia oral.

Posteriormente, Soto (2016) realizó un estudio con el propósito de determinar la asociación existente entre aprendizaje cooperativo y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico del área de CTA en estudiantes de secundaria. Se utilizó el inventario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA), un cuestionario de autoevaluación para conseguir información sobre el aprendizaje cooperativo y el registro de evaluación del tercer bimestre. Se determinó que el aprendizaje cooperativo y los estilos de aprendizaje se relacionan significativamente con el rendimiento académico en el área de Ciencia Tecnología

y Ambiente en los estudiantes de secundaria. Al conocer la influencia del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico se recomendó potenciar estas estrategias para mejorar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Asimismo, se recomendó determinar el estilo de aprendizaje que posee cada estudiante con el propósito de mejorar el éxito académico.

Un año más tarde, Reyes y Ayala (2017) llevaron a cabo un estudio cuya finalidad fue determinar en qué medida el aprendizaje cooperativo se relacionaba con el aprendizaje del idioma inglés en alumnos del quinto grado de primaria. Se aplicó un cuestionario de autoevaluación a alumnos sobre su percepción del aprendizaje cooperativo y se registraron diversas capacidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Los resultados obtenidos evidenciaron que sí existe una relación fuerte entre ambas variables. Se concluyó que el aprendizaje cooperativo tiene una consecuencia positiva en el rendimiento académico en el área de inglés. Se sugirió incentivar el trabajo colaborativo con la participación de los docentes y alumnos, ya que la responsabilidad de cada miembro es compartida.

Pinedo (2017) realizó un estudio con el propósito de establecer la asociación existente entre el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Se empleó un cuestionario para recolectar información sobre el aprendizaje cooperativo y se registraron las notas promedio del semestre de los alumnos participantes. Se determinó que no existía asociación estadísticamente significativa entre las variables aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico. Se recomendó a las autoridades que se desarrollen programas de capacitación para los docentes sobre metodologías de enseñanza, técnicos de estudio y el desarrollo de habilidades sociales, de modo que sus alumnos

mejoraren el rendimiento académico y desarrollen habilidades necesarias para el trabajo cooperativo.

En investigaciones más recientes en las que se empleó el cuestionario CHAEA-junior a nivel primario, encontramos la de Galvez (2018) quién realizó un estudio con el fin de establecer la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el logro de las capacidades del área de comunicación en estudiantes de 6to grado de Primaria de una institución educativa privada de Lima. Se empleó el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA - junior y las actas consolidadas de evaluación del curso de comunicación. Se determinó que los 4 estilos planteados en el cuestionario de Honey-Alonso, tienen relación directa con el logro de capacidades del área de Comunicación en estudiantes del 6° grado de educación primaria. Arana (2018) realizó un estudio con el fin de establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de matemática en los estudiantes del quinto grado del nivel primario. Se empleó el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA – junior y para la variable rendimiento académico los informes de progresos de los estudiantes del I trimestre de evaluación del área de matemática. Se halló que sí existe relación de los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático y el rendimiento académico en el área de matemática. Asimismo, Huamán y Callacondo (2019) realizaron una investigación con el fin de determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el logro de capacidades del área de comunicación en estudiantes del 5° grado de educación primaria. Empleron el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA – junior y un registro-acta de notas del área de comunicación. Se demostró una asociación alta entre las variables estilos de aprendizaje y logro de capacidades en el área de comunicación.

Antecedentes internacionales.

Turrión (2013) realizó una investigación cuyo objetivo fue aportar evidencias empíricas acerca de la eficacia del aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras en alumnos de nivel primaria en España. Aplicó una prueba de nueva creación que medía el rendimiento académico en el área de inglés y una prueba de nueva creación que medía las actitudes del alumnado frente al trabajo cooperativo mediante la observación del docente. Se concluyó que el rendimiento académico en la asignatura de inglés no se vio influenciado significativamente por el uso del aprendizaje cooperativo. Si bien los alumnos que trabajaron de forma cooperativa habían tenido muchas más oportunidades para practicar de forma oral la lengua, los datos que se obtuvieron no fueron los esperados. Se considera que el estudio ha sido una primera aproximación al aprendizaje cooperativo dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras con alumnos de educación primaria, lo que ha permitido conocer las dificultades que puede presentar una investigación similar. Una de las dificultades sería la falta de un conocimiento más amplio por parte de los docentes para el desarrollo y la aplicación de estrategias colaborativas en la enseñanza de una lengua extranjera.

Un año más tarde, Cadenas de Llano (2014) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue describir el trabajo cooperativo en el aula de inglés empleando la pedagogía Waldorf en alumnos de nivel primaria en España. Se diseñaron y aplicaron actividades de estructura cooperativa en clases de inglés y se diseñaron también instrumentos de evaluación, se concluyó que los beneficios observados al emplear dichas estrategias fueron: desarrollo de la interacción en inglés, fomento

de la autonomía en los alumnos, fomento del desarrollo socio afectivo y mayor motivación hacia el aprendizaje. Se demostró la importancia de perfeccionar la técnica del aprendizaje cooperativo, así como realizar una planificación estructurada siguiendo todas las pautas que sugieren las teorías del aprendizaje cooperativo.

León (2015) realizó un estudio en Colombia con el fin de establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario CHAEA-Junior, el promedio de notas obtenidas durante el primer periodo académico y una guía de observación. Se determinó que la existencia de una relación significativa entre los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria. Los autores sugieren que las estrategias didácticas propuestas por los maestros permiten desarrollar los estilos de aprendizaje (reflexivo y teórico) en los estudiantes, contrario a aquellos estudiantes que poseen estilos de aprendizaje activo y pragmático quienes presentaban un bajo rendimiento académico. Esta diferencia se explicó a partir del desconocimiento que tienen los docentes sobre las estrategias que permiten atender a la totalidad de todos los estilos.

En ese mismo año, Ángel (2015) emprendió un estudio con el fin de establecer la influencia de los estilos de aprendizaje en el desarrollo de trabajos colaborativos en ambientes virtuales en estudiantes universitarios. Para observar las preferencias de los estudiantes por los estilos de aprendizaje se empleó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y para conocer la apreciación de los estudiantes acerca del trabajo colaborativo se creó el

Cuestionario de autoevaluación de su trabajo colaborativo. Se concluyó que no se presentaba una relación significativa entre las preferencias por los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento académico. Esta investigación permitió generar un listado de sugerencias a tener en cuenta a la hora de plantear y ejecutar trabajos colaborativos en los cursos virtuales. A la luz de los resultados, se observó la dificultad en la conformación de grupos de trabajo por lo que resulta relevante el conocimiento previo de los miembros para conformar los grupos de trabajo, y considerar en su confección los diversos estilos de aprendizaje de los participantes.

3. Definiciones conceptuales y operacionales de las variables

a. Estilos de aprendizaje

Definición conceptual

De acuerdo a Kolb (1984, citado por Alonso y Honey. 2008, p. 87) Son comportamientos característicos cognitivos, efectivos y psicosociales que se presentan como indicadores relativamente estables sobre cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje

Definición operacional

El estilo de aprendizaje es considerado por el puntaje obtenido en el Cuestionario CHAEA junior, adaptación del cuestionario propuesto por Alonso y Honey (2008)

y validado por Alonso (1992), realizada para el nivel primaria en la Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Domingo J. Gallego (2014). La confiabilidad, se estableció a través de la prueba Alfa de Cronbach, siendo 0.705 para el estilo teórico, 0.734 para el estilo reflexivo, 0.649 para el estilo pragmático y 0.704 para el estilo activo. Además, señalan una validez de 0,68.

Para el presente estudio se obtuvo la validez y confiabilidad en una muestra con características diferentes, se realizó un análisis de las propiedades psicométricas para el grupo de trabajo, para ello se aplicó el instrumento en alumnos del colegio de otras aulas que no participaron en el estudio. Los resultados obtenidos para la confiabilidad del CHAEA-junior, fue empleando el cociente de confiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo para el estilo activo 0.78, para el estilo reflexivo 0.81, para el estilo teórico 0.864 y para el estilo pragmático 0.57. La validez es de 0.701 mediante la V de Aiken.

El cuestionario consta de 44 ítems, distribuidos aleatoriamente, presenta 4 estilos de aprendizaje cada uno de 11 ítems, estos son: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Activo. Las personas activas gustan de nuevas experiencias e implicarse en ellas. Disfrutan el momento presente. Son arriesgadas, por lo general actúan inicialmente sin pensar en las consecuencias de sus decisiones. Son *multitasks* pero son poco perseverantes en una tarea.

ITEMS: 3, 6, 9, 16, 17, 26, 27, 29, 30, 39 y 41

Reflexivo. Las personas reflexivas son observadoras y estudian la labor asignada desde muchas perspectivas antes de realizarla. Almacenan datos y analizan un problema minuciosamente antes de llegar a una conclusión o de tomar acción. Son precavidos.

ITEMS: 5, 7, 11, 13, 20, 22, 24, 28, 38, 42 y 44

Teórico. Las personas teóricas adecúan y perfeccionan las investigaciones que realizan en teorías complicadas y bien fundadas de manera lógica. Les agrada examinar y resumir la información y en su régimen de valores se compensa la razón y el conocimiento.

ITEMS: 2, 4, 8, 12, 14, 23, 31, 32, 35, 37 y 43

Pragmático. Las personas pragmáticas suelen probar y comprobar ideas, teorías y técnicas nuevas. Los problemas son un reto y siempre están buscando diversas alternativas para su resolución.

ITEMS: 1, 10, 15, 18, 19, 21, 25, 33, 34, 36 y 40

b. Aprendizaje cooperativo

Definición conceptual

El aprendizaje cooperativo es la formación didáctica de grupos pequeños en los que los estudiantes trabajan juntos para potenciar su aprendizaje individual y el de sus compañeros (Jhonson & Jhonson, 2004).

Definición operacional

Será medido por un cuestionario de Aprendizaje Cooperativo de Observación Docente propuesto por Guevara (2012) y validado en la UNMSM a través del juicio de expertos los cuales categorizaron al instrumento como “muy bueno”. La confiabilidad del instrumento fue medida a través de la Prueba Alfa de Cronbach cuyo resultado fue de 0,882.

La escala tiene 10 indicadores, distribuido en dos ítems para cada una de las dimensiones, con respuesta categóricas (S – CS – AV - N). Se aplica de manera grupal desde 09 hasta los 14 años. La interpretación está referida de modo que una mayor puntuación evidencia un mayor empleo de estrategias cooperativas.

El instrumento cuenta con 5 dimensiones:

La interdependencia positiva. El educador otorga un trabajo específico y un objetivo común para que los estudiantes conozcan de antemano que deberán esforzarse por organizarse y trabajar en equipo.

ITEMS: 1 y 2

La interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los estudiantes deben ejecutar juntos la tarea asignada de tal manera que cada uno promueve el éxito de los demás. Los alumnos comparten los recursos, se ayudan, se alientan, se protegen y felicitan unos a otros por sus logros y esfuerzo por aprender.

ITEMS: 3 y 4

La responsabilidad individual y grupal. El grupo debe posesionarse el compromiso de alcanzar sus metas, y cada persona será encargada de efectuar la tarea que se le asigne.

ITEMS: 5 y 6

Habilidades interpersonales y de equipo. Los integrantes del grupo conocen y son ejercitados en estrategias de liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación asertiva y manejar conflictos. Los alumnos deben sentirse motivados en la realización de la tarea y a gusto en el grupo de trabajo.

ITEMS: 7 y 8

La evaluación grupal. Se deben crear espacios para que los alumnos examinen en qué medida están alcanzando sus objetivos y están relacionándose adecuadamente con los miembros de su equipo.

ITEMS: 9 y 10

c. Rendimiento académico en el área de inglés

Definición conceptual

Es el resultado del trabajo escolar realizado por el estudiante, en cuanto a conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas adquiridas, para el grado de estudio que se evidencia cuando dichas elaboraciones les permiten enriquecer y transformar sus esquemas anteriores para que construyan sus aprendizajes en relación con su contexto, el cual constituye el proceso del aprendizaje del idioma inglés (MINEDU, 2014).

Definición operacional

El Rendimiento académico en el área de inglés es considerado por el resultado cualitativo obtenido de las evaluaciones del estudiante al término del III trimestre, acorde a la Ley N° 657-2017 del MINEDU para valorar el nivel de logro alcanzado en el proceso del desarrollo de la competencia hasta ese momento, se usará en toda la EBR la siguiente escala cualitativa, según el cuadro adjunto:

AD	Logro destacado El alumno muestra un nivel superior a lo esperado. Esto quiere decir que evidencia aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
A	Logro esperado El alumno muestra el nivel esperado, demostrando manejo satisfactorio en todas las áreas de competencia y el tiempo programado.
B	En proceso El alumno está próximo o cerca al nivel esperado, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
C	En inicio El alumno muestra un progreso mínimo. Presenta con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del maestro.

Figura 1: Escala de calificación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Fuente: MINEDU. Manual de EBR.

Se evaluaron las 3 competencias propuestas por el MINEDU para la EBR en la enseñanza del idioma inglés, se considera: a. Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera. b. Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera. c. Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera. Además de las capacidades y conocimientos especificados, se tuvo en cuenta una cuarta competencia propuesta por el MINEDU de Actitud ante el área donde se evalúa la disposición hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Se

obtiene el promedio del trimestre considerando el desempeño en cada una de las cuatro áreas evaluadas.

Matriz de definición operacional de las variables

Tabla 1

Matriz de definición operacional de los estilos de aprendizaje

Estilos	Items	Escala	Instrumento de medición
Activo	3, 6, 9, 16, 17, 26, 27, 29, 30, 39 y 41	Categórica	Inventario de estilos de aprendizaje J. Sotillo y D. Gallego. Test de CHAEA Junior
Pragmático	5, 7, 11, 13, 20, 22, 24, 28, 38, 42 y 44		
Reflexivo	2, 4, 8, 12, 14, 23, 31, 32, 35, 37 y 43		
Teórico	1, 10, 15, 18, 19, 21, 25, 33, 34, 36 y 40		

Tabla 2

Matriz de definición operacional del aprendizaje cooperativo

Dimensiones	Items	Escala	Instrumento de medición
• Interdependencia positiva	1 y 2	Categórica	Lista de cotejo de observación docente. Autor: Amaranta Dutti (2001) Elaborado en base a las teorías del aprendizaje cooperativo de D. Johnson y R. Johnson (1999)
• Interacción	3 y 4		
• Responsabilidad individual y grupal	5 y 6		
• Habilidades interpersonales y grupales	7 y 8		
• Evaluación grupal	9 y 10		

Tabla 3

Rendimiento académico

Niveles	Escala	Instrumento de evaluación
AD Logro destacado A Logro previsto B En proceso C En inicio	Cualitativa	Registro auxiliar III trimestre

4. Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.

Hipótesis específicas

1. Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.
2. Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.
3. Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.

4. Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.
5. Existe una relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.
6. Existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico, pragmático y el aprendizaje cooperativo en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. Nivel y tipo de investigación

La investigación se ejecutó bajo el enfoque cuantitativo pues buscó relacionar las variables con objetividad. Por sus características, la presente investigación es de NIVEL BÁSICO, debido a que no busca modificar la realidad, sino la generación de conocimientos, como propósito principal. Corresponde al TIPO DESCRIPTIVO, puesto su finalidad es describir, analizar e interpretar la naturaleza actual de las variables de estudio, además de conocer la relación que existe entre:

1. Los estilos de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo.
2. El aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en el área de inglés..
3. Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de inglés. Sin realizar una manipulación intencional de las variables (Hernández, Fernández y Batista, 2016).

2. Diseño de investigación:

El presente estudio posee un diseño NO EXPERIMENTAL porque no se manipulan deliberadamente las variables y por tanto se observan condiciones ya presentadas, no provocadas a adrede por la investigadora. Además, el diseño es de tipo CORRELACIONAL transaccional o transversal, donde los datos se recolectan en un solo momento, buscando describir el comportamiento de las variables: estilos de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en el área de inglés, en un tiempo determinado (Hernández et al., 2016).

3. Naturaleza de la muestra

3.1 Población

La población estuvo conformada por 903 alumnos correspondientes a los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria de un colegio particular mixto en La Molina.

3.1.2 Descripción de la población

El nivel de inicial estuvo conformado por 156 alumnos, de los cuales 79 fueron varones y 77 fueron mujeres. Por su parte, el nivel de primaria estuvo conformado por 439 alumnos, de los cuales 234 fueron varones y 205 fueron mujeres. Mientras que el nivel de secundaria estuvo conformado por 308 estudiantes, de los cuales 160 fueron varones y 148 fueron mujeres.

3.2. Muestra y método de muestreo

Muestra de tipo censal. Se trabajará con la totalidad de alumnos de 4to grado de primaria que está conformado por las secciones A, B y C del colegio, que forman en total 67 alumnos, de los cuales 29 son varones y 38 son mujeres, las edades están entre 9 y 10 años.

a. Unidad de análisis

Alumno/a de 4to grado matriculados en el año escolar.

b. Marco referencial

Nóminas de alumnos matriculados que se encuentran en el departamento de sistemas del colegio.

3.3 Criterios de inclusión

a. Alumnos matriculados en el 4to grado de primaria en el colegio.

Criterio de exclusión

a. Alumnos cuyos padres tienen el idioma inglés como idioma nativo o alumnos que hayan vivido en países de lengua inglesa.

b. Alumnos con necesidades especiales cuyas pruebas son adaptadas.

4. Instrumentos

1. CUESTIONARIO ESTILOS DE APRENDIZAJE CHAEA-JUNIOR

Ficha técnica:

Nombre: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA- Junior).

Autor: Juan F. Sotillo y Domingo J. Gallego (2011).

Propósito: Establecer las predilecciones de acuerdo al estilo de aprendizaje.

Administración: Colectivamente, individual o de forma auto administrativa.

Usuarios: Alumnos primaria.

Duración: Cuarenta minutos.

Corrección: Manual.

Puntuación: Cinco niveles: preferencia muy alta, alta, moderada, baja y muy baja.

Descripción

El CHAEA-Junior se sustenta en los fundamentos teóricos de Kolb (1984) y Honey y Mumford (1986). Se caracteriza por su uso, rapidez y facilidad, tanto en su aplicación como en su corrección. El cuestionario ha sido traducido al español, francés, chino e inglés y difundido a través de las redes sociales. El CHAEA-Junior permite descubrir el perfil preferente de Estilo de Aprendizaje (Activo – Reflexivo – Teórico – Pragmático) en alumnos de Primaria y Secundaria teniendo en cuenta las características psicológicas de los niños de entre 9 y 14 años de edad (Sotillo, 2014) el CHAEA-Junior es el resultado de la tesis doctoral de Juan F. Sotillo, siendo el director de la tesis Domingo J. Gallego (2011). El cuestionario consta de 44 ítems, dirigidos a una población de estudiantes de primaria, siendo distribuidos aleatoriamente en cada uno de los 4 estilos de aprendizaje, correspondiendo 11 ítems a cada uno de los estilos: Activo,

Reflexivo, Teórico y Pragmático. La puntuación absoluta que se obtiene en cada estilo es como máximo de 11.

El instrumento de Sotillo y Gallego, ha sido utilizado en Perú en diversas investigaciones, tales como: Gálvez y Rojas (2018), Arana (2018), Huamán y Callacondo (2019), entre otros. Estos trabajos fueron realizados en estudiantes de instrucción primaria de Educación Básica Regular.

Validez y Confiabilidad.

Sotillo y Gallego (2011), realizaron un estudio que surge de una concepción cíclica del aprendizaje y de las características psicológicas de los alumnos y busca proporcionar un instrumento con validez y fiabilidad que diagnostique los Estilos de Aprendizaje en alumnos de Primaria (9-12 años). Se seleccionaron 40 ítems de los 80 del CHAEA, 10 en cada una de las cuatro escalas (Activo –Reflexivo - Teórico – Pragmático), escogiendo los más sencillos para la comprensión de los niños y se adaptó aquellos términos coloquiales al lenguaje más cercano desde un punto de vista sintáctico y semántico. Para validar el cuestionario, se recurrió a un tribunal de 5 expertos. Este instrumento se aplicó a una muestra de 258 alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria, pertenecientes a dos colegios de Madrid. Posteriormente, con el objeto de mejorar

la fiabilidad del cuestionario decidieron incrementar un ítem para cada escala quedando un cuestionario de 44 ítems que fue aplicado a una muestra de 1.594 alumnos de Primaria (de 4º, 5º y 6º), pertenecientes a 10 colegios de Madrid.

En cuanto a las evidencias de validez y confiabilidad, el instrumento obtuvo una fiabilidad de 0,704, calculada a través del índice de fiabilidad del Alfa de Cronbach, asimismo para la obtención de la evidencia de validez de la estructura interna, se realizó un análisis factorial que reveló la mantención aplicando la técnica de análisis de componentes principales y la Rotación Varimax, lo que reveló que la prueba mantiene las 4 dimensiones correspondientes a los 4 estilos.

Es conveniente señalar que la validez y confiabilidad no es un objetivo de la investigación, pero es importante para el levantamiento de los datos en el grupo de estudio. Motivo por el cual se realizó un estudio piloto para determinar la validez y confiabilidad del instrumento de Sotillo y Gallego (2011). Se aplicó el instrumento en 50 alumnos del colegio de las aulas que no participaron en la investigación. Para establecer la confiabilidad del CHAEA-junior, se empleó el cociente de confiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.75 para la prueba y para cada una de las áreas: Estilo Activo 0.78, Estilo Reflexivo 0.81, Estilo Teórico 0.864 y Estilo Pragmático 0.57. Para la validez de contenido del instrumento, se trabajó con el criterio de 5 expertos, obteniendo un valor de 0.701 empleando el estadístico de la V de Aiken.

2. Lista de cotejo de aprendizaje cooperativo de observación para el docente

Ficha técnica:

Nombre del instrumento: Cuestionario que mide el aprendizaje cooperativo en estudiantes.

Autor: Manuel Felipe Guevara Duarez, en el año 2012

Procedencia: Perú

Administración: Individual

Tiempo de aplicación: Promedio de 20 minutos

Descripción:

El Cuestionario de Observación del Aprendizaje Cooperativo es un instrumento que mide el aprendizaje cooperativo en estudiantes, basado en las dimensiones propuestas por Johnson y Johnson (2004).

El instrumento recoge la información por medio de un cuestionario de diez (10) ítems para los educadores, los 10 ítems se encuentran clasificados en las 5 dimensiones del aprendizaje cooperativo de acuerdo con la teoría de Johnson y Johnson (2004): interdependencia positiva, interacción, responsabilidad

individual y grupal, habilidades interpersonales y grupales, evaluación grupal. El cuestionario presenta 40 ítems y se califica a través de una escala tipo Likert, en donde los valores cuantitativos tienen su equivalencia cualitativa: Nunca = 1, Casi nunca = 2, Casi siempre = 3, Siempre = 4. La interpretación tiene en cuenta los siguientes rangos/niveles: Poco favorable = 0-15, Favorable = 15-25, y Muy favorable = 25-30.

Validez y Confiabilidad

El instrumento ha sido validado en la UNMSM a través del juicio de expertos por Guevara (2012), quien llevó a cabo un estudio sobre las estrategias del aprendizaje cooperativo y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Posteriormente, ha sido validado mediante juicio de expertos por Reyes y Ayala (2017) para la Universidad Nacional de Educación, en cuyo estudio buscó establecer la relación entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de 5to de Primaria.

Los expertos valoraron al instrumento como “muy bueno”, lo que indica que el reactivo es válido para determinar la comprensión de textos filosóficos en estudiantes universitarios. El instrumento fue medido a través de la Prueba Alfa de Cronbach y mostró una confiabilidad de 0,882.

3. Registro de calificaciones en el área de inglés

La valoración del rendimiento académico de los alumnos del 4to grado de primaria en el área de inglés con los que se desarrolló el presente estudio se expresó mediante un resultado cualitativo de acuerdo con las disposiciones vigentes por la ley 657-2017 del MINEDU para la EBR. Se analizó el promedio de notas obtenido por los alumnos que forman parte de la muestra, al finalizar el año escolar. El registro de notas se encuentra en el Sistema Interno de Evaluación (SIE) sistema cerrado de la institución educativa de uso exclusivamente del docente encargado de la asignatura. El contenido es acorde al grado de estudio y la coordinación del nivel primaria, en donde se registra la evaluación cualitativa para cada una de las tres competencias a evaluar en los siguientes rangos: AD = Logro destacado, A = Logro previsto, B = En proceso, y C = En inicio.

Competencias:

- Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.
- Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera.
- Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

Cada competencia se divide así mismo en capacidades diseñadas por el docente de la asignatura de acuerdo a los temas trabajados en cada unidad. En

tal sentido, en el registro de evaluación analizado en la presente investigación se consideraron las siguientes competencias:

Capacidad 1:

Identifies the past simple form of irregular verbs.

Identifies the past simple form of regular verbs.

Talks about events in the past.

Ask and answer about past ability.

The student communicates orally.

Capacidad 2:

Understands a text in past simple.

Reads short texts in past and answer comprehension questions.

The student reads diverse types of text.

Capacidad 3:

Completes a text with verbs in past simple.

Uses comparative adjectives to give information.

The student writes diverse types of texts.

5. Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se ejecutó en los meses de octubre a noviembre.

- En primer lugar, se obtuvo la autorización del consejo directivo del centro educativo.
- Posteriormente, se recolectó el asentimiento informado de los padres de familia y se les explicó la confidencialidad de los resultados.
- Se solicitó el consentimiento informado a los alumnos y se les explicó los objetivos y el procedimiento de la investigación.
- Se exceptuaron de la investigación a dos alumnos del grado de acuerdo a los criterios de exclusión. El primer alumno posee una condición especial (trastorno motor y de lenguaje) por lo que no podía resolver solo el cuestionario CHAEA – Junior o realizar el trabajo cooperativo sin ayuda de su profesora de apoyo (shadow), es un alumno de inclusión con el que se trabajan adaptaciones curriculares. También se excluyó a una alumna cuya lengua materna es el idioma inglés y posee gran ventaja a nivel de rendimiento en relación a los demás estudiantes del grado.
- Se aplicó el cuestionario CHAEA – Junior a los alumnos de las aulas A-B-C de 4to grado de primaria. Asistieron todos los alumnos del grado, 70 alumnos en total, se exceptúan a 2 alumnos por los criterios de exclusión, total 67 participantes.
- En cada aula A-B-C de 4to grado de primaria se observaron dos sesiones de clase cooperativa bajo la metodología Learning Together, en las cuales el investigador y otro docente del área de inglés llenaron el cuestionario de

observación individual de aprendizaje cooperativo. En la primera sesión los alumnos elaboraron un cuadro comparativo con el uso de adjetivos y en la segunda elaboraron un poster con figuras sobre el uso de adjetivos superlativos. Las sesiones de clase fueron de dos horas lectivas de 90 minutos de duración cada una, el aula se constituyó de 23 y 22 alumnos respectivamente. Se indicó a los alumnos que debían realizar un trabajo grupal en grupos de 4 a 5 alumnos, cada miembro del equipo definió el rol que iba a desempeñar como parte del grupo: coordinador, ayudante, portavoz, toma de apuntes y responsable del material. Se repartieron los materiales, se hizo un recuento de las indicaciones establecidas, se establecieron las normas de trabajo y de respeto a los compañeros, se definió el objetivo y la meta final. El docente estuvo en todo momento observando la conducta de los alumnos llenando cada una de las hojas del cuestionario de observación del trabajo cooperativo. Al finalizar la clase, los alumnos autoevaluaron su participación sobre el trabajo en equipo.

- El investigador y el docente de inglés a cargo del diseño, aplicación de la clase cooperativa y llenado de la lista de cotejo del trabajo cooperativo, fueron entrenados en la metodología Learning Together y Cooperative Work a cargo de la asesoría externa de la Universidad Pacífico quienes han profundizado en el estudio del trabajo cooperativo basado en la teoría de Jhonson y Jhonson (2009).
- Se recolectaron las notas anuales en el área de inglés de los alumnos de la muestra que se encontraban en el sistema virtual interno del centro educativo, SIE.

- Se analizaron los datos con el programa SPSS.

Consideraciones éticas.

- Se siguieron los protocolos de la institución para la solicitud de los permisos correspondientes y se respetaron las fechas y horarios programados por el colegio.
- Se les explicó a los estudiantes y a sus padres que su participación era voluntaria y no involucraba ningún pago, ni tampoco alguna toma de datos para decisiones futuras de calidad educativa.
- Se explicó que si algún alumno no deseaba participar podía no hacerlo.
- Se recolectó el consentimiento informado de los apoderados.
- Se les pidió la información de manera cuidadosa a voluntad de los estudiantes, no se presentaron dificultades.
- Se contó con la participación del maestro del curso en el periodo de la aplicación del cuestionario.
- Se aseguró el anonimato de cada alumno participante y su identidad no se presentó en ningún documento de la investigación.

6. Plan de análisis de datos

Para la elaboración del análisis de datos se empleó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión libre. El SPSS es un software popular entre los usuarios de Windows, que se utiliza para realizar la captura

y el análisis de datos como para crear tablas y gráficas. El SPSS se escogió para el análisis del presente estudio ya que es aplicable a la estadística descriptiva y a la correlación entre dos variables.

Se realizó una recolección de datos de tipo censal, se tomó en cuenta todos los alumnos de 4to grado de Primaria.

Se utilizó la estadística descriptiva para mostrar los resultados en gráficos y tablas, así como los de tendencia central como media y desviación estándar, ya que las variables son de tipo cuantitativo.

Para la comparación de la variable constante, rendimiento académico, se fraccionaron los resultados en grupos: logro destacado, logro previsto, en proceso, en inicio, los cuales son definidos en la definición operacional de las variables. Luego se establecieron las relaciones para cada uno de los segmentos de las variables: estilo de aprendizaje y aprendizaje cooperativo, para esta acción se empleó la estadística inferencial aplicando la correlación de Spearman, ya que es una medida no paramétrica que se utiliza para el análisis de datos y mide la fuerza y la dirección de la asociación entre dos variables en una escala ordinal en base a una serie de rangos, como es el caso de la presente investigación. Se consideró el valor de probabilidad de 0,05 de

significancia. Se consideró el componente real de la correlación mediante un análisis del gráfico de dispersión, considerando por los referentes una relación lineal entre las variables.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el presente capítulo se muestran los resultados tras aplicar el inventario de estilos de aprendizaje y la lista de cotejo de aprendizaje cooperativo en relación con el rendimiento académico obtenido en el último trimestre, los cuales se procesaron estadísticamente para realizar las mediciones y porcentajes. Los datos de las variables de investigación se han relacionado con el coeficiente de correlación de Spearman (r_s), cuyos resultados se exponen en las siguientes tablas y gráficos.

Regla de decisión

- Se acepta la hipótesis si la significancia es $< .05$
- Se rechaza la hipótesis si la significancia es $> .05$

Tabla 4

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,390	,062
N de casos válidos		67	

1. En la tabla 5 se puede observar que no existe una asociación entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés ($r_s = -.165$, $p = .182$). Por lo que se rechaza la hipótesis específica 1: “Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.”

Tabla 5

Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje activo y el Rendimiento académico en el área de inglés

	Rendimiento académico	
	r_s	P
Estilo de aprendizaje activo	-.165	.182

2. En la tabla 6 se puede apreciar que no existe una relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés. Por lo que se rechaza la hipótesis específica 2: “Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.”

Tabla 6

Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje reflexivo y el Rendimiento académico en el área de inglés

	Rendimiento académico	
	r_s	p
Estilo de aprendizaje reflexivo	-.136	.272

3. En la tabla 7 se puede observar que no existe una relación entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés ($p = .039$). Por lo que se rechaza la hipótesis específica 3: “Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.”

Tabla 7

Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje teórico y el Rendimiento académico en el área de inglés

	Rendimiento académico	
	r_s	p
Estilo de aprendizaje teórico	-.252	.039

4. En la tabla 8 se puede apreciar que no existe una relación entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés. Por lo que se rechaza la hipótesis específica 4: “Existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.”

Tabla 8

Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje pragmático y el Rendimiento académico en el área de inglés

	Rendimiento académico	
	r_s	P
Estilo de aprendizaje pragmático	-.169	.171

5. Como se puede apreciar en la tabla 9, no existe una relación entre el estilo de aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés. Por lo que se rechaza la hipótesis específica 5: “Existe una relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.”

Tabla 9

Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje cooperativo y el Rendimiento académico en el área de inglés

	Rendimiento académico	
	r_s	p
Estilo de aprendizaje cooperativo	-.088	.477

6. Al observar la tabla 10, es posible notar que ninguno de los cuatro estilos de aprendizaje mantiene una relación significativa con el estilo de aprendizaje cooperativo en los estudiantes del área de inglés. Por lo que se rechaza la hipótesis.

Tabla 10

Análisis de correlación entre el Estilo de aprendizaje y el Aprendizaje cooperativo en el área de inglés

	Aprendizaje cooperativo	
	r_s	p
Activo	-.048	.70
Reflexivo	.151	.22
Teórico	.132	.28
Pragmático	.042	.74

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, se plantea lo siguiente:

En cuanto a la *hipótesis general* que establece que existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de inglés en los alumnos de primaria de un colegio de Lima, no se encontró, una relación significativa entre los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático con el aprendizaje cooperativo ni con el rendimiento académico. Este resultado difiere de lo propuesto reportado por Soto (2016), quien en su investigación señaló que el aprendizaje cooperativo y los estilos de aprendizaje sí se relacionan significativamente con el rendimiento académico en el área de Ciencia Tecnología y Ambiente. Dicha investigación demostró la influencia que ejerce el trabajo cooperativo y el estilo de aprendizaje en los alumnos de secundaria, de esta manera comprobó la teoría sociocultural de Vigotsky (1934) sobre los aprendizajes que sostenía la edificación de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, mediatizado por la interacción social, en cuyo estudio se vislumbró a través del trabajo cooperativo.

Las divergencias entre ambas investigaciones podrían explicarse por las edades de las poblaciones estudiadas, ya que el estudio de Soto contempló a estudiantes de secundaria, mientras que en la presente investigación se ha estudiado a alumnos de primaria, lo cual podría establecer una diferencia en el abordaje del aprendizaje cooperativo y de los estilos de aprendizaje. Frente a ello, Dunn y Dunn (1994) mencionan que los niños desarrollarían cognitivamente una mayor dependencia en los estilos teórico, pragmático, activo y reflexivo, los cuales suelen emplear para conceptualizar e interpretar la información, de ahí su tendencia estilística a depender del profesor. Los niños requieren aún el apoyo del profesor para elaborar un pensamiento más abstracto, analítico y deductivo, también evidencian una mayor presencia de los estilos de aprendizaje kinestésico y táctil, sobre todo en edades tempranas. La presente investigación apuntó a estilos menos desarrollados en niños de edad temprana, por lo que es probable que esto explique en parte el resultado negativo. Siguiendo a Dunn yDunn (1994), “los estilos de aprendizaje más abstractos y analíticos como el reflexivo y pragmático, se asocian con procesos de maduración y con niveles de mayor análisis y reflexión lingüística y metalingüística en el aprendizaje” (p.56). Por ello, se espera que en el futuro se realicen estudios que comprueben la existencia de una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en población adolescente.

Por otra parte, estos hallazgos concuerdan con lo reportado por Turrión (2013), quien encontró en su investigación, que el rendimiento no se había visto influenciado significativamente por el uso del aprendizaje cooperativo. Si bien se observaron muchas ventajas en el desarrollo de la destreza oral, los datos finales no lograron alcanzar una influencia fuerte. Esto puede deberse a otros aspectos que

intervienen en la evaluación del rendimiento académico, lo que lleva a reflexionar sobre la capacitación de los docentes en el diseño y la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo que desarrollen las habilidades requeridas en el área de inglés.

En cuanto a las *hipótesis específicas 1, 2 3 y 4*, que establecen la existencia de una relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático con el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima. Se constató, por medio del análisis de correlación rho de Spearman, que no existe una relación directa significativa. Este resultado coincide con los hallazgos de Bardales (2011), quien demostró en su investigación sobre la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en inglés en estudiantes de secundaria, que los estilos de aprendizaje pragmático, teórico y reflexivo no se relacionan con el rendimiento académico en el área de inglés mientras que el estilo de aprendizaje activo presenta una débil relación con el rendimiento académico. Este resultado puede deberse, por un lado, siguiendo a Alonso et al. (2008) debido a que “los estudiantes no tienen estilos únicos y, de una u otra manera, se combinan los cuatro estilos” (p. 67). Se observó que los alumnos evaluados utilizaron de forma combinada los cuatro estilos, en el siguiente orden: en primer lugar, el estilo teórico; luego, el pragmático; a continuación, el activo y, en menor grado, el reflexivo. Asimismo, el resultado de la presente investigación pudo haber sido influenciado por el estilo docente, tal como Calvo y Cano (2016) mencionan “la actitud de los estudiantes es más favorable cuando coinciden sus estilos de aprendizaje con el estilo de enseñanza del profesor” (p. 153).

En cuanto a la *hipótesis específica 5* que establece la existencia de una relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima. Se halló que no existe una relación directa. Este resultado coincide con lo presentado por Pinedo (2017), quien señalaba que no existe asociación estadísticamente significativa entre las variables aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico. Esto podría deberse a que la práctica cooperativa en el aula no va a conducir a resultados positivos automáticamente, tal como señalan Johnson y Johnson (2009):

El éxito en el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico dependerá de la forma como el sistema educativo pueda estructurarla, orientarla y evaluarla. La cooperación es algo más que un método de enseñanza. Es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta a todos los aspectos de la vida del aula. (p. 73)

Asimismo, los resultados del presente estudio difieren de las investigaciones en alumnos de primaria de Reyes y Ayala (2017) y Cadenas de Llano (2014), quienes defendían que el empleo de estrategias de trabajo cooperativo en el aula generaba un mejor rendimiento académico en el área de inglés. Frente a ello, Calvo y Cano (2016) sostienen que “la implementación de una metodología cooperativa como procedimiento y como contenido debe ser progresiva” (p. 91). Estos resultados pueden deberse también al sistema de evaluación individualista y competitivo que se utiliza en la institución educativa en donde se desarrolló la presente investigación, que no favorece el proceso cooperativo. El proceso cooperativo debe estar relacionado con una evaluación individual y grupal, porque de ello va a depender el ajuste del proceso de aprendizaje a los grupos y a las

necesidades individuales de cada alumno. “Los cuatro tipos de evaluación (individual, de grupo, coevaluación y autoevaluación) son necesarios para aprovechar al máximo el aprendizaje de cada alumno individualmente” (Johnson & Johnson, 2014, p. 16). La evaluación puede ponderar el trabajo en grupo, tomando en consideración las interacciones que se dan en él y no solo los resultados finales.

En el caso de la institución educativa en la que se ha realizado la presente investigación, las condiciones metodológicas referidas a la actividad cooperativa se encuentran en proceso de desarrollo. En el aula de observación de esta investigación se implementaron actividades cooperativas en el área de inglés; no obstante, ello no sucede en el resto del conjunto de docentes de otras áreas curriculares. Por lo tanto, no se garantiza que las estrategias de aprendizaje cooperativo de los estudiantes sean una modalidad general y habitual en ellos. Aún se está en proceso de seguir una línea educativa común que fomente el trabajo en equipo tan importante en la sociedad actual. Tal como lo afirma Suárez (2016) “la actividad cooperativa es distinta a los procedimientos competitivos que se destacan, normalmente, por valorar el aislamiento como factor de desarrollo educativo. Educar bajo la clave cooperativa significa educar bajo la consigna de una nueva unidad: el equipo”. (p. 8)

En cuanto a la *hipótesis específica 6* que establece que existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico, pragmático y el aprendizaje cooperativo en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima. Se encontró que no existe una relación directa. Este resultado coincide con el presentado por Ángel (2015) quien señaló en su investigación que en ninguno de los estilos estudiados existe mayor predominancia hacia la habilidad

del trabajo cooperativo. Esta coincidencia podría explicarse debido a algunas condiciones, tanto de carácter personal de los estudiantes como de situaciones tecnológicas y pedagógicas. Por su parte, Cano y Calvo (2016) señalaron algunas dificultades encontradas en los profesores para que se lleve a cabo el trabajo cooperativo: el tiempo, excesivo trabajo, exceso de información, poca responsabilidad, creer en el aprendizaje cooperativo, y el ruido que se presenta al momento de darse el trabajo cooperativo. El aprendizaje cooperativo es complejo y demanda muchas más competencias y habilidades que una clase basada en un libro de texto o un currículo limitado, por lo que profesores y alumnos deben aprender cómo trabajar cooperativamente. Ante ello Cano y Calvo (2016) refieren que “el trabajo cooperativo necesita un clima de aula afectivo, agradable y favorable al aprendizaje.... esta forma de trabajar implica una concepción de educación en la que se respetan los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje” (p. 129).

Si bien no se encontraron relaciones significativas entre las predilecciones por los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el trabajo cooperativo, la presente investigación permitió demostrar que los estilos de aprendizaje que mantiene cada estudiante influyen en las relaciones con sus demás compañeros de clase. Sin embargo, esta influencia puede ser, en algunos casos, favorable cuando se genera una interrelación positiva y un establecimiento de roles y tareas; pero, también, puede ser negativa cuando el estilo individualista predomina por encima de la cooperación, sobre todo en aquellos alumnos que tienen un estilo predominantemente teórico y pragmático.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

De acuerdo a las hipótesis y los objetivos presentados en la presente investigación se concluye lo siguiente:

1. Con respecto a la hipótesis general, no existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de primaria de un colegio de Lima.
2. Con respecto a la hipótesis específica 1, no se encontró una relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico.

3. Con respecto a la hipótesis específica 2, no se encontró una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico.
4. Con respecto a la hipótesis específica 3, no se encontró una relación significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico.
5. Con respecto a la hipótesis específica 4, no se encontró una relación significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico.
6. Con respecto a la hipótesis específica 5, no se encontró una relación significativa entre los el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico. .
7. Con respecto a la hipótesis específica 6, no se encontró una relación significativa entre los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático con el aprendizaje cooperativo.

VII. RECOMENDACIONES

De acuerdo con el análisis del resultado de la presente investigación se recomienda lo siguiente:

- a. Desarrollar investigaciones en otros niveles: inicial y secundaria, sobre estilos de aprendizaje, con el fin de determinar en qué contextos o bajo qué condiciones se puede obtener una relación favorable o no. Dichos estudios permitirán analizar diversas variables que pueden llegar a potenciar el logro del aprendizaje del idioma inglés. Por otro lado, tendremos alumnos más habituados en el desarrollo de Instrumentos ya sea de estilos de aprendizaje u otros.
- b. Elaborar o adaptar un instrumento validado específicamente para la institución educativa que permita la evaluación de las dimensiones cooperativas, el cual pueda ser utilizado por el docente del curso u otro evaluador de manera rápida. De esta manera, se podrá determinar el nivel de

cooperación del grupo de estudiantes y, posteriormente, implementar estrategias que regulen y potencien el trabajo cooperativo en las sesiones de clase.

c. Considerar para próximos estudios otros estilos de aprendizaje no incluidos en el trabajo. Por ejemplo, el análisis de los estilos sensoriales propuesto por Kolb (1984) en los alumnos de primaria.

d. Establecer un tipo de muestreo probabilístico más amplio, que pueda ser privado o público.

e. Realizar el estudio en otras asignaturas o integrando diversas áreas.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2008). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ángel, W. (2015). *Los estilos de aprendizaje y el trabajo colaborativo en los ambientes virtuales*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Wiangel>
- Arana, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de matemática, en estudiantes de quinto grado del nivel primario*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/>
- Blas, J. (2017). *Kolb y las metodologías activas*. Recuperado de <http://www.jblasgarcia.com>
- Bardales, R. (2011). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico del inglés en quinto de secundaria de una institución educativa pública: Ventanilla*. (Tesis para optar el grado Académico de Maestro en Educación en la Mención de Aprendizaje y Desarrollo Humano). Recuperada de <http://repositorio.usil.edu.pe>
- British Council (2015). *Inglés en el Perú. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org>
- Cadenas de Llano, M. (2014). *Aprendizaje cooperativo en el aula de inglés en un colegio de primaria de pedagogía Waldorf*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2234>

- Calvo, R. y Cano, F. (2016). *Dificultades encontradas por los profesores en la aplicación del aprendizaje cooperativo. Algunas soluciones*. Bilbao: Neopatria.
- Campos, M. (2014). *El aprendizaje cooperativo y su relación con el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2013*. (Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación). Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/682>
- Cancino, M., Loaiza, N. y Zapata, M. (2009). *Estilos de aprendizaje una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Canós, L. y Mauri, J. (2004). *Aplicación del modelo de Kolb*. Revista de Innovación Educativa, 72-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547097>
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas>
- Chomsky, N. (1975). *Estructura lógica de la teoría lingüística*. Bogotá: Salvat Editores.
- COLEGIO REINA DEL MUNDO (2018). *Plan de trabajo anual del área*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1uZCMpYMDedfZHBJ593zdAxC7G6Kxr_eJ0/view?usp=sharing

- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997). *Factores asociados al rendimiento académico*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Congreso de la República (09 de julio de 2014). Ley N°30220. *El Peruano*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Crespo, A. y Pizarro, R. (1997). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1994). *Teaching young children through their individual learning styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje colaborativo*. México D. F.: Trillas.
- Galvez, C. (2018). *Estilos de aprendizaje y logro de capacidades del área de comunicación en estudiantes del 6° grado de educación primaria, de la Institución Educativa Monitor Huáscar-Ricardo Palma - UGEL 15-2016. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación)*. Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe>
- García, V. (1971). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Gráficas Juma.
- Giraldo, L. y Mera, R. (2000). *Clima social escolar, percepción del estudiante*. *Colombia Médica*, 31(1) 23-27.
- Goodman, K. (1989). *What's whole in whole language*. New York: Heinemann.
- Guevara, M. (2012). *Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de*

Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3957>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, H. (2016). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Honey, P. y Mumford, A. (1994). *The Manual of Learning Styles*. London: P. Honey.

Huamán, S. y Callacondo, C. (2019). *Estilos de aprendizaje y logro de capacidades del área de comunicación en estudiantes del 5° grado de educación primaria, de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes de Puerto Maldonado, 2018.* (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación). Recuperada de <http://repositorio.unamad.edu.pe/>

Jhonson, D. y Jhonson, R. (2009). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Paidós.

Jhonson, D., Jhonson, R. y Holubec, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kolb, D. (1984). *Experimental Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kolb, D. (1985). *Learning Style Inventory: Self-scoring Inventory and Interpretation Booklet*. Boston: McBer and Co.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. United States: Prentice-Hall International.

León, C. (2015). *La relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria.* (Tesis de maestría). Recuperado de

https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626575/Cielo_Elizabeth_Le%C3%B3n_Acosta_.pdf

- Levinger, B. (1994). School feeding programmes: myth and potential. *Prospects*, 14(3), 25-30.
- Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbrown, P. y Spada, N. (2013). *How languages are learned?* Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- McCarthy, B. (1987). *The 4mat system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Illinois: Excel. México D. F.: Mc. Graw-Hill.
- MINEDU (2014). *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular*. Recuperado de <http://www.dreim.gob.pe/dreim/documentos-oficiales/>
- MINEDU (2015). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3112>
- Muñoz, A. (2012). Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85
- Ordorica, D. (2010). *Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://studylib.es/doc/6804788>

- Ortiz, A. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes*. Colombia: Antillas.
- Patkowski, M. (1980). *The Sensitive Period for the Acquisition of a Second Language*. New York: City University of New York.
- Piaget, J. (1975). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinedo, M. (2017). *Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2017*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8561>
- Pla, L. y Vila, I. (1997). *Enseñar y aprender inglés en la educación*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Profesionales bilingües: Las ventajas que tienen en la búsqueda de un mejor empleo. (09 de agosto de 2018). *Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/economia/management-empleo/profesionales-bilinguees-ventajas-busqueda-mejor-241057-noticia/>
- Reyes, O. y Ayala, Y. (2017). *El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del quinto grado de primaria del Colegio Santa Rosa de Chosica, 2016*. (Tesis para optar el título profesional de licenciado en educación). Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1170>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Cambridge University Press.

- Segura, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias*. Revista electrónica actualidades investigativas en educación, 21 (22). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058026.pdf>
- Skehan, P. (1991). *Individual Differences in Second Language Learning*. California: Sage Publications.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory and Research*. New York: Praeger.
- Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*. New York: Academic Press.
- Soto, J. (2016). *Relación del aprendizaje cooperativo y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico del área de Ciencia Tecnología y Ambiente de los estudiantes de la I.E. Tungasuca de Carabayllo, 2016*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8479>
- Stemberg, R. (1994). *Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. London: Cambridge University Press.
- Turrión, P. (2013) *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo* (Tesis doctoral). España: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2962>
- Sotillo, J. (2011). *Los estilos de aprendizaje en alumnos de primaria: diagnóstico y propuesta pedagógica* (Tesis doctoral). Madrid: UNED
- Sotillo, J. (2014). DIALNET “*El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria*”. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731083>

Valero, M. y Jiménez, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades de aprendizaje en la segunda lengua. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(16), 3-12.

Zavala, H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Lima.

IX. ANEXOS

Anexo 1: Solicitud de permiso a la institución educativa para la recolección de datos.

La Molina, agosto

Srs. Reina del Mundo Schule

Atención:

Sra. Carmen Herrera de las Casas

Directora

CC: Sra. Julia María Tarazona

Directora Académica

Estimada Sra. Carmen:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para comentarle que me encuentro realizando mi tesis de post grado en Maestría en Psicología Educativa en la UPCH cuyo tema de investigación es la relación entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico del área de inglés. Dicha investigación nos permitirá adaptar nuestras programaciones a las necesidades de nuestros alumnos. Para ello, solicito a Ud. me brinde el permiso y las facilidades necesarias en la recolección de datos, la muestra serán los alumnos de 4to grado de Primaria A, B y C y aplicaré el inventario de estilos de aprendizaje CHAEA-Junior así como una lista de cotejo de observación sobre el trabajo cooperativo. Adjunto a la presente mi proyecto de tesis aprobado por la universidad.

Agradezco de antemano el apoyo y la atención prestada a la presente,

Glenda Delgado Rosas

Profesora de Inglés

Tutora 6to B

Cuestionario CHAEA-Junior de Estilos de Aprendizaje para alumnos de Primaria

Autores: Juan F. Sotillo y Domingo J. Gallego

Apellidos y nombres: _____

Grado y sección: _____

Edad: _____

Instrucciones:

- Este cuestionario permite identificar tu Estilo preferente de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad
- No hay límite de tiempo para contestar. Tardará unos 10 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas, pero debes responder con sinceridad.
- Si estás totalmente de acuerdo o muy de acuerdo encierra 'Mas (+)'. Si, por el contrario, estás poco o nada de acuerdo, encierra 'Menos (-)'.
- Por favor contesta a todos los ítems.

Ítem	Más	Menos
1. La gente que me conoce opina de mí que digo las cosas tal y como las pienso.	+	-
2. Distingo claramente lo bueno de lo malo, lo que está bien y lo que está mal.	+	-
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	+	-
4. Me interesa saber cómo piensan los demás y por qué motivos actúan.	+	-
5. Valoro mucho cuando me hacen un regalo que sea de gran utilidad.	+	-
6. Procuero enterarme de lo que ocurre en donde estoy.	+	-
7. Disfruto si tengo tiempo para preparar mi trabajo y hacerlo lo mejor posible.	+	-
8. Me gusta seguir un orden, en las comidas, en los estudios y hacer ejercicio físico con regularidad.	+	-
9. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean muy prácticas.	+	-
10. Acepto y me ajusto a las normas sólo si sirven para lograr lo que me gusta.	+	-

11. Escucho más que hablo.	+	-
12. En mi cuarto tengo generalmente las cosas ordenadas, pues no soporto el desorden.	+	-
13. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	+	-
14. En las actividades escolares pongo más interés cuando hago algo nuevo y diferente.	+	-
15. En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso.	+	-
16. Si juego, dejo los sentimientos por mis amigos a un lado, pues en el juego es importante ganar.	+	-
17. Me siento a gusto con las personas espontáneas y divertidas aunque a veces me den problemas.	+	-
18. Expreso abiertamente como me siento.	+	-
19. En las reuniones y fiestas suelo ser el más divertido.	+	-
20. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas para lograr su solución.	+	-
21. Prefiero las ideas que sirven para algo ay que se puedan realizar a soñar o fantasear.	+	-
22. Tengo cuidado y pienso las cosas antes de sacar conclusiones.	+	-
23. Intento hacer las cosas para que me queden perfectas.	+	-
24. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	+	-
25. En las discusiones me gusta observar como actúan los demás participantes.	+	-
26. Me disgusta estar con personas calladas y que piensan mucho todas las cosas.	+	-
27. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	+	-
28. Doy ideas nuevas y espontáneas en los trabajos en grupo.	+	-
29. La mayoría de las veces creo que es preciso saltarse las normas más que cumplirlas.	+	-
30. Cuando estoy con mis amigos hablo más que escucho.	+	-
31. Creo que, siempre, deben hacerse las cosas con lógica y de forma razonada.	+	-
32 Me ponen nervioso/a aquellos que dicen cosas poco importantes o sin sentido.	+	-
33. Me gusta comprobar que las cosas funcionan realmente.	+	-

34. Rechazo las ideas originales y espontáneas si veo que no sirven para algo práctico.	+	-
35. Con frecuencia pienso en las consecuencias de mis actos para prever el futuro.	+	-
36. En muchas ocasiones, si se desea algo, no importa lo que se haga para conseguirlo.	+	-
37. Me molestan los compañeros y personas que hacen las cosas a lo loco.	+	-
38. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	+	-
39. Con frecuencia soy una de las personas que más animan las fiestas.	+	-
40. Los que me conocen suelen pensar que soy poco sensible a sus sentimientos.	+	-
41. Me cuesta mucho planificar mis tareas y preparar con tiempo mis exámenes.	+	-
42. Cuando trabajo en grupo me interesa saber lo que opinan los demás.	+	-
43. Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio.	+	-
44. A menudo me doy cuenta de otras formas mejores de hacer las cosas.	+	-

PERFIL DE ESTILO DE APRENDIZAJE	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	
	3	5	2	1	
	6	7	4	10	
	9	11	8	15	
	16	13	12	18	
	17	20	14	19	
	26	22	23	21	
	27	24	31	25	
	29	28	32	33	
	30	38	35	34	
	39	42	37	36	
41	44	43	40		
SUMA					
ESTILO DE APRENDIZAJE	MUY BAJA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA
ACTIVO	0 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 9	10 - 11
REFLEXIVO	0 - 4	5 - 6	7 - 8	9	10 - 11
TEÓRICO	0 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 9	10 - 11
PRAGMÁTICO	0 - 4	5 - 6	7	8	9 - 11

Estilo de aprendizaje preferente: _____

LISTA DE COTEJO

OBSERVACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Apellidos y Nombres: _____

4to grado A B C

Observador: Lic. Glenda Delgado Rosas

Ítems	Interdependencia positiva	3	2	1	0
		S	CS	AV	N
1	¿Considera Ud. que el estudiante necesita apoyo de sus compañeros para completar una actividad?				
2	¿El estudiante comparte sus recursos cuando realiza la actividad?				
Interacción					
3	¿El estudiante interactúa con sus compañeros para llevar a cabo actividades cognitivas?				
4	¿El estudiante adquiere aprendizajes significativos al interactuar con sus compañeros?				
Responsabilidad individual y grupal					
5	¿El estudiante muestra interés por cumplir con la tarea encomendada?				
6	¿El estudiante contribuye con el grupo para cumplir con los objetivos del trabajo?				
Habilidades interpersonales y grupales					
7	¿El estudiante desarrolla habilidades sociales en el trabajo en equipo?				
8	¿El estudiante acepta las decisiones colectivas?				
Evaluación grupal					
9	¿El estudiante es capaz de valorar su desempeño al final de la actividad?				
10	¿El estudiante logra discutir con su equipo sobre el logro de las metas trazadas?				
	TOTAL:				

Observaciones: _____

REGISTRO AUXILIAR – 2017

TRIMESTRE 3

CURSO : 40 - Inglés

SALÓN : Cuarto Grado A

GRUPO : Todos

PROFESOR : DELGADO ROSAS, María Glenda

N° de Orden	Apellidos y Nombres	PROMEDIO	Identifies the past simple form of irr	Identifies the past simple form of reg	Talks about events in the past	Ask and answer about past ability	The student communicates orally (Se co	Understands a text in past simple	Reads short texts in past and answer c	The student reads diverse types of tex	Completes a text with verbs in past si	Uses comparative adjectives to give th	The student writes diverse types of te	Bonificación
			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
1	ALUMNO 1	A	A	B	A	A	A	A	B	A	A	B	A	
2	ALUMNO 2	A	A	A	AD	AD	A	A	A	A	B	A	B	
3	ALUMNO 3	A	B	B	AD	A	A	B	B	B	A	AD	A	
4	ALUMNO 4	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	B	A	
5	ALUMNO 5	A	A	B	A	B	A	A	B	A	A	AD	A	
6	ALUMNO 6	A	A	B	A	B	A	A	B	A	A	B	A	
7	ALUMNO 7	A	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	

8	ALUMNO 8	A	A	A	AD	B	A	A	A	A	A	AD	A	
9	ALUMNO 9	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	AD	A	
10	ALUMNO 10	A	A	B	AD	C	B	A	B	A	A	AD	A	
11	ALUMNO 11	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	AD	A	
12	ALUMNO 12	A	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	
13	ALUMNO 13	A	A	B	A	B	A	A	B	A	B	A	A	
14	ALUMNO 14	A	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	A	A	A	
15	ALUMNO 15	A	A	B	A	B	A	A	B	A	B	A	A	
16	ALUMNO 16	A	A	B	B	B	B	A	B	A	A	A	A	
17	ALUMNO 17	A	A	A	AD	A	A	A	A	A	A	A	A	
18	ALUMNO 18	A	AD	C	A	A	A	AD	C	A	B	AD	A	
19	ALUMNO 19	B	B	C	A	A	B	B	C	B	B	B	B	
20	ALUMNO 20	A	A	B	AD	C	A	A	B	A	A	A	A	
21	ALUMNO 21	A	A	A	AD	AD	A	A	A	A	A	A	A	
22	ALUMNO 22	A	A	A	AD	B	A	A	A	A	A	AD	A	
23	ALUMNO 23	A	A	B	AD	B	A	A	B	A	A	A	A	
24	ALUMNO 24	A	A	A	A	A	A	A	A	A	AD	A	A	
25	ALUMNO 25	A	A	A	A	AD	A	A	A	A	A	AD	A	
	Total de Alumnos con AD :		2	1	10	4	1	2	1	1	1	9		
	Total de Alumnos con A :	15	21	10	14	9	21	21	10	22	19	12	23	
	Total de Alumnos con B :	1	2	12	1	9	3	2	12	2	5	4	2	
	Total de Alumnos con C :			2		3			2					
	(%) de Alumnos con AD :		8	4	40	16	4	8	4	4	4	36		
	(%) de Alumnos con A :	94	84	40	56	36	84	84	40	88	76	48	92	
	(%) de Alumnos con B :	6	8	48	4	36	12	8	48	8	20	16	8	
	(%) de Alumnos con C :			8		12			8					

