



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA

RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

**PROGRAMA PARA DESARROLLAR EL USO DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE AL REALIZAR EJERCICIOS DE INGLÉS EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
ELIZABETH BECERRIL ARENAS

DIRECTORA DEL REPORTE:

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS

COMITÉ TUTORIAL:

DRA. ILEANA SEDA SANTANA

MTRA. SUSANA EGUÍA MALO

MTRA. ROXANA PASTOR FASQUELLE

DRA. YOLANDA GUEVARA

México D.F. 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A MIS PAPÁS ESTHER Y ROBERTO
QUE CON SU APOYO, AMOR E INSPIRACIÓN
ME MOTIVARON PARA LOGRAR MIS METAS.**



AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a la Dra. Silvia Macotela (q.e.p.d.) por brindarme sus sabios consejos, apoyo, tiempo y dedicación, y sobre todo por confiar en mí y permitir tomar mis decisiones en la elaboración de este proyecto.

A mi asesora Dra. Rosa del Carmen Flores por su valiosa y enorme ayuda, por su paciencia y tiempo durante toda la maestría.

A los estudiantes de secundaria que asistieron al PAES quienes me brindaron su tiempo, cariño y dedicación para elaborar este trabajo.

A los profesores Dra. Ileana Seda, Dra. Benilde Cabrero, Dr. Rodolfo Gutiérrez, Mtra. Susana Eguía quienes con sus conocimientos, experiencia y enseñanza fueron pilares importantes en mi formación profesional.

Un reconocimiento a mis compañeros que estuvieron conmigo durante este proceso de la maestría, y quienes me permitieron aprender de ellos y con ellos.

A mi hermana Edith y a mi prima Yesika que siempre creyeron en mí y me apoyaron incondicionalmente en todo momento.

A mi amiga Arely que con su presencia, cariño y soporte sigo en el camino del logro de mis metas.

A mis amigos que con su alegría y sus buenos deseos me han enseñado a crecer y a valorar cada instante.

**Everything has a reason
it is up to us
if we take advantage of
or if we just sit there
and let it pass
as long as the world goes
hundred of stories
are coming and going,
moving and changing
everyday is a new beginning
keep in mind:
there are hundreds of unread stories
and thousands of unplayed games.**

Arely Rodríguez



INDICE

	PÁGINA
PRÓLOGO.....	1
INTRODUCCIÓN.....	5
APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	8
Aprendices eficaces y aprendices con bajo rendimiento escolar en el aprendizaje de una lengua extranjera	13
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	
Definición de Estrategias de Aprendizaje.....	16
I. Estrategias de Selección y Recuperación de la Información.....	21
II. Estrategias de compensación.....	23
III. Estrategias de elaboración de la cognición	23
IV. Estrategias Afectivas	24
V. Estrategias Metacognitivas	25
VI. Estrategias Sociales	26
El papel del tutor en el aprendizaje de Estrategias....	29
PLANTEAMIENTOS DE LA PSICOLOGÍA QUE HAN INFLUIDO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	
Aprendizaje Cooperativo.....	32

Autorregulación.....	35
Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje.....	37
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	41
Objetivos.....	42
Tipo de investigación.....	43
Método.....	43
Procedimiento.....	45
Resultados.....	52
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	97
REFERENCIAS.....	102
ANEXOS.....	108

PRÓLOGO

El presente proyecto se lleva a cabo en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), el cual se realiza como parte de la maestría en Psicología Profesional en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) que es parte del postgrado de Psicología de la Facultad de la UNAM.

El PAES tiene como característica principal atender alumnos con problemas de aprendizaje, los guía en la superación de sus problemas académicos, sociales y afectivos. Fue creado en la Facultad de Psicología de la UNAM por la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías y se desarrolla en colaboración con otro programa similar coordinado por la Dra. Stevens de la Universidad de McGill en Canadá (Flores, 2006).

El PAES tiene tres metas básicas: 1) Apoyar mediante un programa basado en la tutoría a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje; 2) Preparar cuadros profesionales (tutores) con un alto nivel de competencia, para trabajar con estos alumnos y con agentes educativos cercanos a ellos, llámense padres y maestros; 3) Desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo (Flores, 2000).

El PAES se adhiere a las tendencias recientes en los programas de apoyo a los estudiantes con problemas de aprendizaje basadas en un modelo de resiliencia- riesgo que resalta el potencial del ambiente para construir positivamente en la solución de dificultades que enfrentan (Wong, 2003, Meltzer, 2004, en Flores, 2006). En un ambiente que responde a las necesidades de cada estudiante, el alumno aprende gradualmente a entender y controlar su aprendizaje; adquiere las estrategias y

conocimientos necesarios en la superación de sus dificultades académicas, desarrolla una percepción positiva de sí mismo como aprendiz y se muestra motivado hacia las tareas escolares; presentando información novedosa que despierte interés en la tarea.

Las metas que persigue el PAES para la población atendida son (Flores, 2006):

1. Ayudar a los alumnos para que reconozcan y usen sus propias fortalezas para subsanar sus dificultades.
2. Apoyar a los alumnos para que adquieran estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y motivacionales, que les permitan planear, desarrollar y evaluar sus tareas académicas así como solucionar conflictos sociales, de manera autónoma y reflexiva.
3. Propiciar un ambiente de aprendizaje motivante en el que el estudiante experimente el éxito y mejore la percepción de sí mismo en la realización de tareas.
4. Ayudar a los alumnos a que aprendan a controlar y entender su propia conducta y formas de aprendizaje, para que lleguen a ser autónomos.
5. Favorecer que los alumnos con problemas de aprendizaje concluyan el ciclo de enseñanza secundaria.
6. Promover la participación de los padres en la solución de las dificultades académicas de sus hijos.
7. Establecer un vínculo de colaboración entre la escuela y el programa para apoyar a los alumnos.

Las características y metas del PAES presentadas anteriormente permiten dar una visión general del contexto en el que se lleva a cabo el presente proyecto de investigación. A continuación se presenta

el contenido del trabajo:

Dentro del apartado 1 se habla acerca del aprendizaje de una lengua extranjera la cual se encuentra estrechamente vinculada con el aspecto motivacional.

Es importante que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tome en cuenta lo que un alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado, así como también el conjunto de conocimientos previos que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores -escolares o no- o de aprendizajes espontáneos.

Para hacer decisiones sobre el aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes necesitan ser informados sobre el idioma en sí mismo -a través de actividades de toma de conciencia del lenguaje, sobre técnicas y procesos de aprendizaje de la lengua, a través de experimentación y reflexión- y sobre ellos mismos como estudiantes de la lengua -a través de la autoestima y la introspección-. Es decir, mientras más informado esté el estudiante, estará en una mejor posición para decidir. Esto les permitirá ser más eficaces y estar más motivados como estudiantes (Oxford, 1990).

El segundo apartado está dedicado a las estrategias de aprendizaje el cual menciona la importancia de promover que los estudiantes adquieran herramientas o instrumentos cognitivos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje las cuales ocurren asociadas con las estrategias de aprendizaje, para el objetivo que cumple el presente trabajo, se habla específicamente de aquellas estrategias vinculadas con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se presenta un programa de intervención el cual tiene como propósito desarrollar el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, que está basado en el diseño instruccional que se maneja en el PAES; este programa de intervención implica no solo enseñar a los estudiantes las

estrategias y su valor respecto a cuándo, dónde y por qué emplearlas, sino enseñarles directamente cómo aplicarlas y autorregularlas al resolver diversos ejercicios de inglés presentados en las actividades escolares.

El tercer apartado gira alrededor de dos modelos de enseñanza del inglés, el aprendizaje cooperativo y la autorregulación, su definición, y la manera en que es abordado en esta investigación.

En el cuarto apartado se presentan las propiedades de la investigación, sus principales resultados y análisis de los mismos.

En el quinto y último apartado se discute sobre acuerdos encontrados respecto a los resultados de la investigación y el marco teórico presentado.

INTRODUCCIÓN

Por décadas la enseñanza de las lenguas extranjeras ha buscado formas de recrear el proceso de adquisición dentro del salón de clases, y para ello se han generado métodos diversos que se relacionan con diferentes procesos como son: los cognitivos, los sociales como la colaboración entre iguales, los motivacionales como las atribuciones y metas, y los afectivos como el sentido de pertenencia al grupo y la autoestima (Díaz Barriga y Hernández, 1998). Ahora se sabe que los alumnos pueden tener mayor éxito cuando el tiempo de exposición a la lengua meta es equivalente o superior al tiempo de exposición a la lengua materna. Sin embargo, en los contextos de la secundaria mexicana esta condición no se cumple, además de que no se tiene mayor oportunidad de práctica fuera de la escuela, por lo que es necesario buscar opciones para optimizar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (SEP, 2006).

A partir de las aportaciones de la Psicología cognitiva definen a los procesos de lectura y escritura como procesos mediados por prácticas culturales construidas históricamente, cuyo aprendizaje requiere de la participación de los sujetos. Una premisa fundamental de esta corriente consiste en considerar que el lenguaje es un objeto complejo mediante el cual un individuo comprende el mundo y se integra a la sociedad, y que cumple no sólo propósitos comunicativos sino también cognitivos y de reflexión (SEP, 2006).

Hoy en día la enseñanza de una lengua extranjera -inglés o francés- como parte del sistema de educación pública de México, es obligatoria exclusivamente en la escuela secundaria. Sin embargo, existe una gran demanda social para que los niños empiecen a estudiar otro idioma, principalmente el inglés, surgiendo esta necesidad desde la primaria o incluso desde el preescolar.

Desde el punto de vista escolar, utilizar eficientemente el lenguaje es ser capaz de interactuar con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos, a fin de participar en la sociedad. Por lo anterior, en los programas 2006 el aprendizaje de una lengua extranjera se centra en lo que hacen los usuarios expertos del lenguaje durante la interpretación y producción de textos orales y escritos, preservando la función social de estos actos. El objeto de estudio de la lengua extranjera, lo constituyen las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2006).

Oficialmente adquirir una lengua extranjera se concibe como aprender a expresarse y entender tanto de forma escrita como oral la lengua meta de aprendizaje por lo que el buen aprendiz de idiomas se distingue por aproximarse al objetivo de aprendizaje, tener técnicas, saber cómo usarlas, además de saber el cómo adquirir el idioma, así como voluntad para usar la nueva lengua para una comunicación real, además de estrategias para probar y revisar las hipótesis acerca del objetivo de aprendizaje (Rivers, 2001, en Guzmán, 2003).

En la actualidad es necesaria la transformación del proceso enseñanza – aprendizaje, se requiere romper con los esquemas tradicionales que aún predominan en la práctica educativa. La capacidad cognitiva del hombre ha dejado de concebirse como un gran almacén de datos con el que el estudiante de forma pasiva reproducía el material a estudiar. Tan importante es aprender contenidos conceptuales como lo es aprender procedimientos y estrategias para manejar la información. El aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento porque permite que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo (Driscoll, 2000).

En lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje con frecuencia se generaliza aquella parte del proceso que tiene que ver con la enseñanza. Los profesores se preocupan por qué objetivos alcanzar, qué enseñar, qué método o qué enfoque utilizar. La parte del proceso relacionada con el

aprendizaje ha quedado en segundo plano; el cómo aprenden los estudiantes, qué estrategias emplean para alcanzar los objetivos y desarrollar las habilidades, es decir, aquello que también es importante para lograr un aprendizaje efectivo.

El alumno que inicia un nuevo aprendizaje de una lengua extranjera lo hace a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los utilizará como instrumentos de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Se ha de establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas (Vigotsky, 1962, en Driscoll, 2000).

APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El aprendizaje, específicamente el de una lengua extranjera, es visto como la reorganización permanente de estructuras cognitivas y ocurre como el resultado de la experiencia. Es un proceso permanente de un cambio en la comprensión, actitud, conocimiento y el continuo procesamiento de la información.

Las experiencias que resultan del aprendizaje pueden ser realizadas internamente -reflexión y pensamiento-, o externamente -el resultado de la instrucción y el resultado de la interacción con otros estudiantes- (Cizek, 1997). Por lo tanto, para lograr que ese proceso de aprendizaje se realice de forma efectiva y con calidad es necesario tener en cuenta todos los factores sociales que intervienen en el mismo, así como las estrategias de aprendizaje. El hecho de que el aprendizaje transcurra en unas condiciones socioculturales concretas señala la importancia de valorar los efectos favorecedores y limitadores del proceso de adquisición del estudiante; y de analizar qué estrategias debe aplicar para lograr un aprendizaje más efectivo.

Aprender cómo utilizar una estrategia requiere que los alumnos piensen, es decir que apliquen sus capacidades mentales con el fin de obtener una regla generativa que funcione dentro del conjunto de datos presentados, para entonces analizar las situaciones en las que la aplicación de la estrategia sería útil o apropiada.

El aprendizaje de una lengua extranjera es así un proceso donde el que aprende trata de comprender activamente. Se puede decir que el aprendizaje se ha efectuado cuando el que aprende ha logrado dar algún tipo de interpretación o patrón significativo a la información. Esto puede parecer

complejo pero en términos simples lo que indica es que aprendemos cuando pensamos y tratamos de comprender lo que vemos, sentimos y oímos (SEP, 1995).

El aprendizaje de una lengua extranjera ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos; la disposición de aprender significativamente (motivación y actitud); así como los materiales y contenidos de aprendizaje que tengan un significado potencial o lógico para él (Oxford, 1990). El aprendizaje, particularmente la adquisición de un idioma, es una experiencia emocional y los sentimientos que hace aflorar tendrán una repercusión crucial en el éxito o fracaso del mismo (Stevick, 1976, en SEP 1995).

Por lo anterior, la manera en que aprende un estudiante de secundaria implica conocer acerca de su entorno, su proceso cognoscitivo, sus expectativas, motivaciones e intereses. En el PAES se considera primordial estar al tanto de estos aspectos para adentrarse en estas características que puedan llevar al estudiante y al tutor a un entendimiento del propio proceso de aprendizaje.

Considerando los recurso cognoscitivos, Es necesario abordar el “proceso de aprendizaje como una actividad compleja que puede ser dividida en un cierto número de componentes o niveles ordenados jerárquicamente, y en los que cada uno de ellos representa un grupo crítico de procesos cognitivos; el maestro de lengua extranjera debe estar consciente de este orden psicológico y de las operaciones cognitivas que subyacen en cada nivel durante el desarrollo del aprendizaje” (Boekaerts, 1980, pp. 38).

Se debe realizar un análisis de las actividades de aprendizaje y el objetivo de las mismas, de

acuerdo con la naturaleza de las tareas a las que se someten a los estudiantes, se considera primordial observar cómo son manejadas, efectuadas e incluso adoptadas por los alumnos.

Cualquier sujeto que se encuentre en una situación de aprendizaje de una lengua extranjera no sólo construye su gramática, sino también crea su propia forma de construirla, de acuerdo con sus recursos cognitivos, su experiencia de aprendizaje, sus estrategias de adaptación y ,por supuesto, sus elecciones, motivaciones y necesidades.

La importancia del factor emocional es fácilmente apreciada si se considera la relación entre los aspectos cognoscitivo y afectivo del alumno. La teoría cognoscitiva dice que el alumno aprenderá cuando piense activamente sobre lo que está aprendiendo. Pero este factor cognoscitivo presupone el factor afectivo de motivación. Antes que los alumnos puedan pensar algo activamente, deben querer pensar en eso. La reacción emocional a la experiencia de aprendizaje es el elemento esencial para que el proceso cognoscitivo se inicie. El *cómo* es percibido el aprendizaje por el alumno afectará el *qué* aprendizaje se lleva a cabo (SEP, 1995).

La motivación se refiere al proceso de fomentar y sostener conductas orientadas a metas. Se trata de una definición cognoscitiva porque postula que la gente establece metas y emprende las tareas en forma cognoscitiva (supervisa su avance) y conductual (invierte esfuerzos) para alcanzarlas. La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante (Flores, 2000).

Como menciona Díaz Barriga y Hernández (1998) la motivación no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita.

La motivación es lo que causa el comportamiento y lo que le da energía y dirección a la conducta, es un proceso que provoca determinado comportamiento o que modifica uno ya existente. La acepción científica se refiere a una fuerza del organismo que le impulsa a actuar y a perseguir determinados objetivos. La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje. Desde el punto de vista psicológico, el comportamiento siempre es motivado, esté dirigido hacia un objetivo previamente establecido o no. Todo comportamiento esta determinado por transformaciones de energía provocadas por estímulos internos [La motivación intrínseca: se localiza en la tarea misma y en la satisfacción personal así como en la autovaloración de su desempeño]; o externos [Entre las metas extrínsecas se encuentran la de valoración social y/o la búsqueda de recompensa] (Pintrich y Schunk, 1996).

Para el alumno la motivación influye en las rutas que establece, las perspectivas asumidas, la expectativa de logro, las atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso; y de su establecimiento de metas u objetivos que logra a través de la actividad escolar; lo que permite que se modifiquen los elementos de la tarea para mantener la atención.

La motivación se enfatiza cuando el profesor o el tutor le permiten al estudiante tomar decisiones y hacerse responsable de su aprendizaje y comportamiento, lo cual contribuye a que desarrolle competencias para observar la forma en que realiza sus tareas y la manera en que se comporta. Es importante que se le señalen al alumno sus logros, al igual que las dificultades en el momento en que éstas se le presentan, así se propicia que tome conciencia de ello y se le motiva para que supere sus dificultades.

Es así que en el PAES se da especial énfasis en inducir motivos a los estudiantes en lo que

respecta a sus aprendizajes y comportamientos, se da significado a las tareas y se les provee de un fin determinado; de tal manera que los estudiantes desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad social y personal y los apliquen de manera voluntaria a los trabajos escolares.

Para motivar es necesario el planteamiento de metas, porque a partir de ellas, los estudiantes evalúan su propio nivel de desempeño. Cuando los alumnos se plantean metas específicas, es fácil poder alcanzarlas y no se sienten defraudados por ser metas tan generales, así también, las metas próximas mejoran la auto motivación que influye en la persistencia y esfuerzo para resolver problemas (Driscoll, 2000).

Desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices (Driscoll, 2000). Estos pensamientos sobre cómo se ve el alumno y cuáles son las metas y objetivos que pretende conseguir son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas el estudiante debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

Bandura (1993) menciona que cuando las metas satisfacen los criterios de especificidad, dificultad manejable y proximidad, existe una relación positiva entre la eficacia percibida para el logro de una meta y el esfuerzo invertido, pero cuando no se satisfacen existe una relación negativa. Es decir, en la medida que el individuo se perciba así mismo como eficaz, más se esforzará al realizar una tarea.

Las metas juegan un papel importante en el aprendizaje de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, porque al ser planteadas por el estudiante, éste mismo va adquiriendo motivación al mismo tiempo que activa un proceso evaluativo de su propio desempeño en la tarea. Así pues, la forma

y la manera en que el alumno se plantee las metas definirán si esta evaluación tendrá como consecuencia resultados positivos con mayor eficiencia y persistencia al realizar una tarea. Es por esto que en el PAES el planteamiento de metas es una actividad básica y elemental.

El empleo de estrategias de aprendizaje no puede quedar sólo reducido al análisis y puesto en marcha de determinados recursos cognitivos, es preciso comprender su interacción con los aspectos motivacionales y afectivos que son los que, en último término, predisponen la puesta en marcha de dichas estrategias. Para realizar un óptimo aprendizaje es necesario saber cómo hacerlo y poder hacerlo, lo que requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; también se precisa de una disposición favorable por parte del estudiante para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz.

Una de las dificultades que presentan los estudiantes de secundaria, particularmente los que asisten al PAES, es que no tienen buenas estrategias para el aprendizaje no sólo de una lengua extranjera sino de cualquier otra materia. Una forma de comprender las características que tienen los estudiantes con bajo rendimiento académico al aprender otra lengua es contrastándolos con sus pares de alto rendimiento. Esto ayudará a diferenciar sus necesidades y a identificar los apoyos educativos que requieren.

Aprendices eficaces y aprendices con bajo rendimiento escolar en el aprendizaje de una lengua extranjera

Para aprender una segunda lengua se requiere expresar y entender el idioma en forma escrita y hablada. Un buen aprendiz se distingue por poseer estrategias de aprendizaje y saber cómo usarlas relacionándolas con el nuevo idioma, además por la voluntad para emplear su conocimiento en una comunicación real. Los alumnos más expertos, con frecuencia emplean estrategias metacognitivas

como son organizar, evaluar y planificar su aprendizaje. El uso de estas estrategias junto con estrategias cognitivas como analizar, razonar, transferir información, tomar notas y resumir es considerado por algunos especialistas como parte de cualquier definición de aprendizaje efectivo (Tort- Moloney, 1997).

En contraste, los alumnos con problemas de aprendizaje tienen muchas dificultades para aprender otro idioma, usualmente recurren a estrategias simples de repetición y no logran un buen nivel de comprensión.

Los estudiantes no regulados no tienen metas claras o un sentido de dirección, además tienen planes inflexibles y una muy limitada base de estrategias (Chien, 2002). Thomas y Rohwen (1986) relacionan el fracaso escolar en la adquisición de una lengua extranjera a la falta de estrategias de aprendizaje, entienden que las mismas facilitan el procesamiento de información e incrementan el rendimiento de la tarea.

Los estudiantes con bajo rendimiento escolar son inactivos en sus respuestas cognitivas a las demandas de la tarea. Torgeson (1980, en Vaidya, 2001, pp.187) menciona que “estos estudiantes no es que no tengan habilidad para utilizar las estrategias, sino que fallan en la aplicación espontánea de las estrategias apropiadas en diversas situaciones de tarea”. La impulsividad, por lo tanto, es una de las características que presentan estos aprendices en la solución de problemas, y refleja una reflexión inadecuada con respecto a la toma de decisiones en una situación.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se han hecho intentos para delimitar las estrategias esenciales para los "buenos aprendices de la lengua". En este sentido Rubin (1975, en Oxford 1990) sugiere que un buen aprendiz de la lengua:

- Adivina de forma exacta y deseosa
- Desea comunicarse
- No teme cometer errores
- Se centra tanto en la estructura como en el significado
- Aprovecha todas las oportunidades para practicar
- Monitorea su propio discurso y el de otros.

Los buenos estudiantes están conscientes de las estrategias que utilizan, por qué las emplean y con qué frecuencia. Saben si emplean tanto estrategias cognitivas como metacognitivas que se implican activamente en el proceso de aprendizaje. Ellos identifican, buscan y exploran los ambientes en que prefieren aprender, y hacen frente a las demandas afectivas de la lengua extranjera (Santuiste, 2005).

Sin embargo, los alumnos con bajo rendimiento escolar que asisten al PAES, no están conscientes de las estrategias no comunicativas que emplean como son: la traducción, la memorización y la repetición. Si bien emplean las estrategias al igual que los expertos, lo hacen de forma un tanto arbitraria y sin orientarlas a la tarea específica.

Como menciona Torgesen (1980, en Vaidya, 2001) en el proceso de la aplicación de estrategias de aprendizaje, los estudiantes con bajo rendimiento escolar no son deficientes estratégicos, sino que las estrategias que ellos utilizan son ineficientes o inflexibles. Por lo que los alumnos que se sienten poco motivados al realizar sus tareas de inglés, se sienten poco capaces de realizarlos y entenderlos, y esto trae como consecuencia que reprobren esta materia.

Para entender más acerca de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, en el siguiente apartado se plantean las definiciones y clasificaciones que se han manejado.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Definición de Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se originaron en el campo de la psicología cognitiva, la cual se interesa por investigar cómo la mente humana piensa y aprende. Es decir, por el estudio de los procesos mentales, entre estos el proceso de aprendizaje y el procesamiento de la información (Marion 1997). El alumno se considera como un participante activo que hace uso de su mente para observar, pensar y categorizar. A partir del constructivismo, la enseñanza para la promoción del aprendizaje se ha orientado a que el alumno aprenda a aprender.

Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera están presentes a lo largo de todo el proceso del aprendizaje, desde la adquisición hasta la aplicación y transferencia de lo aprendido, por lo que se consideran flexibles porque determinan la elección de aquella alternativa más eficaz o racional para el propósito particular del aprendiz, así pues, cada estudiante desarrolla estrategias que son adecuadas a sus necesidades individuales, a su personalidad y las pone en práctica de forma diferente. Las estrategias se pueden aplicar en diversas situaciones y dependen de aspectos tales como: interés, atención, propósitos, creencias, actitudes, etc., del estudiante (Acuña, 1988).

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera, existe una amplia gama de definiciones que reflejan que cada conceptualización lleva en sí la existencia de elementos comunes entre ellas en torno a las características esenciales de las estrategias y en lo que coinciden los autores más representativos en la enseñanza de una lengua extranjera.

Wenden y Rubin (1987, pp. 6) las definen como “...cierto grupo de operaciones, pasos, planes y rutinas utilizadas por el aprendiz para facilitar la información obtenida, almacenada y recuperada”.

Weinstein y Mayer (en Macaro, 2001, pp. 17) “Las estrategias de aprendizaje son comportamientos y pensamientos que el aprendiz adquiere durante su aprendizaje y pretenden influenciar el proceso de codificar del estudiante”.

Ellis Rod (1985, pp. 10) definió las estrategias de aprendizaje como "procesos mentales que los aprendices dirigen para aprender la nueva lengua”.

Chamot (en Macaro, E. 2001, pp. 17) las define como “técnicas, aproximaciones y acciones deliberadas que los estudiantes utilizan para facilitar el aprendizaje y recordar el área de contenido lingüístico y el de información”.

Oxford (1990, pp. 8) las define como “ acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los aprendices emplean intencionalmente para mejorar su avance, para hacer más rápido y fácil el aprendizaje”.

En síntesis las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. En términos generales, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias coinciden en los siguientes puntos:

- ❖ Son acciones que parten de la iniciativa del alumno.
- ❖ Están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto

que aprende, y son generalmente deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

- ❖ Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- ❖ Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos vinculados con ellos.
- ❖ Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- ❖ Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Algunas de las estrategias de aprendizaje son observables porque existe una conducta observable que acompaña un acto mental, como por ejemplo al hacer una pregunta para clarificar algo que no se entendió. Existen otras estrategias que no pueden ser observadas como por ejemplo al hacer una comparación mental o inferencia (Wenden, 1991), el conocimiento estratégico puede ser revelado en el relato que el aprendiz hace cuando se le pide que piense en aspectos específicos o generales de su aprendizaje como cuando son entrevistados, cuando llenan un cuestionario, o escriben un diario. En esos casos los reportes de los estudiantes señalan las estrategias que posiblemente utilizan en una situación particular, las estrategias que han utilizado anteriormente o las estrategias que podrían utilizar.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera ocurre asociada a otros tipos de recursos y procesos cognitivos que deben tomarse en cuenta para entender el aprendizaje del estudiante, en especial de una lengua extranjera (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977, en Díaz Barriga y Hernández, 1999):

- Procesos cognitivos básicos: se refiere a todo el procesamiento de la información (atención, percepción, almacenaje, etc.)

- Bases de conocimiento: se refiere a hechos, conceptos y principios que tiene, el cual está organizado en forma de esquema jerárquico llamado conocimientos previos.
- Conocimiento estratégico: son las llamadas estrategias de aprendizaje “saber cómo conocer”.
- Conocimiento metacognitivo: conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos recordamos o seleccionamos problemas. Consiste en ese saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimientos.

Las estrategias son parte de estos procesos cognitivos, de una manera particular se han identificado las más importantes para aprender una segunda lengua, las cuales han sido clasificadas por algunos investigadores (Wenden y Rubin 1987; O'Malley 1985; Ellis 1986; Oxford 1990, etc.). Sin embargo, muchas de estas clasificaciones tienen particularidades que se asemejan entre sí; en particular y para los fines del presente proyecto se consideró un modelo presentado por Oxford, el cual, contiene un nuevo sistema de clasificación de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera considerando seis tipos principales de estrategias de una manera práctica y útil tanto para estudiantes como para profesores, los cuales se profundizarán más adelante. Este modelo menciona que las estrategias de aprendizaje de una lengua:

- Contribuyen al objetivo principal, desarrollo de la competencia de comunicación
- Permiten a los estudiantes llegar a ser más auto dirigidos
- Expanden el rol de los profesores
- Están orientadas al problema

- Involucran varios aspectos del aprendiz, no sólo el cognitivo
- Son acciones específicas del aprendiz
- Ayudan al aprendizaje directa e indirectamente
- No son siempre observables
- Son usualmente conscientes
- Pueden ser enseñadas
- Son flexibles
- Son influenciadas por diferentes aspectos

Oxford (*op. cit*) plantea estas estrategias como parte de un sistema de estrategias que contiene seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua extranjera. Este sistema se basa en el supuesto de que se concibe al estudiante como una persona integral que emplea recursos intelectuales, sociales, emocionales y físicos y por lo tanto no es simplemente una máquina cognitiva o metacognitiva de procesamiento de información.

El sistema consta de estos grupos de estrategias:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
Suponen el procesamiento de los elementos lingüísticos de la lengua extranjera (Santuiste, 2005).	Apoyan y guían el proceso de aprendizaje, sin relacionarse directamente con la manipulación de elementos lingüísticos de la lengua extranjera (Santuiste, 2005).

<p style="text-align: center;">Estrategias de selección y recuperación de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Crear uniones mentales (Ej. colocación de palabras nuevas en un contexto) . Aplicar imágenes y sonidos (Ej. representación de sonidos en la memoria). . Revisar bien (Ej. revisión estructurada) . Emplear acción (Ej. Uso de respuesta física o sensación) 	<p style="text-align: center;">Estrategias metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Centrar el aprendizaje (conexión de la nueva información con material ya conocido) . Planificar el aprendizaje (Establecimiento de metas y objetivos) . Evaluar el aprendizaje (Auto-monitoreo)
<p style="text-align: center;">Estrategias de elaboración de la cognición</p> <ul style="list-style-type: none"> . Practicar (Uso de fórmulas y patrones) . Recibir y enviar mensajes . Analizar y razonar (Análisis de expresiones) . Tomar notas 	<p style="text-align: center;">Estrategias Afectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Reducir la ansiedad (Uso de música, humor) . Premiarse a sí mismo . Discutir los sentimientos con otros
<p style="text-align: center;">Estrategias de compensación</p> <ul style="list-style-type: none"> . Adivinar inteligentemente (Uso de claves no lingüísticas para adivinar el significado) . Reducción de las limitaciones en la expresión y en la escritura (Uso de sinónimos) 	<p style="text-align: center;">Estrategias Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> . Preguntar (Preguntar para aclararse o verificar) . Cooperar con otros (Colaborar con usuarios más competentes en la nueva lengua) . Simpatizar con otros (Desarrollar la comprensión cultural con usuarios de la cultura de los países donde se hable la lengua que se estudia)

Oxford (1990) clasifica las estrategias para aprender una segunda lengua de acuerdo con la forma cómo se está procesando la información, a partir de las demandas de los ejercicios de inglés y las necesidades del propio estudiante.

I. Estrategias de selección y recuperación de la información

Este tipo de estrategias tienen una función específica: ayudar a los estudiantes a almacenar y recuperar la nueva información; reflejan principios simples, tales como poner cosas en orden, hacer asociaciones y revisar los ejercicios. Para el propósito del aprendizaje de una lengua, el orden y las asociaciones, así como el material que se utilice deben ser significativos para el aprendiz.

Para este tipo de estrategias se utilizan materiales como imágenes que permiten asociar la palabra con el dibujo por lo que resulta ser útil para aprender una lengua extranjera por cuatro razones; primero, la capacidad de la memoria para almacenar información visual, excede su capacidad para el material verbal. Segundo, los más eficientes paquetes de información son transferidos a la memoria a largo plazo a través de las imágenes visuales. Tercero, las imágenes visuales pueden ser un recurso principal para ayudar a recordar el material verbal, y cuarto, existen varios alumnos que prefieren y les es útil aprender a través de imágenes.

Revisar todo el ejercicio antes de contestar (superficialmente)- Entender y detectar a simple vista lo que contiene el ejercicio, como ejemplos, imágenes, instrucciones etc.

Revisar las imágenes Entender el significado o las instrucciones de la nueva información de la lengua a través de las imágenes, ya sean símbolos o fotografías de un objeto concreto.

Relacionar imágenes con los ejercicios Entender las instrucciones, el vocabulario, conceptos u oraciones a través de la asociación de los dibujos con lo escrito.

Releer la lectura, instrucciones y ejemplos varias veces Identificar vocabulario que sea fácil de

entender para seguir las explicaciones y, si es el caso, encontrar posibles respuestas del cuestionario o del ejercicio.

Uso de conocimientos previos Recordar la información que fue aprendida con anterioridad para relacionarla con el material de la nueva lengua y poder contestar los ejercicios con mayor efectividad.

Localizar palabras clave en las preguntas, ejemplos e instrucciones Identificar palabras que son conocidas para entender el ejercicio, instrucciones y/o ejemplos.

Uso de tarjetas de apoyo- Escribir palabras, ejemplos, ideas o hacer dibujos en tarjetas para recordarlas y usarlas en la solución de los ejercicios.

Practicar con sonidos- Revisar la pronunciación y entonación para poder recordar y asociar la nueva información con el sonido de una palabra u oración.

Revisión de la estructura gramatical- Revisar cuidadosamente en diferentes momentos la estructura gramatical y vocabulario de los ejercicios y las respuestas, para corregir errores y reafirmar lo aprendido.

Revisar las respuestas al final Reafirmar lo que se aprendió y si es el caso, corregir errores no identificados anteriormente.

Actuar o explicar diferentes situaciones Utilizar el contenido del material para realizar un role play y/o explicar el contenido de una lectura o diálogo a sus compañeros.

II. Estrategias de compensación

Las estrategias de compensación ayudan a los estudiantes a superar las restricciones en el conocimiento de la nueva lengua; como por ejemplo cuando se enfrentan a una expresión que no conocen o a una situación la cual el significado está planteado vagamente.

Adivinar Buscar y usar pistas lingüísticas para inferir el significado de lo que se escucha o lee, en la ausencia de conocimiento de vocabulario, gramática u otros elementos.

Uso de mímica Usar la expresión física como la mímica y gestos faciales para indicar el significado de una palabra u oración

Uso de sinónimos Relacionar el vocabulario previo con sinónimos de palabras nuevas.

III. Estrategias de elaboración de la cognición

Las estrategias de elaboración de la cognición ayudan al estudiante a procesar y manipular la información; tienden a estar en tareas específicas, y hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Son un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de determinadas metas de aprendizaje.

Repetición Decir o hacer algo varias veces para practicar el sonido o escritura de alguna palabra u oración.

Uso del diccionario Buscar palabras en el diccionario para entender palabras no conocidas.

Tomar notas Escribir notas sencillas de alguna forma gramatical, idea principal o puntos específicos que le permitan al estudiante entender y repasar lo aprendido.

Uso de ejemplos Apoyarse de los ejemplos para seguir un patrón en la solución de los ejercicios

Tener una idea de lo que se trata el ejercicio. A partir de preguntas previas o de la revisión superficial de los ejercicios encontrar detalles específicos de interés que le permitan al estudiante entender rápidamente de lo que se trata el ejercicio.

Contestar primero los ejercicios más fáciles y posteriormente los más difíciles Resolver primero los ejercicios más sencillos para poder entender de mejor manera el ejercicio más complejo.

Traducir Convertir el vocabulario u oraciones de los ejercicios a la lengua materna para entender y

seguir el procedimiento de los mismos.

Resaltar y enfatizar la información importante en el material Subrayar, marcar con un asterisco o código de colores palabras u oraciones importantes en los ejercicios que le permitan al estudiante entender la nueva información

Reconocer y usar fórmulas gramaticales Identificar la estructura gramatical y tiempo en que se encuentran los ejercicios

IV. Estrategias afectivas

Las estrategias afectivas ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de la adquisición de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo. Este tipo de estrategias en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tienen como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje (Ridley, Schutz, Glanz y Weinstein, 1992, en Gómez, Moncayo y Fuentes, 2003).

Uso de música Poner música estimulante que permita mejorar la concentración y aprendizaje de la lengua extranjera, así como la reducción de la ansiedad.

Uso del humor Decir algo divertido y gracioso para evitar que el estudiante se sienta tenso y/o nervioso en la actividad.

Participar Expresar con ejemplos lo que se está aprendiendo sin miedo a cometer errores.

Motivarse a sí mismo Decir o escribir algo positivo de uno mismo permitirá que el estudiante se sienta más seguro en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Poner atención a los signos dados por el cuerpo (estrés, miedo, felicidad, etc.) Identificar los signos tanto positivos como negativos; enfatizando en todo momento los primeros, minimizando los segundos.

Uso de relajación progresiva Respirar profundamente para evitar tener signos negativos tales como nerviosismo, preocupación, ansiedad etc., que impiden realizar satisfactoriamente los ejercicios de inglés.

Discutir mis sentimientos con alguien más Platicar con otro compañero mis sentimientos acerca de la nueva lengua para descubrir y tomar decisiones que puedan cambiar aquellos sentimientos que son negativos o seguir con aquellos que son positivos.

Escribir un diario Escribir en un diario para describir algunos eventos y sentimientos en el proceso de aprendizaje, así como también aquellas notas y motivaciones personales.

V. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas proveen al estudiante una manera específica para que coordine su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias son ejecutadas naturalmente; permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje; son utilizadas por el estudiante cuando planea, monitorea y evalúa su aprendizaje y desempeño.

Poner atención Decidir con anterioridad concentrarse al hacer la tarea e ignorar distractores.

Planear la actividad Definir qué tipo de ejercicio es (cuestionario, preguntas, diálogo, etc.) para describir la tarea, determinar sus requerimientos y checar nuestros propios recursos lingüísticos.

Plantear metas y objetivos Trazar metas y objetivos que se pretenden conseguir en relación al trabajo con otra lengua, incluyendo metas a corto y largo plazo, que permitan ver los propios

logros.

Reconocer lo que se conoce y lo que no se conoce Identificar mis conocimientos previos y expresarlos o escribirlos para que posteriormente sean utilizados en la solución de ejercicios de inglés y darse cuenta de los conocimientos que se requieren para la solución de los ejercicios.

Conectar con el material ya conocido Revisar y comprender un concepto o una regla gramatical con el material visto anteriormente.

Auto monitoreo Identificar errores en el entendimiento y producción de la nueva lengua, determinar aquellos que causan serias confusiones, identificar su origen y tratar de eliminarlos.

VI. Estrategias sociales

El lenguaje es una forma social de conducta, es comunicación, y la comunicación ocurre entre las personas; una de las más básicas interacciones sociales es hacer preguntas, es una acción de la cual los estudiantes obtienen gran beneficio. Hacer preguntas ayuda al estudiante a estar más cerca del entendimiento de la nueva lengua; la cooperación con los pares y con aquellos estudiantes más eficaces en el idioma, implica la ausencia de competencia y existe la presencia de un espíritu de grupo.

Preguntar dudas al maestro o a mis compañeros Clarificar, verificar y corregir las respuestas y las explicaciones para obtener una retroalimentación.

Cooperar con mis compañeros Trabajar con un compañero o en un grupo pequeño para controlar la competencia y rivalidad.

Estar atentos a los sentimientos de los otros Observar los sentimientos de los compañeros como posible expresión de sus pensamientos y sentimientos, y cuando sea apropiado, preguntarles acerca de ellos.

Es primordial considerar el uso de estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera porque viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando

se enfrenta al aprendizaje; cuando se hace referencia a este concepto no sólo se está contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que va más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. Por tanto, las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos (Wenden, 1991).

Muchos usos modernos de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera reflejan esfuerzos conscientes para tomar control del propio aprendizaje. Varios investigadores mencionan que las estrategias de aprendizaje son siempre acciones conscientes: “Las estrategias de aprendizaje son intencionales en la parte del aprendiz” (Chamot, 1987, pp. 8). Sin embargo, después de ciertas prácticas y usos, las estrategias de aprendizaje como cualquier otra habilidad o conducta, pueden llegar a ser automáticas. Al utilizar estrategias apropiadas de aprendizaje totalmente automáticas -esto es inconscientemente- es un acto deseado, especialmente en el aprendizaje de una lengua.

La realización automática no debe confundirse con un empleo impulsivo carente de planificación, las estrategias que algunos estudiantes utilizan, tanto apropiadas como inapropiadas, son empleadas en forma impetuosa, y no planeada. La evaluación y entrenamiento de la estrategia puede ser necesaria para ayudar a los estudiantes a llegar a ser más conscientes de las estrategias que utilizan así como también de evaluar la utilidad de estas y posteriormente se dará su automatización. Por esta razón, las estrategias de aprendizaje de una lengua no son restringidas a las funciones cognitivas, como aquellas relacionadas con el proceso mental y la manipulación de la nueva lengua, sino que también incluyen funciones metacognitivas como la planeación, supervisión, evaluación y organización del

propio aprendizaje así como las emociones afectivas, sociales, entre otras.

La enseñanza estratégica que se desarrolla en el PAES, tiene como finalidad propiciar que el estudiante aprenda estrategias afines a diversos campos de conocimiento, mediante la interacción con un experto (tutor). Las actividades académicas que se plantean como metas es cumplir con las tareas que presentan los estudiantes, las cuales constituyen el material apropiado para el desarrollo de dichas en el nivel cognoscitivo, metacognoscitivo y motivacional (Flores, 2002).

El conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas en función de las demandas de la tarea. Es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea (Flores, 2001).

De esta forma y a partir de las particularidades - como reprobación o bajas calificaciones en la materia de inglés- que presentan algunos estudiantes que asisten al PAES hacen que un entrenamiento de estrategias sea necesario. Un tutor experto puede guiar a los estudiantes a ser más concientes en el uso de sus estrategias y ser más hábiles al emplearlas apropiadamente.

Por ende, el diseño instruccional para elaborar el programa de intervención del presente programa está basado en las características que se manejan en el PAES que se ha enfocado en el aprendizaje estratégico en el que el tutor tiene como propósito propiciar que los alumnos desarrollen y empleen estrategias efectivas para el desarrollo en el uso de estrategias de aprendizajes para resolver ejercicios en el área de inglés.

El papel del tutor en el aprendizaje de estrategias

Un factor que contribuye a contrarrestar las dificultades a lo que los estudiantes con bajo rendimiento académico están expuestos, es que éstos tengan la posibilidad de establecer un vínculo con un adulto que sea capaz de disponer y adaptar diferentes condiciones de apoyo que respondan a las necesidades de cada uno de estos alumnos ayudándolos a reconocer sus fortalezas e identificar los puntos de oportunidad para trabajar en ellos. Un profesional que ayude a los estudiantes a plantear sus metas y jerarquizarlas por dificultad, así como también evaluar los conocimientos, habilidades y estrategias que utiliza cada estudiante. De tal forma, el vínculo entre un tutor experto y un alumno con bajo rendimiento escolar posibilita que este último se perciba competente como estudiante, desarrolle un comportamiento autorregulado durante sus actividades académicas, se sienta motivado y dispuesto a tomar más responsabilidades en su propio aprendizaje.

Como lo menciona Flores (2001) el tutor experto le brinda al estudiante diversos apoyos relacionados con la estrategia, con el contenido y con la promoción de la motivación. En lo que respecta a la estrategia, el tutor le ayuda al estudiante a identificar la dificultad de la tarea de la manera que el propio estudiante se da cuenta de sus habilidades; le provee de pistas; le proporciona un modelamiento para el empleo de estrategias corrigiendo aspectos específicos de la ejecución; le da retroalimentación positiva con argumentos o explicaciones directas en cada momento de la aplicación de la estrategia. En lo que respecta al contenido, el tutor le provee al estudiante de herramientas para el planteamiento de metas al inicio de la tarea; identifica los conocimientos previos del alumno mediante una explicación clara y detallada sobre el tema dosificando el material para que el estudiante comprenda al emplear sus conocimientos previos. En relación a la motivación, el experto crea un ambiente propicio para promover la autoeficacia del alumno, señalando y reconociendo sus esfuerzos y

sus fortalezas evitando sobre todo dirigirse al estudiante con mensajes negativos.

Word, Bruner y Ross (1976, en Tort-Moloney, 1997) identifican seis funciones que el tutor debe emplear para facilitar el desempeño de los estudiantes en relación a las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera:

1. Tomar en cuenta los intereses del alumno en relación con la tarea a realizar.
2. Reducir el número de estrategias requeridas para la solución de la tarea mediante la simplificación de la misma, para que el estudiante maneje los componentes del proceso y reconozca el logro de la tarea.
3. Mantener la búsqueda de la meta a través de la motivación del alumno y la dirección de la actividad.
4. Brindar retroalimentación al alumno.
5. Controlar la frustración y el riesgo en la solución del ejercicio de inglés.
6. Demostrarle al alumno una versión ideal de la actividad o estrategia a realizar.
7. Brindar las estrategias primeramente de una manera modelada y posteriormente dejar la responsabilidad al aprendiz.

A partir de estas funciones la participación guiada por parte del tutor juega un papel importante en el aprendizaje y entendimiento de los alumnos en un idioma extranjero. Por lo tanto, la práctica constante de la estrategia (tal como se lleva a cabo en el PAES) es un factor determinante del éxito; el trabajar de una manera organizada y secuenciada de modo que sea evidente el uso de estrategias para cada paso de la tarea, favorece la memorización de la rutina de empleo, con la práctica y la experiencia el estudiante puede adecuarlas a sus necesidades personales (Flores, 2001). Desarrollar habilidades en tres áreas la metacognitiva, cognitiva y socioafectiva ayudan al aprendiz a crear independencia y

autonomía para que pueda tomar el control de su propio aprendizaje.

Existe una teoría del entrenamiento de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera desarrollado por Ellis (1993) que enfoca su atención en el proceso de aprendizaje, por consiguiente el énfasis se hace más en cómo aprenden los estudiantes que en qué aprenden.

Este entrenamiento se basa en los siguientes supuestos:

- Los estudiantes aprenden de formas diferentes y pueden aplicar una variedad de estrategias de aprendizaje en diferentes momentos dependiendo de una escala de variables, tales como la naturaleza de la tarea, estado de ánimo del aprendiz, niveles de motivación, etc.
- Mientras más informados están los estudiantes acerca de la lengua y de su aprendizaje serán más eficientes en la conducción de su propio aprendizaje.
- Los estudiantes que son responsables de su propio aprendizaje pueden continuarlo fuera de la clase y pueden transferir estas estrategias a otras asignaturas.

Por consiguiente, el entrenamiento de los escolares está dirigido a proporcionarles formas alternativas de selección de estrategias de aprendizaje que les permita entre otras cosas entender, aprender y recordar la información.

Es así que el tutor persigue la generalización de las estrategias aprendidas durante la sesión instruccional a otros contextos, incluyendo el del aula. Los programas en los que se apoya a los alumnos en el desarrollo de estrategias mediante la tutoría han sido influenciados por planteamientos de la psicología para la enseñanza del inglés que a continuación se plantean.

PLANTEAMIENTOS DE LA PSICOLOGÍA QUE HAN INFLUIDO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

El hombre por ser un individuo social que vive en relación con otros, forma grupos, y éstos constituyen las formas de expresión de los vínculos que se establecen entre las personas para sobrevivir, crecer y desarrollarse. Por lo que, en función de la solución de los problemas que plantea la vida en comunidad, la escuela debe preocuparse cada vez más, por enseñar a los alumnos a relacionarse y participar. Es por esto, que el aprendizaje aunque es un fenómeno individual, se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y ayuda, que lleva al efecto mutuo; lo que hace posible un saber -conocimiento e información-, saber hacer -habilidades y destrezas- y ser -actitudes y valores- (Ferreiro, 1998).

El aprendizaje cooperativo y la autorregulación son un medio a través del cual el crecimiento de los miembros de un grupo se favorece por múltiples razones: entre ellas, por la interacción de sus miembros, y la toma de conciencia del propio conocimiento al realizar una tarea o al aplicar una estrategia de aprendizaje, particularmente en una lengua extranjera.

Aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Vigotsky el aprendizaje aislado no puede conducir al desarrollo cognitivo. Postula en su ley general de desarrollo que la interacción social es un prerequisite para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, es decir, se entiende que el conocimiento es construido y que el aprendizaje siempre implica a más de una persona (Vygotsky, 1981, en Driscoll, 2000). Este planteamiento da lugar a los mecanismos del aprendizaje cooperativo.

Olsen y Kagan (1992, en Oxford 1997) definen el aprendizaje cooperativo como “una actividad

organizada de aprendizaje en grupo para que el aprendizaje se lleve a cabo en una estructura social, en donde exista un intercambio de experiencias e información entre los aprendices del grupo, además, de la motivación que cada estudiante tiene para incrementar el aprendizaje de él mismo y de los otros” (pp. 85).

En la enseñanza del inglés, el aprendizaje cooperativo, se caracteriza por ser una metodología activa y experiencial dentro de un modelo interaccionista de enseñanza/aprendizaje. Básicamente se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante que utiliza pequeños grupos de trabajo, generalmente 2 a 5 personas seleccionadas de forma intencional, y se realiza mediante la práctica guiada de la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto o un ejercicio de inglés (Driscoll, 2000).

En el aprendizaje cooperativo los alumnos tratan de leer el material, y durante la práctica aprenden estrategias de comprensión del idioma inglés: formular preguntas acerca del vocabulario, adivinar o clarificar el significado de las palabras, frases o párrafos confusos y predecir lo que se ha de resolver en los ejercicios. Al principio del ejercicio el tutor modela explícitamente el proceso de uso de estas estrategias, posteriormente el alumno las practica y a medida que incrementa su maestría en la estrategia, el tutor apoya su participación ofreciendo retroalimentación específica, explicaciones y pistas (Driscoll, 2000).

De esta manera, el aprendizaje cooperativo tiene una connotación altamente estructurada psicológica y socialmente basada en técnicas que ayudan a los estudiantes a trabajar juntos en el logro de metas académicas que es una de las formas que caracterizan el trabajo en el PAES-. De esta forma las experiencias de aprendizaje importantes son recordadas en su mayoría a partir de las relaciones con

compañeros o con un maestro.

En la enseñanza cooperativa se puede distinguir una estructura conjunta de objetivos, caracterizada por la ayuda y por la mutualidad. La cooperación mutua une a los alumnos pues es la propia relación con un objetivo compartido. En las estrategias de ayuda la cooperación se produce para ayudar a otros alumnos a conseguir la aportación individual que realiza cada miembro al grupo.

En el trabajo con los estudiantes que asisten al PAES, se promueve que se establezcan relaciones mutuas e interacciones genuinas; con el fin de que cada uno se sienta bien como dirigente o como simple miembro activo de una tarea general, como compañero de juegos o como ayudante para alcanzar fines de importancia para él o para todo el conjunto.

Es así, que el estudiante aprecia y comprende a sus compañeros, sin manipularlos o dirigirlos; un solo individuo no decide cómo puede o debe aprender el resto del grupo, todo el grupo ayuda a construir la confianza en lo que están haciendo. Esto crea una rica y variada experiencia con los demás, forma nuevas cualidades de la personalidad; el estudiante educa sus rasgos de organización y colectivismo, aprende a tener una actitud consciente con respecto a los actos de conducta propios y de los demás (Elkonin, 1960).

Los procesos de regulación en situaciones de aprendizaje cooperativo se relacionan con un traspaso de la responsabilidad ante la tarea por parte del adulto al niño, en función de los cambios que el adulto parece percibir en las capacidades de los alumnos para enfrentarse a las situaciones. Este punto de vista, sugiere una situación negociada entre quienes participan en la interacción. Contrastando los diferentes modos de interacción que están presentes en las relaciones que mantienen diferentes días se puede comprender la naturaleza contextual de la noción Zona del Desarrollo

Próximo (Lacasa, Martín y Herranz, 1995).

Por consiguiente el aprendizaje cooperativo, aunado al aspecto de la autorregulación, forma parte del diseño de la intervención en el programa para desarrollar el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, y toma en cuenta las situaciones interactivas en las que los alumnos y el tutor participan; estos contextos de actividad conjunta en los que los participantes ejercen diferentes responsabilidades en función del grado en que son expertos en la tarea o problema que se plantea, se manejan de manera complementada para valorar y evaluar los resultados del aprendizaje mediante la puesta en marcha de metas grupales (Palincsar y Brown, 1984, en Driscoll, 2000).

Un estudio realizado por Guzmán (2003), que es un antecedente de la presente investigación, tuvo como interés indagar sobre el efecto que tiene el aprendizaje cooperativo en la autorregulación de estudiantes de un grupo del PAES al resolver tareas de inglés. En términos generales se concluyó que en el trabajo cooperativo los aprendices incrementaron la adquisición de habilidades y conocimientos del inglés mediante la interacción con alguien más. Además de que en la ejecución del trabajo cooperativo se presentaron formas de modelamiento para procesar la información, por parte de un tutor o por un estudiante. Esto dio pauta para alentar la motivación y el efecto positivo en los participantes considerando que la autorregulación depende decisivamente de la mediación proporcionada por otros individuos, quienes acompañan al aprendiz en la adquisición del aprendizaje.

Autorregulación

Investigadores contemporáneos (Zimmerman, Cleary y Schunk, en Zimmerman, 2002) mencionan que la autorregulación del aprendizaje no es un rasgo personal que el estudiante posee o carece, sino más bien involucra el uso específico de procesos que deben ser personalmente adaptados a

cada tarea de aprendizaje. Este componente de habilidades incluye: a) establecer metas próximas y específicas; b) adoptar las estrategias adecuadas para alcanzar las metas; c) monitorear el propio rendimiento para identificar signos del propio progreso; d) atribuir causas y consecuencias, y f) adoptar métodos futuros.

Es así que el nivel de aprendizaje de cada estudiante difiere de acuerdo a la presencia o ausencia de estos procesos de autorregulación.

La autorregulación se refiere a la autogeneración de pensamientos, sentimientos y conductas que están orientadas a la obtención de metas (Zimmerman, 2000, en Zimmerman, 2002).

Desde el punto de vista de la Psicología, la autorregulación es el proceso por el cual los alumnos toman conciencia de su propio conocimiento acerca de la realización de una tarea, este conocimiento permite controlar lo que se hace, se dice o se piensa. Cuando los alumnos se autorregulan se sienten motivados hacia la tarea de aprendizaje (Flores, 2005).

Ann Brown (en Lacasa, *et.al.* 1995) considera que la autorregulación se relaciona con actividades que “recrean, revisan, inspeccionan, cuestionan, elaboran y controlan premisas, argumentos y soluciones al problema”; por lo que son actividades que permiten al estudiante estructurar la situación. Además, como señala Butler (2003, en Flores 2005) el proceso de autorregulación se activa cuando los alumnos conocen el contenido y estructura de la actividad de aprendizaje que se lleva a cabo.

La autorregulación es la capacidad de (Flores, 2005):

1. Moderar el propio aprendizaje: al identificar metas personales en el proceso de aprendizaje, al

planear qué estrategias se han de emplear; al utilizarlas y controlar el proceso de aplicación; al evaluar, al detectar posibles fallos y corregirlos.

2. Mantenerse motivados: Al proponerse el logro de metas personales y buscar sentirse competente en una tarea, al reflexionar sobre los beneficios de la actividad de autorregulación, al sostener creencias motivacionales compatibles con el aprendizaje autónomo.

De lo anterior se puede decir que la autorregulación implica planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y como consecuencia trasladar todo ello a una nueva situación (Ayala, Hernández, Guzmán, García y Flores, 2002).

Dos conceptos que tienen un vínculo con el tema de autorregulación y del aprendizaje cooperativo son el andamiaje y la zona de desarrollo próximo ZDP (Driscoll, 2000).

Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje

Vigotsky (1978, en Tort-Moloney, 1997) define a la Zona de Desarrollo Próximo ZDP como: “la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño determinado por la solución de un problema y el nivel de desarrollo potencial que está determinado a través de la solución de una tarea mediante la guía de un adulto o la colaboración de compañeros más capaces”. Así entonces, se le ha entendido como el área que existe entre la ejecución espontánea que realiza un aprendiz utilizando sus propios recursos y la ejecución asistida al resolver una tarea (diferencia entre el nivel de operaciones), la cual es el despertar del aprendizaje a una variedad de procesos de desarrollo interno que son capaces de operar únicamente cuando los niños están interactuando con gente en sus ambientes y en cooperación con sus compañeros. Una vez que estos procesos son internalizados ellos llegan a ser parte del logro del

desarrollo cognitivo independiente.

El concepto de Vigotsky de la ZDP sugiere que la comunicación colaborativa con estudiantes o personas más capaces contribuye al desarrollo de la autorregulación, que de manera general es la capacidad de resolver un problema independientemente. Cuando los estudiantes trabajan en la ZDP se dice que son regulados por otro, porque ellos son guiados a través del diálogo con una persona que maneja diversas estrategias hacia la finalización de la tarea, para que en un momento posterior el aprendiz pueda realizar la tarea por sí mismo (Guerrero y Villamil, 2000, en Guzmán, 2003).

Lo que un alumno en un principio únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de otros, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí mismo. La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno para hacerle progresar a través de la zona de desarrollo próximo, para ampliar, y eventualmente generar nuevas zonas de desarrollo próximo

El andamiaje es definida por Dickson, Chard y Simmons (1993, en Larkin, 2001 pp. 34) como “la secuencia sistemática de apoyos en contenidos, materiales, tareas etc., por maestros y compañeros para optimizar el aprendizaje”. Es una ayuda temporal que se da a los estudiantes para lograr una tarea que está fuera de su competencia, un apoyo que se puede retirar cuando ya no se necesite, ayuda que connota una estructura que permite el cumplimiento de alguna meta que podría ser irrealizable (Stone, 1998, en Guzmán 2003).

El andamiaje utilizado en el PAES provee apoyo a los estudiantes y les permite terminar con un objetivo/meta con la asistencia de una persona antes de que adquieran completa independencia (Pearson, 1996, en Flores 2001). La meta del andamiaje es ayudar a los estudiantes hasta el momento en que puedan aplicar las nuevas habilidades y estrategias de manera autónoma e independiente.

El tutor, en su intento por transmitir determinados saberes o contenidos (en este caso estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera), propone un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el traspaso del control de dichos contenidos por parte del aprendiz-novato; es decir, en el proceso interactivo y dialogante en que se basa la enseñanza, el tutor tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el aprendiz ya elaborando las construcciones necesarias para aprender dichos contenidos. El andamiaje creado por el enseñante tiene tres características esenciales (Hernández, 1986):

1. Debe ser ajustable a las necesidades de aprendizaje del estudiante.
2. Debe ser temporal o transitorio. Esto es que cuando los estudiantes ya no requieran del sistema de apoyos o ayudas por parte del enseñante, ésta deberá removerse progresivamente hasta desaparecer por completo en el momento en que ocurra un nivel de desempeño que se juzgue óptimo del contenido que debe ser aprendido por parte del aprendiz.
3. Debe ser explicitado. Se refiere a que al final de cada sesión se presente una retroalimentación por parte del enseñante hacia el alumno para que, a partir de esto, se pueda derivar un criterio que le sirva para la posterior supervisión y evaluación de su ejecución.

En general las personas no aprenden solas, sino que a través del contexto social en que se encuentren le dan sentido a lo que aprenden; a partir de la interacción con pares o con personas expertas se genera la necesidad de lo que falta por aprender y qué hay que aprender en el proceso de aprendizaje.

En la secundaria las demandas curriculares son cada vez más complejas y abstractas que en la primaria; se le pide al estudiante que él mismo logre una rápida y acertada comprensión y producción de textos, así como también que aplique y maneje estrategias eficientes y adaptativas para pensar,

comprender, aprender y recordar, es decir, que por medio de la autorregulación el estudiante sea reflexivo al moderar su propio aprendizaje y sea capaz de motivarse a través del logro de sus metas. Todo ello requiere de un constante monitoreo, modificación y ampliación de los conocimientos y habilidades aprendidos con anterioridad. Ante estas circunstancias los alumnos con bajo aprovechamiento escolar fracasan.

Por consiguiente el aprendizaje de una lengua extranjera aunado a las estrategias de aprendizaje y al aprendizaje cooperativo favorecen la integración de todo tipo de alumnado, donde cada uno aporta diversas habilidades y conocimientos al grupo, lo que permite que los aprendices estén involucrados con su proceso de aprendizaje y al logro de metas grupales, por lo que surge un diálogo entre el mismo estudiante y el tutor, y/o con sus compañeros.

A partir de todo lo anterior es que se desarrolla la propuesta de investigación, la cual se presenta en el siguiente apartado.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los métodos de enseñanza tradicionales, frenan a los estudiantes menos avanzados; llevándolos a no desarrollar independencia en el uso de competencias académicas; además, no tienen oportunidades para usar sus habilidades de aprendizaje o para guiar a otros a hacerlo (Bienmiller y Meichembaum, 1998, en Guzmán, 2003). Es así que, particularmente hablando del presente estudio, al estar trabajando en las tutorías en el PAES, se ha descubierto que los estudiantes presentan dificultad en el manejo de estrategias para organizar y coordinar actividades cognitivas en forma secuencial así como falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias de acuerdo con las demandas de la tarea en materias como Español, Matemáticas e Inglés (Flores, 2001).

Es por esto que uno de los problemas que sucede frecuentemente en el PAES, es la reprobación y la obtención de calificaciones menores a 7 en la materia de Inglés, circunstancia que, además de acarrear problemas en la culminación de los estudios de secundaria, el alumno no logra el objetivo curricular ya que no desarrolla la habilidad de comunicarse en otra lengua (SEP, 1997).

Se pretende que el programa de intervención tenga un efecto favorable en el uso de estrategias de aprendizaje al resolver ejercicios de inglés en los estudiantes de secundaria con bajo aprovechamiento escolar que asisten al PAES. Un programa que ayude a los estudiantes a planificar, monitorear, desarrollar y evaluar sus estrategias de aprendizaje que les servirán para mejorar su comprensión y su habilidad para enfrentarse a tareas de inglés con mayor eficiencia.

Se hace necesario valorar *¿Cuál es el efecto de un programa de intervención para favorecer el uso de estrategias de aprendizaje al realizar ejercicios de inglés en estudiantes de secundaria que*

asisten al PAES?

OBJETIVOS

Objetivo general

Diseñar, instrumentar y evaluar un programa de intervención para favorecer el uso de estrategias de aprendizaje para realizar ejercicios de inglés en estudiantes de secundaria que asisten al PAES.

Objetivos específicos

- ❖ Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de secundaria en el aula, a partir de la observación a 3 clases de inglés de 1° D, 2° D y 3° D de la escuela secundaria 229 “Ludmila Yuvkova” del turno matutino para obtener las estrategias manejadas en el contexto real del propio estudiante.
- ❖ Identificar las estrategias de aprendizaje que ocho estudiantes de la misma secundaria y seis estudiantes que asisten al PAES utilizan a través de la observación y aplicación de una entrevista retrospectiva.
- ❖ Diseñar e instrumentar el programa de intervención considerando por una parte una adaptación del modelo de enseñanza de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera de Oxford (1990), y por otra parte las propuestas de enseñanza del PAES, a partir de las estrategias obtenidas de los estudiantes de la secundaria 229 y de los que asisten al PAES.
- ❖ Evaluar el programa de intervención a través de los instrumentos de evaluación de observación directa, entrevista retrospectiva, bitácora y diario.

TIPO DE INVESTIGACION

Tipo de estudio

El estudio fue de tipo cualitativo

Tipo de diseño

Cuasiexperimental con una evaluación diagnóstica previa y una evaluación final a dos grupos, un grupo comparativo y un grupo participante con un programa de intervención.

MÉTODO

Participantes

Se tomó una muestra propositiva conformada por 8 estudiantes del Programa “Alcanzando el Éxito en la Secundaria” (PAES); de 1o a 3er nivel de secundaria, de los turnos matutino y vespertino, con edades de 12 a 17 años, con bajo aprovechamiento escolar y con la materia de inglés como reprobada o con calificaciones menores a 7.

Escenarios

Las observaciones a las clases de inglés de los grupos 1° D, 2° D y 3° D y la entrevista retrospectiva a los estudiantes con alto y bajo rendimiento en inglés se llevaron a cabo en la escuela secundaria 229 “Ludmila Yuvkova”.

El programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje se llevó a cabo en el Centro Comunitario “Julián MacGregor y Sánchez Navarro” de la UNAM.

Materiales

Pizarrón, marcadores, tarjetas, imágenes de revistas, diccionario de inglés, diccionario de sinónimos, grabadora y CD's de música clásica, instrumental y baladas en inglés y copias de ejercicios de inglés de diversos libros de secundaria.

Técnicas de recopilación de datos.

Entrevista retrospectiva, bitácora, observación, diario del estudiante.

- Entrevista retrospectiva.

Consistió en un cuestionario con preguntas readicionadas a las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera al resolver ejercicios de inglés (ver anexo 1)

- Bitácora.

Consistió en un registro tipo anecdótico por parte del instructor el cual describía todas aquellas observaciones de los aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje en la ejecución de ejercicios de inglés.

- Ejercicios de inglés

Para identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos para la evaluación previa y la evaluación final se seleccionaron varios tipos de ejercicios de inglés de diferentes libros de secundaria (ver anexo 4).

- Diario del estudiante.

Durante el programa de intervención se utilizó un diario por cada estudiante para recolectar información acerca de las metas, opiniones, logros y emociones que presentan los estudiantes antes,

durante y después de la intervención del programa de estrategias de aprendizaje.

El diario incluye un auto reporte para determinar si los objetivos motivacionales han sido alcanzados, por ejemplo, se les preguntó a los alumnos acerca de los logros que tuvieron en la sesión, o si las habilidades que aplicaron fueron mejoradas, o si encontraron útil el programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje, etc. (Keller, en Driscoll, 2000).

El diario fue una herramienta útil para la obtención de información en el periodo de tiempo que duró el taller. El diario proveyó de una amplia gama del desarrollo que tuvo el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje del taller (Suzanne Grahan 1997, en Macaro 2001); el cual incluyó:

- Fecha:
- Mis metas para esta sesión son:
- Cosas que encontré fáciles/ cosas que encontré difíciles:
- De qué manera me enfrenté al ejercicio:
- Qué fue lo que aprendí:
- Qué fue lo que logré:
- Cómo me siento:
- Qué debo hacer ahora:
- Qué estrategias me sirvieron para contestar el ejercicio:

PROCEDIMIENTO

La investigación se dividió en cuatro fases:

Fase 1. Identificación de estrategias empleadas regularmente en el aprendizaje de una lengua extranjera por alumnos de secundaria.

Como primer momento se realizaron observaciones a tres clases de inglés en la escuela secundaria 229 “Ludmila Yuvkova”, las cuales fueron realizadas a todos los estudiantes de los grupos de primero “D”, segundo “D” y tercero “D”, registrando los datos de manera anecdótica con el objetivo de identificar y registrar las estrategias de aprendizaje que utilizaban todos los estudiantes en general, con el fin de obtener información especialmente con aquellas características que se asemejan al propio contexto o realidad del estudiante. La observación a las clases fue directa sin intervención del observador. Las estrategias detectadas en las clases se ordenaron y se clasificaron mediante el marco de referencia de Oxford (1990), las cuales fueron las siguientes:

ESTRATEGIAS	EJEMPLOS
DE SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar las imágenes, localizar palabras clave en los ejemplos e instrucciones, actuar o explicar diferentes situaciones, practicar con sonidos
DE COMPENSACIÓN	Adivinar, uso de mímica y gestos

DE ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Repetición, uso del diccionario, tomar notas, traducir, resaltar e identificar ideas principales por medio de señalamientos textuales, reconocer y usar fórmulas gramaticales y diseños, tener una idea de lo que se trata el ejercicio
AFECTIVAS	Participación, uso del humor
METACOGNITIVAS	Reconocer lo que se conoce y lo que no se conoce, poner atención, revisar y conectar con el material ya conocido
SOCIALES	Hacer preguntas al maestro o a los compañeros

Como segundo momento de la fase 1 se seleccionaron 8 estudiantes de la escuela “Ludmila Yuvkova”, que de acuerdo con la maestra cuatro estudiantes presentaron buenas calificaciones en la materia de inglés y cuatro estudiantes presentaron bajas calificaciones. De esta forma, los estudiantes resolvieron un ejercicio de inglés individualmente para identificar las estrategias de aprendizaje que empleaban a través de la observación y el registro de la entrevista retrospectiva.

A partir de este procedimiento se observó que no existieron diferencias significativas entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico en la materia de inglés en el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (ver anexo 2)

De la misma manera, para identificar el tipo de estrategias utilizadas por los alumnos de secundaria que asisten al PAES, se realizó la misma actividad de solución de ejercicios de inglés, así como la entrevista retrospectiva y la observación directa (ver anexo 3).

Para analizar la entrevista retrospectiva se sometió a un juicio de expertos y a un piloteo.

A partir de los datos recabados en las observaciones de las clases de inglés, de las observaciones y entrevistas retrospectivas de los estudiantes de la secundaria 229 y de los estudiantes que asisten al PAES, se obtuvieron las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y en conjunto se clasificaron de acuerdo al marco de referencia de Oxford (1990). Posteriormente, con el apoyo de siete jueces expertos se jerarquizaron las estrategias de aprendizaje de una manera que fueran organizadas desde las más sencillas a las más complejas para diseñar el programa de intervención.

<p>ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN</p>	<p>1. Revisar todo el ejercicio antes de contestar (superficialmente) 2. Revisar las imágenes 3. Relacionar imágenes con el ejercicio 4. Releer la lectura, instrucciones y ejemplos varias veces 5. Uso de conocimientos previos 6. Localizar palabras clave en las preguntas, ejemplos e instrucciones 7. Uso de tarjetas de apoyo 8. Practicar con sonidos 9. Revisión de la estructura gramatical 10. Revisar las respuestas al final 11. Actuar o explicar diferentes situaciones</p>
<p>ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN</p>	<p>1. Adivinar 2. Uso de mímica 3. Uso de sinónimos</p>

<p>ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN</p>	<p>1. Repetición 2. Uso del diccionario 3. Tomar notas 4. Uso de ejemplos 5. Tener una idea 6. Contestar primero los ejercicios más fáciles y posteriormente los más difíciles 7. Traducir 8. Resaltar y enfatizar la información importante en el material 9. Reconocer y usar fórmulas gramaticales y diseños</p>
<p>ESTRATEGIAS AFECTIVAS</p>	<p>1. Uso de música 2. Uso del humor 3. Participar 4. Motivarse así mismo 5. Poner atención a los signos dados por el cuerpo (estrés, miedo, felicidad, placer, etc.) 6. Uso de relajación progresiva 7. Discutir mis sentimientos con alguien más 8. Escribir un diario</p>
<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS</p>	<p>1. Poner atención 2. Planear la actividad 3. Plantear metas y objetivos 4. Reconocer lo que se conoce y no se conoce 5. Conectar con el material ya conocido 6. Auto monitoreo</p>
<p>ESTRATEGIAS SOCIALES</p>	<p>1. Preguntar dudas al maestro o a mis compañeros 2. Cooperar con mis compañeros 3. Estar atentos a los sentimientos de los otros</p>

Fase 2. Evaluación previa

Se seleccionaron y se prepararon ejercicios para la aplicación de la evaluación previa, evaluación final y las sesiones del programa de intervención. Los criterios de inclusión fueron ejercicios extraídos de varios libros de inglés de secundaria, donde los temas estuvieron de acuerdo con

lo establecido con el plan curricular (ver anexo 4).

Se pidió individualmente a los estudiantes que realizaran el ejercicio para que más tarde se les hiciera la entrevista retrospectiva, registrando las estrategias de aprendizaje empleadas por el mismo estudiante.

Fase 3. Intervención

Se llevaron a cabo 2 programas de intervención con 12 sesiones, un programa los lunes y miércoles, y el otro los martes y jueves, con una duración de una hora.

En el Programa principalmente se propicia que el estudiante conozca la actividad y el contenido de la sesión así como el planteamiento de metas que le permitan al estudiante valorar sus progresos.

Para desarrollar la propuesta de aprendizaje cooperativo y realizar los ejercicios de inglés, se plantea en el programa que a partir de la tercera sesión hasta la novena, se definan y pongan en práctica diferentes roles; en las primeras tres sesiones se introdujeron varias estrategias de aprendizaje, posteriormente, a partir de la cuarta sesión, se utilizaron los roles y se promovió el trabajo cooperativo. Finalmente, a partir de la décima sesión, se suscita el trabajo individual para que el estudiante seleccione las estrategias que se adecuen a sus necesidades y a las demandas del ejercicio. Los roles para el trabajo colaborativo se definen de la siguiente manera:

El que localiza y subraya el vocabulario conocido

Quien tenía este rol revisaba si conocía las palabras y si le podían ayudar las imágenes para saber el significado.

El que busca en el diccionario las palabras que no conocen

Quien tenía este rol revisaba si las imágenes le servían para adivinar el significado de las palabras

El que adivina de lo que se trata el ejercicio

La persona que tenía este rol identificaba las imágenes para adivinar de lo que se trataba el ejercicio, si sabía de lo que le estaba pidiendo, y si tenía algún vocabulario conocido

El que traduce y explica el ejemplo

El alumno con este rol identificaba lo que entendía del ejemplo, si le servían las respuestas y las imágenes, así también observaba si existía parecido de los ejemplos con los ejercicios que se iban a resolver.

En las primeras tres sesiones había una considerable participación por parte de la tutora, ella conducía las sesiones. Durante estas sesiones la introducción del procedimiento general, el modelamiento y explicación de las definiciones de las estrategias, la animación al diálogo, la participación y los comentarios, así como las retroalimentaciones pertinentes después o durante las intervenciones de los estudiantes, corrieron a cargo del guía- tutor. Al principio se comentó que tendrían un cuaderno que serviría de diario para anotar cuestiones relacionadas con las metas de cada sesión, la manera en que se sintió, qué fue lo que se le dificultó y facilitó, etc. Además, la tutora explicó que en cada sesión existiría un guía quien dirigiría la misma, al inicio mostraría y daría pistas de las estrategias de aprendizaje vistas en la sesión anterior, y al final mostraría y enfatizaría las estrategias vistas en la sesión de ese día, además de que cuidaría de los turnos que se tienen para seguir los roles. En las sesiones posteriores los alumnos o el tutor asumieron el papel de guía.

Ejemplo de sesión típica

La sesión comienza con el llenado de la primera parte del diario que es la fecha y el planteamiento de metas de manera individual y posteriormente de manera grupal. Se selecciona un alumno guía quien dirige la sesión y se encarga de resaltar y recordar a sus compañeros las estrategias

vistas en la sesión anterior mediante ejemplos y pistas (las estrategias están escritas en tarjetas).

Se entregan las copias de los ejercicios y se comenta acerca de las estrategias adecuadas para contestarlos. Se reparten los roles, el que “localiza y subraya el vocabulario conocido” responde a las preguntas de su rol y lo comenta con sus compañeros, al terminar el rol anterior el que “busca en el diccionario las palabras que no conocen”, lo discute con sus compañeros por si hay alguna otra palabra que los otros no sepan, después el que “adivina de lo que se trata el ejercicio” hace sus comentarios y los demás pueden agregar información extra que les sirva para saber de lo que se trata el ejercicio, por otro lado el alumno que “traduce y explica el ejemplo” responde a sus preguntas y lo comenta a sus compañeros.

En cada sesión, el tutor va introduciendo las estrategias nuevas mediante el modelamiento, utilizando un ejercicio determinado; cuando los estudiantes utilizan alguna estrategia que no haya sido vista con anterioridad, el tutor se encarga de enfatizarla y modelarla.

Al final se intercambian los ejercicios y revisan sus respuestas en grupo dando retroalimentación positiva.

Después el alumno guía les pide a sus compañeros que le vayan diciendo las estrategias vistas en la sesión en orden de uso, comentado en qué momento, para qué y por qué la utilizaron.

Fase 4. Evaluación final

Los estudiantes resolvieron un ejercicio de inglés para identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas, así como la entrevista retrospectiva. Las respuestas fueron ubicadas de acuerdo al marco de clasificación de Oxford (1990).

El Grupo participante estuvo conformado por 2 estudiantes que asistían al PAES, 2 estudiantes

que asistían los lunes y miércoles a las tutorías, y 2 estudiantes que asistían los martes y jueves al programa.

El Grupo comparativo estuvo conformado por 2 estudiantes que asistían al PAES, los cuales asistieron los martes y jueves y fueron del turno matutino en la secundaria.

Resultados

Los resultados de las estrategias de aprendizaje fueron obtenidos a partir de la entrevista retrospectiva y de la observación directa durante la realización de ejercicios de inglés en la evaluación previa y en la evaluación final de los grupos participante y de comparación. Esta información fue recabada mediante una bitácora. La información acerca de las estrategias empleadas por el grupo participante en el taller también fue recabada mediante la bitácora y el diario que cada uno de los estudiantes tenía.

Los resultados se dividieron en estrategias registradas en la entrevista y observadas directamente, con el fin de diferenciar aquellas estrategias que son fáciles de detectar en la observación y aquellas estrategias que los estudiantes dicen utilizar. La evaluación previa consistió en contestar ejercicios con la forma interrogativa del presente progresivo (“What are you doing?”),

What Are You Doing?

(I am)	I'm	} eating.	am	I	} doing?
(He is)	He's		is	he	
(She is)	She's			she	
(It is)	It's			it	
(We are)	We're	} eating.	are	we	} doing?
(You are)	You're			you	
(They are)	They're			they	



Complete these conversations.




la evaluación final consistió en contestar ejercicios con la forma interrogativa del verbo “can” (“Can you swim?”).

Can You?

I He She It We You They	}	can/can't (cannot)	sing.	Can you sing? Yes, I can. No, I can't.
---	---	-----------------------	-------	--



1.  Can Mary ski?
2.  Can Sam cook Chinese food?
3.  Can they play the violin?
4.  Can you sing?
5.  Can Jeff play chess?
6.  Can William play the piano?
7.  Can Sally play football?
8.  Can they skate?
9. Ask another student in your class: Can you _____?

En el anexo 4 se presentan los ejercicios manejados en las 12 sesiones del taller de intervención, con

las estrategias que fueron enseñadas y modeladas por el tutor y que además fueron utilizadas por los estudiantes.

A continuación se presentan la evaluación previa y la evaluación final de dos estudiantes que pertenecieron al grupo participante.

EVALUACIÓN PREVIA Y EVALUACIÓN FINAL DEL GRUPO PARTICIPANTE

MARIA GUADALUPE

Tiene 13 años cursa el segundo año de secundaria, siempre ha estudiado en escuelas públicas, presenta buen nivel de vocabulario aunque no tiene muchos conocimientos previos de la lengua. Ha tenido bajas calificaciones en inglés desde primero de secundaria. Es una chica que sabe expresar sus sentimientos con facilidad; es una chica dispuesta a trabajar, aunque muestra poca motivación cuando realiza algo que se le dificulta. Tiene un año asistiendo al PAES.

La siguiente tabla presenta las estrategias empleadas por María Guadalupe en la evaluación previa y en la evaluación final, las cuales fueron divididas en estrategias observadas y en estrategias reportadas en la entrevista retrospectiva.

ESTRATEGIAS OBSERVADAS				ESTRATEGIAS REPORTADAS			
TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN FINAL	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN FINAL
SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Localizar palabras clave	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar el ejercicio superficialmente	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	AFECTIVAS	Relajación progresiva
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Traducir	AFECTIVAS	Motivarse a sí mismo	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de conocimientos previos	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Revisar las imágenes
SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	METACOGNITIVAS	Reconocer lo que se conoce y no se conoce	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos
SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Releer los ejercicios varias veces	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Tomar notas	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Releer los ejercicios varias veces	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Relacionar las imágenes con los ejercicios
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Releer los ejercicios varias veces	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisión de la estructura gramatical
AFECTIVAS	Poner atención a los signos dados por el cuerpo	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Localizar palabras clave	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisión de la estructura gramatical	METACOGNITIVAS	Releer los ejercicios varias veces
		ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Resaltar y enfatizar la información	AFECTIVAS	Poner atención a los signos dados por el cuerpo	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Planear la actividad
		ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos			AFECTIVAS	Traducir
						METACOGNITIVAS	Motivarse a sí mismo
							Reconocer lo que se conoce y no se conoce

		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de tarjetas de apoyo			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar las respuestas al final
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar las imágenes			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Localizar palabras clave
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Relacionar imágenes con los ejercicios			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Resaltar y enfatizar información
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de conocimientos previos			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de conocimientos previos
		AFECTIVAS	Uso de música para relajarse			AFECTIVAS	Uso de música para relajarse
		AFECTIVAS	Relajación progresiva			AFECTIVAS	Poner atención a los signos dados por el cuerpo

Los resultados mostrados en la tabla anterior dejan ver que la cantidad de estrategias empleadas por Guadalupe expresan cambios significativos en las dos evaluaciones, los cuales se presentan a continuación:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PREVIA

En la evaluación previa Guadalupe emplea estrategias simples y limitadas que en muchas ocasiones las utiliza de manera errática produciéndole una baja autoeficacia y motivación, pues a cada momento menciona que no le entiende y expresa mediante gestos que no puede contestarlos. Sin embargo, se mostró con la mejor disposición para contestar los ejercicios de inglés.

No sabe de aquellas estrategias que le permitan relajarse y proceder de manera positiva; hay estrategias básicas que no utiliza y que le pueden servir como referencia para entender lo que tiene que contestar, como las imágenes y adivinar de lo que se trata el ejercicio.

Contesta los ejercicios de manera impulsiva y sin planear la tarea; cuando no entiende algo pregunta constantemente al tutor pretendiendo que le revise sus respuestas. Su preocupación fue hacer bien el ejercicio pensando en que podría ser un examen, donde se le pudiera dar una calificación, por lo que se mostró en todo momento muy nerviosa.

Le cuesta trabajo explicitar de qué manera está haciendo los ejercicios y si lo hace correctamente; al terminar no evalúa cómo lo hizo ni si logró adquirir algún conocimiento.

Las estrategias que son observadas no presentan diferencias significativas con las estrategias reportadas en la entrevista, esto es, para los dos casos Guadalupe utiliza estrategias simples para contestar los ejercicios.

A continuación se presenta el ejercicio resuelto por Guadalupe, que se vincula con la información de la evaluación previa antes mencionada.

Complete these conversations.

1. A. What are you doing?
B. He is reading the newspaper.

2. A. What Mr. and Mrs. Jones doing?
B. Mr. Jones eating dinner.

3. A. What Henry doing?
B. Henry cooking dinner.

4. A. What Maria doing?
B. Maria studying English.

5. A. What is Frank doing?
B. Frank sleeping.

6. A. What Sam and Betty doing?
B. Sam and Betty watching TV.

7. A. _____ Judy doing?
B. Judy playing the piano.

8. A. What are you doing?
B. I'm nothingness.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL

En la evaluación final Guadalupe utiliza diversas estrategias pudiendo identificar el punto gramatical principal del ejercicio. Se manifiesta un cambio en la variedad de estrategias empleadas, ya que son más complejas y requieren de mayor elaboración, como resaltar la información más importante y utilizar tarjetas de apoyo.

Utiliza la estrategia del uso del diccionario con mayor frecuencia, situación que desde la evaluación previa y en los inicios de las sesiones del taller le molestaba hacerlo porque no sabía utilizar un diccionario inglés- Español, pero al ir aprendiendo, al final lo utilizó para la solución del ejercicio y le ayudó para darse cuenta de que podía hacerlo sin la ayuda de alguien más, situación que le hizo sentirse satisfecha.

Se observa más segura y tranquila al saber que existen más estrategias que le brindan apoyo al contestar los ejercicios de inglés; a pesar de que no tenía conocimientos previos de la estructura gramatical que se presentaba en el ejercicio, éste no le resultó difícil para enfrentarse a él y contestarlo correctamente, porque está consciente de que puede utilizar diversas estrategias de aprendizaje al resolver ejercicios de inglés, al igual de que se siente capaz de explicarle a un compañero las mismas estrategias que le sirvieron para responder. Se motiva a sí misma diciendo que sabe y puede utilizar estrategias al contestar los ejercicios.

A continuación se presenta el ejercicio resuelto por Guadalupe, que se vincula con la información de la evaluación final antes mencionada.

Can You?

I
He
She
It
We
You
They

can/can't sing.
(cannot)

Can you sing?
Yes, I can.
No, I can't.



1. Can Mary ski?
No she can't
But she can swim

2. Can Sam cook Chinese food?
No he can't But he can cook food



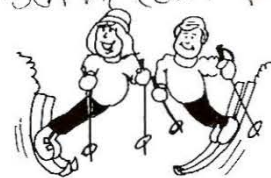
3. Can they play the violin?
No they play up in
But they can play a no

4. Can you sing?
No I can't but I can dance



5. Can Jeff play chess?
No he can't play chess
But he can play checkers

6. Can William play the piano?
No He can't But he can play guitar



7. Can Sally play football?
No she can't play football
But she can play baseball

8. Can they skate? No, they can't
But they can ski

9. Ask another student in your class: Can you play baseball?

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DURANTE LA INTERVENCIÓN: Observaciones en bitácora y diario del estudiante

En lo que respecta al proceso que se llevó a cabo durante las sesiones desde el inicio hasta el final del taller se observó que Guadalupe:

En las primeras sesiones:

- Le es difícil recordar y expresar las estrategias empleadas tanto en sesiones anteriores como en la sesión llevada a cabo en ese día, esto es, cuando las estrategias son modeladas para contestar los ejercicios de inglés y ella las aplica, posteriormente al preguntarle cuales fueron las actividades que empleó, no lo recuerda con exactitud y responde con las estrategias simples con las que ha venido aplicando.
- Se le dificulta aplicar las estrategias que tienen mayor complejidad, como por ejemplo el uso de conocimientos previos, por lo que se limita al empleo de estrategias sencillas como tratar de traducir la mayor parte de las palabras.
- Le cuesta trabajo poder seleccionar las estrategias que empleará para contestar el ejercicio, no tiene una planeación y pregunta constantemente lo que tiene qué realizar, esto hace que sus respuestas estén incorrectas y no verifique los puntos gramaticales y los ejemplos que le proporciona el ejercicio de inglés .
- Necesita de apoyo suficiente por parte del tutor para contestar, revisar y supervisar que sus respuestas estén correctas no se siente capaz al realizar bien el ejercicio de inglés, y comenta que ha sido una materia que siempre se le ha dificultado.
- No existe motivación verbal por su parte, pero expresa con gestos cuando algo realiza bien.
- Necesita de más apoyo por parte del tutor o de su compañero para asumir el rol correspondiente en el trabajo cooperativo

- Se le dificulta poder decir el por qué y cuándo utilizar las estrategias de aprendizaje en situaciones específicas del ejercicio, por ejemplo al revisar las imágenes no sabe el por qué y en qué momento le sirve esta estrategia.
- Le cuesta mucho trabajo decir algo positivo de ella misma
- Se rehúsa a utilizar el diccionario porque cree que no tiene habilidad para usarlo, menciona que es muy complicado la manera en que está dividido el diccionario de inglés y español.
- No identifica sus errores ni la manera en que lo enfrenta, termina su trabajo y no verifica que sus respuestas estén correctas, para esto, requiere del apoyo de sus compañeros o del mismo tutor.

En las últimas sesiones:

- Le resulta más fácil recurrir a sus conocimientos previos, como por ejemplo cierto vocabulario, verbos o adjetivos en inglés, y esto le permite entender la estructura gramatical del ejercicio en inglés.
- Utiliza con mayor periodicidad las estrategias nuevas, y las recuerda y menciona con mayor facilidad con ejemplos, esto es, que al decir tal cual el nombre de la estrategia, (como por ejemplo: “Localizar palabras clave”), como fue enseñada en las tarjetas escritas, la menciona exactamente como la utilizó (ella menciona “busqué las palabras que ya me sabía en el momento de...”).
- Existe más confianza y cooperación al trabajar con su compañero. Le pregunta con mayor frecuencia, lo apoya en sus dudas y resuelven el ejercicio de inglés en conjunto.
- Puede seleccionar con mayor facilidad las estrategias que le sirven para contestar sus ejercicios identificando las características de los mismos y lo que le puede servir al revisarlos con detenimiento, por ejemplo revisa si tiene ejemplos o imágenes, revisa si existen palabras que ya conoce etc., dependiendo del rol que le haya tocado.

- Asume su propio rol en el trabajo cooperativo con mayor desenvoltura, se siente capaz de hacerlo bien y se siente hábil de utilizar en su momento el diccionario.
- Utiliza normalmente la estrategia de tomar notas de lo que considera más importante en su diario, como por ejemplo todo aquel vocabulario y gramática que le es útil saber, y esto también le sirve de guía para resolver los ejercicios en las diversas sesiones.
- Emplea el uso del diccionario sin mucha dificultad, y se siente satisfecha al poder hacerlo bien y sin ayuda de alguien más
- Explica con soltura el momento en que utilizó cierta estrategia, sabe explicar para qué la empleó e identifica con mayor facilidad el por qué le sirve utilizarla.

Existen cambios significativos en Maria Guadalupe, al principio no había motivación de su parte ni el uso de estrategias efectivas para contestar el ejercicio; no se sentía capaz de resolver los ejercicios sin ponerse nerviosa y sin la ayuda constante del tutor. En las sesiones finales del taller y en la evaluación final, aplica un mayor número de estrategias y lo hace eficientemente contestando correctamente los ejercicios.

El taller le sirvió para saber el por qué, dónde y cuándo aplicar estrategias de aprendizaje en los ejercicios de inglés, así como identificar aquellas estrategias que son útiles para los diversos ejercicios.

En seguida se presenta un ejercicio realizado por María Guadalupe de las primeras sesiones y un ejercicio resuelto en una de las últimas sesiones del taller, en los cuales se pueden ver diferencias significativas que se complementan con la información anterior.

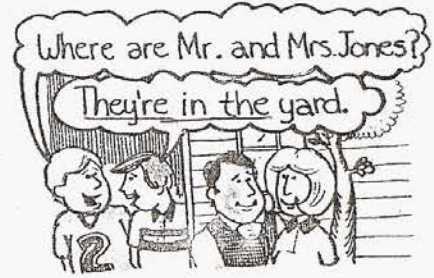
EJERCICIO DE LA SEGUNDA SESIÓN

Where Are You?

(I am) I'm
 (He is) He's
 (She is) She's
 (It is) It's
 (We are) We're
 (You are) You're
 (They are) They're

he's
 in the kitchen.

am I
 is { he she it }
 Where ?
 are { we you they }



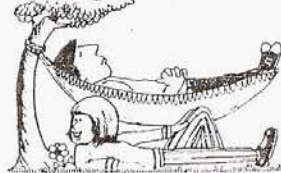
Where are you?
 I'm in the bedroom



Where are you?
 I'm in the dining room



Where are you?
 kitchen



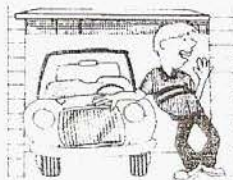
Where are you?
 yard



Where are Bill and Mary?
 living room



Where are Mr. and Mrs. Wilson?
 dining room



Where are you?
 garage



Where are you and Tom?
 basement



Where are Mr. and Mrs. Johnson?
 living room

EJERCICIO DE LA DOCEAVA SESIÓN

10. Read the following questions and answer in the space provided according to the passage.

1. When did Beethoven die? IN 1827
2. What was Beethoven? he was composer. composer
3. Who were Beethoven's parents? parents were Johann and
4. Did Beethoven's grandfather die in 1773? Yes he did Maria
5. What did Beethoven compose? the Ninth Symphony ~~the Ninth Symphony~~ ~~the Ninth Symphony~~ he wrote
6. When did Beethoven become completely deaf? deaf desde 1800
7. Which is Beethoven's most famous symphony? The Ninth Symphony

many
sonatas
symphony
Ninth
opera



A FAMOUS COMPOSER

Ludwig van Beethoven was a very famous German composer. He was born in 1770 and died in 1827. Beethoven was a member of a musical family. His parents were Johan and Maria Magdalena van Beethoven. His family was prosperous, but with the death of his grandfather in 1773, his father became an alcoholic, and his family suffered poverty. As a result, when Beethoven was 11 years old he had to leave school and work.

As Beethoven was a genius, he became a professional musician very young, he was only 11. He had

some very important teachers in his musical life. They were Christian Gottlob Neefe, Wolfgang Amadeus Mozart and Joseph Haydn. At first, Beethoven was famous for the way he played the piano, but later for his beautiful compositions. He wrote many sonatas, symphonies and one opera.

Unfortunately, Beethoven's life was not always happy. He became deaf before 1800, but this did not stop his career. He still played the piano in public and composed music. In 1819, he became completely deaf. Then, he devoted most of his time to composing. Beethoven lived the last years of his life travelling from one village to another in Austria. After he became deaf, he wrote his most famous masterpiece *The Ninth Symphony*. Ludwig van Beethoven is one of the greatest composers of all times. Δ

11. Underline the most adequate answer according to the information given in the passage.

1. Where was Beethoven from?
 - a) He was from Sweden.
 - b) He was from Greece.
 - c) He was from Germany.
2. Why did Beethoven leave school?
 - a) Because his grandfather became an alcoholic.
 - b) Because his father died and he had to work.
 - c) Because his family was very poor and he had to work.
3. Where did Beethoven live the last years of his life?
 - a) He lived in some villages in Austria.
 - b) He moved from Austria to Germany.
 - c) He traveled around France.
4. Why was Beethoven's life unhappy?
 - a) Because he suffered from deafness.
 - b) Because he couldn't speak.
 - c) Because he stopped his career.
5. In 1819, Beethoven became deaf. What did he do then?
 - a) He did not play the piano any more.
 - b) He continued his career.
 - c) He traveled around the world.

DARIO

Tiene 13 años cursa el primer año de secundaria. Ha cursado sus estudios en escuelas públicas. Últimamente, está asistiendo a una escuela particular para tomar clases de inglés, aunque presenta ciertos conocimientos tanto de vocabulario como de estructura gramatical le cuesta trabajo poder asociar sus conocimientos previos con los nuevos. Sin embargo, le gusta la materia de inglés y es un alumno participativo. En lo que respecta a sus calificaciones en esta materia las ha obtenido bajas y en ocasiones las ha tenido como reprobada.

La tabla siguiente muestra las estrategias utilizadas por Darío en la evaluación previa y en la evaluación final, las cuales están fragmentadas en estrategias reportadas en la entrevista retrospectiva y en la observación directa.

ESTRATEGIAS OBSERVADAS				ESTRATEGIAS REPORTADAS			
TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION FINAL	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION FINAL
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	revisar superficialmente el ejercicio	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	AFECTIVAS	Motivarse a sí mismo
SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	METACOGNITIVAS	planear la actividad	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Traducir	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar superficialmente el ejercicio
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Traducir	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar imágenes	AFECTIVAS	Motivarse a sí mismo	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisión de la estructura gramatical
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar las respuestas al final	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso del diccionario
		METACOGNITIVAS	Conectar con el material ya conocido	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de conocimientos previos			ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Preguntar dudas al maestro
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Practicar con sonidos			SOCIALES	Localizar palabras clave
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Practicar con sonidos			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Localizar palabras clave
		ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Repetición de vocabulario			ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Resaltar y enfatizar la información importante
		ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Traducir			ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisión de la estructura gramatical			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar imágenes
		METACOGNITIVAS	Automonitoreo				

		AFECTIVAS	Motivarse a sí mismo			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar las respuestas al final
		ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario			AFECTIVAS	Uso del humor
		SOCIALES	Preguntar dudas al maestro			AFECTIVAS	Escribir en un diario
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Relacionar imágenes con el ejercicio			ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Tomar notas
		SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Localizar palabras clave			ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Resaltar y enfatizar la información
		COMPENSACION	Adivinar			COMPENSACION	Adivinar
		ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Tomar notas			METACOGNITIVAS	Planear la actividad
		ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Reconocer y usar fórmulas			ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Traducir
						SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Practicar con sonidos
						ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Repetición de vocabulario

Los resultados enunciados en la tabla anterior permiten ver que la cantidad de estrategias empleadas por Darío expresan cambios significativos en las dos evaluaciones, los cuales se presentan a continuación:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PREVIA

En la evaluación previa se manifiesta que Darío es impulsivo al querer responder inmediatamente el ejercicio sin recurrir a estrategias que le apoyen al entendimiento del mismo, esto le provoca que se ponga nervioso y que quiera traducir todas las palabras utilizando el diccionario, deduciendo erráticamente. No comprende el ejercicio y no puede establecer la serie de pasos a seguir, además de que pierde tiempo al tratar de saber el significado de cada palabra.

Las estrategias que emplea son muy restringidas y simples, no le brindan suficiente ayuda para determinar lo que le pide el ejercicio, planear la estrategia que ha de emplear y sobre todo, recuperar y usar sus conocimientos previos, esto le provoca no fijarse en elementos importantes como las imágenes e información adicional que tienen los ejercicios; y como resultado, escribe oraciones erróneas y sin sentido.

Al no darse cuenta de sus errores no puede autorregular la manera de contestar los ejercicios, por lo que al final solamente revisa si sus respuestas están completas y no correctas.

A continuación se presenta el ejercicio realizado por Darío en la evaluación previa, el cual se enlaza con la información antepuesta.

Complete these conversations.

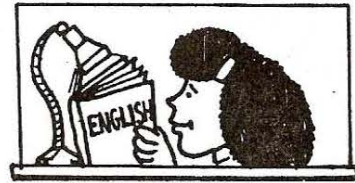


1. A. What are you doing?

B. ~~He is~~ He is reading the newspaper.

2. A. ~~What are~~ Mr. and Mrs. Jones doing?

B. ~~she~~ They are eating dinner.

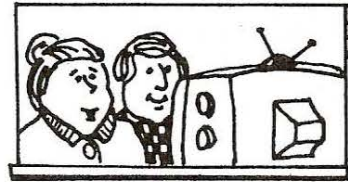


3. A. ~~what are~~ you Henry doing?

B. ~~we're~~ we're cooking dinner.

4. A. ~~what are~~ you Maria doing?

B. ~~she is~~ she is studying English.

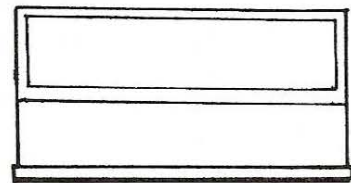


5. A. ~~What are Mr~~ Frank doing?

B. ~~Im~~ I'm sleeping.

6. A. ~~what is~~ Sam and Betty doing?

B. ~~They are~~ They are watching TV.



7. A. ~~What~~ ~~she~~ ^{is} Judy doing?

B. ~~she is~~ she is playing the piano.

8. A. What are YOU doing?

B. I'm ~~exercise~~ exercising.



RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL

En lo que respecta a la evaluación final, se obtienen resultados satisfactorios en el uso de estrategias de aprendizaje por parte de Darío.

Darío tiene buena disposición al contestar el ejercicio; emplea una serie de estrategias que le brindan soporte para planear y detectar lo que le pide el ejercicio; asimismo, tiene conciencia de que aunque no sepa de la estructura gramatical que le preguntan en el ejercicio no le impide buscar diversos recursos para entender y contestar el ejercicio correctamente.

Identifica con facilidad aquellas estrategias que le pueden servir para contestar correctamente de acuerdo a sus necesidades y características del ejercicio.

Utiliza estrategias que le permiten darse cuenta de sus errores y corregirlos, como por ejemplo: el uso de su diario para recordar la gramática y vocabulario visto en las sesiones anteriores del taller. Muestra una actitud de satisfacción y lo menciona cuando se da cuenta que está entendiendo el ejercicio y sobre todo que está contestando apropiadamente. Razón por la cual se siente motivado a seguir contestando y al decir que lo está haciendo bien y que le están sirviendo sus estrategias para corregirse.

Darío emplea estrategias cada vez más desafiantes que le permiten en un principio entender el ejercicio y contestarlo de la mejor manera posible.

A continuación se presenta el ejercicio realizado por Darío en la evaluación final, el cual se enlaza con la información anterior.

Can You?

I
He
She
It
We
You
They

can/can't sing.
(cannot)

Can you sing?
Yes, I can.
No, I can't.



1. Can Mary ski?



no, she can't
but she can't swim



2. Can Sam cook Chinese food?



no, he can't
but he can't cook



3. Can they play the violin?



No they can't
but they can't play the piano



4. Can you sing?



No she can't
but she can dance



5. Can Jeff play chess?



no he can't
but he can't play the keys



6. Can William play the piano?



no he can't
but he can't play



7. Can Sally play football?



no he can't
but he can't play the baseball



8. Can they skate?



no they can't
but they can't ski

9. Ask another student in your class: Can you _____?

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DURANTE LA INTERVENCIÓN: Observaciones en bitácora y diario del estudiante

En lo que respecta al proceso que se llevó a cabo durante las sesiones desde el inicio hasta el final se observa que Darío:

En las primeras sesiones:

- Sus metas van dirigidas a aspectos más generales y poco claras, menciona que su meta es aprender inglés, pero no describe de qué manera o para qué.

A continuación se presenta una de las primeras hojas del diario llenado por Darío

1	Fecha: Mexico D.F. a 12 de Marzo del 2007
2	Mis metas: aprender muchas estrategias
3	Aprender Todo
4	Nada
5	trabajo en equipo
6	aprendi oscar dramatica
7	aprender mas
8	Bien
9	Practicarlo

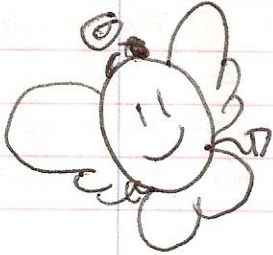
- No tenía bien claro lo que eran las estrategias y para qué le podrían servir, menciona que el inglés no ha sido fácil para él y que no se sentía capaz de contestar bien los ejercicios, hasta que él mismo las aplicaba y obtenía buenos resultados en sus respuestas.
- Le cuesta trabajo crear vínculos con lo que ya conoce y la información nueva, al encontrarse con vocabulario que ya sabe, no reconoce la manera en que le puede servir para identificar la estructura gramatical del ejercicio, si es en presente, pasado o futuro.
- Le es difícil identificar sus errores debido a que contesta impulsivamente obteniendo respuestas incorrectas al invertir el orden de la estructura gramatical.
- Necesita de la ayuda del tutor o de su compañero para que le señale sus respuestas incorrectas o incompletas, no sabe identificar en qué momento se equivocó y la manera en que puede corregirse.
- Se le dificulta acordarse de las estrategias vistas en la sesión de ese día y en las sesiones anteriores,
- Le es complicado decir algo positivo de él mismo y recurre frecuentemente a comentarios acerca de la dificultad del ejercicio.
- Necesita ayuda por parte del tutor y de su compañero para tomar el rol correspondiente en el trabajo cooperativo.

En las últimas sesiones:

- Se muestra cada vez más participativo y con mayor desenvolvimiento para asumir su rol en el trabajo cooperativo, apoya a su compañero y existe mayor confianza entre ellos.
- Identifica y planea con mayor claridad las estrategias que le sirven para contestar los ejercicios de esa sesión, empieza por identificar lo que le puede servir del ejercicio, lo que conoce y no conoce, del vocabulario e imágenes, etc.
- Las metas que se plantea son más específicas para contestar los ejercicios, y son más positivas.

A continuación se presenta una hoja del diario llenado por Darío en las últimas sesiones

Fecha: 29/06/07	200 -
Mis metas para hoy: no distraerme y poner más atención y contestar bien los ejercicios	
3) que me sabía algo de frutas	
4) Aca preguntas y respuestas	
5) con lo que ya sabía de inglés	
6) más vocabulario	
7) aprender más estrategias	
8) bien porque no me atoré	
9) obtener más ganas	
10) uso del humor y mímica y tarjetas	



- Se siente cada vez más satisfecho al contestar sus ejercicios con un número mayor de respuestas correctas, por lo que hace comentarios positivos de la posibilidad de responder y entender los ejercicios favorablemente, como por ejemplo de que le gusta que cada vez más entiende el ejercicio y que sabe cómo responderlo.
- Puede vincular con facilidad lo que ya sabe con la información nueva mediante el uso de estrategias que le brindan relajarse para no contestar impulsivamente, y esto le permite acordarse de la información que ya conoce y obtener respuestas correctas

- El escuchar música lo relaja y le ayuda a poner atención en lo que está haciendo. Menciona que le gusta la música en inglés y que le puede servir para que en un futuro pueda traducir canciones.
- Utiliza cada vez más estrategias que le resultan más complicadas, como por ejemplo identificar sus errores y la manera en que puede corregirlos sin sentirse mal.

Se aprecian cambios en el uso de estrategias de aprendizaje; Darío emplea cada vez un número mayor de estrategias que le permiten planear la solución de los ejercicios sin precipitarse a contestar; se muestra cada vez más motivado porque consigue tener confianza en sus capacidades y habilidades; no le preocupa tener respuestas incorrectas sino que va aprendiendo de esos errores para corregirse.

Sus comentarios acerca del taller fueron positivos ya que mencionó que le sirvió para identificar sus potencialidades como estudiante y saber aplicar las estrategias positivamente, al igual que planear con anterioridad el por qué, dónde y cuándo aplicar estas estrategias.

En seguida se presentan dos de los ejercicios resueltos por Darío, uno al inicio y uno realizado en una de las últimas sesiones, en los cuales se pueden apreciar los cambios descritos anteriormente.

EJERCICIO REALIZADO EN LA SEGUNDA SESIÓN DEL TALLER

Where's Bob?



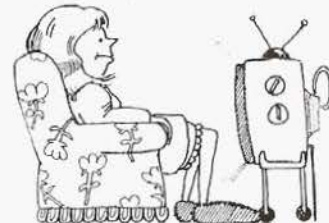
*Where's = Where is



1. Where's Tom?



2. Where's Fred?



3. Where's Helen?



4. Where's Betty?
she's ~~in~~ in the yard



5. Where's the newspaper?
It's ~~at~~ in the kitchen



6. Where's the cat? It is in the bathroom



7. Where's Jane?



8. Where's John?



9. Where's the dog? It is in the basement

EJERCICIO REALIZADO EN LA ONCEAVA SESIÓN DEL TALLER

11. Read the questions and answer them according to the following passage.

1. When did Sor Juana Inés de la Cruz die? she died in 1695
2. What was Sor Juana? she was poet, scholar and nun
3. When did Sor Juana write her first poem? eight years old
4. Did Sor Juana's parents let her go to University? No they did not
5. Where did Sor Juana learn Latin? in Mexico city
6. Did Sor Juana enter the convent of San Jerónimo in 1663? she not did did / No she did not
7. What is Sor Juana's most famous poem? Foolish Men Who accuse women
8. What did Sor Juana do with her books and musical instruments? she signed a confession
To sold her books

A FAMOUS WRITER

Sor Juana Inés de la Cruz was born in 1651 and died in 1695. Her real name was Juana Inés de Asbaje. Sor Juana was a famous Mexican poet, scholar, and nun. She was a very intelligent woman.



Sor Juana was a prodigy. When she was eight years old, she wrote her first poem. At that time, she asked her parents to let her go to University, but they refused. They only let her read her grandfather's books. One year later, she went to live in Mexico City. There she learnt Latin in only twenty lessons! In Mexico City, at the age of 17, Sor Juana had an oral examination at Court and her knowledge surprised the forty professors in the room.

Sor Juana did not want to marry anyone because she wanted to devote her life to study. For this reason, she entered

the convent of San Jerónimo (now Claustro de Sor Juana) in 1669. There she assembled a library of about 4,000 books. Sor Juana not only wrote poems and plays, she also carried out scientific experiments.



Sor Juana defended her desire for knowledge. In those days, women did not participate in the intellectual world. She became famous for a poem called *Foolish Men Who Accuse Women*. In 1693, she decided to have no more contact with the world. She signed a confession in blood, sold her books and scientific and musical instruments, gave the money to the poor, and devoted her time to religion. Two years later, she died in an epidemic.

Sor Juana Inés de la Cruz is still one of the most famous Mexican writers. Have you read her most famous poem *Foolish Men Who Accuse Women*? It is very interesting.

12. Underline the most adequate answer according to the information given in the previous passage.

1. Why was Sor Juana a prodigy?
 - a) Because she was intelligent and creative.
 - b) Because she was very strange.
 - c) Because she read her grandfather's books.
2. How long did it take Sor Juana to learn Latin?
 - a) It took her twenty lessons.
 - b) It took her less than twenty lessons.
 - c) It took her more than twenty lessons.
3. Did Sor Juana have an oral examination at Court?
 - a) No, she didn't.
 - b) Yes, she did.
 - c) Yes, she is.
4. Why didn't Sor Juana marry?
 - a) Because she didn't like marriage.
 - b) Because she wanted to travel to Europe.
 - c) Because she wanted to devote her life to study.
5. Where was Sor Juana from?
 - a) She was from Austria.
 - b) She was from Mexico.
 - c) She was from Egypt.

A continuación se presenta la evaluación previa y final de dos estudiantes que pertenecieron al grupo de comparación.

EVALUACIÓN PREVIA Y EVALUACIÓN FINAL DEL GRUPO DE COMPARACION

SANTIAGO

Tiene 14 años cursa de nueva cuenta el segundo año de secundaria. Le gusta la materia de inglés. Sin embargo, ha tenido bajas calificaciones en la materia desde primero de secundaria. Atribuye sus dificultades al maestro “es que la maestra no me enseñó eso” “es que no explica bien”. No obstante, considera que sus métodos de estudio son los más adecuados. Tiene disposición al querer resolver ejercicios de inglés. Tiene casi dos años asistiendo al PAES.

La tabla subsiguiente ejemplifica las estrategias utilizadas por Santiago en la evaluación previa y en la evaluación final, las cuales están divididas en estrategias reportadas en la entrevista retrospectiva y en la observación directa.

ESTRATEGIAS OBSERVADAS				ESTRATEGIAS REPORTADAS			
TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION FINAL	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION FINAL
SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar imágenes	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisión del ejercicio superficialmente	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	METACOGNITIVAS	Planear la actividad
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar imágenes	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos
SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Relacionar imágenes con los ejercicios	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso de ejemplos	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar imágenes	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de imágenes
SOCIALES	Preguntar dudas al maestro			SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Relacionar imágenes con los ejercicios	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisión de la estructura gramatical

Los resultados presentados en la tabla anterior permiten ver que la cantidad de estrategias empleadas por Santiago no presentan cambios en las dos evaluaciones, los cuales se presentan a continuación:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PREVIA

En la evaluación previa Santiago hace uso de estrategias muy simples y no variadas, por lo que le cuesta trabajo emplear estrategias de aprendizaje que le permitan recordar y entender la información.

Las estrategias que emplea no le ayudan de mucho, ya que sus respuestas las presenta incorrectas; su impulsividad al responder lo lleva a contestar incorrectamente sin evaluar y analizar su procedimiento y sus respuestas. No realiza una planeación acerca de la manera en cómo resolver los ejercicios.

Al identificar las instrucciones que le pide el ejercicio, traduce ciertas palabras, y al hacerlo, es una traducción precipitada a veces errónea de cierto vocabulario. Por otro lado, aunque toma en cuenta algunos ejemplos para contestar, sus respuestas no llevan un orden en la estructura gramatical que se requiere. Al terminar no revisa sus respuestas, y no reconoce si su oración tiene sentido.

No tiene una explicación clara acerca de las estrategias que utilizó, por lo que no hay conciencia de ellas para contestar los ejercicios.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL

En la evaluación final Santiago emplea estrategias muy limitadas y sencillas que no le permiten recurrir con facilidad a sus conocimientos previos y contestar correctamente los ejercicios, por lo que pregunta continuamente lo que significan ciertas palabras y la manera en que tiene que resolverlo.

Necesita que el tutor supervise y cheque sus respuestas, porque se siente inseguro en sus respuestas. Se limita a estrategias básicas y simples.

No hay conciencia de que existen otros tipos de estrategias que le pueden servir para contestar y entender los ejercicios de inglés, o si las que utiliza las puede emplear en otros contextos o materias.

No sabe la manera en cómo planear sus estrategias y las pocas que utiliza hacen que resuelva los ejercicios incorrectamente.

Santiago no presenta cambios en la evaluación inicial y evaluación final. Las estrategias que utiliza son muy limitadas y no se percató de que existen otras estrategias que le pueden ayudar a resolver el ejercicio. Es impulsivo y no determina con anterioridad la demanda del ejercicio.

Seguidamente se demuestra con el ejercicio de la evaluación inicial y con el ejercicio de la evaluación final resueltos por Santiago, que no existieron cambios en las dos evaluaciones.

EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL

Complete these conversations.

1. A. What are you doing?
B. I'm doing reading the newspaper.

2. A. They are Mr. and Mrs. Jones doing?
B. They're what eating dinner.

3. A. What are he's Henry doing?
B. He is doing cooking dinner.

4. A. What are Maria doing?
B. She is doing studying English.

5. A. What he's Frank doing?
B. he is sleeping.

6. A. What is Sam and Betty doing?
B. They are watching TV.

7. A. What is Judy doing?
B. She is They playing the piano.

8. A. What are YOU doing?
B. I'm Studying in my book

Can You?

I
He
She
It
We
You
They

can/can't sing.
(cannot)

Can you sing?
Yes, I can.
No, I can't.



Can Mary ski?



Can Sam cook Chinese food?



He can't



3. Can they play the violin?



No they can't



Can you sing?



No she can't



5. Can Jeff play chess?



No he can't



Can William play the piano?



No he can't



7. Can Sally play football?



No she can't



8. Can they skate?



No they can't

9. Ask another student in your class: Can you _____?

no they can't

SOFIA

Tiene 13 años cursa el segundo año de secundaria. Sus estudios los ha cursado en escuelas públicas. Ha tenido calificaciones regulares en inglés desde primero de secundaria. Su hermana es quien le ayuda a realizar sus tareas de inglés. No le gusta la materia porque le parece muy difícil. Tiene seis meses asistiendo al PAES.

La siguiente tabla demuestra las estrategias utilizadas por Sofía en la evaluación previa y en la evaluación final, las cuales están divididas en estrategias reportadas en la entrevista retrospectiva y en la observación directa.

ESTRATEGIAS OBSERVADAS				ESTRATEGIAS REPORTADAS			
TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION FINAL	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACIÓN PREVIA	TIPO DE ESTRATEGIA	EVALUACION FINAL
SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar el ejercicio superficialmente	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de conocimientos previos	ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Uso de imágenes	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar imágenes
ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Contestar los ejercicios fáciles y posteriormente los difíciles	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar los ejercicios superficialmente	SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Relacionar las imágenes con el ejercicio	SOCIALES	Preguntar dudas al maestro
SOCIALES	Preguntar dudas al maestro			ELABORACIÓN DE LA COGNICIÓN	Uso del diccionario		
				SOCIALES	Preguntar dudas al maestro		
				SELECCIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Revisar las respuestas al final		

Los resultados mostrados en la tabla anterior permiten ver que la cantidad de estrategias manejadas por Sofía las cuales no presentan cambios en las dos evaluaciones, y se presentan a continuación:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PREVIA

Sofía emplea una limitada variedad de estrategias las cuales no le funcionan correctamente porque le da como resultado respuestas equivocadas. Pierde tiempo en querer buscar todas las palabras en el diccionario, estrategia que emplea repetidamente.

No realiza una planeación de cómo puede realizar el ejercicio, por lo mismo, no realiza un análisis de las estrategias que ha de utilizar ni determina lo que le pide el ejercicio. Por lo tanto, al contestar lo hace impulsivamente sin revisar la estructura gramatical ni el orden de sus respuestas. No tiene una idea de la manera en cómo contestar los ejercicios, por lo que no utiliza los ejemplos que pueden servirle como guía para responder correctamente. Aunque utiliza la estructura gramatical, no lleva el orden de la organización que se solicita.

Se siente nerviosa al sentirse observada, y no permite que el tutor se acerque y observe sus respuestas. Al final no evalúa sus respuestas de los ejercicios y no puede darse cuenta de sus errores, aunque en la entrevista retrospectiva dice emplearla.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL

En la evaluación final Sofía requiere de la ayuda del tutor para que se le explique la manera en que tiene que resolver el ejercicio sin utilizar estrategias que le permitan realizarlo personalmente. Por lo que no sabe identificar la demanda del ejercicio ni planear la manera en que resolverá el ejercicio.

La estrategia a la que recurre frecuentemente es la de utilizar el diccionario, perdiendo así, mucho tiempo. Ella considera importante saber el significado de todas las palabras antes de contestar, ocasiones que le provocan entender y responder equivocadamente.

No comprende lo que tiene que contestar y solamente selecciona lo que considera que es la respuesta sin escribirla y sin entender lo que tiene que hacer. Termina el ejercicio demasiado rápido sin percatarse de sus errores.

Su impulsividad no le permite reflexionar en las instrucciones ni de entender el ejercicio. Consecuentemente, al finalizar el ejercicio no puede explicar lo que no entiende, y las estrategias que expresa son muy limitadas y simples, no requieren de mayor esfuerzo.

No hay motivación de su parte al contestar los ejercicios, al contrario muestra gestos de inconformidad en sus respuestas, y evita que el tutor vea sus respuestas en ese momento.

Sofía no presenta ningún cambio en la evaluación inicial y la evaluación final. Continúa contestando impulsivamente y traduciendo todo el vocabulario con el uso del diccionario. Presenta estrategias muy limitadas y poco efectivas, teniendo como resultado respuestas incorrectas. No hay planeación de la demanda del ejercicio. No existe conciencia en el uso de estrategias que le pudieran permitir entender y contestar correctamente.

Seguidamente se expone con el ejercicio de la evaluación inicial y con el ejercicio de la evaluación final resueltos por Sofía, que no existieron cambios en las dos evaluaciones.

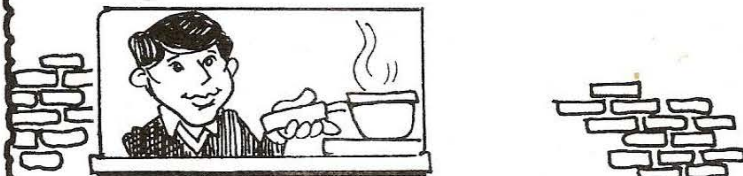
EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL

Complete these conversations.



1. A. What are you doing?
B. ~~he~~ ^{he is} reading the newspaper.

2. A. ~~What are~~ Mr. and Mrs. Jones doing?
B. ~~they are~~ ^{they are} eating dinner.



3. A. ~~What~~ ^{What is} Henry doing?
B. ~~He is~~ ^{he is} cooking dinner.



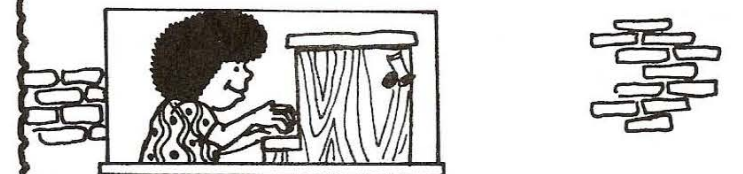
4. A. ~~What~~ ^{What is} she Maria doing?
B. ~~she is~~ ^{she is} studying English.



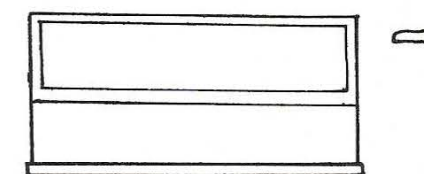
5. A. ~~What is~~ ^{What is} Frank doing?
B. ~~she~~ ^{he} sleeping.



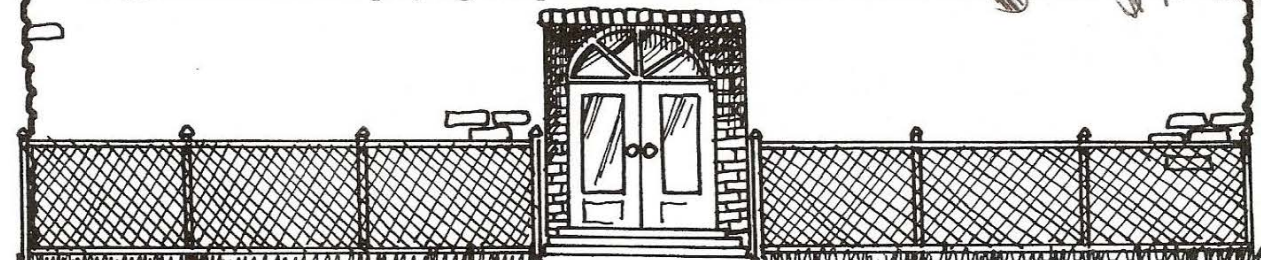
6. A. ~~What are~~ ^{What are} Sam and Betty doing?
B. ~~they are~~ ^{they are} watching TV.



7. A. ~~What is~~ ^{What is} Judy doing?
B. ~~she is~~ ^{she is} playing the piano.



8. A. What are you doing?
B. I'm ~~answering~~ ^{doing} the questions.

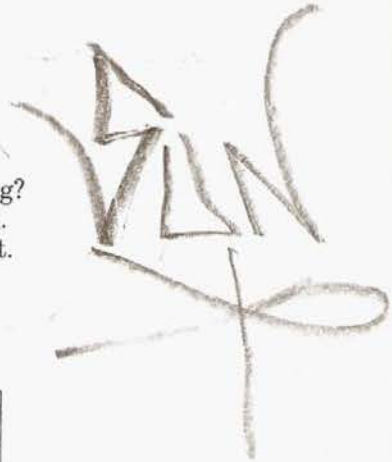


Can You?

I
He
She
It
We
You
They

} can/can't sing.
(cannot)

Can you sing?
Yes, I can.
No, I can't.



Can = poder hacer.



Can Mary ski?



No I can't she is



Can Sam cook Chinese food?



he yes I can.



8. Can they play the violin?



we're no I can't



Can you sing?



I'm yes I can.



6. Can Jeff play chess?



he is not can. Yes, I can.



Can William play the piano?



he is no I can.



7. Can Sally play football?



he is no I can.



Can they skate?



you are No I can.

9. Ask another student in your class: Can you _____?

RELACIÓN Y COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO PARTICIPANTE Y EL GRUPO COMPARATIVO

Relación

Los resultados en general obtenidos a partir de la evaluación previa son que los estudiantes que asisten al PAES no utilizan diversas estrategias de aprendizaje que les permitan entender los ejercicios de inglés; utilizan estrategias muy limitadas que pocas veces saben el por qué y para qué recurren a ellas; hacen escaso uso de sus conocimientos previos y recurren frecuentemente al diccionario para traducir casi todas las palabras pretendiendo entender de esa manera el ejercicio. En general no tienen objetivos definidos de antemano, no monitorean el tiempo que dedican a la actividad, la adecuación de éstas a sus necesidades, la pertinencia de los materiales como el diccionario, tarjetas de apoyo, etc.

Una de las cosas que recurrentemente hacen es pedir ayuda constante del tutor para una explicación acerca de la manera en cómo deben realizar el ejercicio, porque no se sienten capaces de poder hacerlo utilizando sus propios recursos y estrategias para que posteriormente tengan conocimiento acerca del mismo ejercicio y de su realización; esta falta de autorregulación repercute en su propia motivación, realizando el ejercicio mecánicamente sin hacer ninguna reflexión y planeación de cómo llevar a cabo el ejercicio y qué estrategias le sirven en ese momento.

Otro punto importante que caracteriza a estos estudiantes es que al tener un limitado uso y conocimiento de estrategias de aprendizaje hacen que el resultado de sus respuestas sea poco favorable y acertado.

En resumen, se puede decir que los estudiantes intuyen la importancia de utilizar estrategias de aprendizaje pero no las logran identificar con facilidad ni poner en práctica una variedad de ellas ya

que repiten patrones adquiridos y caen a menudo en la rutina, quizás justamente por carecer de los elementos para poder tomar decisiones de su propio aprendizaje.

Esto se confirmó en el análisis de las respuestas de la entrevista retrospectiva y en la observación directa de la ejecución de los ejercicios de inglés.

Comparación

Algo que se puede ver a simple vista mediante los cuadros anteriores donde se registran las estrategias utilizadas por los estudiantes de los dos grupos, es en primer lugar, que el grupo de comparación y participante tienen características muy similares en la evaluación previa como se mencionó anteriormente. En segundo lugar, se puede mencionar que hay una gran diferencia en el empleo de estrategias de aprendizaje en la evaluación final entre estos dos grupos.

Los estudiantes que pertenecieron al grupo comparativo se puede observar que utilizaron casi las mismas estrategias de aprendizaje en la evaluación previa y en la evaluación final, además de que no había conciencia de las que manejaban. Algunos de ellos siguen siendo impulsivos al responder los ejercicios, e igualmente sin saber controlar sus emociones y la forma de expresarlos verbalmente (en este caso con el tutor); asimismo, tienen un uso restringido de estrategias y muchas de ellas las emplean erróneamente sin percatarse de ello en sus respuestas, y esto repercute negativamente en su autoeficacia que al no darse cuenta de sus errores, y sobre todo al no darse cuenta de sus propias capacidades, habilidades y estrategias, la motivación para resolver los ejercicios adecuadamente hace que pierdan el interés y los resuelvan inconscientemente sin realizar alguna reflexión y planeación en la manera de contestarlos.

En contraste, los estudiantes que pertenecieron al grupo participante y que asistieron al taller se observa que las estrategias manejadas en la evaluación final fueron más variadas, más complejas y

conscientes. Es decir, los estudiantes emplearon estrategias que les permitieron planear con anterioridad las estrategias que mejor les funcionaron al responder los ejercicios. Así mismo, al sentirse capaces de utilizar diferentes estrategias y estar conciente de sus habilidades, les permitió obtener resultados favorables en sus respuestas, y esto también trajo consigo satisfacción y motivación de haber contestado correctamente algo que al principio se les dificultaba.

Cada estudiante del grupo participante determinó y aplicó las estrategias de diferente manera, esto es, cada alumno al empezar a contestar los ejercicios destinó el orden de las estrategias de acuerdo a sus intereses y habilidades que le permitieran entender y responder correctamente los ejercicios.

Otro punto importante a mencionar es que las estrategias registradas a partir de la entrevista retrospectiva fueron divididas en estrategias observadas y en estrategias registradas de la misma entrevista; dio pauta para diferenciar aquellas estrategias que pueden ser observadas a simple vista y las que los estudiantes dicen utilizar en ciertas situaciones para la solución de ejercicios de inglés; en este caso, hay una congruencia entre estas estrategias. Los estudiantes al tener conciencia e identificación de las estrategias empleadas responden de manera relacionada con las estrategias que son observadas por el tutor.

Resultados del taller

En lo que respecta a los resultados obtenidos en las estrategias empleadas por los estudiantes en las últimas sesiones se descubre que los alumnos van proyectando y empleando sus metas a situaciones específicas, como por ejemplo utilizar la estrategia de revisar las imágenes para adivinar de lo que se trata el ejercicio, situación que al principio les costaba mucho trabajo.

Al conocer las estrategias y su aplicación en los ejercicios, les permitió tomar decisiones para realizar una planeación y adaptación de sus estrategias determinando sus conocimientos previos, la dificultad

del ejercicio y de sus habilidades, evitando responder impulsivamente y sin darse cuenta de sus faltas. Esta situación, por una parte, les brindó motivación al sentirse capaces de lograr sus metas y principalmente, identificar sus errores y la manera en cómo poder solucionarlos, y por otro lado, emplear estrategias cada vez más complejas que requerían mayor participación, relajación y expresión de sus emociones.

El trabajo cooperativo les brindó apoyo para tomar conciencia de su propio aprendizaje al aplicar las estrategias al igual que retroalimentarse mutuamente y trabajar en conjunto para lograr metas específicas en la solución de los ejercicios de inglés.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde las concepciones actuales sobre el aprendizaje de un idioma extranjero se considera a este proceso como una actividad constructiva en la que el estudiante no sólo se limita a recordar y reproducir el material que debe ser aprendido, sino a construir su propia representación mental del nuevo contenido, seleccionar la información que considera relevante e interpretar esa información en función de sus conocimientos previos. Esta forma de concebir el aprendizaje como proceso de construcción pone de manifiesto que la manera cómo los estudiantes procesan la situación instruccional, es el determinante de lo que el estudiante aprenderá. Asimismo las estrategias de aprendizaje, el conocimiento previo, la motivación, la autoeficacia, las relaciones interpersonales, y otros muchos factores deben ser contemplados para lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el caso de los estudiantes con problemas de aprendizaje la materia de inglés representa un reto pues es particularmente difícil y les implica un gran esfuerzo, lo que a la larga favorece que no se sientan motivados por aprender la materia. La reprobación en la lengua extranjera (Inglés) es frecuente en los estudiantes en el PAES. Esta problemática es originada principalmente porque los alumnos no poseen estrategias para comprender y resolver los ejercicios de inglés y autorregulan pobremente sus actividades, lo que en conjunto les impide llevar a cabo con éxito la tarea. Como una alternativa se plantea la enseñanza de estrategias en el aprendizaje del idioma inglés, que los alumnos pueden emplear e incluso llegan a hacerlo sin tener conciencia de su empleo.

Con el presente estudio se trató de llevar a cabo la aplicación de actividades prácticas en la solución de ejercicios de inglés mediante un taller de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera con estudiantes que asisten al PAES en el que se enfatizó el empleo de las mismas de forma autorregulada.

Tanto en el PAES como en el presente taller se enfatiza el que los alumnos sean aprendices estratégicos. Es así, que se considera que el empleo de cualquier estrategia afecta la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento e incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos en específico de la asignatura en inglés (Flores, 2006).

La estrategia es un mecanismo para organizar la información o para poder entender y aprender de una manera más eficiente los contenidos de la lengua extranjera. Lo que se ha detectado al trabajar con los estudiantes en el PAES, es que pueden tener limitaciones en su habilidad para crear o usar una estrategia de aprendizaje que esté relacionada con las demandas de la tarea, en este caso con los ejercicios de inglés. Se ha visto que con frecuencia los estudiantes se desalientan y pierden interés y motivación al pensar que no están logrando los avances que ellos esperaban. Los estudiantes comienzan a buscar una serie de causas y atribuyen sus fracasos a situaciones tanto internas como externas, y piensan que son incapaces de aprender una lengua extranjera. Por lo que en su gran mayoría no analizan cómo aprenden ni qué estrategias les brindan mejores resultados.

Es por esto que a partir de las necesidades de estos estudiantes se planteó en este taller la repetición y el modelamiento de las estrategias de aprendizaje antes de que pudieran aplicar naturalmente y utilizar la estrategia aprendida en otras situaciones.

Basados en los principios de las tutorías del PAES (Flores, 2001), la guía del presente taller, buscó resaltar la importancia de las estrategias de aprendizaje para alcanzar una adquisición del conocimiento verdaderamente efectiva mediante la motivación, que es un aspecto importante en este proceso.

El taller ayudó a los participantes a identificar cuáles serían las metas de la tarea, inició la explicación y modelamiento de las estrategias de aprendizaje asegurándose que los estudiantes estuvieran comprendiendo y aplicando las mismas de acuerdo a sus habilidades y características. Los ayudó a establecer vínculos con su conocimiento previo, promovió que se involucraran activamente en las actividades de aprendizaje, trató de que los alumnos vieran primero sus fortalezas para que posteriormente identificaran sus errores y los resolvieran de manera práctica alcanzando sus logros grupales y propios mediante el trabajo cooperativo. En el taller se tomaron en cuenta las decisiones que debe tomar el estudiante respecto a las expectativas de éxito y el valor concedido a la resolución de ejercicios de inglés, considerando un análisis previo tanto a las características de los ejercicios- el grado de dificultad, si son más o menos familiares, etc.,- como las del alumno, sus posibilidades, recursos personales y autoeficacia para enfrentarse a su resolución.

No solamente se trató de conseguir que el estudiante aprendiera, sino que también fuera autónomo en el aprendizaje, que tomara conciencia de los procesos de aprendizaje propios y pudiera con ello regularlos. Se trató de que se originara un aprendizaje significativo, no sólo de un hecho o de un concepto, sino también de un procedimiento, de una serie de acciones coordinadas para conseguir un fin (Martin y Marchesi, 1996).

Es necesario desarrollar la autorregulación con el fin de que los alumnos sean más autónomos vinculada a un dominio específico. Tort- Moloney (1997) señala que las estrategias de aprendizaje y su regulación no se aplican en el vacío y que especialmente con aprendices de bajo rendimiento académico, es necesario trabajar tanto el aprendizaje de la estrategia como la autorregulación de ésta sobre contenidos concretos.

Además se plantea en el PAES y en este proyecto, el trabajo cooperativo con el fin de promover que el estudiante sea autónomo y sobre todo que adquiera aprendizajes significativos pues a través de

la relación entre iguales se presentan oportunidades de desarrollo de habilidades y estrategias de interacción social. El trabajo cooperativo les permitió aplicar las estrategias de aprendizaje en un ambiente de apoyo propicio para aprender y disfrutar de hacerlo y, sin temor a equivocarse o inhibirse. En el proceso de este proyecto se evidenció, tanto el nivel conceptual como práctico, la importancia del trabajo en grupo.

El analizar las características y demandas de la tarea, el ser conciente de las posibilidades y limitaciones de uno mismo, el reflexionar sobre las expectativas y el valor concedido a la tarea, y el planificar y decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de la misma, fueron, entre otras, las metas que se plantearon los alumnos en las actividades del taller. En conjunto se logró un adecuado funcionamiento metacognitivo, ya que el estudiante reflexiona sobre el tipo de problema a resolver, sobre sus propios motivos e intenciones, sobre las posibilidades que él tiene de solucionar con éxito la tarea en función de sus capacidades y del esfuerzo a realizar y, finalmente, sobre las estrategias que debe poner en marcha.

Los posibles motivos, intenciones y metas del estudiante son elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de estrategias que va a utilizar para resolver la tarea. Todos los aprendices de otra lengua, usan una serie de estrategias en el proceso de aprendizaje. La puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno. Sin embargo, factores como la edad, personalidad, motivación, autoconcepto, experiencia de vida, ansiedad, etc., afectan la manera en que los estudiantes aprenden por lo que no es razonable apoyar la idea de que todos los aprendices de otra lengua deben usar y desarrollar las mismas estrategias para llegar a ser aprendices exitosos (Oxford, 1997). En el taller, las propias creencias del sujeto respecto a su capacidad para enfrentarse a la resolución de la tarea, así como la importancia e interés de la misma, fueron algunos de los factores motivacionales que pueden determinar la puesta en marcha de unas determinadas estrategias.

La motivación, juega un papel importante para aprender una lengua extranjera, ya que la motivación condiciona la forma de pensar del estudiante e influye en las rutas que establece; su expectativa de logro y las atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso condicionan la forma de aproximarse al aprendizaje. Los alumnos son partícipes de su aprendizaje, en la medida en que se motivan, involucran y preguntan acerca de la estructura gramatical o vocabulario de su interés.

El taller tuvo efectos positivos para el grupo participante en el manejo y conciencia de estrategias para resolver ejercicios de inglés. Por lo tanto, hubo cambios significativos en este grupo que permiten expresar que el taller les sirvió a los estudiantes para desarrollar el uso de estrategias de aprendizaje al resolver ejercicios de la materia de inglés. Sus respuestas a la entrevista retrospectiva acerca del conocimiento del por qué, cuándo y para qué emplear las estrategias aprendidas en el taller, estuvieron vinculadas estrechamente con los datos obtenidos a través de la observación directa.

Considerando la experiencia profesional lograda, este trabajo enriqueció tanto la labor del tutor como el trabajo de los estudiantes con respecto a las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. El tutor, adquirió una nueva visión sobre el papel del trabajo cooperativo para el entrenamiento de estrategias, específicamente en la forma de dar apoyos graduados en función de la ejecución de los roles a las necesidades de los estudiantes y a la demanda de los ejercicios de inglés. Los estudiantes aprendieron a tener conocimiento de su propio aprendizaje mediante el uso de estrategias de aprendizaje en la solución de ejercicios de inglés.

La presente investigación puede formar parte de otras líneas de investigación que se abran para favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos de secundaria. Este trabajo con una mayor investigación que le dé sustento más sólido, podrá ser utilizado por profesores de inglés u otros profesionales del mismo campo.

REFERENCIAS

- Acuña, C. (1988). *Metacognición y estrategias de aprendizaje. Sobre la Universidad*. UNAM. Centro de investigaciones y servicios educativos, número 9.
- Ayala, M., Hernández, A., Guzmán, Y., García, B., Flores, R. (2002). Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria. *Integración: Desarrollo Psicológico y Educación*. 17, 48-56.
- Ayala, E. Hernández, A., Guzmán Y., y Andrade, P. (2002). *Instrumento para medir estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria*. Manuscrito de circulación interna, Facultad de Psicología UNAM.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Cizek, G. J. (1997). *Learning achievement and assessment: Construct at a crossroads*. En G. D. Phe, *Handbook of classroom assessment. Learning, achievement and adjustment*. Academic Press, pp. 1-32.
- Chamot, A. U. (1987). *The power of learning strategies*. *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, March, 4, 6-11.
- Defior, C. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Granada, España: Aljibe.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.

- Díaz B. y Hernández (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Elkonin (1960). *Desarrollo Psíquico de los escolares*. En Smirnov, Leontiev y cols. Psicología. México: Grijalbo
- Ellis, Rod (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Ellis, Rod (1993). *The structural syllabus and second language acquisition*. TESOL: Quartely.
- Ferreiro, G. (1998). Apoyo a la tarea docente. *El ABC del aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la educación tradicional*. (5-49) México: CONALTE.
- Flores, R. (2000). *Alcanzando el éxito en secundaria programa de apoyo para adolescentes con dificultades en el aprendizaje*. Manuscrito de circulación interna, Facultad de Psicología UNAM.
- Flores, R. (2001). *Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje*. Revista Mexicana de Psicología, 18 (2).
- Flores, R. (2005). *La promoción de la autorregulación académica en el aula: manual para docentes*. Documento de circulación interna, Facultad de Psicología UNAM.
- Flores, R. (2006). El programa alcanzando el Éxito en Secundaria: ¿Qué hemos aprendido? En R. Flores y S. Macotela (comp.) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencias*

- en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria.* (15-31) Méx.: Facultad de Psicología de la UNAM.
- Flórez, O. y Tobón, R. (2004). *Investigación Educativa y Pedagógica.* Colombia: McGraw Hill.
- Gómez, S., Moncayo, S. y Fuentes S. (2003) *La importancia de promover en el aula Estrategias de Aprendizaje para elevar el Nivel Académico de los Estudiantes.* Seminario CCH Oriente.
- Guzmán, C. (2003). *Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar tareas de inglés en estudiantes de secundaria: una experiencia.* Tesis de maestría. UNAM.
- Harmer, J., Vallance, D., Johnston, O., Beaufait, P., Pavlik, Ch. (1993). *Touch down 2.* Madrid: Longman.
- Hernández, G. (1986). *La zona de desarrollo próximo comentarios en torno a su uso en los contextos escolares.* En red. Disponible en: <http://www.Cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/85-86-html/85-04.htm>
- Lacasa, P., Martín, B. y Herranz, P. (1995) Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y Aprendizaje.* 72, 71-94.
- Larkin, M. (2001) *Teaching exceptional children.* Council for exceptional Children. Vol.34 No. 1
- Macaro, Ernesto (2001). *Learning strategies in foreign and second language classroom.* London: Continuum.
- Malkin I. I. (1966). *Cuestiones del desarrollo de la actividad cognoscitiva y la independencia de los escolares.* Kazan, página 110.

- Manchón, R. (1993). La evaluación del componente estratégico del aprendiz de lenguas. En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre/ Colección Expolíngua.
- Marion, Williams y Rober L Burden (1997). *Psychology for language teachers. A Constructivist Approach*. Cambridge University Press: Cambridge p.1.
- Martin, E. y Marchesi, A., (1996) Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En: Marchesi y Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación III*. 35-47. España: Alianza Editorial.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning, en D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meltzer, L. (1993) *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*. Austin: Pro-Ed. Pp. 93-136.
- Molinsky, Steven and Bliss Bill (1990) *Side by side*. New York: Prentice Hall
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles educativos*. 65, 63- 72.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1989) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (1997). *Cooperative learning, collaborative learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the language Classroom*. *The Modern Language Journal*. 81.
- Pintrich, P. y Schunk, H. D. (1996). *Motivation in education: Theory, Research and Applications*, N.J.: Prentice Hall.
- Santuiste, B. y González, P. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: CCS.
- SEP (1997) *Libro para el maestro*. Educación Secundaria. México: SEP.
- SEP (2006). Reforma de la Educación Secundaria. *Fundamentación curricular, lengua extranjera, Inglés*. México.
- SEP (1995). Programa Nacional de Actualización Docente. *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria*. México.
- Thomas, J.W. y Rohwer, W. D. (1986) Academic Studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 2, 19-41.
- Tort-Moloney, Daniele (1997) *Teacher Autonomy: A Vygotskian Theoretical Framework*. Ireland: Trinity Coll.
- UNAM (2003). Programa de maestría en psicología profesional. Programa en Psicología Escolar. Disponible en red en www.psicol/posgrado.unam.com

- Vaidya, R. Sheila (2001) Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities.
Education, Vol. 120 Núm. 1
- Villafuerte, Thomas Laura y Martha (1990) *Communicate in English 3*. México: Fernández Editores
- Wenden, Anita (1991) *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge University Press: Prentice Hall.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1987) *Learner strategies in language learning*. Cambridge University Press: Prentice Hall.
- Zamarrón, Terrán Francisco (1988) *The world of English*. México: Sitesa
- Zimmerman, Barry J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*. Volume 41, number 2

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA RETROSPECTIVA

AL INICIAR

“Antes de comenzar te quiero agradecer por participar conmigo. Mi nombre es Elizabeth Becerril Arenas y voy a realizar esta sesión. Tu participación en este estudio es muy importante. Tus comentarios y opiniones me ayudarán a planear y desarrollar un programa para trabajar con estudiantes y mejoren su comprensión al resolver ejercicios de inglés”.

“Te quiero recordar que tu participación es confidencial, cualquier respuesta o comentario de esta entrevista, no será reproducida a los maestros o directores. Estoy juntando información de varios alumnos, y los resultados obtenidos serán revisados colectivamente”

“Durante esta sesión se te darán diferentes ejercicios de inglés. Yo no podré decirte las respuestas, porque precisamente quiero ver cómo los resuelves. Sin embargo, puedo ayudarte en algunas dudas que pudieras tener. Quiero enfatizar que este no es un examen sino que yo voy a estudiar el procedimiento de la solución de los ejercicios, no a ti. ¿Preguntas hasta este momento?”

“Vamos a pretender que estás en tu salón de clases trabajando y que yo no estoy aquí. ¿Tienes alguna duda antes de empezar?”

PREGUNTAS

1. ¿Qué pensaste al empezar a responder cada uno de los ejercicios?
2. ¿Cuál crees que pueda ser la mejor manera de responder a estos ejercicios?
3. ¿Qué fue lo que hiciste primero? Y ¿Después?
4. ¿sabías acerca del tema?
5. ¿Qué hiciste al momento de leer?
6. ¿Cómo buscaste las respuestas?
7. ¿Hay diferentes maneras para resolver este ejercicio?
8. ¿Tuviste dificultad para responder los ejercicios?
9. Cuando no entendías alguna pregunta, ¿qué hacías?

10. ¿Necesitaste ayuda para contestar el ejercicio?
11. ¿Puedes explicar a otro estudiante la manera en que resolviste el ejercicio?
12. ¿Crees que la manera en que resolviste el ejercicio fue la más adecuada?
13. ¿Podrías utilizar la misma estrategia para otra actividad?
14. ¿Qué necesitas saber para responder esta pregunta?
15. ¿Encontraste palabras u oraciones que se te hicieron difíciles?
16. ¿Qué te gustó acerca de cómo resolviste los ejercicios?
17. ¿Qué no te gustó acerca de cómo resolviste los ejercicios?
18. ¿Cuál de los ejercicios se te hizo más fácil?
19. ¿Cuál de los ejercicios se te hizo más difícil? ¿Por qué?
20. Noté que el ejercicio núm. _____ fue un poco problemático para resolverlo. ¿Nos podemos regresar para discutir cerca de éste?
21. Noté que el ejercicio núm. _____ fue fácil para resolverlo. ¿Nos podemos regresar para discutir a cerca de éste?
22. ¿Para qué te puede servir saber cómo resolver este tipo de ejercicios?
23. ¿qué fue lo que hiciste al terminar todos los ejercicios?
24. ¿me podrías decir rápidamente los pasos que utilizaste para resolver este ejercicio?
25. ¿Qué podrías hacer para mejorar la manera en que resuelves los ejercicios?
26. ¿cómo te sentiste antes/ durante/ después de los ejercicios?

Tus comentarios y tu participación son muy valiosos para mí. Otra vez quiero agradecerte por tu participación y tiempo en mi estudio.

ANEXO 2

Los resultados del uso de las estrategias de aprendizaje de los cuatro estudiantes con alto rendimiento en la materia de inglés de la escuela “Ludmila Yuvkova” se presentan de la siguiente manera:

TIPO DE ESTRATEGIA EMPLEADA	NÚM. DE ESTUDIANTES
USO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	4
USO DE IMÁGENES	3
PREGUNTAR AL MAESTRO	2
TRADUCIR	3
USO DEL DICCIONARIO	2
REVISAR EL EJERCICIO ANTES DE CONTESTAR	1
USO DE EJEMPLOS	3
LOCALIZAR PALABRAS CLAVE	1
ADIVINAR	2
RECONOCER LO QUE SE CONOCE Y NO SE CONOCE	2
REVISAR LAS RESPUESTAS AL FINAL	2
CONTESTAR PRIMERO LOS EJERCICIOS MÁS FÁCILES	1

La tabla muestra que los 4 estudiantes de la secundaria 229 quienes presentan buenas calificaciones utilizan la estrategia de utilizar los conocimientos previos, esto es, ellos requieren de tener presente y aplicar aquellos conocimientos previos para poder responder a los ejercicios con mayor eficiencia. Le siguen con tres de cuatro estudiantes que utilizaron la estrategia de el uso de imágenes; y las estrategias cognitivas que fueron el uso de ejemplos y de traducir, las cuales estas últimas son utilizadas para entender y producir la nueva lengua de diferentes maneras, lo cual de acuerdo con Oxford (1990) requiere de mayor manipulación directa del material de aprendizaje.

Los resultados de las estrategias utilizadas por los cuatro alumnos de la misma secundaria que presentan bajo rendimiento en esta materia fueron:

TIPO DE ESTRATEGIA EMPLEADA	NÚM. DE ESTUDIANTES
USO DE IMÁGENES	3
ADIVINAR	3
RELACIONAR IMÁGENES CON LOS EJERCICIOS	2
USO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	2
USO DEL DICCIONARIO	2
TRADUCIR	2
USO DE EJEMPLOS	1
REVISAR LAS RESPUESTAS	1
LOCALIZAR PALABRAS CLAVE	1
PREGUNTAR AL MAESTRO	1

La tabla muestra que son menos los estudiantes con bajo rendimiento académico en la materia de inglés que utilizan las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera; en primera instancia, tres de cuatro estudiantes utilizan las estrategias relacionadas con la memoria como el uso de imágenes; y de compensación utilizaron la estrategia de adivinar. Que de acuerdo con Oxford (1990), este tipo de estrategias son utilizadas cuando se tiene poco o nulo conocimiento de la nueva lengua.

Le siguen dos de cuatro estudiantes que utilizaron la estrategia relacionada con la memoria como relacionar imágenes con los ejercicios y el uso de conocimientos previos; en cuanto a las estrategias cognitivas, utilizaron el diccionario y traducir.

ANEXO 3

Los resultados del uso de estrategias de aprendizaje de 6 estudiantes que asisten al PAES fueron los siguientes:

TIPO DE ESTRATEGIA EMPLEADA	NÚM. DE ESTUDIANTES
USO DE IMÁGENES	5
USO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	5
USO DEL DICCIONARIO	5
PREGUNTAR LA MAESTRO	2
USO DE EJEMPLOS	4
TRADUCIR	4
REVISAR TODO EL EJERCICIO ANTES DE CONTESTAR	3
PLANEAR LA ACTIVIDAD	1
CONTESTAR PRIMERO LOS EJERCICIOS MÁS FÁCILES	1
LOCALIZAR PALABRAS CLAVE	2
ADIVINAR	2
EXPRESAR MIS SENTIMIENTOS	2
REVISAR LAS RESPUESTAS	1
RECONOCER Y USAR FÓRMULAS GRAMATICALES	1
PRACTICAR LA PRONUNCIACIÓN	1
RELEER LOS EJERCICIOS VARIAS VECES	1
RELACIONAR LAS IMÁGENES CON LOS EJERCICIOS	1

A partir de la tabla, se puede observar que las estrategias que utilizaron los estudiantes que asisten al PAES fueron más variadas, esto puede deberse a que varios de los estudiantes llevan meses y otros alumnos tienen años asistiendo al PAES, por lo que tienen mayor conocimiento de lo que implica utilizar estrategias de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo a la literatura referente a las características de los alumnos con problemas de aprendizaje, en la mayoría se reportan las carencias que presentan los estudiantes olvidándose de lo que sí pueden lograr (Flores, 2000). A lo que tiene como consecuencia que estos estudiantes respondan impulsivamente a las demandas de la tarea sin identificar ni

seleccionar las estrategias adecuadas. Por lo tanto, cuando eligen alguna estrategia, no son eficientes para planificarla, monitorearla o evaluarla; lo que conduce a que respondan rápidamente o con errores.

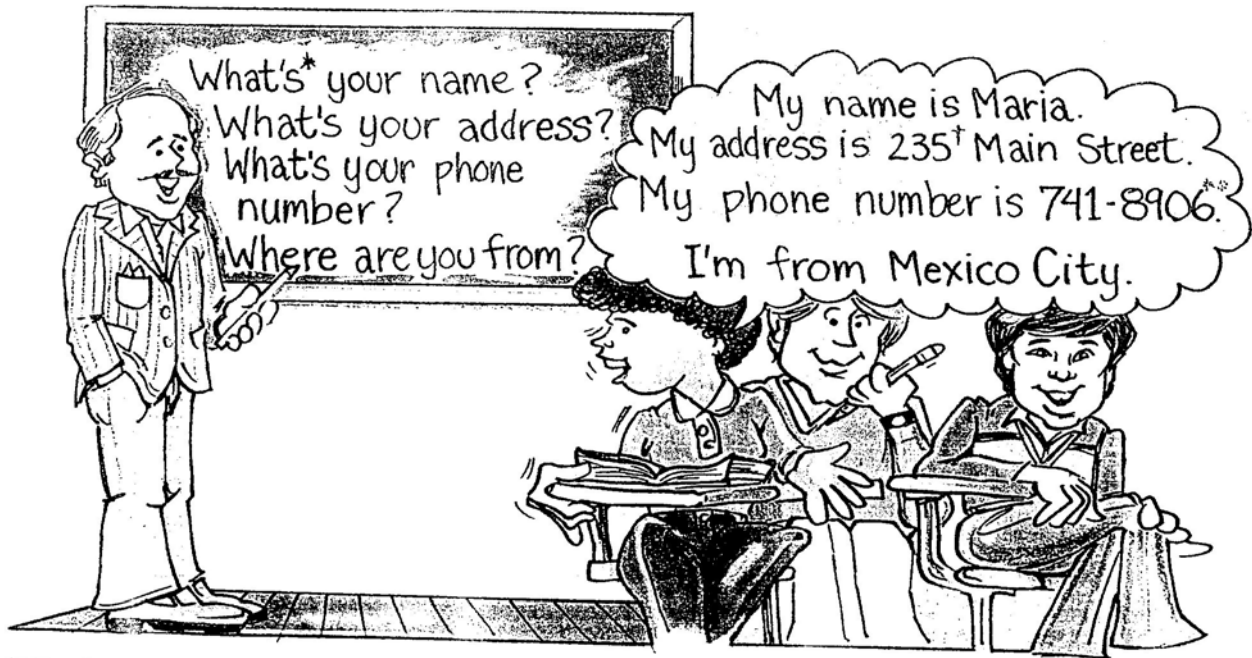
Considerando las gráficas de los tres grupos se observa de manera general que las estrategias más utilizadas son el uso de imágenes, uso de conocimientos previos, uso del diccionario, uso de ejemplos, traducir y preguntar mis dudas a un experto o a mis compañeros. Pero existen otras estrategias de aprendizaje que según varios investigadores (Wenden y Rubin 1987; O'Malley 1985; Ellis 1986; Oxford 1990, etc.) son importantes para la comprensión y solución de ejercicios de inglés.

ANEXO 4

Ejercicios de inglés taller de intervención

Ejercicio de la primera sesión del taller de intervención

What's Your Name?



*What's = What is

†235 = two thirty-five

**741-8906 = seven four one - eight nine "oh" six

Answer these questions.

1. What's your name?

2. What's your address?

3. What's your phone number?

4. Where are you from?

Now ask other students in your class.

ON YOUR OWN: Interview

Interview a famous person. Make up addresses, phone numbers, and cities. Use your imagination. Role play these interviews in class.



- A. What's your name?
B. My name is _____.
- A. _____ address?
B. _____.
- A. _____ phone number?
B. _____.
- A. Where are you from?
B. _____.



a famous actor



a famous actress



a famous athlete



*the president/prime minister
of your country*

READING

WHAT'S YOUR NAME?



My name is David Miller.
I'm American. I'm from New
York.



My name is Mrs. White. My
phone number is 237-5976.



My name is Susan Black. My
address is 378 Main Street,
Waterville, Florida. My
license number is 112897.



My name is Mr. Taylor. My apartment
number is 3-B.



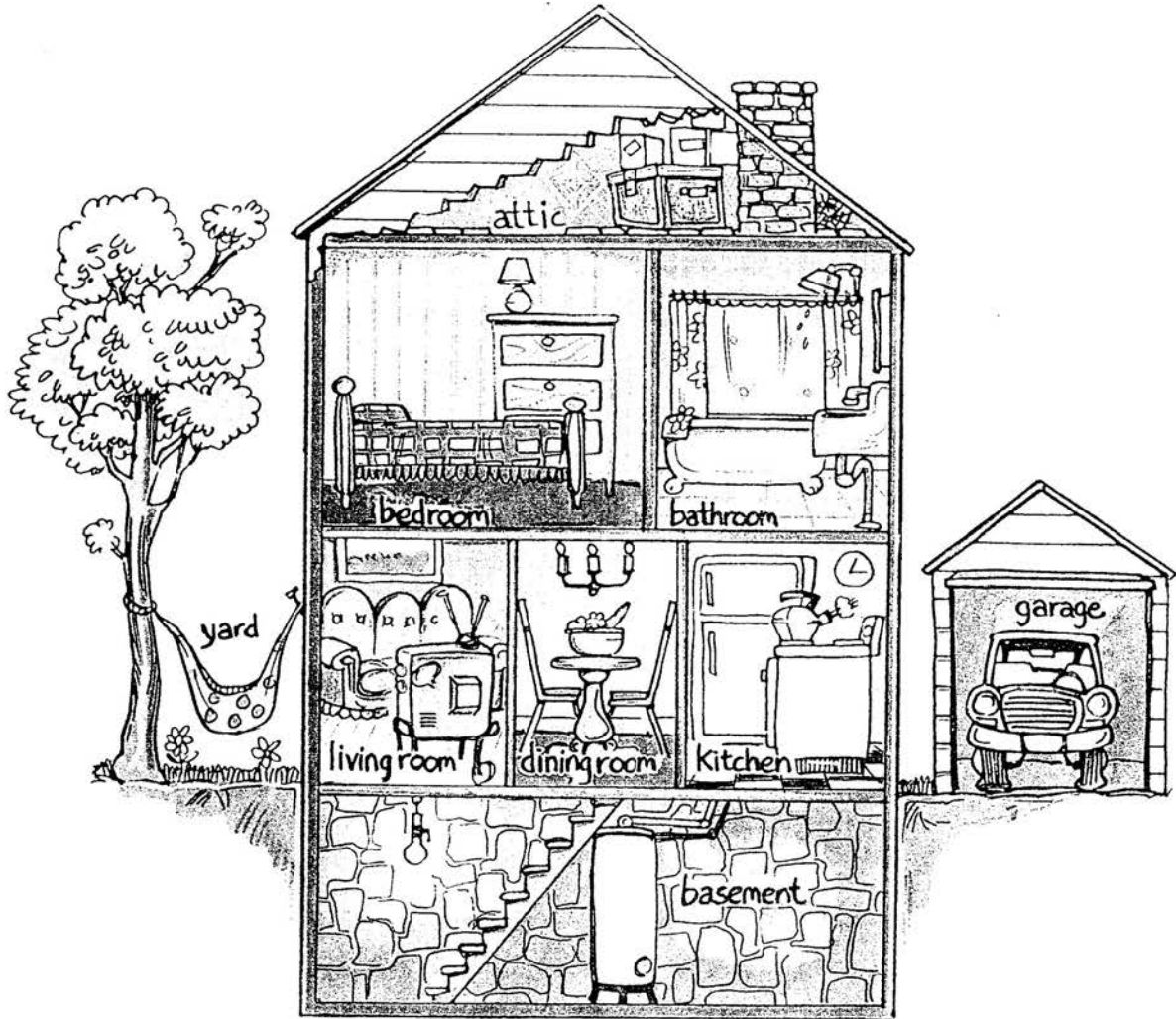
My name is William Chen. My address is
694 River Street, Brooklyn, New York. My
telephone number is 469-7750. My Social
Security number is 044-35-9862.

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- plantear metas y objetivos
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- *Adivinar de lo que se trata el ejercicio*
- *Uso de imágenes*
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- *Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros*
- *Participar*
- *Uso del humor*
- Escribir en un diario

Nota: Las estrategias en cursiva fueron aquellas utilizadas por los mismos estudiantes, para este caso solamente se enfatizó su uso.

At Home



Where's Bob?



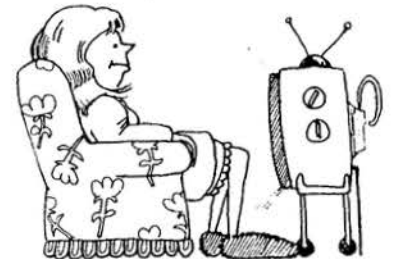
*Where's = Where is



Where's Tom?



Where's Fred?



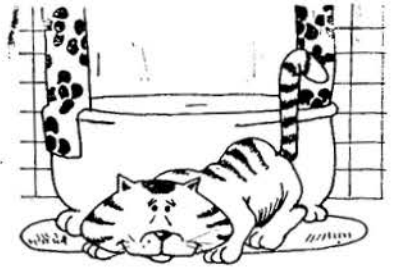
3. Where's Helen?



Where's Betty?



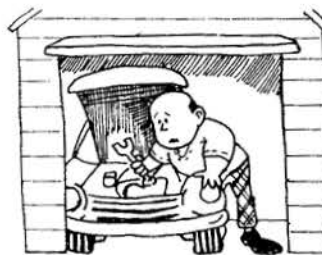
Where's the newspaper?



6. Where's the cat?



Where's Jane?



Where's John?



Where's the dog?

Where Are You?

(I am)	I'm	} in the kitchen.
(He is)	He's	
(She is)	She's	
(It is)	It's	
(We are)	We're	
(You are)	You're	
(They are)	They're	

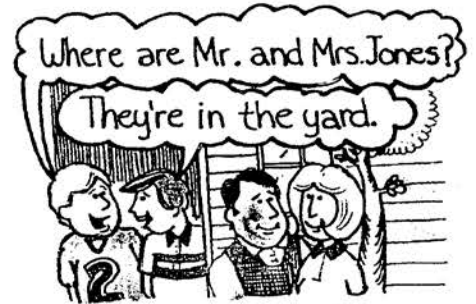
am	I	
is	{ he she it }	?
Where		
are	{ we you they }	



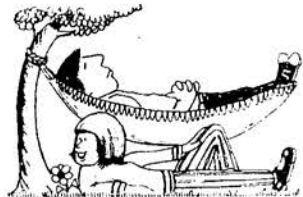
Where are you?



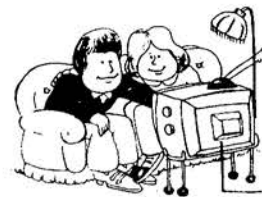
Where are you?



3. Where are you?



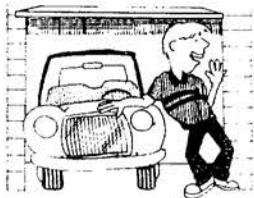
Where are you?



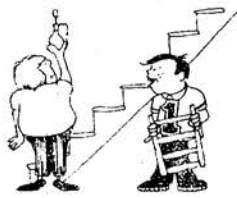
Where are Bill and Mary?



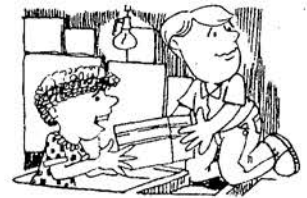
6. Where are Mr. and Mrs. Wilson?



Where are you?



Where are you and Tom?



Where are Mr. and Mrs. Johnson?

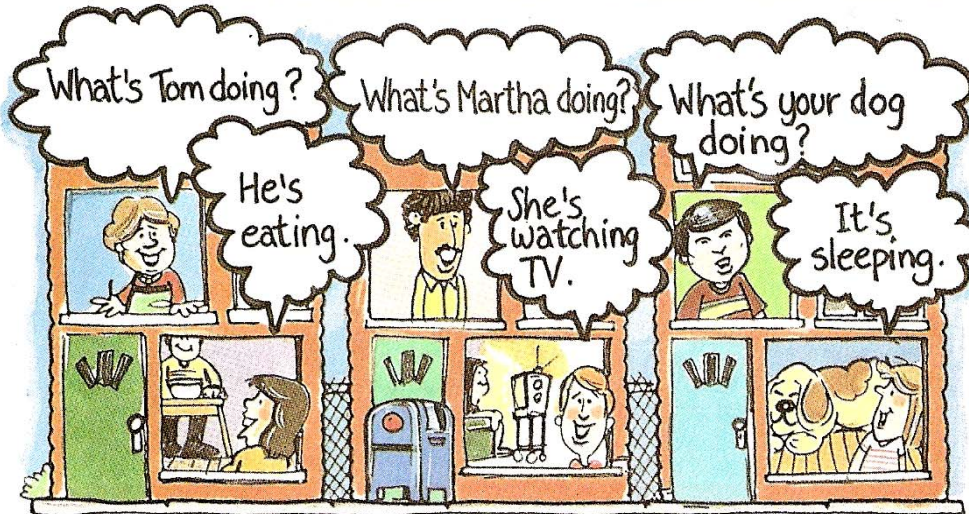
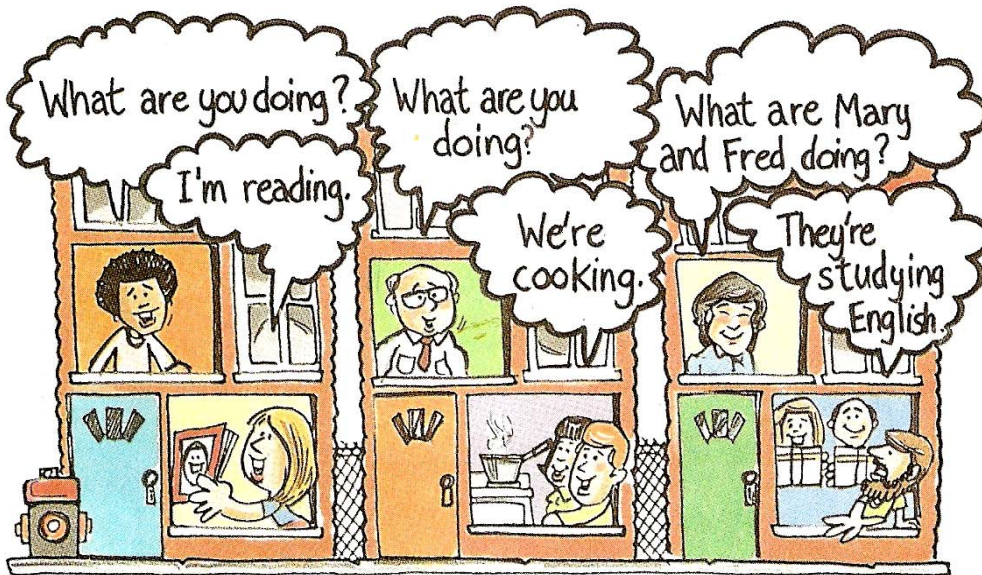
Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Uso de imágenes
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Uso de mímica
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Cooperar con mis compañeros
- Revisar las respuestas al final

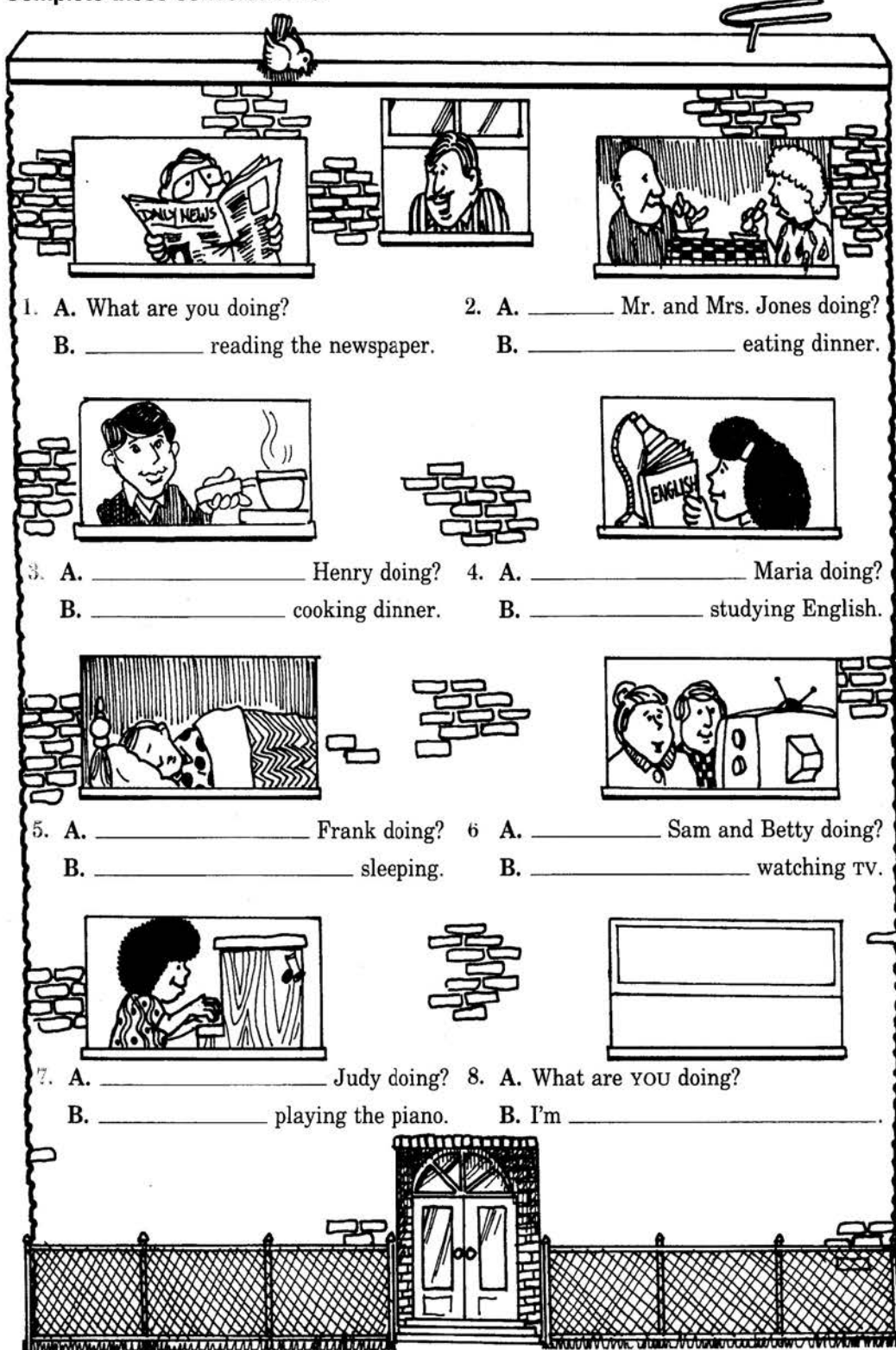
Nota: Las estrategias que se encuentran subrayadas son aquellas que fueron nuevas en esta sesión.

What Are You Doing?

(I am)	I'm	} eating.	am	I	} doing?
(He is)	He's		is	he	
(She is)	She's		is	she	
(It is)	It's			it	
(We are)	We're	} eating.	are	we	} doing?
(You are)	You're		are	you	
(They are)	They're		are	they	



Complete these conversations.



1. A. What are you doing?
 B. _____ reading the newspaper.
2. A. _____ Mr. and Mrs. Jones doing?
 B. _____ eating dinner.

3. A. _____ Henry doing?
 B. _____ cooking dinner.
4. A. _____ Maria doing?
 B. _____ studying English.

5. A. _____ Frank doing?
 B. _____ sleeping.
6. A. _____ Sam and Betty doing?
 B. _____ watching TV.

7. A. _____ Judy doing?
 B. _____ playing the piano.
8. A. What are YOU doing?
 B. I'm _____.

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final


Nota: Las estrategias en cursiva fueron aquellas utilizadas por los mismos estudiantes, para este caso solamente se enfatizó su uso.

Las estrategias que no están subrayadas fueron aquellas que los estudiantes decidieron emplear para el ejercicio

Ejercicio de la cuarta sesión del taller de intervención

Tall or Short?

(I am)	I'm	} tall.
(He is)	He's	
(She is)	She's	
(It is)	It's	
(We are)	We're	
(You are)	You're	
(They are)	They're	



A. Is Bob tall or short?


B. He's tall.

A. Is Bill tall or short?

B. He's short.


Ask and answer these questions.

Alice




young

Margaret




old

Herman



heavy
fat

David




thin

1. Is Alice young or old?
2. Is Margaret young or old?


3. Is Herman heavy or thin?
4. Is David fat or thin?

Herman's car



new

David's car



old

Betty



beautiful
pretty

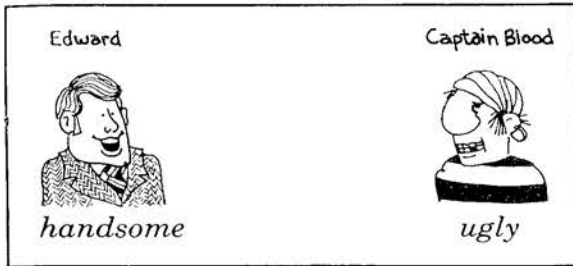
Hilda



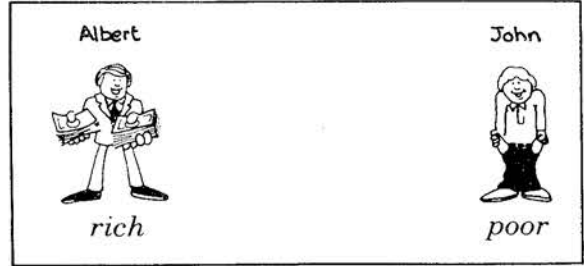
ugly

5. Is Herman's car new or old?
6. Is David's car new or old?

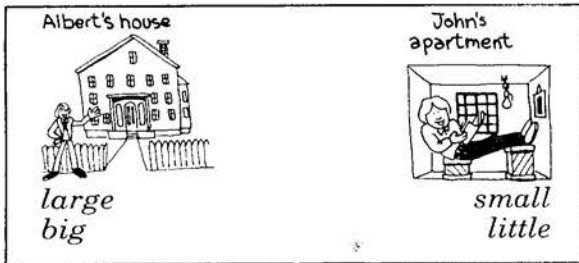
7. Is Betty beautiful or ugly?
8. Is Hilda pretty or ugly?



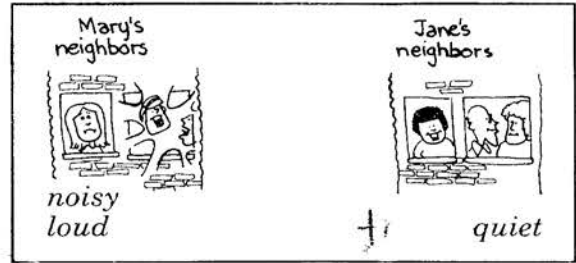
Is Edward handsome or ugly?
Is Captain Blood handsome or ugly?



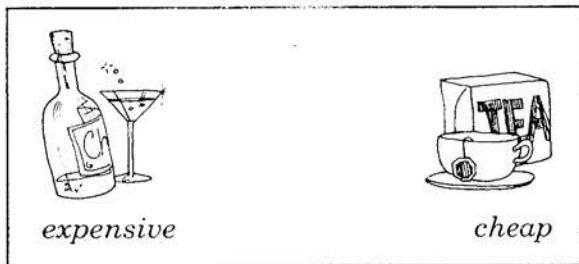
Is Albert rich or poor?
Is John rich or poor?



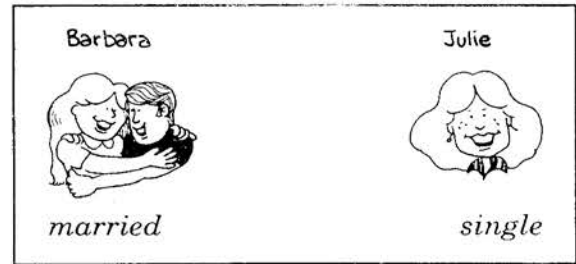
Is Albert's house large or small?
Is John's apartment big or little?



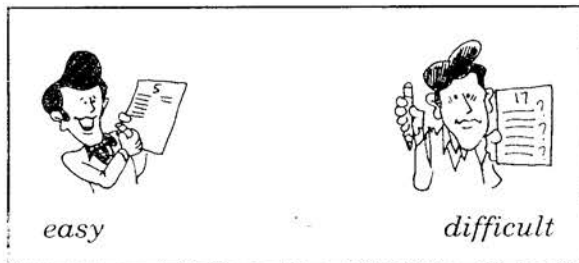
Are Mary's neighbors noisy or quiet?
Are Jane's neighbors loud or quiet?



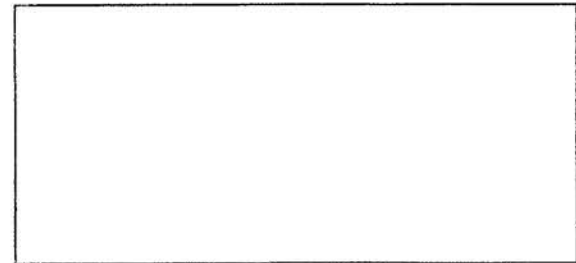
Is champagne expensive or cheap?
Is tea expensive or cheap?



Is Barbara married or single?
Is Julie married or single?



Are the questions in Chapter 5 easy or difficult?
Are the questions in Chapter 17 easy or difficult?



Now ask and answer questions of your own.

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de música
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso del diccionario
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Planear la actividad
- Uso de imágenes
- Uso de ejemplos
- Uso de mímica
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Tomar notas
- Escribir en un diario

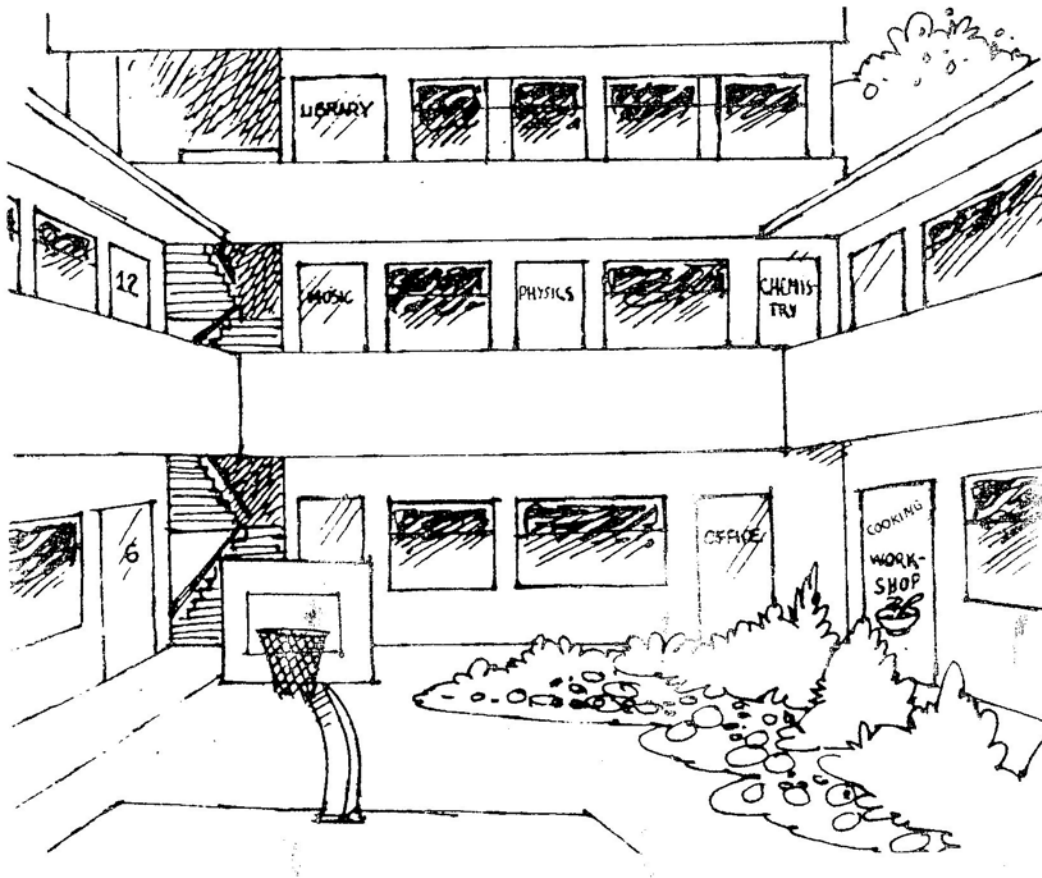
Nota: Las estrategias que se encuentran subrayadas son aquellas que fueron introducidas en esta sesión.

Las demás estrategias fueron seleccionadas por los estudiantes.

UNIT 4 Lesson 1

ORAL PRACTICE.

Read. Locate the places in the drawing.



In our Secondary School...

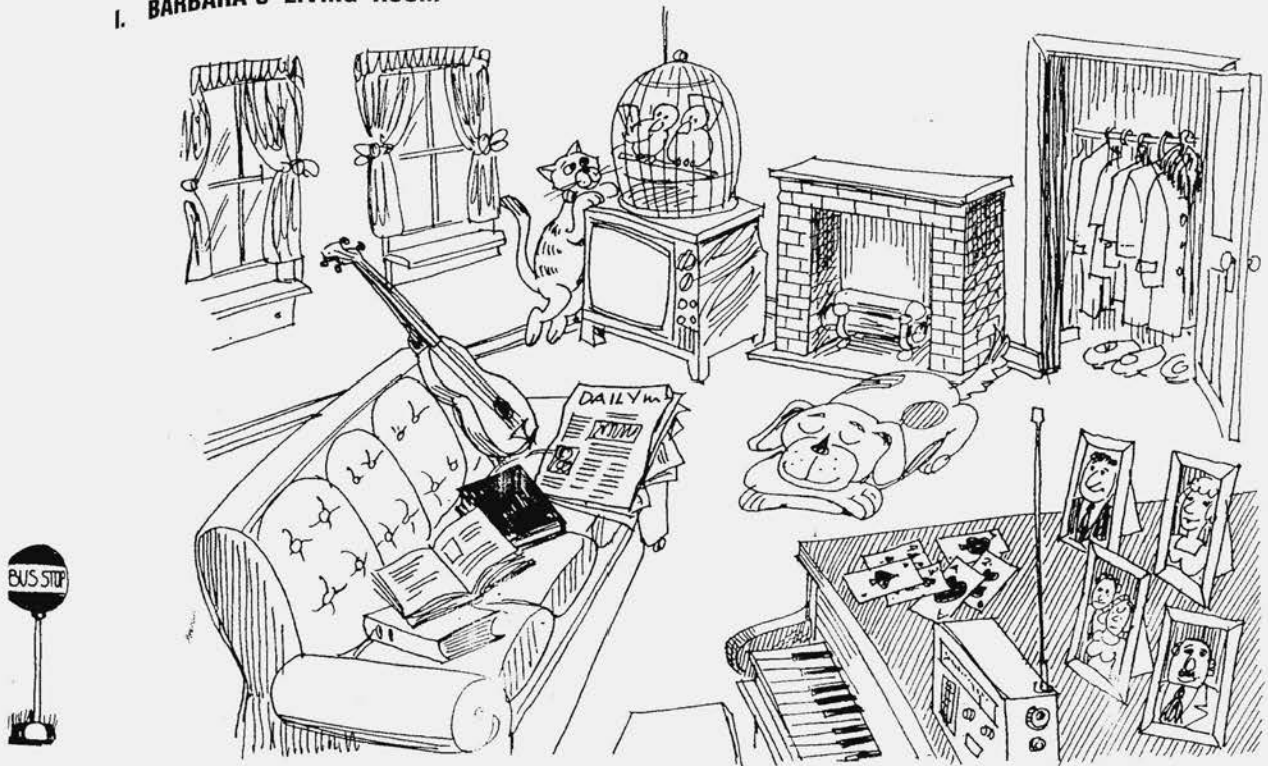
- 1 There is one playground.
- 2 There is one office.
- 3 There is one music room.
- 4 There is one library.

Notice:

- 5 There are two laboratories.
- 6 There are twelve classrooms.
- 7 There are four workshops.

11-18

I. BARBARA'S LIVING ROOM



Yes, there is.	Yes, there are.
No, there isn't.	No, there aren't.

1. Is there a TV in Barbara's living room? Yes, there is.
2. Is there a fireplace in Barbara's living room? _____
3. Are there any windows? _____
4. Are there any books on the TV? _____
5. Are there any clothes in the closet? _____
6. Is there a dog in front of the fireplace? _____
7. Is there a cat in the closet? _____
8. Are there any photographs on the piano? _____
9. Are there any cards on the sofa? _____
10. Are there any pets in Barbara's living room? _____
11. Is there a closet next to the fireplace? _____

(continued)

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo

Nota: Las estrategias subrayadas fueron aquellas introducidas en esta sesión

Clothing


Practice saying these words and then write them in the chart on the next page.



I'm Looking for a Jacket

COLORS

red orange yellow green blue purple black silver
 pink gray white gold brown



A. May I help you?
 B. Yes, please. I'm looking for a jacket.
 A. Here's a nice jacket.
 B. But this is a PURPLE jacket!
 A. That's okay. Purple jackets are very POPULAR this year.

A. May I help you?
 B. Yes, please. I'm looking for a _____.
 A. Here's a nice _____.
 B. But this is a _____!
 A. That's okay. _____s are very POPULAR this year.



green



orange



red



yellow



purple



pink and green



polka dot



striped

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Releer las instrucciones y los ejercicios varias veces
- Reconocer lo que sí sé y no sé
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo
- Motivarme a mí mismo

Nota: Las estrategias subrayadas fueron aquellas introducidas en esta sesión. Las demás estrategias fueron seleccionadas por los estudiantes.

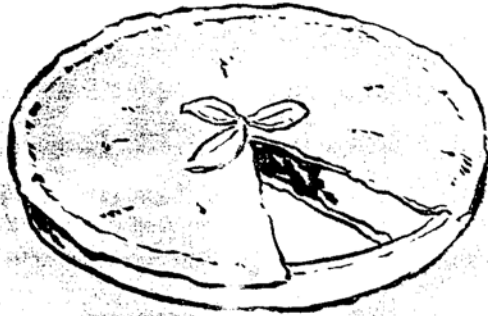
Ejercicio de la séptima sesión del taller de intervención

1

Put these words in the correct columns.

apple butter cheese coal eggs gold lakes match milk oil
orange pepper potato rivers salt sand shampoo sleeping bag
sugar suncream tomato toothpaste trees

Many (countable nouns)	Much (uncountable nouns)
river	sand



2

Put the words in the correct order. Write the questions. Then look at Bruce and Li-Hua's shopping list and write the answers.

1 much / coffee / do / Bruce and Li-Hua / need / how

Q: How much coffee do Bruce and Li-Hua need?

A: They need two jars of coffee.

2 milk / do / they / need / how much

Q:

A:

3 do / they / need / how many / eggs

Q:

A:

4 they / need / how much / sugar / do

Q:

A:

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Releer las instrucciones y los ejercicios varias veces
- Reconocer lo que sí sé y no sé
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición de vocabulario en voz alta
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo
- Motivarme a mí mismo
- Actuar y explicar diferentes situaciones

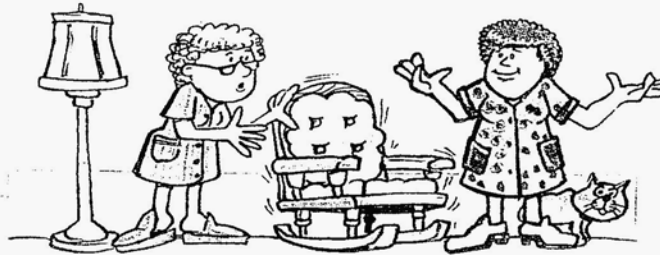
Nota: Las estrategias subrayadas fueron aquellas introducidas en esta sesión. Las demás fueron seleccionadas y utilizadas por los mismos estudiantes.

Ejercicio de la octava sesión del taller de intervención

My New Rocking Chair Is More Comfortable

cold – colder
 large – larger
 big – bigger
 easy – easier

interesting – more interesting
 intelligent – more intelligent
 comfortable – more comfortable
 beautiful – more beautiful



- A. I think you'll like my new rocking chair.
 B. But I liked your OLD rocking chair. It was **comfortable**.
 A. That's right. But my new rocking chair is **more comfortable**.



girlfriend
 intelligent



boyfriend
 handsome



house
 beautiful



kitchen sink
 large



sofa
 attractive



English teacher
 smart



roommate
 interesting



boss
 nice



computer
 powerful



air conditioner
 quiet



recipe for fruitcake
 delicious



My New Apartment Is Larger

cold – colder
short – shorter

large – larger
safe – safer

big – bigger
hot – hotter

easy – easier
busy – busier



1. bicycle
fast



2. refrigerator
big



3. dog
friendly



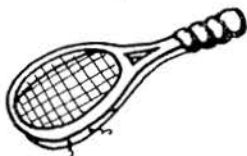
4. neighborhood
safe



5. living room rug
soft



6. sports car
fancy



7. tennis racket
light



8. recipe for vegetable stew
easy



9. wig
pretty

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Releer las instrucciones y los ejercicios varias veces
- Reconocer lo que sí sé y no sé
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Conectar con el material conocido
- Contestar primero los ejercicios fáciles y posteriormente los difíciles
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición de vocabulario en voz alta
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo
- Motivarme a mí mismo
- Actuar y explicar diferentes situaciones
- Automonitoreo

Nota: Las estrategias subrayadas fueron aquellas introducidas en esta sesión. Las demás fueron seleccionadas y utilizadas por los mismos estudiantes.

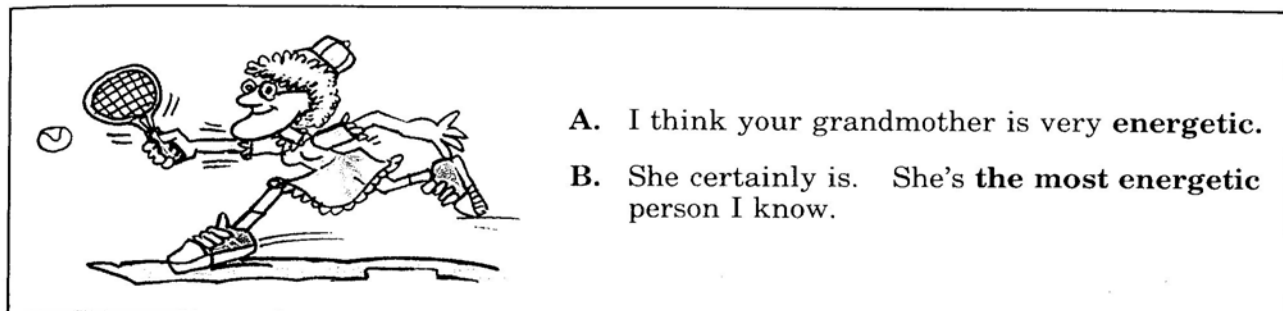
Para explicar la estrategia de “conectar con el material conocido”, se les pidió con anterioridad libros y cuadernos de inglés de los años anteriores.

Ejercicio de la novena sesión del taller de intervención

The Most Energetic Person I Know

kind – the kindest
busy – the busiest
nice – the nicest
big – the biggest

talented – the most talented
energetic – the most energetic
interesting – the most interesting
polite – the most polite



*your son
polite*



*John
stubborn*



*our English teacher
patient*



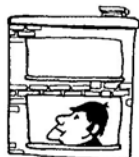
*your older sister
bright*



*your younger sister
talented*



*your upstairs neighbor
noisy*



*your downstairs neighbor
boring*



*your twin brothers
nice*



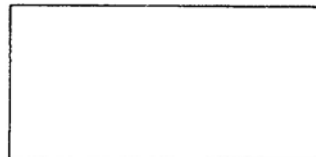
*your grandfather
generous*



*Walter
stingy*




*your girlfriend
honest*



The Smartest Person I Know

kind – the kindest	nice – the nicest
cold – the coldest	safe – the safest
busy – the busiest	big – the biggest
happy – the happiest	hot – the hottest



A. I think your friend Margaret is very **smart**.

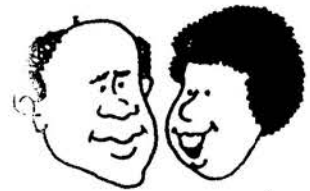
B. She certainly is. She's **the smartest** person I know.



*your cousin
friendly*



*your Uncle George
funny*



*your parents
kind*



*your older brother
shy*



*your cousin Nancy
pretty*



*Larry
lazy*



*the students in our class
nice*



*your Aunt Gertrude
cold*



*your younger brother
sloppy*

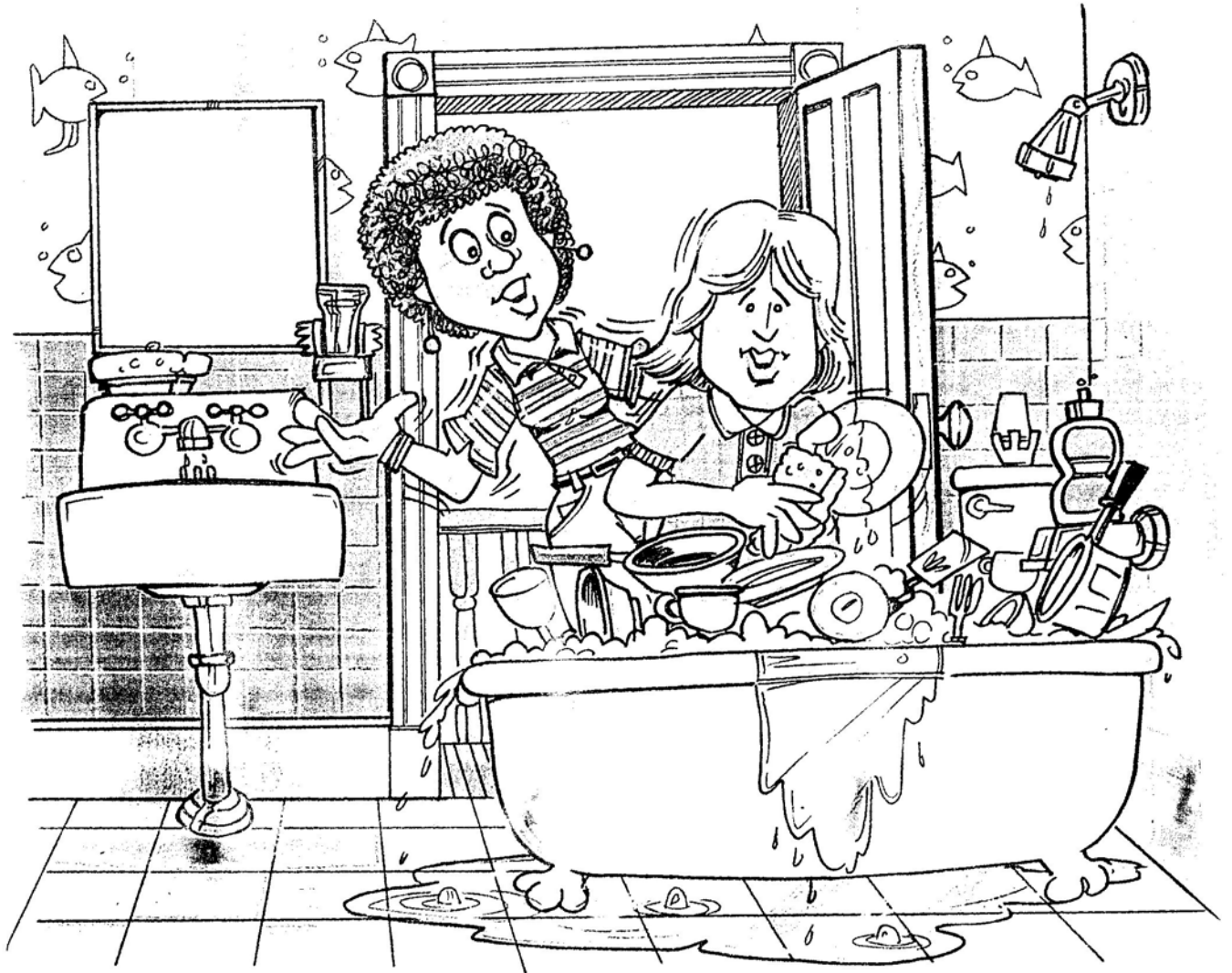
Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Releer las instrucciones y los ejercicios varias veces
- Reconocer lo que sí sé y no sé
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Conectar con el material conocido
- Contestar primero los ejercicios fáciles y posteriormente los difíciles
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición de vocabulario en voz alta
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo
- Motivarme a mí mismo
- Actuar y explicar diferentes situaciones
- Automonitoreo

Nota: Estas estrategias fueron seleccionadas y utilizadas por los mismos estudiantes, cada uno elegía la que más se acomodaba a sus necesidades, con excepción de las empleadas en el trabajo cooperativo.

Para explicar la estrategia de “conectar con el material conocido”, se les pidió con anterioridad libros y cuadernos de inglés de los años anteriores.

I'm Washing the Dishes in the Bathtub



- A. What are you doing?!
- B. I'm washing the dishes in the bathtub.
- A. That's strange! Do you **USUALLY** wash the dishes in the bathtub?
- B. No. I **NEVER** wash the dishes in the bathtub, but I'm washing the dishes in the bathtub **TODAY**.
- A. Why are you doing **THAT**?!
- B. Because my sink is broken.
- A. I'm sorry to hear that.

A. What are you doing?!

B. I'm _____.

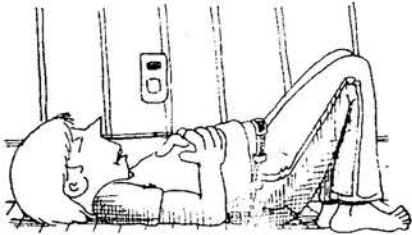
A. That's strange! Do you USUALLY _____?

B. No. I NEVER _____, but I'm _____ TODAY.

A. Why are you doing THAT?!

B. Because my _____ is broken.

A. I'm sorry to hear that.



1. *sleep*
sleeping } *on the floor*
bed



cook
cooking } *on the radiator*
stove



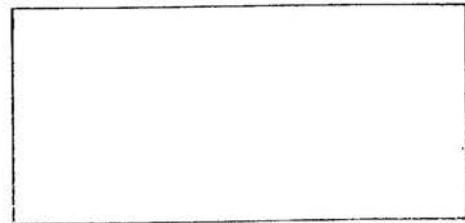
2. *study*
studying } *English by candlelight*
lamp



shout
shouting } *to my neighbor across*
the street
telephone



hitchhike
hitchhiking } *to work*
car



Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Releer las instrucciones y los ejercicios varias veces
- Reconocer lo que sí sé y no sé
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Conectar con el material conocido
- Contestar primero los ejercicios fáciles y posteriormente los difíciles
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición de vocabulario en voz alta
- Uso de sinónimos
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo
- Motivarme a mí mismo
- Actuar y explicar diferentes situaciones
- Automonitoreo

Nota: La estrategia subrayada fue introducida en esta sesión, y fue utilizado un diccionario de sinónimos.

Las demás estrategias fueron seleccionadas y utilizadas por los mismos estudiantes, cada uno elegía la que más se acomodaba a sus necesidades, ya que a partir de esta sesión se trabajó individualmente.

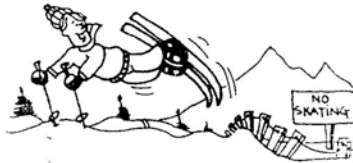
Para explicar la estrategia de “conectar con el material conocido”, se les pidió con anterioridad libros y cuadernos de inglés de los años anteriores.

Ejercicio de la onceava sesión del taller de intervención

We Went to the Supermarket

I went.
I didn't go.
(did not)

Did you go?
Yes, I did.
No, I didn't.



Did you go skating yesterday?
go - went



2. Did you take the subway this morning?
take - took



Did Steven get up at 10:00 this morning?
get - got



Did he have a stomachache last night?
have - had



Did Mrs. Smith buy bananas yesterday?
buy - bought



Did Tommy write to his grandmother this week?
write - wrote



Did you read a book this afternoon?
read - read



Did they do their homework last night?
do - did

D. WHAT DID YOU DO YESTERDAY?

Write the sentence and then say it.

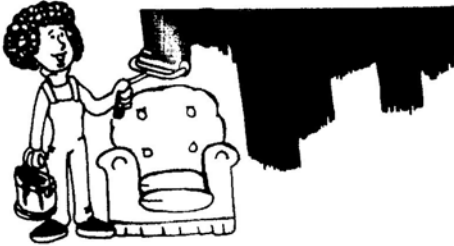
clean	listen	skate	wash
cook	paint	study	watch
fix	plant	visit	work
	play		



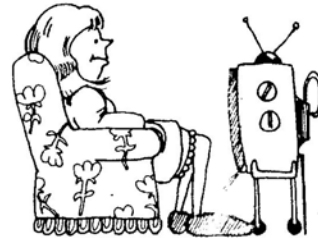
1. I played the piano.



2. _____ at the office.



3. _____ my living room.



4. _____ TV.



5. _____ English.



6. _____ my apartment.



7. _____ flowers.



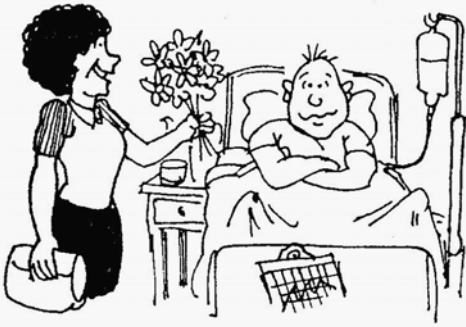
8. _____ dinner.



9. _____



10. _____ my car.



11. _____ my friend in
the hospital.



12. _____ to the radio
and _____ my
clothes.

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Releer las instrucciones y los ejercicios varias veces
- Reconocer lo que sí sé y no sé
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Conectar con el material conocido
- Contestar primero los ejercicios fáciles y posteriormente los difíciles
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición de vocabulario en voz alta
- Uso de sinónimos
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo
- Motivarme a mí mismo
- Actuar y explicar diferentes situaciones
- Automonitoreo

Nota: Estas estrategias fueron seleccionadas y utilizadas por los mismos estudiantes, cada uno elegía la que más se acomodaba a sus necesidades.

Ejercicio de la doceava y última sesión del taller de intervención

11. Read the questions and answer them according to the following passage.

1. When did Sor Juana Inés de la Cruz die? _____
2. What was Sor Juana? _____
3. When did Sor Juana write her first poem? _____
4. Did Sor Juana's parents let her go to University? _____
5. Where did Sor Juana learn Latin? _____
6. Did Sor Juana enter the convent of San Jerónimo in 1663? _____
7. What is Sor Juana's most famous poem? _____
8. What did Sor Juana do with her books and musical instruments? _____

A FAMOUS WRITER

Sor Juana Inés de la Cruz was born in 1651 and died in 1695. Her real name was Juana Inés de Asbaje. Sor Juana was a famous Mexican poet, scholar, and nun. She was a very intelligent woman.

Sor Juana was a prodigy. When she was eight years old, she wrote her first poem. At that time, she asked her parents to let her go to University, but they refused. They only let her read her grandfather's books. One year later, she went to live in Mexico City. There she learnt Latin in only twenty lessons! In Mexico City, at the age of 17, Sor Juana had an oral examination at Court and her knowledge surprised the forty professors in the room.

Sor Juana did not want to marry anyone because she wanted to devote her life to study. For this reason, she entered



the convent of San Jerónimo (now Claustro de Sor Juana) in 1669. There she assembled a library of about 4,000 books. Sor Juana not only wrote poems and plays, she also carried out scientific experiments.



Sor Juana defended her desire for knowledge. In those days, women did not participate in the intellectual world. She became famous for a poem called *Foolish Men Who Accuse Women*. In 1693, she decided to have no more contact with the world. She signed a confession in blood, sold her books and scientific and musical instruments, gave the money to the poor, and devoted her time to religion. Two years later, she died in an epidemic.

Sor Juana Inés de la Cruz is still one of the most famous Mexican writers. Have you read her most famous poem *Foolish Men Who Accuse Women*? It is very interesting. □

12. Underline the most adequate answer according to the information given in the previous passage.

1. Why was Sor Juana a prodigy?
 - a) Because she was intelligent and creative.
 - b) Because she was very strange.
 - c) Because she read her grandfather's books.
2. How long did it take Sor Juana to learn Latin?
 - a) It took her twenty lessons.
 - b) It took her less than twenty lessons.
 - c) It took her more than twenty lessons.
3. Did Sor Juana have an oral examination at Court?
 - a) No, she didn't.
 - b) Yes, she did.
 - c) Yes, she is.
4. Why didn't Sor Juana marry?
 - a) Because she didn't like marriage.
 - b) Because she wanted to travel to Europe.
 - c) Because she wanted to devote her life to study.
5. Where was Sor Juana from?
 - a) She was from Austria.
 - b) She was from Mexico.
 - c) She was from Egypt.

Para este ejercicio de inglés se desarrollaron las siguientes estrategias de aprendizaje:

- Plantear metas y objetivos
- Uso de relajación progresiva
- Revisar el ejercicio superficialmente antes de contestar
- Adivinar de lo que se trata el ejercicio
- Planear la actividad a realizar
- Releer las instrucciones y los ejercicios varias veces
- Reconocer lo que sí sé y no sé
- Uso de imágenes
- Uso del diccionario
- Localizar y subrayar palabras clave
- Uso de ejemplos
- Traducir
- Relacionar imágenes con los ejercicios
- Uso de conocimientos previos
- Revisar la estructura gramatical
- Conectar con el material conocido
- Contestar primero los ejercicios fáciles y posteriormente los difíciles
- Preguntar mis dudas al maestro o a mis compañeros
- Participar
- Uso del humor
- Escribir en un diario
- Uso de tarjetas de apoyo
- Repetición de vocabulario en voz alta
- Uso de sinónimos
- Uso del diccionario
- Revisar las respuestas al final
- Discutir mis sentimientos con alguien más
- Poner atención a los signos dados por el cuerpo
- Motivarme a mí mismo
- Actuar y explicar diferentes situaciones
- Automonitoreo

Nota: Estas estrategias fueron seleccionadas y utilizadas por los mismos estudiantes, cada uno elegía la que más se acomodaba a sus necesidades y características.