

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

"IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE CENTROS DE INTERÉS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA ASIGNATURA "LANGUAGE ARTS" EN EL ÁREA DE "PHONEMIC AWARENESS" DE LOS ALUMNOS DE PREPARATORIA DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA BILINGÜE."

TESIS DE GRADO

GABRIELA MEJÍA ESTRADA
CARNET 12702-10

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2015
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

"IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE CENTROS DE INTERÉS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA ASIGNATURA "LANGUAGE ARTS" EN EL ÁREA DE "PHONEMIC AWARENESS" DE LOS ALUMNOS DE PREPARATORIA DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA BILINGÜE."

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR
GABRIELA MEJÍA ESTRADA

PREVIO A CONFERÍRSELE
TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2015
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.

VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: DR. CARLOS RAFAEL CABARRÚS PELLECCER, S. J.

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS

SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS

VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO

SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN
LICDA. MARIA DE LOS ANGELES BERTA PORRAS CASTEJON

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN
MGTR. INGRID MARIA EUGENIA SIERRA SALGUERO DE GODOY

Guatemala, 29 de noviembre 2014

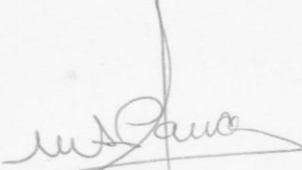
Señores
Comité de Investigación
Licenciatura en Educación y Aprendizaje
Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar
Guatemala

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a Uds. para someter a su consideración el Informe final de tesis de la estudiante **Gabriela Mejía Estrada**, con número de carné **2212702-10** titulado **“IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE CENTROS DE INTERÉS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA ASIGNATURA “LANGUAGE ARTS” EN EL ÁREA DE PHONEMIC AWARENESS DE LOS ALUMNOS DE PREPARATORIA DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA BILINGÜE”**.

Me permito manifestarles que el mismo reúne ampliamente las condiciones exigidas por la Universidad Rafael Landívar y la Facultad de Humanidades para trabajos de esta naturaleza, por lo que me permito someterlo a su consideración.

Atentamente,


María de los Angeles Porras
Asesora



Universidad
Rafael Landívar
Tradicción Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES
No. 051-2014

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado de la estudiante GABRIELA MEJÍA ESTRADA, Carnet 12702-10 en la carrera LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05888-2014 de fecha 5 de diciembre de 2014, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE CENTROS DE INTERÉS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA ASIGNATURA "LANGUAGE ARTS" EN EL ÁREA DE "PHONEMIC AWARENESS" DE LOS ALUMNOS DE PREPARATORIA DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA BILINGÜE."

Previo a conferírsele título y grado académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 5 días del mes de enero del año 2015.



Irene Ruiz Godoy

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

ÍNDICE

I.INTRODUCCIÓN	1
1.1 Aprendizaje Significativo	9
1.1.1 Definición	9
1.1.2 Condiciones para un aprendizaje significativo	10
1.1.3 Características del aprendizaje significativo	10
1.2 Concepción Constructivista	11
1.2.1 Definición	11
1.2.2 Objetivos del constructivismo	13
1.2.3 Características	13
1.2.4 Supuestos del constructivismo	14
1.2.5 Función del maestro	15
1.2.6 Constructivismo en el aula	16
1.3 Centros de Interés	17
1.3.1 Definición	17
1.3.2 Objetivos	17
1.3.3 Principios de los Centros de Interés	18
1.3.4 Fases de la metodología de centros de interés	18
1.3.5 Función del maestro	19
1.4 Rendimiento Académico	19
1.4.1 Definición	19
1.4.2 Variables del rendimiento académico	20
1.5 Educación Preescolar	20
1.5.1 ¿Cómo aprenden los alumnos del preescolar	20
1.5.2 Rol del maestro	21
1.5.3 Función de los sujetos que participan en la educación preescolar	21
1.6 Enseñanza de una segunda lengua	21
1.6.1 Función del maestro en la enseñanza de una nueva lengua	22
1.7 Asignatura de “ <i>Language Arts</i> ”	23
1.7.1 “ <i>Language Arts</i> ”	23

1.7.2 “ <i>Phonemic Awareness</i> ”	23
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
2.1 Objetivos	25
2.1.1 Objetivo General	25
2.1.2 Objetivos Específicos	25
2.2 Hipótesis	26
2.2.1 Hipótesis General	26
2.2.2 Hipótesis Alternativas	26
2.3 Variables de estudio	27
2.4 Definición de Variables	28
2.4.1 Definición Conceptual de las variables	28
2.4.1.1 Rendimiento académico en el área de “ <i>phonemic awareness</i> ” en la asignatura de “ <i>Language arts</i> ”	28
2.4.1.2Centros de Interés	28
2.4.2 Definición Operacional de las variables	29
2.4.2.1 Rendimiento académico en el área de “ <i>phonemic awareness</i> ” en la asignatura de “ <i>Language arts</i> ”	29
2.4.2.2 Centros de Interés	29
2.5 Alcances y Límites	30
2.6 Aporte	30
III. MÉTODO	
3.1 Sujetos	32
3.2 Instrumento	32
3.3. Procedimiento	33
3.4 Tipo de Investigación, Diseño y Metodología Estadística	34
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	35
V. DISCUSIÓN	41
VI. CONCLUSIONES	46

VII. RECOMENDACIONES	47
VIII. REFERENCIAS	48
ANEXOS	54
Anexo 1	55
Anexo 2	64

RESUMEN

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza coloca al alumno en el centro del proceso. A pesar de que este enfoque fue formulado hace años, hay instituciones que recién inician con su implementación. Dentro de las diferentes metodologías constructivistas están “Los Centros de Interés”, cuya aplicación ha sido objeto de varios estudios, incluyendo el presente.

El propósito de esta investigación fue determinar la incidencia que tiene la metodología de los centros de interés para mejorar el rendimiento académico de la asignatura “*Language Arts*” en el área de “*Phonemic awareness*” para los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe. Para dar respuesta a esta interrogante, se realizó una investigación cuasi experimental. Con un grupo control con 13 alumnos, 4 niñas y 9 niños; y el grupo experimental con 14 alumnos, 5 niñas y 9 niños.

Para iniciar el proceso, se realizó un pretest tomando en cuenta el rendimiento académico de la tercera unidad del ciclo escolar; luego se aplicó al grupo experimental la metodología de Centros de Interés por 5 semanas conformando la cuarta unidad del ciclo escolar, el proceso de evaluación culminó con un postest.

Analizando los resultados, se concluyó que algunos de los alumnos sí mejoraron su rendimiento académico, a pesar de que el cambio no fue estadísticamente significativo. Los alumnos abordados se mostraron motivados, activos e involucrados en las actividades propuestas en cada uno de los Centros de Interés.

I. INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, la educación estaba enfocada únicamente en el aspecto conductual y cognitivo del alumno. El principal objetivo en la enseñanza radicaba en la memorización de contenidos conceptuales a través de metodologías rígidas e impositivas en donde el profesor era quien dirigía la enseñanza en sus alumnos. Hoy en día, ha surgido una nueva corriente en el proceso de aprendizaje – enseñanza, en el que el alumno se ha vuelto el personaje principal en el aprendizaje de sus saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Para enfoque Constructivista, el alumno ya no es sólo un sujeto que recibe información y la usa en un corto período de tiempo, sino es el alumno quien construye su conocimiento, a través del desarrollo de habilidades y destrezas que lo conviertan en un individuo competente.

En la actualidad, y aún en las etapas iniciales de la educación, distintas instituciones continúan utilizando metodologías de enseñanza tradicionales cuya principal herramienta de aprendizaje son los libros de la materia que se imparte. Tal es el caso de un centro privado en cuya asignatura de “*Language Arts*” del grado de preparatoria, contiene un programa ya planificación de enseñanza en función del libro de texto y de los contenidos conceptuales que se desean desarrollar durante el año; sin embargo, la anterior institución promueve a mayor escala el aprendizaje cognitivo y no la construcción de aprendizaje a través de la práctica. Los centros de interés son una opción favorecedora ya que diversas investigaciones han demostrado que esta metodología hace que los preescolares manifiesten mayor interés y facilita el alcanzar sus metas a través de actividades enfocadas esencialmente en sus intereses y necesidades de acuerdo a su contexto.

Por lo anterior, el presente estudio pretende determinar la incidencia que tiene la implementación de la metodología de centros de interés para la mejora del rendimiento académico de la asignatura “*Language Arts*” en el área de “*Phonemic Awareness*” en alumnos de preparatoria.

Para conocer más acerca del impacto que tiene esta metodología en el aprendizaje de los alumnos, se consultaron diversas investigaciones provenientes de Guatemala, a continuación se presentan algunas de ellas.

Gutiérrez (2014) realizó una investigación en donde el objetivo fue estimular el proceso de iniciación de la comprensión lectora para niños y niñas de 4 y 5 años del Nivel Preprimario de la Escuela Oficial de Párvulos, jornada matutina y vespertina del Municipio de Parramos a través de la metodología Centros de Interés. Los sujetos de esta investigación fueron 79 niños y niñas de cuatro a cinco años de las escuelas Oficiales de Párvulos del área urbana con baja comprensión lectora. Se recolectó la información por medio de un cuestionario. Se realizó una remediación en la cual se capacitó a las maestras y encargada de la biblioteca, asimismo se realizó la práctica de clases modelo en total, a las cuales cada maestra asistía con su grupo específico asistiendo a tres clases modelo cada educadora. Para verificar si los estudiantes habían sido o no estimulados se aplicaron 2 listas de cotejo por cada grupo, una que diera un prediagnóstico y la otra el posdiagnóstico. Para culminar con estas intervenciones se terminó de capacitar a las maestras ya con la experiencia adquirida en las clases modelo, por lo que se culminó con un postdiagnóstico a través de un cuestionario. Se concluyó que la metodología de los Centros de Interés cumplió con los requisitos básicos para estimular el proceso de comprensión lectora de los estudiantes en la edad preescolar.

De León (2014) investigó sobre la importancia del material didáctico en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo fue innovar el proceso educativo a través del diseño de jornadas de capacitación para maestros con el propósito de elevar y mejorar el nivel académico del Colegio Evangélico La Patria en su sección preprimaria, basadas en la implementación del Material Didáctico en la Metodología Activa. Los sujetos de estudio fueron nueve maestros del nivel pre-primario. Para recabar la información se utilizaron encuestas proporcionadas por la Universidad Rafael Landívar que permitieron conocer la organización de la Institución, así como una encuesta de vocación, y una lista de cotejo acerca de las nuevas corrientes

metodológicas que sirven de apoyo en la implementación de la propuesta destacando que área es la que se debe fortalecer; se dio una capacitación para implementar material didáctico según una metodología activa. Se concluyó que los maestros no hacen uso del material didáctico como una herramienta que facilita el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con base a las observaciones realizadas se acentúa que los niños y niñas son agentes pasivos del proceso educativo, donde el maestro aún es el protagonista y no hace uso de las nuevas corrientes pedagógicas. Se puede concluir con esta investigación, que el material didáctico aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, por lo que son un factor importante para la elaboración de centros de interés.

De igual manera, Baquix (2014) investigó sobre la importancia del material didáctico. Su objetivo fue implementar actividades lúdicas como recurso didáctico pedagógico a través del Baúl de Juego en las aulas. El programa implementado consistió en capacitar a 9 maestras sobre la importancia del juego en el nivel Inicial y su aplicación a través de actividades lúdicas y tener como base el Baúl del Juego. Los resultados demostraron que este material enriquece en gran manera al proceso de enseñanza-aprendizaje y que las maestras se encuentran capacitadas para la utilización del mismo.

Gómez (2014) diseño e implementó una guía de estimulación temprana, para aldeas infantiles, cuyo fin fue mejorar el aprendizaje integral de 40 niños entre las edades de 0 a 6 años. Para la investigación, el autor capacitó a docentes para poder implementar el programa a los alumnos y concluyó que el programa estimuló en los alumnos el área cognitiva, motora, el lenguaje y el área socioemocional; lo anterior también favoreció sus actividades locomotoras, el desenvolvimiento en el medio ambiente y en sus relaciones sociales, con sus compañeros y con sus maestras.

Respecto a la práctica educativa y la labor del maestro, Vicente (2012), realizó una investigación para determinar cómo es la práctica educativa en el aula y si ésta se basa en la metodología constructivista. El diseño que se utilizó en la investigación es de tipo

descriptivo. Los sujetos de estudio fueron maestros y estudiantes de sexto primaria, de cuatro Escuelas del Área Rural de la Aldea La Victoria, departamento de Quetzaltenango. La población fue de 146 estudiantes de las edades comprendidas entre los 10 a 15 años. Respecto a los maestros, la muestra abarcó la totalidad de la población de 10 maestros y las edades oscilaron entre los 25 a 40 años. Se utilizaron boletas de encuestas para maestros y estudiantes de sexto primaria, cada encuesta incluyó 10 preguntas, con las alternativas sí, no, y ¿Por qué? o ¿cuáles?, como también una observación directa de las clases de los maestros. El 100% de los maestros afirmaron utilizar diferentes estrategias, técnicas y actividades para que el aprendizaje no se enfoque al tradicionalismo, pero de acuerdo a las clases observadas se pudo comprobar que la mayoría de los maestros, sólo utilizan técnicas pasivas como el dictado y la expositiva que sólo preparan a los estudiantes a memorizar, repetir y retener conocimientos. El 59% de estudiantes manifestaron que no tienen participación en clase, ya que los maestros no tomaron en cuenta los aportes y comentarios para la construcción de los conocimientos.

Martínez (2011) realizó un estudio para determinar si los Programas Optimist, Apresto y Lectura, era efectivos para mejorar las destrezas básicas de la lectura en niños con bajo rendimiento. El estudio fue con un diseño experimental. Los sujetos para esta investigación, fueron 10 niños de género masculino y femenino, comprendidos entre las edades de 5 y 6 años. Se les aplicó la prueba Behnale, para evaluar las habilidades para el aprendizaje de la lectura y escritura. Luego se aplicaron los programas y, por último, se aplicó de nuevo el test. Con la comparación de los programas en los dos momentos de la aplicación del test, se pudo identificó que hubo diferencia significativa en las destrezas para la lectura.

Conto (2008) comparó los niveles de motivación y rendimiento académico de los estudiantes que recibieron clases de Ciencias Naturales constructivista-experimentales y los que recibieron clases con un modelo de aprendizaje constructivista sin experimentación. Esta investigación fue de tipo cuasiexperimental, con un diseño pre-post con grupo de control no equivalente. Los sujetos que participaron en el presente

estudio estuvieron formados por la profesora de sexto grado del área de Ciencia Naturales del colegio Centro América de Nicaragua, la sección de sexto grado “A” (grupo de control) con 36 alumnos y sexto grado “B” (grupo experimental) con 36 alumnos. Con el fin de lograr los objetivos propuestos se aplicó un cuestionario diseñado por la investigadora con preguntas abiertas y cerradas de tipo dicotómico. Se aplicó antes y después de las clases experimentales, tanto para el grupo de control como experimental. Se concluyó, después de aplicar las clases experimentales con un enfoque constructivista, con nivel de confianza de 0.05 que sí existieron diferencias estadísticamente significativos entre el grupo de control y experimental.

De igual manera, Rocael (2008) realizó una investigación referente al constructivismo, pero enfocada a los maestros, en donde su objetivo fue mejorar el rol del maestro en la aplicación de la metodología constructivista en escuelas públicas del nivel primario del municipio de Quetzaltenango. Para la investigación se tomó una muestra de 165 (maestros) con título del puesto de profesor titulado, activos, de ambos sexos, que atienden los 6 grados del nivel primario del sector estatal de 26 escuelas oficiales nacionales del nivel primario del municipio de Quetzaltenango. Esta misma fue una investigación descriptiva y para recabar resultados se realizó una encuesta conformada por diez preguntas de tipo cerrado, además se aplicó una entrevista estructurada para autoridades del MINEDUC. Al obtener los resultados se concluyó que los maestros conocen poco sobre el constructivismo y necesitan mayor información y guía pedagógica para brindar una mejor educación.

La importancia de mejorar las estrategias de aprendizaje y enseñanza ha sido motivo de estudio no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional. A continuación se presentan algunos estudios que han intentado demostrar cómo las metodologías activas favorecen el aprendizaje significativo.

Respecto a metodologías activas, se encuentran dos investigaciones referentes al tema, una de García (2011), en donde el objetivo fue determinar la incidencia de una metodología activa en el proceso de interaprendizaje del idioma Inglés. La investigación abarcó los niveles descriptivo, ya que se describió en el informe los resultados de la

investigación. Fue explicativo porque se formuló una propuesta con las técnicas planteadas y fue correlacional porque se hizo relación entre las variables propuestas: la metodología activa de la enseñanza del idioma inglés y proceso de interaprendizaje. Los sujetos fueron 384 estudiantes del Octavo año distribuidos en 12 paralelos y 7 profesores del departamento de Inglés del Colegio Nacional Portoviejo de Portoviejo-Manabí. Los instrumentos fueron fichas bibliográficas, formulario de encuestas y entrevista, guía de observación, tablas y gráficos estadísticos. Se concluyó que el departamento de inglés debe proporcionar a los profesores mayor orientación sobre estrategias metodológicas y técnicas como los juegos didácticos, canciones, dramatizaciones y lectura exegética, ya que no son usados; de igual manera, los recursos materiales y tecnológicos no son empleados con la debida frecuencia.

En esta misma línea, se encuentra la investigación de Saéz (2010), cuyo objetivo fue evaluar el uso de metodologías en el proceso de la enseñanza de la unidad de la luz para la materia de Física, sobre el rendimiento académico, nivel de razonamiento científico y matemático; estrategias de aprendizaje y motivación que registren los estudiantes de Primero Medio Colegio Padre Pedro Arrupe. Esta misma fue de diseño cuasiexperimental. Se consideraron dos grupos, uno grupo control y otro grupo experimental, compuesto por 40 alumnos, a los cuales se les aplicó el test Lawson, que mide el nivel de razonamiento científico y matemático de los estudiantes, y el cuestionario CEAM, que mide las estrategias de aprendizajes y motivación. Estas pruebas se realizaron al inicio y término de la unidad. Luego se compararon los resultados obtenidos y se dio el proceso de análisis. Al recabar información del rendimiento obtenido por los estudiantes del grupo control y experimental, se apreció que ambos grupos tienen un rendimiento bastante similar al comienzo de la investigación. Al final del proceso de evaluación de la propuesta, se apreció que ambos grupos, control y experimental, mejoraron el rendimiento académico. El grupo experimental obtienen un rendimiento académico significativamente mayor en una serie de instrumentos de evaluación.

Con relación a las metodologías educativas, Salmerón (2010) investigó sobre el aprendizaje cooperativo para facilitar y mejorar el diseño curricular y así conseguir metas eficaces en el desarrollo de las competencias ciudadanas en aulas ordinarias, incorporando al currículo metodologías de enseñanza activas como el aprendizaje cooperativo. Su investigación fue de tipo cuasiexperimental. Para los sujetos participaron, 3 centros, 6 maestras, 1 maestro y 100 alumnos. Primeramente se realizó un taller para capacitar a los maestros para trabajar la ciudadanía de los alumnos por medio del aprendizaje cooperativo, luego se realizaron grupos para la comparación de resultados, un grupo experimental y grupo control para cada centro, luego se realizaron sesiones a los alumnos en el aula en donde debían trabajar mediante trabajo cooperativo en donde cada grupo debía reflexionar sobre su comportamiento y participación en el grupo. El estudio concluyó que el aprendizaje cooperativo promovió competencias tales como conciencia cívica, razonamiento, cooperación y participación, creatividad, desarrollo emocional y compromiso.

Nardi (2009) intentó establecer cómo repercute en los primeros años escolares, y en el proceso de aprendizaje, la presencia de una alteración en el crecimiento y en el desarrollo infantil, en el rendimiento académico. Esta investigación fue de tipo cualitativa, con diseño descriptivo. Para obtener resultados, se realizaron encuestas a profesionales de la educación y de la salud. Se concluyó que los alumnos que han tenido una mala alimentación en los primeros años pueden tener síntomas tales como distracción, fatiga, cansancio, mal humor, falta de interés, dificultad para la motricidad y la lectoescritura. De igual manera, la estimulación temprana que hayan recibido puede incidir en su desarrollo, pues la investigadora concluyó también que la falta de estimulación en los primeros años afectó más adelante en el rendimiento académico de los alumnos.

Siguiendo la secuencia sobre recursos didácticos, Campos (2006) enfocó su investigación en conocer los factores que incidieron en el uso de recursos didácticos concretos en la Educación Parvularia. Ésta fue de tipo cualitativa, con un diseño tipo exploratoria-descriptiva no experimental. La muestra para esta investigación fueron

niños y niñas de 4 a 5 años, de tres centros. Se observó en tres oportunidades el trabajo que realizó cada educadora y técnica con los niños y niñas, y finalmente se les aplicó una entrevista en profundidad, el último día de observación. Se concluyó que el uso de recursos didácticos concretos en la Educación Parvularia, facilita lograr un pensamiento abstracto, sin embargo, para que esto suceda, se debe superar la visión de que el recurso concreto, solamente debe ser “colorido y llamativo”, sino que más importante es que los educadores planteen sus actividades pedagógicas considerando siempre el tiempo y las condiciones necesarias para que los niños y niñas exploren y descubran las posibilidades que les otorga el recurso didáctico concreto.

Para que una concepción constructivista sea completa, no se debe dejar a un lado la interrelación maestro-alumno, por ello Hurtado (2005) investigó sobre esta temática, el objetivo de su investigación fue analizar las interrelaciones que se establecen entre el maestro y el alumno en un aula de preescolar de niños y niñas de 5 y 6 años, para verificar si estas favorecen la comprensión, reflexión e internalización del valor respeto. Fue de tipo descriptiva y se realizó por medio de una observación participativa en el ambiente natural de los alumnos de preparatoria “A”, con 17 alumnos; la información se registró por medio de registros descriptivos y se categorizaron las variables, conductas y respuestas emitidas por los alumnos y las maestras. Se concluyó que las maestras sí fomentaban una buena interrelación con sus alumnos ya que utilizaban estrategias propicias, buscaban soluciones mediadoras y durante todo el proceso fueron facilitadoras para el proceso de aprendizaje. Se concluyó que una interrelación positiva entre maestro-alumno, promueve la motivación a realizar acciones a favor del aprendizaje.

Por su parte Becerra (2003), analizó cómo a través de una metodología de enseñanza constructivista, el alumno puede lograr una adquisición significativa de la lecto-escritura. El diseño del estudio fue de tipo cuasiexperimental. Los instrumentos utilizados fueron un diario de campo, donde se registró las actitudes y habilidades de los alumnos y evaluaciones grupales e individuales con un grupo control y otro grupo experimental para poder realizar comparaciones en los resultados. El parámetro que se

utilizó como guía para la observación fue el rendimiento escolar de los alumnos. Se concluyó que la metodología constructivista para la adquisición de la lecto-escritura sí influye a favor de un aprendizaje significativo de la misma.

De acuerdo a las investigaciones anteriores podemos afirmar que una metodología activa fundamentada en la concepción constructivista del aprendizaje favorece el desempeño de los alumnos. Tomando en cuenta que los Centros de Interés califica como una metodología de este tipo, se puede afirmar que su utilización impactará positivamente el aprendizaje de los alumnos. Con base a esta afirmación, se presenta la teoría que respalda la presente investigación.

1.1 Aprendizaje Significativo

El individuo aprende de forma significativa cuando comprende, construye nuevos aprendizajes, va reestructurando lo que ya sabe, reconstruyendo los esquemas mentales y por ende desarrollando su inteligencia (Martín y Solé, 2001).

1.1.1 Definición

El aprendizaje significativo se entiende como aquel en el que la información nueva se relaciona de manera sustantiva, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose así una transformación en conocimiento. La medida en la que se haya producido una interrelación entre lo nuevo y lo que ya se sabe en la estructura cognitiva del alumno será la clave para explicar el nivel de significatividad alcanzado en el proceso de aprendizaje (Martín y Solé, 2001). Se da cuando el alumno puede establecer una relación o conexión entre lo que se le propone y sus saberes previos (Feinstein, 2005).

El elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje del aprendizaje significativo es el proceso de la construcción del significado. El alumno aprende un contenido cuando es capaz de atribuirle un significado, si esto no sucede, se estaría

hablando de un aprendizaje por memorización mecánica. Por esta misma razón, la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos puedan profundizar y ampliar los significados que van construyendo, esto por medio de actividades en donde el alumno pueda ser un participante activo en el proceso (Díaz, 2002).

1.1.2 Condiciones para un aprendizaje significativo

Díaz (2002) comparte algunas condiciones que son necesarias para que se dé un aprendizaje significativo: El contenido debe ser estructurado de una forma lógica, de este modo el alumno podrá realizar una relación y encontrar un significado. Es necesario que el alumno pueda relacionar lo que ya conoce de una forma no arbitraria para que pueda unirlo en las redes de significados ya construidos anteriormente. Es importante tomar en cuenta la actitud del alumno, esta debe ser favorable para aprender de forma significativa; lo anterior dependerá de la motivación del alumno y del maestro para despertar el interés del alumno. Por último, se debe partir de los conocimientos previos del alumno, de este modo el maestro puede tener un punto de partida para que el nuevo material tenga coherencia y lógica para el alumno.

El anterior autor afirma que es evidente que en este proceso están en juego varios aspectos. El maestro debe estar pendiente de tomar en cuenta todas estas condiciones, ya que sólo así estará formando en sus alumnos, aprendizajes significativos.

1.1.3 Características del aprendizaje significativo

“Algunas de las características del aprendizaje significativo son:

- Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de los conocimientos.
- Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos del nivel superior, ya existentes en la estructura cognitiva.
- Aprendizaje relacionado con experiencias, hechos u objetos.

- Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores” (Díaz, 2002, página 76).

Según este autor, es importante que estas características estén presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que éstas indican que se enseña con la meta de crear aprendizajes significativos y permanentes en los alumnos, si no se cumpliera con estas características el aprendizaje sería solamente receptivo, en donde el alumno sólo recibe información, la utiliza para ese momento y la deshecha.

1.2 Concepción Constructivista

Para lograr un aprendizaje significativo existen diferentes enfoques, desde la concepción constructivista el aprendizaje significativo se logra cuando los alumnos utilizan lo que ya conocen, para analizar la nueva información y le dan sentido. En este proceso, se apropian de los conocimientos y construyen su aprendizaje.

1.2.1 Definición

Según Soler (2006), el constructivismo se enfoca en que los alumnos son los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, al construir su propio conocimiento a partir de experiencias. El constructivismo se centra en la modificación activa de pensamientos, ideas y modelos acerca de los fenómenos y afirma que el aprendizaje está influido por el contexto sociocultural del alumno. El aprendizaje es un proceso autorregulado por la actividad creativa e interpretativa del sujeto, quien le da significado personal al conocimiento.

De igual manera, Achaerandio (2003) comparte que el pensamiento y el aprendizaje son fenómenos que tienen lugar en la mente de las personas, en donde cada persona tiene almacenadas sus representaciones, esquemas o modelos mentales del mundo físico y social, de manera que el aprendizaje consiste fundamentalmente en relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones ya existentes, lo que

puede llevar al individuo a una modificación interna de estos esquemas mentales, o a la construcción de nuevos esquemas mediante la reorganización y diferenciación interna de las representaciones ya existentes. Dentro de este enfoque constructivista pueden ubicarse la Teoría psicogenética del desarrollo intelectual de Jean Piaget, las Teorías del procesamiento humano de la información que aportaron la idea del funcionamiento de la mente humana como un conjunto de memorias (memoria de corto plazo y memoria de largo plazo) con diferente función y capacidad para procesar información, y la Teoría de la asimilación de D. Ausubel, entre otras.

Construir el significado de los contenidos de aprendizaje no quiere decir descubrir, inventar o crear nuevas verdades o leyes que hagan crecer el acervo cultural objetivo. Construir se refiere aquí a lo que el buen “aprendiz” hace cuando comprende e interpreta los contenidos de aprendizaje de un texto escrito y de una exposición oral en el aula, etc. En esa actividad inteligente, el aprendiz va elaborando y reconstruyendo, desde sí mismo, el significado personal de lo que escucha en clase o lee comprensivamente. Esto se ha ido expresando de varias maneras por los grandes autores; por ejemplo, Piaget, considerado precursor del constructivismo con su teoría de la “asimilación” y “acomodación”; Ausubel con sus ideas sobre el “aprendizaje significativo”; Entwistle y Ramsden, en sus enfoques sobre la diferencia entre construir significados y reproducir conocimientos; Vigotsky, desde sus aportes al aprendizaje, entendido como el desarrollo de funciones potenciales, en su famosa teoría de la “Zona de desarrollo próximo”; Feuerstein, en sus trabajos sobre la “modificabilidad cognitiva, etc. (Achaerandio, 2009).

Por otra parte, Feinstein (2005) establece que el constructivismo es el enfoque o la idea que sostiene que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de las actividades, ¿de qué depende?

Sobre todo de dos aspectos:

- La representación inicial que se tenga de la nueva información
- La actividad, externa o interna, que se desarrolle al respecto.

1.2.2 Objetivos del constructivismo

Ruíz (2012) plantea que los siguientes son: Integrar en un todo coherente, aspectos que intervienen en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje; poner conocimientos psicológicos al alcance de los maestros; brindar un esquema organizador y enriquecedor para que ayude al mismo tiempo a valorar el alcance, limitaciones y la utilidad potencial de esos resultados; ofrecer un marco de referencia, para la elaboración de propuestas pedagógicas, para la formación de maestros, planificación de enseñanza y elaboración de material didáctico; y la identificar problemas nuevos, a revisar creencias de la educación.

1.2.3 Características

Algunas características mencionadas por Román (2007) son: Se debe partir de los conocimientos previos del alumno. Anticipar el cambio conceptual y su incidencia en la estructura mental. Confrontar las ideas y conceptos previos al concepto que se enseña. Por último aplicar el nuevo concepto a situaciones y relacionar con conceptos previos.

“Algunas otras características que se consideran esenciales.

1. El alumno es activo en cuando él mismo procesa e integra nueva información a su experiencia previa de aprendizaje.
2. Se reúnen múltiples perspectivas para construir una visión integrada de un dominio del conocimiento a partir de autores, maestros, pares y actores del ambiente cultural y social.
3. El proceso de aprendizaje exige de los participantes colaboración y cooperación comunicándose con los otros miembros de la comunidad de aprendizaje, a

objeto de sintetizar y conferir significado al conocimiento que la comunidad construye.

4. El control del proceso de aprendizaje se orienta hacia los aprendices, quienes activamente interactúan entre sí, con el maestro y con otros actores del ambiente.
5. Se mantiene un ambiente auténtico con experiencias de la vida real, evitando un conocimiento fuera de contexto.
6. El contacto con otros aprendices en la solución de problemas reales, construye conexiones más sólidas entre lo aprendido y el desempeño en situaciones concretas de vida” (Soler, 2006, pp. 29 - 30).

Según la autora anterior, con estas características se pueden resumir algunas ventajas, la atención deja de estar en el maestro sino que se torna al alumno, las actividades se vuelven más interesantes y motivadoras, este tipo de aprendizaje favorece al pensamiento crítico ya que se producen aprendizajes más duraderos y pertinentes. Un ambiente constructivista permite que los alumnos encuentren significado personal. Por último, construir el aprendizaje permite un proceso creativo y espontáneo, lo cual se convierte en un incentivo para el alumno, de modo que la motivación y el interés se desarrolla de una forma natural.

1.2.4 Supuestos del constructivismo

“Los supuestos teóricos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone el constructivismo.

1. El aprendizaje es un proceso cognoscitivo en el cual el aprendiz construye una representación o modelo de la realidad.
2. La interpretación de la realidad es personal y constituye una perspectiva sobre el mundo externo, por cuanto no hay afuera una realidad compartida de modo unánime por quienes aprenden.

3. El aprendizaje es un proceso cooperativo, por cuanto el crecimiento conceptual depende del hecho de compartir perspectivas con otros aprendices sobre un problema particular.
4. El aprendizaje es un proceso activo en el cual se construye el significado de lo que se conoce sobre la base de la experiencia del aprendiz renovada de manera progresiva.
5. El conocimiento es siempre situado en un contexto variado, auténtico y que es reflejo del ambiente sociocultural, dentro de una comunidad de aprendizaje.
6. La evaluación del aprendizaje debe estar integrada con la tarea de aprender. Se verifican los resultados del aprendizaje cuando se muestra cómo el aporte de cada aprendiz colabora a ampliar el campo específico investigado por la comunidad de aprendizaje respectiva.
7. El resultado del aprendizaje son las varias interpretaciones y elaboraciones mentales de los alumnos, quienes comparan sus aportes con los de los demás. Se intenta llegar a un consenso sobre nuevos constructos y modelos de aprendizaje” (Soler, 2006, pp. 31).

1.2.5 Función del maestro

Según Pinaya (2005), el rol del maestro se configura por su función de ayuda, guía para el alumno, para que éste pueda alcanzar favorablemente las metas propuestas para su formación. El protagonismo del maestro se ha quedado atrás, el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno, el maestro sólo ofrece las herramientas y estrategias para facilitar este proceso, de modo que el alumno va construyendo su aprendizaje.

1.2.6 El constructivismo en el aula

“Existen algunos aspectos sobre llevar el constructivismo al aula.

- El aprendizaje constructivo supone una construcción a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, y sobre todo la posibilidad de construirlo.
- La adquisición más importante para el individuo es la elaboración de toda la serie de razonamientos que ha hecho posible la solución, más aún que la solución en sí misma.
- El individuo adquiere una nueva competencia que le permitirá generalizar, y aplicar lo ya conocido a una situación nueva.
- La necesidad de que el niño construya los conocimientos puede parecer una pérdida de tiempo innecesaria.
- Cada conocimiento nuevo es un nuevo eslabón que se “engancha” al eslabón del conocimiento.
- El constructivismo considera positivo el error sistemático para producir desde la interacción, la reflexión que lleva al sujeto a corregirlo y a aprender.
- El maestro debe crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumno:
 - Diferenciar
 - Descubrir
 - Reflexionar
 - Autocorregirse
 - Clasificar
 - Analizar
 - Deducir
 - Comparar
 - Discutir”

(Feinstein, 2005, pp. 2).

1.3 Centros de interés

1.3.1 Definición

Olive Decroly definió los centros de interés como un tema atractivo para los sujetos de aprendizaje ya que parte de sus necesidades e inquietudes, por eso mismo se convierte en un eje fundamental de la acción educativa, haciendo girar todas las actividades alrededor suyo. Éstos consisten en plantear una idea central que resulta motivadora para los alumnos, es un hilo conductor del proceso educativo, uniendo distintas actividades por medio de elementos de carácter simbólico, imaginativo y ambiental (García y Llul, 2009).

Según Zapata (1989), los centros de interés están pensados para que los alumnos puedan, a partir de los conocimientos previos, continuar profundizando analíticamente, con el fin de aumentar la comprensión del conocimiento inicial.

De igual manera, La Franceso (2003) explica que el uso de la metodología de centros de interés permite un conocimiento de la realidad, son irremplazables para la adquisición de la madurez mental del niño, ya que no hay nada más concreto que la realidad en la cual se desarrolla el niño en todo nivel.

Por otro lado, Torres (2006) expone que los centros de interés son las idea-eje alrededor de las que convergen las necesidades del alumno, de esta manera se ayuda al alumno a conocerse a sí mismos y a los demás.

1.3.2 Objetivos

Zapata (1989) establece que el principal objetivo es volver activo el saber del niño. De igual modo los objetivos son que el alumno observe, asocie, exprese lo aprendido para luego formar un pensamiento crítico de razonamiento y pueda lograr las competencias previstas a alcanzar.

1.3.3 Principios de los centros de interés

Calderón (2002) expone que hay que tomar en cuenta el siguiente principio básico para los centros de interés: responder a las necesidades de los alumnos. Para la aplicación de este principio existe una estrategia fundamental que es aprovechar aquello por lo que el alumno muestra interés natural. El primer paso es reconocer puntos comunes de las aspiraciones y deseos de los alumnos, a partir de esto se desenvuelven las actividades y se integran las asignaturas.

“Otros principios esenciales para trabajar la metodología de centros de interés.

1. Principio de Globalización: Consiste en abordar la vida mental como una unidad, en lugar de considerarla como una suma de partes, acá surge la necesidad de presentar y estudiar los contenidos como una totalidad estructurada y no como un conjunto de disciplinas. Esta función de globalización sintetiza percepciones, efectividad y vida mental.
2. Principio de interés: Las necesidades del alumno generan el surgimiento del interés, por esta misma razón el maestro debe descubrir cuáles son las necesidades de sus alumnos, con el objeto de partir de las mismas y contar con una fuente de motivación para el aprendizaje. El alumno actúa bajo un interés relacionado con sus necesidades en relación directa con su motivación” (Zapata, 1989, página 31).

1.3.4 Fases de la metodología de centro de interés

Según Parcerisa (2007) las fases de esta metodología son 3: observación, asociación y expresión. En la actualidad la metodología de centros de interés se entiende como el trabajo que consiste en el conocimiento de un tema de interés para los alumnos. Los juegos son parte de los centros de interés, el juego cumple la función de motivar, ser el núcleo central.

Martín (2000) expone en qué consiste cada una de estas fases:

- Observación: Observar y experimentar el entorno y los acontecimientos.
- Asociación: Asociar lo observado con otros elementos que se sitúan en el espacio, tiempo y en fuentes culturales.
- Expresión: Expresar lo observado mediante palabras, gestos, movimiento, música, modelado, dibujo, etc.

1.3.5 Función del maestro

Según Gervilla (2006), el maestro debe tener un papel de animador y facilitador, su labor consiste en mantener una presencia activa dentro del grupo, planificando las actividades, estimulando la participación de los alumnos, fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de razonamiento. Debe ser experto en dinámica de grupos y detectar las situaciones emocionales que van sucediendo.

1.4 Rendimiento Académico

1.4.1 Definición

Según Martínez (1997), el rendimiento académico se entiende como el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza. El rendimiento se refiere a la cantidad de trabajo y acierto con que un individuo concreto desempeña tareas que le han encomendado. Tiene que ver con el cuánto y el cómo ejecuta su labor. Es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo.

Por otro lado, Navarro (2003) establece que la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia maestro, son utilizadas

como sinónimos. El rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la edad y el nivel académico.

Edel (2003) establece que probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos. Se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

1.4.2 Variables del rendimiento académico

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los maestros e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como `predictivo´ del rendimiento académico, aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos (Navarro, 2003).

1.5 Educación preescolar

1.5.1 ¿Cómo aprenden los alumnos del preescolar?

Según Cifuentes (2008), las condiciones básicas para que todo alumno pueda aprender y este aprendizaje contribuya al fortalecimiento de su personalidad, necesita:

un ambiente escolar que ofrezca espacios para que cada uno encuentre su lugar, tome la iniciativa, descubra sus propias capacidades, respete al otro, valore los esfuerzos propios y ajenos.

1.5.2 Rol del maestro

Según La Francesco (2003), muchos autores han concluido en la idea de que los alumnos descubren las cosas por sí mismos mediante su propia actividad espontánea. Con esta idea, han establecido también que el rol del maestro no debe ser sólo enseñar, sino que también aprender, ya que sólo aquel que asimila, acomoda y adapta puede construir el conocimiento. Cuando el maestro practica esto, su rol con los alumnos comienza a volverse como un facilitador que guía a los alumnos a que construyan su propio aprendizaje.

1.5.3 Función de los sujetos que participan en la educación preescolar

Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008) la función de los sujetos participantes en la educación en el ámbito preescolar debe ser la siguiente: Los alumnos son el centro del proceso educativo. Son sujetos y agentes activos en su propia formación. Los padres de familia son los primeros educadores y apoyan a los maestros en la tarea de educar, los padres y maestros mantienen una comunicación constante para resolver juntos los problemas que se presenten. Los maestros deben desarrollar los procesos más elevados del razonamiento y a orientar en la interiorización de los valores que permitan la convivencia armoniosa en una sociedad pluricultural. Por último, la comunidad participa activamente para promover el acercamiento de la escuela a la vida.

1.6 Enseñanza de una segunda lengua

Se entiende como segunda lengua aquella que se aprende después de la lengua materna. Según Chasco (2001), la mejor aproximación para enseñar una segunda

lengua es la “aproximación natural”, aquella en donde los alumnos no estudian la lengua, sino que realizan actividades en donde se comunican y usan la lengua.

Según el anterior autor para que este proceso de enseñanza sea efectivo se debe considerar que el contenido tome en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos, que se incorpore de forma natural los usos que el alumno le dará a lengua y que la lengua sea enseñada desde un uso contextualizado.

Ollila (2001) establece que el aprendizaje de una segunda lengua puede llegar a ser confuso, sin embargo, para los pequeños no es tan difícil siempre y cuando se garantice un ambiente natural del idioma que se desea aprender. Es necesario crear una atmósfera que estimule y anime una conversación natural de la lengua nueva. Para que el alumno comience a tener dominio del idioma, es importante que sea un participante activo y no pasivo, cuando el alumno es solamente un espectador, no llegará a tener control del idioma. Por esta misma razón, el maestro debe motivar a los alumnos a que inicien a comunicarse en la nueva lengua.

1.6.1 Función del maestro en la enseñanza de una nueva lengua

Los maestros deben ser muy cuidadosos al momento de enseñar una nueva lengua, ya que las actitudes del maestro pueden afectar al alumno. Es necesario que el maestro sea sensible para corregir adecuadamente al alumno cuando no está produciendo correctamente el idioma deseado. Si el maestro constantemente corrige al alumno de forma negativa, esto afectará su aprendizaje; por lo tanto, es importante que el maestro busque estrategias para encaminar adecuadamente el aprendizaje de la nueva lengua. No es a través de la corrección, sino a través de un ambiente rico y estimulante es como los niños tendrán dominio de la lengua (Chasco, 2001).

La teoría presentada por este autor anterior es esencial para comprender que el aprendizaje del inglés para los alumnos del preescolar debe ser lo más natural posible, para que los alumnos se sientan motivados e interesados. Para lograr despertar este

interés es necesario encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo un enfoque y una metodología adecuada a la edad para los alumnos, tal como lo hacen los centros de interés que propician aprendizajes significativos, lo cual es esencial para los aprendices del preescolar.

1.7 Asignatura de *Language Arts*

1.7.1 Language Arts

“*Language Arts*” es una asignatura que consiste en que los alumnos desarrollen 4 importantes áreas; éstas son *listening* (escuchar), *speaking* (hablar, comunicarse), *reading* (leer) y *writing* (escribir). La palabra “*Language*” consiste en un sistema intencional de comunicación y expresión por medio de gestos, sonidos y signos que sean comprendidos por otros individuos, es un proceso de dos vías ya que incluye mandar y recibir información (Machado, 2013).

1.7.2 Phonemic Awareness

“*Phonemic Awareness*” es la conciencia fonológica; se entiende como el área desarrollada en base a un aprendizaje por rimas, sílabas, discriminación de sonidos iniciales y finales, segmentación y unión de fonemas. Esta área en particular es una base fundamental para la iniciación de la lectura y para la expresión en el idioma inglés en la edad preescolar ya que permite que el alumno acostumbre su oído a nuevos sonidos y pueda unificar los sonidos para formar palabras y luego oraciones (Foresman, 2011).

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La institución donde se realizó esta investigación, le da mucha libertad de cátedra a los maestros, lo cual favorece la flexibilidad en el uso de estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, algunas materias cuentan con programas ya establecidos, que limitan esa flexibilidad.

Una de esas materias que cuenta con un programa ya establecido e inflexible, es la de “*Language Arts*” para el grado de preparatoria. Este programa es bastante completo respecto al contenido conceptual, lo cual es necesario para que el alumno sea egresado de preparatoria, sin embargo, algunas de las actividades no le dan protagonismo al alumno y no van encaminadas a la construcción personal del aprendizaje.

Se ha observado que algunos de los alumnos de preparatoria no han presentado un rendimiento académico óptimo en la asignatura de “*Language Arts*” específicamente en el área de “*Phonemic Awareness*”. Entre las posibles causas se puede mencionar, es que los maestros no se han actualizado en nuevas estrategias y metodologías educativas, y las actividades propuestas son rutinarias, por lo que no despiertan el interés del alumno. Otra posible causa es el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por el programa, ya que este tiene un enfoque tradicional y las actividades propuestas aluden a un sistema de memorización, por otro lado, el programa es enfocado para alumnos en donde su lengua nativa es el idioma inglés, por lo que el programa no se prioriza crear un lenguaje interior en el alumno. Por último, una de las causas también pueden ser las actitudes no deseadas de parte de los alumnos como falta de interés, motivación, esfuerzo, etc. Todos los anteriores repercuten en el aprendizaje de los alumnos de tal forma que dificultan el desarrollo de competencias y afectan el rendimiento académico cuando los alumnos ingresan a la primaria.

Como respuesta al problema planteado surgió la metodología de centros de interés. Esta metodología puede ser muy enriquecedora para el programa del curso de

“*Language Arts*”, ya que parte del interés del alumno y permite que sea él /ella quien construya su propio aprendizaje, convirtiéndose en el centro del proceso y sujeto activo creando aprendizajes significativos.

Por lo tanto, esta investigación se enfocó en descubrir si la implementación de la metodología de centros de interés mejora el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria y planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la incidencia que tiene la implementación de la metodología de centros de interés para la mejora del rendimiento académico de la asignatura “*Language Arts*” en el área de “*phonemic awareness*” de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe?

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo General

Determinar la incidencia que tiene la implementación de la metodología de centros de interés, para la mejora del rendimiento académico de la asignatura “*Language Arts*” en el área de “*Phonemic Awareness*” de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Determinar el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, en el pretest.
- Implementar la metodología de centros de interés para mejorar el nivel de inglés en el área de “*Phonemic Awareness*” para el grupo experimental.
- Establecer el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria en el postest del grupo control y el grupo experimental.

2.2 Hipótesis

2.2.1 Hipótesis General

- La aplicación de la metodología de centros de interés mejora el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura de “*Language Arts*” de una institución privada bilingüe.

2.2.2 Hipótesis Alternativas

- H1 Existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, dentro del grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación de la metodología de centros de interés.
- HO1 No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, dentro del grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación de la metodología de centros de interés.
- H2 Existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el grupo experimental, entre el pretest y el postest.
- HO2 No existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el grupo experimental, entre el pretest y el postest.

- H3 Existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el grupo control, entre el pretest y el postest.
- HO3 No existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el grupo control, entre el pretest y el postest.
- H4 Existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, entre el grupo control y el grupo experimental, después de la aplicación de la metodología de Centros de Interés.
- HO4 No Existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, entre el grupo control y el grupo experimental, después de la aplicación de la metodología de Centros de Interés.

2.3 Variables de estudio

- Variable Dependiente: Rendimiento académico en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”.
- Variable Independiente: Centros de Interés.

Variables controladas

- Materia: “*Language Arts*”
- Institución privada bilingüe.
- Edad de los alumnos: 6 y 7 años

- Nivel de escolaridad: Preparatoria.
- Género: masculino y femenino.

Variables no controladas

- Experiencias de los alumnos con el idioma inglés.
- Aprendizajes previos de los alumnos.
- Tipo de familia de los alumnos.

2.4 Definición de variables

2.4.1 Definición conceptual de las variables

2.4.1.1 Rendimiento académico en el área de “*phonemic awareness*” en la asignatura de “*language arts*”

Según Martínez (1997), el rendimiento académico es el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza. El rendimiento se refiere a la cantidad de trabajo y acierto con que un individuo concreto desempeña tareas que le han encomendado. Tiene que ver con el cuánto y el cómo ejecuta su labor. Es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo.

“*Language Arts*” es la materia en donde el alumno desarrolla sus habilidades de gramática, lenguaje oral, conciencia fonológica, escritura y lectura. “*Phonemic Awareness*” (conciencia fonológica), se entiende como el área desarrollada en base al aprendizaje de rimas, sílabas, discriminación de sonidos iniciales y finales, segmentación y unión de fonemas (Foresman, 2011).

2.4.1.2 Centros de interés

Según García y Llul (2009), éstos consisten en plantear una idea central que resulta motivadora para los alumnos, es un hilo conductor del proceso educativo, uniendo

distintas actividades por medio de elementos de carácter simbólico, imaginativo y ambiental. Los centros de interés son un tema atractivo para los sujetos de aprendizaje ya que parte de sus necesidades e inquietudes, por eso mismo se convierte en un eje fundamental de la acción educativa, haciendo girar todas las actividades alrededor suyo.

2.4.2 Definición operacional de las variables

2.4.2.1 Rendimiento académico en el área de “*phonemic awareness*” en la asignatura de “*language arts*”

El rendimiento académico fue medido con las calificaciones que el alumno obtuvo en la asignatura de “*Language Arts*”, específicamente para el área de “*Phonemic Awareness*” al final de la unidad 3 y 4 para los dos grupos de preparatoria de una institución privada bilingüe. Estas calificaciones incluyeron: tareas, actividades en clase, exámenes cortos, exámenes parciales, participación en clase, trabajo en equipo, examen final.

2.4.2.2 Centros de interés

En el presente estudio, “centros de interés” se refirió a la metodología implementada como el experimento. Éste se aplicó con los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en la asignatura de “*Language Arts*”. La duración del programa fue de 5 semanas conformadas por 4 períodos a la semana de 40 minutos cada uno, iniciando la última semana de agosto y terminando la última semana de septiembre.

Las actividades fueron variadas, cumpliendo con el contenido y competencias propuestas para desarrollar la conciencia fonológica de cada alumno. Estas actividades fueron establecidas en centros de interés, enfocadas en el contenido de una nueva letra en donde el alumno, en cada centro, aprendía la letra de diferentes formas. Cada actividad tuvo una duración de 40 minutos, si el alumno terminaba su actividad podría

iniciar una actividad extra que estaba integrada con el contenido y las competencias a desarrollar.

2.5 Alcances y límites

Esta investigación pretendió establecer si hubo alguna mejora en el rendimiento académico del área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*” de los alumnos de preparatoria, implementando un programa basado en la metodología de centros de interés para el grupo experimental. Los resultados de esta investigación fueron de apoyo para este grupo u otros con características similares.

Una de las limitaciones que se encontró fue que los resultados no pueden ser extrapolados a otras instituciones donde no se utilice el mismo libro texto. Otra limitación es que, a pesar de haberse podido determinar si hubo diferencia estadísticamente significativa, la época en que se implementó los contenidos, pudiera ser factor que repercutieron en los resultados.

2.6 Aporte

Este estudio contribuyó a la institución en donde se realizó la investigación, ya que aportó información valiosa no sólo para los maestros sino que también para la coordinación y dirección del colegio, para que éstos orienten a futuros maestros.

Los resultados obtenidos en esta investigación beneficiaron a los maestros que podrían poner en práctica la metodología de Centros de interés para mejorar sus estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto también benefició a los alumnos, en tanto que permitió que aprendieran según su ritmo, interés y necesidad.

Por otra parte, el presente estudio contribuyó a las carreras relacionadas a educación, ya que la implementación de centros de interés es un tema que

actualmente ha cobrado relevancia en las diferentes asignaturas. Muchas instituciones educativas están comenzando a practicar esta metodología.

Por último, benefició al país, ya que la educación es un pilar muy importante en la sociedad de Guatemala, y el hecho de que los maestros mejoren sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, ayudó a una mejora educativa en los estudiantes.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

Para realizar esta investigación, los sujetos fueron los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe que se encontraba ubicada en Carretera al Salvador km.18.5, Santa Catarina Pinula. Estos ya se encontraban divididos en dos secciones, que conformaron los grupos control y experimental.

Algunas de las características de los sujetos fueron:

- Niños y niñas entre la edad de 6-7 años.
- Provenientes de familias de 2-3 hijos.
- La mayoría eran hijos de parejas casadas.
- Sus domicilios eran cercanos a la zona.
- Vivían con sus padres.
- Nivel socioeconómico medio-alto.

Tabla 3. 1 Distribución de alumnos por género

Grupos	Control	Experimental
Sujetos masculinos	9	9
Sujetos femeninos	4	5

Fuente: Registro de alumnos del colegio

En la tabla anterior se observa la distribución por género de cómo estuvieron conformados ambos grupos.

3.2 Instrumento

Se utilizó rúbricas realizadas por la investigadora para recabar las calificaciones del área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*” de preparatoria. Estas se enfocaron en que el alumno realizara cada actividad propuesta en los centros

de interés evaluando las letras de esa semana, el alumno debía identificar el nombre de cada letra, su sonido inicial y final, relación de letras mayúsculas con minúsculas e identificar vocabulario correspondiente a cada letra. Para interpretación de la misma, cada indicador se evaluó de la siguiente manera: “No lo logra”, “En proceso” y “Lo logra”.

3.3 Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se siguieron los siguientes pasos:

- Se platicó con las autoridades de la institución educativa para obtener el permiso para realizar dicha investigación.
- Se determinó el tema y se realizó el planteamiento del problema de investigación.
- Se consultaron investigaciones y teoría referente al tema para fundamentar la investigación.
- Se establecieron los objetivos de la investigación para encaminarla adecuadamente.
- Se determinó el método para realizar la investigación.
- Se elaboró el *“Programa de proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la metodología de Centros de Interés”*.
- Se realizó la medición del rendimiento académico de la 3ra unidad de las dos secciones de preparatoria.
- Se implementó el *“Programa de proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la metodología de Centros de Interés”* al grupo experimental, el grupo control siguió con el programa establecido.
- Se midieron las calificaciones del rendimiento académico nuevamente de las dos secciones de preparatoria, éstas fueron correspondientes a la unidad 4.
- Se tabularon los resultados utilizando el programa de Excel.
- En base a las investigaciones y a la teoría, se realizaron conclusiones y recomendaciones.

3.4 Tipo de investigación, diseño y metodología estadística

La presente investigación fue de enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental. Según Barragán (2003), lo cuantitativo es perteneciente a la cantidad; de su análisis se determina las posiciones de cada elemento analizado. Por otro lado, Salkind (1999) comparte la idea de que las investigaciones cuasiexperimentales son aquellas en donde se aplica un experimento a un grupo, sin embargo, es imposible asignar aleatoriamente los entre los grupo control y experimental.

Para la metodología estadística se trabajaron los siguientes aspectos (Taucher, 1999):

- t de student: Comparación de promedios de dos muestras para ver si la diferencia es estadísticamente significativa.
- Media: El promedio del valor de las variables.
- Moda. Es el valor donde la distribución de frecuencia alcanza su máximo.
- Mediana: En un conjunto de datos ordenados de menor a mayor, la mediana corresponde al dato central. Deja un %50 de información bajo ese dato, y el otro %50 es mayor o igual.
- Desviación estándar: Indica cómo varían las observaciones con respecto al promedio.
- El diagrama de diseño fue el siguiente:

R ₁	X	O ₁
R ₂	-	O ₂

Estos fueron trabajados con el programa Microsoft Excel 2010.

IV.PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

TABLA 4.1 Calificaciones de alumnos del grupo control

GRUPO CONTROL	SUJETOS	X1 PRETEST	X2 POSTEST
	Alumno 1	97	95
	Alumno 2	89	90
	Alumno 3	93	88
	Alumno 4	70	75
	Alumno 5	100	100
	Alumno 6	86	88
	Alumno 7	84	80
	Alumno 8	83	85
	Alumno 9	98	100
	Alumno 10	100	95
	Alumno 11	100	100
	Alumno 12	81	86
	Alumno 13	94	89

La siguiente tabla evidenció el rendimiento académico de los alumnos del grupo control durante el pretest y el postest.

TABLA 4.2 Calificaciones de alumnos del grupo experimental

GRUPO EXPERIMENTAL	SUJETOS	X1 PRETEST	X2 POSTEST
	Alumno 1	76	80
	Alumno 2	80	78
	Alumno 3	98	100
	Alumno 4	78	83
	Alumno 5	85	90
	Alumno 6	84	87
	Alumno 7	77	75
	Alumno 8	91	91
	Alumno 9	83	83
	Alumno 10	80	80
	Alumno 11	93	93
	Alumno 12	75	75
	Alumno 13	80	80
Alumno 14	80	80	

La siguiente tabla evidenció el rendimiento académico de los alumnos del grupo control durante el pretest y el postest.

TABLA 4.3 Prueba t de Student para comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el pretest

	Control	Experimental
	<i>PRETEST</i>	<i>PRETEST</i>
Media	90.38	82.86
Sujetos	13.00	14.00
Desviación Estándar	9.22	6.81
Estadístico t	2.43	
P(T<=t) una cola	0.01	
Valor crítico de t (dos colas)	2.06	

En esta tabla, se evidenció que sí existía diferencia estadísticamente significativa entre el pretest del grupo control y el pretest del grupo experimental, ya que el valor del Estadístico t fue mayor que el valor crítico de t. El grupo control presentó la media más alta. Por lo que se rechazó la hipótesis nula, que dice: No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, dentro del grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación de la metodología de centros de interés.

TABLA 4.4 Prueba t de Student para comparación del pretest y postest en el grupo experimental

Grupo Experimental		
	<i>PRETEST</i>	<i>POSTEST</i>
Media	82.86	83.93
Desviación Estándar	6.81	7.31
Sujetos	14.00	14.00
Coeficiente de correlación de Pearson	0.95	
Estadístico t	-1.72	
P(T<=t) una cola	0.05	
Valor crítico de t (dos colas)	2.16	

En esta tabla, se evidenció que no existía diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest del grupo experimental, ya que el valor del Estadístico t fue menor que el valor crítico de t, por lo tanto se aceptó la hipótesis nula, que dice: No existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el grupo experimental, entre el pretest y el postest.

TABLA 4.5 Prueba t de Student para comparación del pretest y postest en el grupo control

Grupo Control		
	<i>PRETEST</i>	<i>POSTEST</i>
Media	90.38	90.08
Desviación Estándar	9.22	7.77
Sujetos	13.00	13.00
Coeficiente de correlación de Pearson	0.92	
Estadístico t	0.31	
P(T<=t) una cola	0.38	
Valor crítico de t (dos colas)	2.18	

En esta tabla, se evidenció que no existía diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y postest del grupo control, ya que el valor del Estadístico t fue menor que el valor crítico de t, por lo tanto se aceptó la hipótesis nula, que dice: No existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el grupo control, entre el pretest y el postest.

TABLA 4.6 Prueba t de Student para comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el posttest

	Control	Experimental
	<i>POSTEST</i>	<i>POSTEST</i>
Media	90.1	83.9
Sujetos	13.0	14.0
Desviación Estándar	7.77	7.31
Estadístico t	2.1	
P(T<=t) una cola	0.0	
Valor crítico de t (dos colas)	2.1	

En esta tabla, se evidenció que sí existía diferencia estadísticamente significativa entre el posttest del grupo control y el posttest del grupo experimental, ya que el valor del Estadístico t fue mayor que el valor crítico de t. El grupo control presenta la media más alta, por lo tanto se rechazó la hipótesis nula, que dice: No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, entre el grupo control y el grupo experimental, después de la aplicación de la metodología de Centros de Interés.

V. DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación evidenciaron desde el inicio que existía una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula que dice que: No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, dentro del grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación de la metodología de centros de interés.

En atención a este hallazgo fue que se tomó la decisión de determinar cuál sería el grupo control y cuál sería el grupo experimental. Según lo observado antes de iniciar el experimento, el grupo control tenía una mayor facilidad de seguimiento de instrucciones y un mejor comportamiento que el grupo experimental; este factor es importante mencionarlo ya que cuando un grupo de alumnos trabaja de mejor manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje se da con mayor facilidad.

Luego de haber aplicado la metodología de centros de interés se observó que la diferencia entre ambos persistió a pesar de la aplicación de la metodología de Centros de Interés, lo cual permite rechazar la hipótesis nula que dice que: No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, entre el grupo control y el grupo experimental, después de la aplicación de la metodología de Centros de Interés.

Tanto en el grupo experimental como en grupo control no hubo diferencia entre el pre test y postest; por lo tanto, se aceptan las hipótesis nulas que dicen: No existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el

grupo experimental, entre el pretest y el posttest; y no existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 0.05 en el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe, en el área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*”, en el grupo control, entre el pretest y el posttest.

Como Edel (2003) estableció, cuando se trata de mejorar el rendimiento académico, es necesario analizar las metodologías utilizadas; en este caso, el grupo control no experimentó esa transición. Sin embargo, esta metodología demostró ser útil y motivadora ya que los alumnos estuvieron involucrados en las tareas propuestas.

Para que haya un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, es necesario que el maestro tome en cuenta las necesidades, fortalezas e intereses de sus alumnos, de manera tal que construyan su propio aprendizaje. Vicente (2012) pudo evidenciar en base a encuestas, que el 59% de los alumnos manifestaron que no tienen participación en clase y que los maestros no tomaron en cuenta al alumno para la construcción del aprendizaje. En contraste con esta investigación, la metodología de centros de interés siguió los principios del constructivismo, que se basaron en que el alumno debe ser el centro del proceso. Durante este experimento, se cumplió con este aspecto, ya que los alumnos dejaron de ser sólo espectadores sino que participantes dinámicos.

Resultó de gran importancia que la metodología de enseñanza y aprendizaje que se aplique sea activa. Durante esta investigación, se pudo observar que las actividades se tornaron de pasivas a activas, estas actividades permitieron que algunos alumnos mejoraran su aprendizaje y su motivación. Esto coincide con la investigación de Saéz (2010), que logró demostrar que una metodología activa mejora el rendimiento académico de los alumnos. De igual manera, García (2011) propuso por medio de su estudio, que los maestros deben ofrecer recursos, estrategias y técnicas en base a una metodología activa, ya que tiene una incidencia positiva en la construcción del aprendizaje.

Dentro de las diversas metodologías, existen metodologías basadas en un aprendizaje cooperativo. Los centros de interés promueven este tipo de aprendizaje ya que los alumnos deben participar con sus compañeros y cooperar en el éxito de algunas de las actividades, cuando los alumnos trabajan de esta manera se desarrollan actitudes de creatividad, compromiso, participación, civismo, entre otras. Esto vincula con el estudio de Salmerón (2010) que, mediante la implementación de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo, logró tener resultados positivos en los alumnos desarrollando en ellos competencias mencionadas anteriormente.

La comprensión lectora y la lectoescritura son competencias fundamentales para la vida. Los Centros de Interés probaron ser una metodología eficiente para lograrlo, tal como sucedió en la investigación de Gutiérrez (2014) quien, a través de una remediación con esta metodología, logró estimular el proceso de la comprensión lectora en alumnos de 4 y 5 años. Por otro lado, Martínez (2011) quiso probar que a través de programas innovadores se pueden evidenciar mejoras en el proceso de la lectura. Con sus resultados pudo concluir que al aplicar los Programas Optimist y Apresto y Lectura, los alumnos lograron tener cambios significativos, lo cual demuestra que implementar nuevas metodologías puede dar cambios positivos. De igual manera, Becerra (2003), utilizó una metodología constructivista, logrando hallar que ésta misma influye en el proceso de la adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, en el presente estudio no se observó un cambio significativo, aunque varios de los sujetos se sintieron motivados en su proceso de aprendizaje mediante el uso de la metodología de centros de interés.

El material didáctico tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades y destrezas. A través de la metodología de centros de interés utilizada para esta investigación, se diseñaron actividades que implicaban el uso de material manipulable. Este tipo de actividades lograron involucrar a los alumnos y permitió que fueran sujetos activos. Esto concuerda con los hallazgos de De León (2014) y de Baquix (2014), quienes dieron cuenta de que el material didáctico aportó interés y motivación a los alumnos enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que fue un factor

importante para la elaboración de centros de interés. Por otro lado, Campos (2006) concluyó con su estudio que los niños deben explorar lo que les otorga el material didáctico, el uso de estos mismos facilita lograr un pensamiento abstracto, por ende formando alumnos competentes.

La motivación y la confianza son imprescindibles para que el alumno haga propio el aprendizaje. Una metodología basada en el constructivismo puede aumentar los niveles de confianza de los alumnos, es así como lo experimentó Conto (2008) en su estudio. Luego de aplicar su experimento, el autor concluyó que la confianza de los alumnos mejoró. De ese mismo modo, en el presente estudio se pudo observar que en base a las actividades realizadas, los alumnos mostraron actitudes favorables tales como motivación, seguridad e interés.

Es importante mencionar que además de la motivación de los alumnos, el desarrollo de cada uno de ellos afecta su aprendizaje y por ende, su rendimiento académico. Gómez (2014) investigó sobre la importancia de la estimulación oportuna y concluyó que si esta estimulación se ha promovido, se da un el desarrollo integral, impulsando un mejor rendimiento académico. Igualmente, Nardi (2009) en su investigación pudo identificar que la alimentación y la estimulación temprana que el sujeto haya tenido en sus primeros años puede repercutir de gran manera en el desarrollo. En el presente estudio puede ser que estos factores hayan afectado a algunos de los alumnos del grupo experimental de forma negativa y, por ende, la metodología de centros de interés no pudo realizar cambios significativos en ellos.

Así como el enfoque de aprendizaje es importante, de igual modo lo es el rol del maestro. Rocael (2008) determinó en su estudio que los maestros conocen poco sobre el constructivismo y necesitan mayor información para brindar una mejor educación. En esta misma línea, Hurtado (2005) evidenció con su estudio que las maestras fomentaban una relación positiva con sus alumnos, esta promovió la motivación hacia el aprendizaje por parte de los alumnos. En relación a estos estudios, en la actual investigación se observó que la maestra propició un aprendizaje basado en el

constructivismo y los alumnos mostraban confianza hacia la maestra lo cual facilitaba mediar el aprendizaje y fomentaba una mejor actitud de los alumnos.

Analizando aspectos teóricos que quedaron de manifiesto en esta investigación, se encuentra lo que mencionó Zapata (1989). Él estableció que los centros de interés deben cumplir con dos principios: los contenidos deben verse como una totalidad y no como un conjunto de disciplinas, y el interés debe de ser del alumno; de este modo su aprendizaje es propio, por lo que es necesario que el maestro descubra las necesidades y el interés del alumno. Estos principios se evidenciaron para los sujetos del presente estudio quienes sí tuvieron un progreso positivo. Los alumnos que no mostraron mejora alguna puede atribuirse a factores externos no controlados en esta investigación como lo fueron: inasistencia, actitudes negativas, distracción, falta de seguimiento de instrucciones. Factores que repercutieron en el aprendizaje y la realización de las tareas. De igual manera es importante mencionar que el tiempo no fue suficiente para aplicar la metodología y esto pudo repercutir en los resultados.

Siguiendo con la teoría, según Díaz (2002) para que pueda haber un aprendizaje significativo el contenido debe ser lógico y debe tener relación con los conocimientos previos; de ese modo el alumno pueda encontrar un significado. La actitud del alumno debe ser favorable para aprender de forma significativa, si el alumno no se siente motivado no podrá relacionar el nuevo material con su conocimiento previo. Tomando en cuenta estas condiciones, es importante mencionar que los conocimientos previos del alumno y su disposición y actitud al momento de aprender van a influir de gran manera en mejorar el aprendizaje o no. Los resultados del presente estudio evidenciaron que el grupo control tuvo un mejor rendimiento que el grupo experimental, este resultado se relaciona con estas dos condiciones mencionadas anteriormente, ya que en el grupo experimental existían mayor cantidad de alumnos nuevos, por lo que sus conocimientos previos no eran los mismos que los demás; de igual manera, los alumnos de este grupo, tenían una actitud menos favorable que la actitud de los alumnos del grupo control.

VI. CONCLUSIONES

- La metodología de los “Centros de Interés” no tuvo una incidencia significativa para mejorar el rendimiento académico del área de “*Phonemic Awareness*” de la asignatura “*Language Arts*” en los alumnos de preparatoria.
- Al realizar el pretest, se observó que un grupo presentaba mejor rendimiento que el otro, esto llevó a determinar cuál sería el grupo control y cuál sería el grupo experimental. Se tomó la decisión de apoyar al grupo con rendimiento más bajo con una metodología activa como los Centros de Interés.
- Se implementó la metodología de “Centros de Interés” durante 5 semanas, este período de tiempo permitió que algunos alumnos mejorarán en su rendimiento académico, sin embargo, no fue el tiempo suficiente para demostrar cambios significativos.
- El grupo experimental no mostró diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento académico de los alumnos.
- El rendimiento del grupo control y del grupo experimental no mostraron cambios significativos en el pre y pos test. En ambos grupos, el rendimiento se mantuvo estable.

VII. RECOMENDACIONES

- Implementar la metodología de “Centros de Interés” durante un lapso de tiempo más prolongado para tener mejores resultados.
- Utilizar variedad de metodologías que estén basadas bajo la concepción constructivista y el aprendizaje significativo, para poder lograr en los alumnos un mejor rendimiento y formarlos como individuos competentes.
- Explorar con más profundidad los conocimientos previos de los alumnos, de ese modo, determinar el punto de partida para poder relacionar las experiencias con el conocimiento nuevo; así el alumno será un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tomar en cuenta los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, tales como el nivel socioeconómico, el ánimo y la actitud, los conocimientos previos, la inasistencia, el comportamiento, etc., de ese modo encontrar diversas técnicas para asegurar que la implementación de la metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.
- Ampliar este estudio a otros grupos con condiciones similares; de este modo, se podrán contrastar los resultados obtenidos.
- Dar a conocer a los maestros y directivos del centro, los conductos positivos mostrados en el grupo experimental, para resaltar la importancia de la implementación de una programación flexible y dinámica.

VIII. REFERENCIAS

- Achaerandio, L. (2003). *Constructivismo cognitivo y algunas aplicaciones educativas*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Barragán, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. Bolivia: Editorial Offset Boliviana Ltda.
- Baquiáx, J. (2014). *Implementación de actividades lúdicas a través del baúl del juego*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Baquiáx-Judith.pdf>
- Becerra, J. (2003). *La metodología constructivista de la enseñanza del español y su relación con un aprendizaje significativo de la lecto-escritura por el alumno de primer grado de primaria*. (Tesis de licenciatura Inédita). Universidad de Colima, México. Recuperado de: http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Justo%20Becerra%20Ramirez.pdf
- Calderón, K. (2002). *La didáctica hoy: concepción y aplicaciones*. Costa Rica: Euned.
- Campos C. (2006). *Los recursos didácticos concretos y su uso en la educación parvularia: la posibilidad de alcanzar un buen nivel de pensamiento abstracto*. (Tesis de licenciatura Inédita). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_c/html/index-frames.html
- Chasco, J. (2001). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.

Cifuentes, M. (2008). *El aprendizaje, el juego y la lúdica*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Conto, B. (2008). *Influencia de un programa constructivista y experimental de las ciencias naturales en la motivación y rendimiento académico de los alumnos*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/83/Conto-Lainez-Bertha-Maria/Conto-Lainez-Bertha-Maria.pdfv>

De León, E. (2014). *Implementación del material didáctico en la metodología activa*. (Tesis de licenciatura Inédita). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/De%20Leon-Evelyn.pdf>

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edel, R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación Y Desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1-2.

Feinstein, B. (2005). *Constructivismo*. Guatemala: Ministerio de Educación Guatemala.

Foresman, S. (2011) *Reading Street, First Stop, Grade K*. Estados Unidos: Pearson

García, A. y Llul, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid, España: Editex.

García I. (2011). *La metodología activa y su incidencia en el proceso de interaprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del octavo año de educación básica del colegio nacional portoviejo, durante el año lectivo 2010-2011*. (Tesis de maestría). Universidad de Manabí, Manabí, Ecuador. Recuperado de: http://repositorio.utm.edu.ec/bitstream/123456789/11697/1/CEPGDIE_201100155.pdf

Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid, España: NARCEA S.A.

Gómez, G. (2014). *Estimulación temprana en el desarrollo infantil*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Gomez-Georgina.pdf>

Gutiérrez, E. (2014). *Manual de estimulación para el proceso de iniciación a la Comprensión lectora, a través de Centros De Interés*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Campus de Antigua, Sacatepéquez, Guatemala.

Hurtado C. (2005). *Análisis de las interrelaciones maestro-alumno que se establecen en un aula de preescolar de niños de 5 y 6 años, en función del fomento e inculcación del valor del respeto*. (Tesis de licenciatura Inédita). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ4068.pdf>

La Francesco, G. (2003). *La educación integral en el preescolar: propuesta pedagógica*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Machado, J. (2013). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. (Experiencias de la niñez temprana en artes del lenguaje: Alfabetización temprana). Estados Unidos: Wadsworth.
- Martín, E. y Solé, I. (2001). *El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación*. Madrid, España: Alianza.
- Martín, M. (2000). *Materiales curriculares para niños y niñas de tres a seis años*. España: Mad, S.L.
- Martínez, A. (2011). *Eficacia de un programa para mejorar las destrezas básicas de la lectura en niños con bajo rendimiento*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/41/Martinez-Ana.pdf>
- Martínez, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Ministerio de Educación Guatemala (2008). *Curriculum Nacional Base: nivel preprimario*. Guatemala: Ministerio de Educación Guatemala.
- Nardi, V. (2009) *Repercusión en los primeros años escolares y en el proceso de aprendizaje de una alteración en el crecimiento y desarrollo infantil*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Abierta Interamericana, Argentina. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC087602.pdf>
- Navarro, M. (2003) *La Gestión Escolar: Una aproximación a su estudio*. Estados Unidos: Palibrio.
- Olilla, O. (2001). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid, España: NARCEA. S.A

- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela* (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Bolivia: PINSEIB.
- Rocael, I. (2008). *Metodología constructivista y el rol del maestro en servicio*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/08/lxcot-Citalan-Rocael/lxcot-Citalan-Rocael.pdf>
- Román, M. (2007). *El constructivismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Ruíz, I. (2012). *Constructivismo y educación: La concepción constructivista del aprendizaje, síntesis de Lectura de Coll*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Saéz, E. (2010) *Renovación metodológica activa para el aprendizaje significativo de conceptos, principios y leyes en la unidad de la luz para estudiantes del colegio Padre Pedro Arrupe*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad del Bío Bío, Chile Recuperado de: <http://joplin.cienciasbasicas.cl/files/esaez.pdf>
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3ª ed.). México: Prentice Hall.
- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SalmeronCristina.pdf>

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Equinoccio.

Taucher, E. (1999). *Bioestadística* (2ª ed.). Chile: Universidad de Chile.

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Vicente, S. (2012). *Metodología constructivista y su práctica educativa en el aula*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/2012/05/09/Vicente-Sonia.pdf>

Zapata, O. A. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México.

ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA DE PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADO EN LA METODOLOGÍA DE CENTROS DE INTERÉS PARA EL ÁREA DE “*PHONEMIC AWARENESS*” DE LA ASIGNATURA “*LANGUAGE ARTS*”

A. DATOS GENERALES

Lugar: Institución privada bilingüe.

Fecha: Última semana de agosto y mes de septiembre del año 2014.

Grado: Preparatoria

Ciclo escolar: 2014

B. DESCRIPCIÓN

Este programa es elaborado por la investigadora para el experimento. Con este programa se pretende desarrollar en el alumno las competencias necesarias para adquirir su conciencia fonológica que le servirá para la iniciación del proceso de lectura en la asignatura de “*Language Arts*”. Este programa está basado en la metodología de centros de interés. La Francesco (2003) establece que esta metodología permite un conocimiento de la realidad. Los centros de interés son irremplazables para la adquisición de la madurez mental del niño, ya que no hay nada más concreto que la realidad en la cual se desarrolla el niño en todo nivel. Por esta misma razón, se cree que los centros de interés permitirán que los alumnos construyan su aprendizaje según sus necesidades e intereses, lo cual los llevará a tener aprendizajes pertinentes y significativos.

El programa se aplicará con los alumnos de preparatoria, en la asignatura de “*Language Arts*”. La duración del programa será de 5 semanas conformadas por 4 períodos a la semana de 40 minutos cada uno, iniciando la última semana de agosto y terminando la última semana de septiembre.

La forma de trabajar se dará de la siguiente manera:

- Los alumnos serán divididos en 4 grupos, cada semana se trabajarán 4 centros y los alumnos rotarán de centro cada día de modo que en la semana habrán trabajado los 4 centros de interés.
- Cuando el alumno termine el centro podrá ir a realizar una actividad extra, la razón de esta actividad extra es debido a que algunos alumnos terminan más rápido que otros, por lo que esto permitirá que él/ella le dé continuidad a actividades en lo que los demás integrantes de su grupo terminan el centro.

C. OBJETIVO

Facilitar oportunidades para que los alumnos aprendan significativamente y desarrollen las competencias necesarias para adquirir una consciencia fonológica adecuada que les permita aprender a leer en inglés con fluidez.

SEMANA	CENTRO DE INTERÉS / ACTIVIDADES	MATERIALES Y RECURSOS	EVALUACIÓN
1	<p>LETRA “Rr”:</p> <p>CENTRO #1 ROCK STARTS WITH “Rr” (roca empieza con Rr)</p> <p>Los alumnos deberán clasificar rocas de dos diferente tamaños, grandes y pequeñas, deberán agarrar las rocas con una pequeña tenaza para que practiquen el movimiento de pinza. Colocarán las rocas en los vasos rotulados con BIG</p>	<p>CENTRO # 1: Rocas, vasos, tenazas.</p> <p>CENTRO #2: bolsas ziploc grandes, arroz, objetos pequeños, hojas bond, crayones.</p> <p>CENTRO #3: arroz coloreado, hojas bond.</p> <p>CENTRO #4: hoja</p>	<p>Letra “Rr”</p> <p>Centro #1</p> <p>Los alumnos realizan la actividad con interés y conocen la diferencia entre big/small.</p> <p>Centro #2</p> <p>Los alumnos logran identificar los objetos que inician con /r/ y los que no.</p> <p>Centro #3</p>

	<p>(grande) y SMALL (pequeño).</p> <p>CENTRO #2 FINDING OBJECTS IN RICE (encontrando objetos en arroz)</p> <p>Habrán bolsas ziploc llenas de arroz (rice), y dentro de ellas habrán diferentes objetos, los alumnos deberán encontrar los objetos que comienzan con la letra "R". Luego de haber encontrado los objetos, deberán dibujarlos.</p> <p>CENTRO #3 RAINBOW STARTS WITH "Rr" (arcoíris comienza con la letra Rr)</p> <p>Los alumnos pegarán arroz de colores dándole forma de un arcoíris.</p> <p>CENTRO #4 TRACING AND VOCABULARY (Repasando y vocabulario)</p> <p>Se les dará a los alumnos una hoja de trabajo, en ella encontrarán la letra "Rr", además se les dará una hoja con diferentes dibujos. Los alumnos deberán repasar la</p>	<p>de trabajo letra "R", hoja con dibujos, crayones, tijeras, goma.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: ropa para lluvia.</p>	<p>Los alumnos muestran interés y gusto por elaborar el arcoíris.</p> <p>Centro #4</p> <p>Los alumnos fueron capaces de elaborar adecuadamente la hoja de trabajo.</p> <p><i>Estos indicadores de logro quedarán registrados en una rúbrica personal por alumno.</i></p>
--	---	--	---

	<p>letra “Rr”, colorearán con crayón y cortarán con tijeras los dibujos que formen parte del vocabulario que inicie con la letra R, pegarán estos dibujos en la hoja de la letra “Rr”.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: centro de drama, los alumnos podrán utilizar ropa para lluvia y jugar. (RAIN)</p>		
2	<p>LETRA “Cc”</p> <p>CENTRO #1: “Cc” IS FOR CAR (C de carro)</p> <p>Se les dará a los alumnos una hoja en donde estará dibujada la letra Cc. Los alumnos utilizarán carritos y les pondrán ténpera en las llantas, pasarán lo carros sobre la letra C de modo que quede pintada.</p> <p>CENTRO #2: “Cc” IS FOR CATERPILLAR (Cc es de oruga)</p> <p>Los alumnos colorearán círculos de diferentes colores y los pegarán para formar una oruga (caterpillar)</p>	<p>CENTRO #1: Hoja con letra Cc, carritos, tempera.</p> <p>CENTRO #2: hojas bond, goma.</p> <p>CENTRO #3: tablets.</p> <p>CENTRO #4: hoja de trabajo letra “R”, hoja con dibujos, crayones, tijeras, goma.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: algodón.</p>	<p>Letra “Cc”</p> <p>Centro #1</p> <p>Los alumnos realizan la actividad con interés y realizan el trazo de la letra “Cc”.</p> <p>Centro #2</p> <p>Los alumnos logran realizar la oruga con orden y limpieza. Identifican el sonido inicial de “Caterpillar”.</p> <p>Centro #3</p> <p>Los alumnos muestran interés e identifican la letra “Cc”.</p>

	<p>CENTRO #3: TABLETS</p> <p>Los alumnos trabajarán en las tablets, específicamente la letra Cc.</p> <p>CENTRO #4 TRACING AND VOCABULARY (Repasando y vocabulario)</p> <p>Se les dará a los alumnos una hoja de trabajo, en ella encontrarán la letra “Cc”, además se les dará una hoja con diferentes dibujos. Los alumnos deberán repasar la letra “Cc”, colorearán con crayón y cortarán con tijeras los dibujos que formen parte del vocabulario que inicie con la letra Cc, pegarán estos dibujos en la hoja de la letra “Cc”.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: cotton clouds: formar nubes con algodón.</p>		<p>Centro #4</p> <p>Los alumnos fueron capaces de elaborar adecuadamente la hoja de trabajo.</p> <p><i>Estos indicadores de logro quedarán registrados en una rúbrica personal por alumno.</i></p>
3	<p>LETRA “Bb”</p> <p>CENTRO #1: Bear starts with “B (Oso comienza con Bb)</p> <p>Se les dará a los alumnos una hoja con una tabla, cada columna con un color y un número, también se les dará</p>	<p>CENTRO #1: hoja de trabajo, osos para clasificar.</p> <p>CENTRO #2: antenas, alas, forma de la letra B, hechas de papel arcoíris o</p>	<p>Letra “Bb”</p> <p>Centro #1</p> <p>Los alumnos clasifican a los osos en la columna correspondiente.</p> <p>Centro #2</p> <p>Los alumnos realizan</p>

	<p>osos para clasificar. Ellos/as deberán clasificar a los osos por color, colocándolos en la columna del color correspondiente y la cantidad del número indicado en la hoja.</p> <p>CENTRO # 2 BEE CRAFT (Manualidad de abeja)</p> <p>Los alumnos formarán una letra B en una abeja, le colocarán antenas, alas, y colores de una abeja.</p> <p>CENTRO # 3 BUTTONS (Botones)</p> <p>Los alumnos deberán enhebrar botones en una cinta, al terminar deberán colocar los botones formando una B mayúscula y una b minúscula.</p> <p>CENTRO #4 TRACING AND VOCABULARY (Repasando y vocabulario)</p> <p>Se les dará a los alumnos una hoja de trabajo, en ella encontrarán la letra “Bb”, además se les dará una hoja con diferentes dibujos. Los alumnos deberán repasar la letra “Bb”, colorearán con</p>	<p>construcción.</p> <p>CENTRO #3: botones, cinta.</p> <p>CENTRO #4: hoja de trabajo letra “R”, hoja con dibujos, crayones, tijeras, goma.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: libros.</p>	<p>la actividad con interés y entusiasmo. Identifican el sonido inicial de “bee”.</p> <p>Centro #3</p> <p>Los alumnos con facilidad e identifican la B mayúscula y la b minúscula.</p> <p>Centro #4</p> <p>Los alumnos fueron capaces de elaborar adecuadamente la hoja de trabajo.</p> <p><i>Estos indicadores de logro quedarán registrados en una rúbrica personal por alumno.</i></p>
--	---	---	---

	<p>crayón y cortarán con tijeras los dibujos que formen parte del vocabulario que inicie con la letra Bb, pegarán estos dibujos en la hoja de la letra “Bb”.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: Los alumnos tendrán la oportunidad de escoger cualquier libro. (Book.)</p>		
4	<p>LETRA “li”</p> <p>CENTRO #1: LETTER “li” WORKSHEET (Hoja de trabajo letra li)</p> <p>Se les dará a los alumnos una hoja con diferentes letras, los alumnos deberán marcar con un marcador todas las letras li que encuentren.</p> <p>CENTRO #2: “li” IS FOR IGLOO (li de iglú)</p> <p>Sobre un dibujo de un iglú, lo alumnos pegarán marshmallows.</p> <p>CENTRO #3: TABLETS</p> <p>Los alumnos trabajarán en las tablets, específicamente la letra li.</p> <p>CENTRO #4 TRACING AND VOCABULARY (Repasando</p>	<p>CENTRO #1: Hoja de trabajo, marcadores.</p> <p>CENTRO #2: Dibujo de iglú, marshmallows, goma.</p> <p>CENTRO #3: tablets.</p> <p>CENTRO #4: hoja de trabajo letra “R”, hoja con dibujos, crayones, tijeras, goma.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA:</p> <p>Instrumentos: panderetas, guitarra de juguetes, flautas, tambores, etc.</p>	<p>Letra “li”</p> <p>Centro #1</p> <p>Los alumnos logran identificar la letra “li”.</p> <p>Centro #2</p> <p>Los alumnos logran identificar el sonido inicial de “Igloo” y realizan la actividad con orden y limpieza.</p> <p>Centro #3</p> <p>Los alumnos muestran interés e identifican la letra “Cc”.</p> <p>Centro #4</p> <p>Los alumnos fueron capaces de elaborar adecuadamente la hoja de trabajo.</p>

	<p>y vocabulario)</p> <p>Se les dará a los alumnos una hoja de trabajo, en ella encontrarán la letra “li”, además se les dará una hoja con diferentes dibujos. Los alumnos deberán repasar la letra “li”, colorearán con crayón y cortarán con tijeras los dibujos que formen parte del vocabulario que inicie con la letra li, pegarán estos dibujos en la hoja de la letra “li”.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: Alumnos podrán experimentar con diferentes instrumentos. (Instruments)</p>		<p><i>Estos indicadores de logro quedarán registrados en una rúbrica personal por alumno.</i></p>
5	<p>REPASO DE LETRAS</p> <p>CENTRO #1: PLAYDUH LETTERS (Letra con plasticina)</p> <p>Formar las diferentes letras aprendidas con plasticina.</p> <p>CENTRO #2: TABLETS</p> <p>Los alumnos trabajarán en las tablets.</p> <p>CENTRO #3: MAGIC LETTERS (letras mágicas)</p>	<p>CENTRO #1: Plasticina.</p> <p>CENTRO #2: tablets.</p> <p>CENTRO #3: hojas, crayones, cuaderno.</p> <p>CENTRO #4: Platos desechables, ganchos de ropa.</p>	<p>REPASO</p> <p>Centro #1</p> <p>Los alumnos identifican las letras “Rr”, “Cc”, “Bb”, “li”</p> <p>Centro #2</p> <p>Los alumnos muestran interés e identifican las diferentes letras.</p> <p>Centro #3</p>

	<p>Se les dará a los alumnos una hoja en donde deberán colorear para encontrar las letras, luego de haber encontrado las letras, deberán escribir en su cuaderno las letras que encontraron y dibujar algo que inicie con cada letra.</p> <p>CENTRO #4: MATCHING UPPERCASE AND LOWERCASE LETTERS (uniendo mayúsculas y minúsculas)</p> <p>Los alumnos tendrán un plato desechable con diferentes letras mayúsculas escritas en la orilla del plato. Por aparte tendrán ganchos de ropa con una letra minúscula, deberán colocar los ganchos en el plato, uniendo la letra minúscula con la mayúscula.</p> <p>ACTIVIDAD EXTRA: armar rompecabezas de letras.</p>	<p>ACTIVIDAD EXTRA:</p> <p>Rompecabezas.</p>	<p>Los alumnos reconocen vocabulario relacionado con cada letra aprendida.</p> <p>Centro #4</p> <p>Los alumnos identifican las letras relacionando las letras mayúsculas y minúsculas.</p> <p><i>Estos indicadores de logro quedarán registrados en una rúbrica personal por alumno.</i></p>
--	---	---	---

ANEXO 2

Evaluación para centros de Interés

Nombre del alumno: _____

Fecha: _____

Semana 1

INDICADOR	No lo logra	En proceso	Lo logra
Centro #1 El alumno conoce la diferencia entre big/small			
Centro #2 El alumno identifica objetos que inician con /r/			
Centro #3 El alumno muestra interés y gusto por elaborar la actividad			
Centro #4 El alumno elabora adecuadamente la hoja de trabajo			

Semana 2

INDICADOR	No lo logra	En proceso	Lo logra
Centro #1 El alumno realiza el trazo de la letra "C".			
Centro #2 El alumno identifica el sonido inicial de la letra "C".			
Centro #3 El alumno identifica la letra "C".			
Centro #4 El alumno elabora adecuadamente la hoja de trabajo			

Semana 3

INDICADOR	No lo logra	En proceso	Lo logra
Centro #1 El alumno clasifica objetos por medio de sus características.			

Centro #2 El alumno identifica el sonido inicial de “bee”			
Centro #3 El alumno identifica la “B” mayúscula y minúscula.			
Centro #4 El alumno elabora adecuadamente la hoja de trabajo			

Semana 4

INDICADOR	No lo logra	En proceso	Lo logra
Centro #1 El alumno identifica la letra “i”			
Centro #2 El alumno identifica el sonido inicial de “igloo”			
Centro #3 El alumno identifica la “C” mayúscula y minúscula.			
Centro #4 El alumno elabora adecuadamente la hoja de trabajo			

Semana 5

INDICADOR	No lo logra	En proceso	Lo logra
Centro #1 El alumno identifica las letras “Rr”, “Cc”, “Bb”, “Ii”.			
Centro #2 El alumno identifica los sonidos de las letras “Rr”, “Cc”, “Bb”, “Ii”.			
Centro #3 El alumno reconoce vocabulario relacionado con cada letra aprendida.			
Centro #4 El alumno relaciona las letras mayúsculas con las minúsculas.			