



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RESILIENCIA EN LA  
ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA EN ADOLESCENTES  
INSTITUCIONALIZADOS”**

**INFORME DE PRÁCTICAS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTAN:

**ANICUA FARFÁN JUANA  
MARTÍNEZ URBANO XOCHITL**

DIRECTORA DEL INFORME: MTRA.CECILIA MORALES GARDUÑO

REVISORA DEL INFORME: DRA. GILDA ROJAS FERNÁNDEZ



MÉXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA ABRIL, 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

---

**H. JURADO**

**Dra. Rosa Elena Nieves Rodríguez**

**Dra. Irene Daniela Muriá Vila**

**Lic. Fernando Fierro Luna**

**Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández**

**Mtra. Cecilia Morales Garduño**

---

A Dios por darnos el don más preciado “La vida”, vida que la Psicología trata de mejorar en cuanto a su desarrollo y calidad.

## **GRACIAS**

Por darnos una familia que amamos, con la que logramos desarrollar nuestros sentidos para ver el resplandor de cada amanecer y para sentir y respirar profundamente.

Por darnos la fuerza necesaria ante situaciones adversas para salir ilesas y no desfallecer.

.....|+|.....

|+|"Es tan jodido enfrentarse al dolor. Sentimos la punzada del dolor, y decimos: “es culpa de ella, o de él, o culpa mía, o culpa de mi madre, o culpa de mi padre o culpa de Dios...”, y tratamos de hacer algo, tratamos de zafarnos... ¡Y todo sucede en un segundo! ¡Sentimos dolor... juzgamos! ¡Fuera ese dolor! Luchamos contra el dolor como si fuera a destruirnos, cuando en realidad, si lo aceptamos, lo que hará será curarnos." |+|

By Samuel Shem

.....|+|.....

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos sinceramente a la maestra Cecilia Morales Garduño por su apoyo en la dirección y asesoría de este informe de prácticas, por su empeño y paciencia que siempre tuvo con nosotras.

A los jóvenes y personal de la casa hogar “Florecer” Ale, Cris, Bri, Jon, Jaz, Lis, Anita y la Guía Luz, por su apoyo, cariño y comprensión en la realización de este trabajo.

A nuestra revisora la Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández por su apoyo en la revisión, en los comentarios y sugerencias que enriquecieron este informe de prácticas.

A nuestros sinodales; La Dra. Rosa Elena Nieves Rodríguez, Dra. Irene Daniela Muriá Vila y Lic. Fernando Fierro Luna quienes con sus acertadas sugerencias a pesar de sus múltiples ocupaciones enriquecieron este trabajo.

A la UNAM por darnos la oportunidad de tener una educación de calidad, por ser nuestro segundo hogar, por brindarnos la oportunidad de desarrollarnos profesionalmente y personalmente.

Al personal de la Coordinación de Educativa “Lolita” y “Sandy” por su apoyo en la realización de los trámites de este informe.

Deseamos agradecer profundamente a todas las personas que de alguna forma contribuyeron en el desarrollo y realización de nuestro informe de prácticas.

## DEDICATORIA

### A MIS PADRES

**Ma. De Jesús y José Guadalupe.** Por las cosas hermosas que me han dado entre ellas “la vida”. Por su cariño, confianza, comprensión y apoyo incondicional. Porque a base de esfuerzo y sacrificios logramos esta meta, mi formación profesional. Porque son y serán la luz que ilumina mi camino, los llevo en mi pensamiento alentándome siempre a seguir adelante, con profunda admiración y eterno agradecimiento. “Los amo”.

### A MIS HERMANOS

**Luz Ma., Adolfo, Rogelio, Javier, Ma. Dolores, Miguel A., Rafael, Maximino, Raúl y Alejandro.** Por los momentos inolvidables, por su cariño y apoyo incondicional, porque han sabido escucharme y aconsejarme siempre que lo he necesitado, y por darme ánimos para seguir adelante. Gracias. “Los quiero mucho”.

### A MIS SOBRINOS

Por permitirme compartir con ustedes agradables momentos, sonrisas, ternura y esa curiosidad e inocencia de la infancia que los caracteriza, espero que éste trabajo los motive a seguir adelante en sus estudios superándose día a día, pues deben tomar en cuenta que la mejor herencia que pueden darnos nuestros padres es una formación educativa, les deseo lo mejor. “Los quiero mucho”.

### A MIS ABUELITOS

**Sara y Refugio.** Por su cariño, enseñanzas, experiencias compartidas y por todo lo que han representado en la familia como ejemplo de tenacidad y honestidad, los llevo en mi pensamiento.

### **A XOCHITL**

Por permitirme compartir contigo este viaje de nuestra formación profesional que incluye, tristezas, preocupaciones, alegrías y diversión a lo largo de la carrera y durante el desarrollo de este trabajo. Por el apoyo y paciencia que siempre me mostraste y por brindarme el maravilloso tesoro que es “La amistad”. “Te deseo lo mejor”.

### **A MI FAMILIA**

Por ser parte importante en mi vida, por todo el apoyo y cariño que me han brindado. Gracias.

### **A MIS AMIGOS**

**Verónica, Patricia, Claudia, Abraham, Luis, Eduardo, Yolanda, Gladys, Miroslava, Mercedes, Araceli y Víctor.** Por compartir momentos importantes durante la carrera y en mi vida, brindándome su apoyo, cariño, comprensión y una hermosa amistad, Gracias.

## DEDICATORIA

**A MIS PADRES; Catalina y Humberto:** por darme la vida, por brindarme su cariño, apoyo y comprensión a lo largo de todos estos años, por confiar ciegamente en mí y darme la oportunidad de estudiar. Gracias Mamá por todo el cariño y comprensión que me has brindado en todos estos años. Gracias Papá por confiar en mí y por darme la oportunidad de tener una carrera y sobre todo por enseñarme a ser una mejor persona.

**A MIS HERMANOS; Iliana y Rodrigo:** Gracias por todo el apoyo, cariño y comprensión, por nunca dejarme sola y estar a mi lado en todo momento. “Siempre juntos”

**INGRID:** Gracias por 4 años maravillosos de amistad incondicional, gracias por enseñarme a caminar siempre con la frente en alto, por enseñarme a valorarme y creer en mí, aunque ya no lograste ver este triunfo te agradezco todo lo que hiciste por mí, se que en unos años más nos volveremos a ver Gracias.

**ARMANDO:** Gracias “pollito” por enseñarme a nunca rendirme, por mostrarme que cada segundo de la vida se debe valorar, siempre confiaste en mí y te lo agradezco, este triunfo es para ti.

**JUANITA:** Gracias por los casi 5 años de carrera, por darme tu amistad, cariño y apoyo, sobre todo por animarte a llevar a cabo este trabajo conmigo, por todos esos buenos y “malos” momentos que tuvimos que sobrellevar en la carrera.

**A MI ABUELITA:** Gracias por todo el apoyo y cariño que me has brindado, por soportar mi mal carácter y por estar siempre a mi lado apoyándome durante toda la carrera.

**A MI FAMILIA:** Gracias a mis tíos, tías, primos y primas, por todo el cariño y apoyo que me han brindado.

**A MIS AMIGOS: Emilia, Adriana, Teresa, Karem, Rosa, Hugo, Rosa Ma., Guillermo y Yolanda.** Gracias por todos estos años de amistad, por su cariño y comprensión. Agradezco en especial a:

**Gaby:** Gracias amiga por estos 9 años de amistad, por darme tu cariño y comprensión, por siempre darme ánimos para seguir.

**Kohji:** “Mi niño lindo” Gracias por todos los años de amistad que me has brindado, por siempre darme ánimos de seguir, por estar conmigo en las buenas y en las malas.

**Patito:** Gracias por todo el apoyo y cariño que me has brindado, sabes que eres parte de mi familia.

**Eva:** Gracias por todos estos años de amistad, pese a todo seguimos unidas, te agradezco todo el apoyo incondicional y el cariño que me has brindado.

# ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	11
1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES.....	16
1.1 Pobreza e instituciones sociales.....	16
2 ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	20
2.1 RESILIENCIA.....	20
2.1.1 Orígenes de la resiliencia.....	20
2.1.2 Concepto de resiliencia.....	21
2.1.3 Factores protectores.....	25
2.1.4 Factores de riesgo.....	26
2.1.5 Rueda de la resiliencia.....	27
2.2 APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA.....	32
2.2.1 Importancia del aprendizaje de un segundo idioma.....	32
2.2.2 Importancia del aprendizaje de una segunda lengua en la educación en México.....	33
2.2.3 Enseñanza-Aprendizaje de un segundo idioma.....	36
2.2.4 Estrategias de aprendizaje.....	37
2.2.5 Estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.....	39
2.2.6 Topología de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.....	40
2.2.7 Enseñanza / aprendizaje del idioma inglés en México.....	46
3 EXPERIENCIAS SIMILARES. ....	49
4 ADOLESCENCIA.....	51
5 METODOLOGÍA.....	54
6 PROCEDIMIENTO.....	57

7 RESULTADOS.....	75
8 DISCUSIÓN.....	103
8.1 Limitaciones.....	107
8.2 Recomendaciones.....	108
9 REFERENCIAS.....	110
10 ANEXOS.....	116

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de nuestra participación en el programa de prácticas integrales denominado “Promoción de la conducta resiliente en niños y adolescentes en ambientes educativos no formales” (Morales, 2009); el cual despertó nuestro interés en ahondar sobre la resiliencia desde una perspectiva psicológica enfocada a la educación, a partir de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma (inglés) en la educación secundaria, como factor protector en un grupo de jóvenes de 12 a 15 años de edad que cursan el primer y segundo año de secundaria, que se encuentran institucionalizados dadas sus condiciones de vulnerabilidad social.

La importancia de tomar la resiliencia desde una perspectiva psicológica se retoma de las investigaciones, las teorías sobre la resiliencia y su promoción, porque como resultado ofrecen una perspectiva protectora y certera para los jóvenes, a través de la cooperación de la comunidad educativa, de los psicólogos y de la familia proporcionándoles herramientas que puedan ser utilizadas a lo largo de su vida.

La resiliencia se conceptualiza como una perspectiva renovadora debido a que es una potencialidad y/o capacidad que poseen los seres humanos para sobreponerse a los riesgos de la vida y no sólo a superarlos, sino que también pueden adquirir fortalezas y aprender de las experiencias como un proceso para fomentar la resiliencia mediante una educación resiliente, misma que se lleva a cabo dentro de la institución donde se encuentran los jóvenes con los que se lleva a cabo la intervención, articulando con esta filosofía institucional y la necesidad real de los estudiantes de secundaria, se generó el interés de trabajar estrategias de aprendizaje para un segundo idioma como un factor resiliente.

El enseñar estrategias de aprendizaje para un segundo idioma parte de una problemática social que enfrentan los niños que provienen de escuelas primarias oficiales (públicas) en las que no se recibe enseñanza alguna sobre un segundo idioma, y al ingresar a la secundaria los jóvenes tienen que obtener este aprendizaje y/o tratar de ir a la par de aquellos jóvenes que tienen cierto manejo del idioma. Los jóvenes que se encuentran en situaciones de riesgo enfrentan una constante lucha para mantenerse dentro de los factores protectores y de estar alejados de los factores de riesgo; es mayor esta circunstancia en niños que tienen escasos recursos o se encuentran dentro de un ambiente poco apropiado o no apropiado para su desarrollo, como es el caso de los jóvenes con los cuales se implementó la intervención propuesta en este proyecto, para proporcionarles habilidades para la vida.

El aprender un segundo idioma (inglés) como factor promotor de la resiliencia se ve vinculado en la adquisición y el desarrollo de habilidades para la vida como un componente de la Rueda de la Resiliencia que proponen Henderson y Milstein (2003), y que se complementa con lo que mencionan Kitao (1996) y Oxford (2003), el adquirir una segunda lengua en este caso el inglés ayuda a los adolescentes en sus competencias como una forma de socialización, además de que el aprendizaje del idioma inglés, es una necesidad debido a la gran demanda que se vive en la actualidad y por último también ayuda en su rendimiento académico global.

La inquietud de abordar este tema surgió a partir de estar en el escenario e identificar que el desempeño respecto al aprendizaje de un segundo idioma era bajo y los jóvenes tenían diferentes carencias para poder adquirir el idioma inglés. Por tanto se decidió instrumentar un taller para enseñar estrategias que facilitaran el entendimiento del segundo idioma como factor promotor de la resiliencia referido a un nivel básico.

Cabe resaltar que el aprendizaje de un segundo idioma nunca ha sido una tarea fácil, en muchas ocasiones los docentes se preocupan más por alcanzar los objetivos de los planes de estudio que por enseñar y dar estrategias que faciliten dicho aprendizaje. También es interesante observar que pocas veces los docentes se fijan qué métodos o estrategias utilizan los jóvenes para ir alcanzando los objetivos y obtener buenos resultados (Escribano, 2003).

Escribano (2003), también menciona que otro de los grandes problemas de carácter educativo que se tienen en la actualidad es lograr que el alumno tenga sus propias estrategias de aprendizaje y pueda centrar su atención para lograr su autonomía. Por lo cual, nuestra intervención va encaminada a ayudar a los jóvenes a adquirir las estrategias de aprendizaje que le faciliten el entendimiento de un segundo idioma y con ello contribuir en la mejora de su rendimiento escolar.

El objetivo del presente trabajo es:

- Diseñar, aplicar y evaluar una intervención dirigida especialmente para facilitar la adquisición de un nivel básico de un segundo idioma como factor promotor de la resiliencia en jóvenes.

El trabajo se presenta en cinco apartados: en el primero de ellos se presentan los antecedentes contextuales, en el segundo apartado se describen los antecedentes teóricos sobre la investigación de la resiliencia y sus orígenes, en el tercer apartado se hace referencia a algunas experiencias similares en el ámbito del aprendizaje de un segundo idioma, en el cuarto apartado se describe lo relacionado a la metodología y en el quinto apartado se describe el procedimiento llevado a cabo en la intervención; posteriormente se describen los resultados y conclusiones obtenidos de la intervención.

El procedimiento por el cual se incursionó en el programa de prácticas integrales, de donde como ya se mencionó surge este proyecto, se basa en seis fases:

La primera fase alude a la inducción, donde se explicaron los objetivos de la casa hogar, las dinámicas que tienen los niños dentro y fuera de la casa hogar, también se dio la integración como psicólogas al campo de trabajo.

En la segunda fase se llevó a cabo la detección de necesidades a partir de la observación participante, la revisión bibliográfica, la bitácora, las notas de campo y la revisión de los expedientes de los jóvenes, donde se identificaron los factores de riesgo, las carencias académicas y los factores protectores que presentan los adolescentes.

En la tercera fase referente a la planeación, se diseñó el programa de intervención, donde se especificaron los objetivos que tenía la intervención, como se llevaron a cabo cada una de las estrategias así como que materiales y recursos se utilizaron durante el taller.

La cuarta fase corresponde a la intervención, en la que se aplicó el programa de intervención dirigido a contribuir en el desarrollo de los rasgos resilientes en niños de 12 a 15 años de edad, de la casa hogar “Florecer”, a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para el idioma inglés como factor resiliente.

Quinta fase de evaluación formativa: se llevó a cabo dentro del taller de estrategias de aprendizaje, así como en el taller de tareas, durante esta fase se realizaron algunos ajustes a la intervención, de acuerdo a las observaciones que se realizaron sesión por sesión.

Sexta fase evaluación final: aquí se analizaron los datos obtenidos durante el taller de estrategias y en el taller de tareas, con el fin de contrastar el nivel inicial y final para saber si los jóvenes eran capaces de hacer uso de las estrategias, conocer su nivel de manejo del idioma inglés y conocer que rasgos resilientes se fortalecieron.

Cabe mencionar que en cada una de las fases se tomaron en cuenta los aspectos sociafectivos los cuales de acuerdo con la Rueda de la resiliencia son factores que promueven la resiliencia al propiciar un mejor aprendizaje de los contenidos, ya que un ambiente afectivo da sostén para el éxito académico, propicia aliento y respaldo y por medio del modelamiento positivo permite evitar situaciones de riesgo.

# 1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES

## 1.1 Pobreza e Instituciones sociales

Los datos sobre la pobreza anteriormente eran emitidos por el DIF, actualmente el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) es el encargado de emitir los datos sobre la pobreza en México, el cual dice que un total de 11.2 millones de mexicanos vive en pobreza extrema y 36 millones se encuentran en pobreza moderada de un total de 112,322,757, de los cuales los indígenas, los niños, los ancianos y las personas que sufren de alguna discapacidad son los más afectados. Gonzalo Hernández Licona titular del Coneval, resaltó que con esta nueva metodología, se mide a detalle la pobreza a través de seis rubros; rezago educativo, falta de acceso a los servicios de salud, seguridad social, alimentación, vivienda y calidad de espacios de casas-habitación (Coneval, 2010).

Esta problemática social que vive el país ocasiona desempleo, rezago educativo, enfermedades y pobreza; el Banco Mundial afirma que en México este factor se mantiene en niveles inaceptablemente altos, siendo similares a los registrados a comienzos de los años 90. Incluso más del 50% de los habitantes del país son pobres, debido en gran medida a la desigualdad en los ingresos, las diferencias regionales y étnicas; el acceso a la salud, a la educación y a los servicios públicos de buena calidad (Martínez, 2005).

Por otro lado en un informe dado en Nueva York, El Banco Mundial estimó que en México a nivel nacional hay 64 millones de personas que viven en condiciones de pobreza extrema como resultado de las crisis alimentaria, energética y financiera que vive el país (Banco Mundial, 2010).

En México existen indicadores preocupantes sobre la corrupción, la impunidad, el abuso de poder y en general la instrumentación de una serie de acciones del Estado que se pueden inscribir como expresiones de un clima de violencia generalizado en casi todos los rincones del territorio nacional: se ha propuesto como alternativa una sociedad civil, configurada por medio de la construcción y reconstrucción de vínculos, redes y formas de organización social sustentada en los intereses de la colectividad, motivo por el cual se han creado instituciones que plantean la necesidad de crear culturas políticas que incluyan expresiones relacionadas con la subjetividad social y la cultura. Lo anterior ha implicado buscar soluciones a dichas condiciones, en el caso de los niños se comenzó con el establecimiento de albergues e instituciones que les brinden apoyos totales o parciales, tal es el caso de las instituciones sociales. Dichas organizaciones son un sistema de convenios sociales duraderos y organizados, dirigidas por una estructura reconocible dentro de la sociedad, éstas deben ser conocidas y reconocidas en la misma estructura, necesitan ajustarse permanentemente debido a los constantes cambios y necesidades que se van dando en la sociedad (Székel y Rascón, 2005).

En México se han tomado nuevas iniciativas para intentar frenar el aumento de la pobreza, esto lo aclaró el Subsecretario de Prospectiva, Planeación y Evaluación de la Sedesol, Paz Pellat (2010), quien aseguró que en México dejó de crecer la pobreza y enfatizó que en las comunidades donde se apoya a la población más necesitada se ha logrado reducir el costo de la canasta básica en 20 por ciento, otra de las iniciativas es promover el desarrollo de niños (as) y jóvenes a través del acceso a la educación, salud y alimentación. Otra iniciativa es la creación de instituciones sociales que pretenden preservar y proyectar la posibilidad de sustentar la convivencia y los consensos en valores compartidos fomentando la transparencia, justicia y democracia que ayudan a promover valores, ideas,

normas, estructuras, funciones y relaciones, respecto a su objeto o misión social (SEDESOL, 2010).

Estas instituciones sociales tratan de fomentar los valores, normas y reglas que se generan dentro de la familia, ya que para muchos es considerada el vínculo con la sociedad. La familia como institución social es un acontecimiento histórico y debe ser considerada un fenómeno social total, pues es la base de la sociedad y su primera piedra, en ocasiones no es posible que se tenga una familia funcional por lo cual existen otras instancias que fungen como una familia tal es el caso de los hospicios, asilos de ancianos, casas hogar que tratan de proporcionar un desarrollo integral; tal es el caso de la Organización no Gubernamental (ONG), denominada "Florecer Casa Hogar", la cual tiene como finalidad la realización de actividades humanitarias y asistenciales en favor de las clases más necesitadas.

"Florecer Casa Hogar, A.C.", se constituyó en el mes de agosto del año 2003 en la Ciudad de México; su objetivo social es dar cuidado, atención y educación integral a niños y adolescentes varones huérfanos total o parcialmente, en donde se les brinda un ambiente de hogar con programas y servicios necesarios. La casa está ubicada en la delegación Álvaro Obregón en el Distrito Federal; de lunes a viernes funge como hogar para los jóvenes, y los fines de semana son los días que conviven con su familia de origen.

El personal de esta asociación, esta integrado por la directora, la subdirectora, dos guías, el personal voluntario y las estudiantes del área de psicología educativa que realizan sus prácticas dentro de la institución. Además de vigilar que se lleven a cabo los objetivos sociales, el equipo operativo se hace cargo de buscar la ayuda de patrocinadores o los recursos necesarios para el sostenimiento de la organización, las guías son las encargadas de llevar a cabo la supervisión de que los jóvenes realicen todas sus actividades dentro de la institución.

Los servicios con los que cuenta esta institución son: dar albergue, una alimentación balanceada, vestimenta, apoyo en cuestiones académicas, psicológicas y de salud a los niños y adolescentes.

En cuanto a la estructura física de la institución, está conformada por dos niveles, el primero de ellos, esta la oficina donde se ubica la dirección, dos bodegas, una para papelería y otra para guardar los víveres, la cocina, la sala de cómputo, la ludoteca, el comedor, dos baños y el patio. En el segundo piso se encuentran los dormitorios de los niños y las habitaciones de las guías y dos baños.

El objetivo principal de la institución es lograr que los adolescentes que se encuentran en situación de riesgo social y familiar, se desarrollen de forma sana en el plano físico, emocional, espiritual, social y mental. Así mismo, se considera como una meta el que los adolescentes adquieran valores y aptitudes que los hagan ser personas más humanas, independientes, autoeficaces y responsables en su vida futura.

## **2 ANTECEDENTES TEÓRICOS**

### **2.1 RESILIENCIA**

#### **2.1.1. Orígenes de la resiliencia**

El término “resiliencia” originalmente fue utilizado en la física para hacer referencia a la capacidad de algunos materiales para recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora, recientemente las ciencias humanas retomaron este término y la importancia de estudiar la interacción entre el individuo y las personas que lo rodean, las condiciones en las que vive y su desarrollo ambiental (Manciaux, 2003).

El antecedente principal de la resiliencia está en la psicología positiva que trabaja en experiencias evaluadas subjetivamente como son; el bienestar, la satisfacción, la alegría, la responsabilidad por mencionar algunos ejemplos. El concepto de vulnerabilidad y la investigación en conjunto con los factores de riesgo abrieron el camino para el estudio de la resiliencia, de tal forma que las primeras nociones sobre la aparición del concepto y aceptación de la resiliencia se remontan a los años setenta.

Rutter (1979), hizo referencia a que existe una tendencia lamentable a centrarse en todo aquello que resulta sombrío, así como en los resultados negativos del desarrollo, pero la posibilidad de prevención surge al aumentar el conocimiento y la comprensión de las razones por las cuales algunas personas no resultan dañadas. Este mismo autor señalaba la importancia de conocer los factores que actúan como protectores de las situaciones de adversidad, pero hacía referencia a que era más importante conocer la dinámica o los mecanismos de estos factores protectores.

Posteriormente Emma Werner psicóloga estadounidense, a inicios de los años 80s, utilizó por primera vez el término resiliencia, al realizar un estudio longitudinal que consistió en seguir durante 30 años a 698 niños nacidos en Hawai. En dicha investigación encontró que a pesar de las condiciones desfavorables en que vivían los niños, (algunos de estos niños pertenecían a los estratos mas pobres, de madres adolescentes solteras y de grupos étnicos postergados), muchos de ellos llegaron a ser jóvenes exitosos, esto dio inicio a investigaciones sobre los factores que propiciaban dicho éxito y las que aumentaban el riesgo de que los niños sufrieran por las condiciones en las que vivían (Zuckerfeld & Zuckerfeld, 2005).

### **2.1.2 Concepto de Resiliencia**

Saavedra retoma a Suárez (2004), él cual define la resiliencia como: la palabra proveniente del latín del verbo *resilio, resilire* que significa volver, saltar hacia atrás, rebotar o repercutir. Es difícil dar una definición del concepto de resiliencia debido a que cada autor propone un término de lo que consideran es la resiliencia y lo que implica ser una persona resiliente, pero de todos los conceptos y definiciones, encontramos que existen similitudes entre éstos, que incluyen elementos que se pueden tomar en cuenta dependiendo del contexto en el que se va a trabajar.

El primer concepto para definir la resiliencia proviene de la física. En este campo la resiliencia es definida como la capacidad y/o habilidad que poseen algunos materiales para absorber un impacto, tolerar temperaturas altas o sufrir algún cambio de formador y luego poder recobrar su forma y sus propiedades originales, también este término es utilizado en la ingeniería que define la resiliencia como una magnitud que cuantifica la cantidad de energía por unidad de volumen que

almacena un material al deformarse elásticamente debido a una tensión aplicada (Melillo y Suárez, 2004).

Posteriormente el término *resiliencia* aparece en la literatura especializada de la salud mental como una hipótesis explicativa de la conducta saludable en condiciones de adversidad o alto riesgo. En la psicología humana la resiliencia es la capacidad que posee todo ser de sobreponerse a cualquier dificultad u obstáculo que se presenta en la vida sin ser debilitado por ello, sino al contrario, ser fortalecido. Es así como la *resiliencia* se relaciona con otros términos como: factores protectores, factores de riesgo y vulnerabilidad, los cuales describen los elementos pre-disponentes del sujeto y aquéllos del entorno que influyen en el comportamiento saludable.

La forma en como se vinculan estos términos es variable y han llevado a la discusión sobre el carácter personal o contextual del concepto de resiliencia. En la actualidad la mayoría de los autores comparten una perspectiva interaccional o constructivista del concepto de resiliencia. En tal sentido, la resiliencia es un rasgo propiamente humano, en tanto éste se conforme en la interacción social debido a que el factor ambiente es de gran importancia en el desarrollo y fortalecimiento de rasgos resilientes (Saavedra, 2005).

Salgado (2005), ha tomado la siguiente definición: la resiliencia es una de las variables más estudiadas en la actualidad por las implicaciones que tiene para la prevención y la promoción del desarrollo humano. Rutter (1985), tomó este término de la física, denotando la capacidad de un cuerpo de resistir, ser fuerte y no deformarse. Adaptado al ser humano, resiliencia es la capacidad de prevalecer, crecer, ser fuerte y hasta triunfar a pesar de las adversidades, esto caracteriza a aquellas personas que a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, logran desarrollarse psicológicamente sanos y exitosos.

La resiliencia se refiere a la capacidad que tienen los individuos para sobreponerse a las situaciones adversas y salir fortalecidos con ayuda de los factores protectores que son las condiciones que favorecen un desarrollo integral, a pesar de estar expuestos a situaciones de riesgo.

Llevando esta premisa al plano escolar podemos cuestionarnos lo siguiente: ¿Por qué algunos estudiantes, independientemente de su cociente de inteligencia, superan las dificultades familiares, los problemas, los factores de riesgo, los retos académicos, pero otros estudiantes no lo logran?; Sagor (1996), al respecto, menciona que la respuesta es la *resiliencia* eso es lo que los hace diferentes.

Gordon (1996), por su parte, explica que la forma en que un individuo interactúa socialmente es uno de los factores ambientales, mientras que el autoconcepto y la inteligencia son algunos de los factores personales que contribuyen al desarrollo de la resiliencia.

Sagor (1996), realizó una encuesta a un grupo de profesores quienes indicaron que los estudiantes *resilientes* son sociables, optimistas, cooperadores, inquisitivos, atentos, enérgicos, puntuales y altamente responsables. Estas son características que la literatura describe en la motivación y en la autoestima alta, por lo que se considera que los estudiantes *resilientes* poseen ambos factores con niveles altos.

Gardner y Hatch (1993), mencionan que la motivación y el autoconcepto están ligados porque reconocen habilidades y competencias que ayudan a mantener a la persona motivada y a lidiar con los obstáculos y/o retos que se le presentan. La motivación positiva argumentan estos autores está ligada a sentimientos de entusiasmo, confianza y perseverancia, que son factores emocionales necesarios para afrontar los contratiempos. Así mismo estos especialistas, enfatizan que el

éxito académico y profesional por ejemplo el caso de los estudiantes asiáticos en los Estados Unidos, demuestran que además de sus capacidades innatas, dependen de su motivación, porque ellos consideran que con el esfuerzo adecuado todo el mundo puede tener un buen rendimiento académico.

Ritchman, Rosenfeld y Bower (1998), indican que los estudiantes resilientes son los que reciben mayor apoyo psicosocial de su familia, los grupos de pares, la institución educativa y la comunidad. Ese apoyo social tiene la función primordial de contribuir al desarrollo de sus fortalezas internas para enfrentar las tensiones provenientes del medio ambiente y en la protección de su salud física y emocional. Con el apoyo psicosocial los estudiantes salen mejor en los exámenes académicos, combaten la soledad, aumentan el sentido de bienestar, disminuyen la tensión, mejoran las relaciones de familia y es menor el riesgo del fracaso académico.

La interacción del estudiante con su medio ambiente es otro de los factores que interviene en su desarrollo y repercuten en su rendimiento académico, por ello el desarrollo de la resiliencia y apoyo psicosocial, son parte de los factores motivacionales con los que deben contar los jóvenes, así como con los factores protectores que van a ir adquiriendo al ir interactuando con sus pares y con su entorno lo que permitirá que desarrollen la resiliencia a nivel social, escolar e individual (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez-Ojeda, 1998).

### 2.1.3 Factores protectores

Los factores protectores son condiciones y/o entornos capaces de favorecer el desarrollo de los individuos o grupos y en muchos casos reducen los efectos de circunstancias locales. Estos factores aumentan la capacidad de las personas para hacer frente a la adversidad y disminuyen la posibilidad de desarrollar un desajuste psicosocial aun con la presencia de los factores de riesgo.

Los factores protectores son determinantes para fomentar la resiliencia, ya que si el entorno donde se fomenta la resiliencia es positivo, la persona tendrá mayor posibilidad de recuperarse y afrontar su situación de riesgo saliendo fortalecido; estos factores mitigan los efectos de riesgo. Dichos factores se pueden distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de dañar al individuo como son; la familia extendida, apoyo de un adulto significativo, la integración social o laboral. Los internos hacen referencia a atributos que la persona posee: autoestima, seguridad, facilidad para comunicarse, empatía y confianza en si mismos (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez-Ojeda, 1998).

Algunos factores protectores que son (Kotliarenco, Manciaux, Saavedra entre otros)

- Familia: buena relaciones con los padres y/o con los miembros de la familia.
- Ambiente: puede servir o actuar como facilitador, aquí retomamos lo que Boris Cyrulnik (2003) llamo tutores de la resiliencia, el tutor puede ser un igual, un profesor, un miembro de la familia, un psicólogo, un terapeuta; es decir un adulto significativo en la vida de las personas.

- Relaciones afectuosas: relaciones amorosas, respeto, comprensión, ternura, confianza, etc.

Amar (2003), menciona la importancia de implementar estrategias de prevención que fortalezcan los factores protectores en las familias, las escuelas y las comunidades locales, para tratar de optimizar las influencias ambientales en el desarrollo de los niños y al mismo tiempo prevenir riesgos que puedan afectar su vida.

Como ya mencionamos un factor protector es aquella condición que favorece al desarrollo de un grupo o un individuo, la enseñanza de un segundo idioma se considera un factor promotor de la resiliencia y esta vinculado a las habilidades para la vida, el aprendizaje de un segundo idioma tiene una gran importancia social en la actualidad ya que el adquirir una segunda lengua puede ayudar a conseguir una mejor calidad de vida, sobre todo si se considera lo que menciona Kitao (1996); “El inglés es considerado el idioma más utilizado para obtener un buen empleo, y es una ventaja escolar y laboral”.

#### **2.1.4 Factores de riesgo**

Las investigaciones sobre los factores de riesgo provienen como su nombre lo indica del enfoque de riesgo, que describe que existe la probabilidad de que se produzca un hecho que dañe la salud como es una enfermedad, la integridad física o moral de una persona. El enfoque de riesgo se centra en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian a una elevada probabilidad de daño biológico o social. Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en programas de atención primaria y se basa en la medición de dicha probabilidad existiendo grupos e individuos cuya probabilidad de enfermar, morir

o accidentarse es mayor respecto a otros, convirtiéndolos en poblaciones especialmente vulnerables (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez-Ojeda, 1998).

Son factores de riesgo o entornos de riesgo los que elevan la probabilidad de dañar física, mental, social o espiritualmente a las personas como el abandono, maltrato físico o abuso entre otros. Un factor de riesgo es una característica o situación perceptible en una persona o un grupo de personas y se asocia a la probabilidad de sufrir algún tipo de daño, algunas categorías de los factores de riesgo pueden ser:

- La situación familiar perturbada: puede ser la muerte de uno o ambos padres, las adicciones de alguno de los miembros de la familia, violencia, maltrato físico y/o psicológico, incesto, abuso sexual, divorcio de los padres, entre otros factores.
- Factores sociales y ambientales: pobreza extrema, racismo, discriminación, analfabetismo, etc.
- Problemas de salud: puede ser que el niño o la persona que se hace cargo de él tengan algún problema de salud.

### **2.1.5 Rueda de la resiliencia**

En base a la bibliografía sobre el riesgo y resiliencia se ha recalcado que uno de los ambientes donde los individuos desarrollan la capacidad para sobreponerse a la adversidad es la escuela, donde se adaptan a las presiones, se enfrentan a problemas y adquieren competencias sociales, académicas y vocacionales necesarias para salir adelante en la vida.

De esta forma, la escuela y cualquier otro ambiente educativo como lo puede ser la misma familia, las instituciones en que se resguardan a los niños parte del día (centros comunitarios de día) o en los que por las situaciones de riesgo social atienden a niños de forma permanente, tales como: internados, casas hogar y orfanatos, entre otros, son lugares por excelencia útiles para promover la resiliencia en sus educandos a través de una serie de acciones programadas y encaminados a ello.

Al respecto, se tienen seis puntos relevantes que componen la *Rueda de la Resiliencia* (fig.1), que proponen Henderson y Milstein (2003), como estrategias en la promoción de resiliencia en las escuelas, y se pueden poner en práctica también en ambientes educativos no formales e informales.

Dichas estrategias muestran de qué forma las escuelas, las familias y las comunidades, pueden aportar factores resilientes ambientales y condiciones que fomentan los factores resilientes individuales; estos puntos, son los siguientes:

- 1) Enriquecer los vínculos. Implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, se basa en pruebas indicativas en donde los niños con fuertes vínculos positivos incurrir mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos, el cambio escolar también hace hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
- 2) Fijar límites claros y firmes. Consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos en los ambientes educativos, que sean coherentes y respondan a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de

riesgo para los educandos y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

- 3) Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones además de un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se las enseña y se refuerzan de forma adecuada, ayudan a los educandos a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los niños y adolescentes y para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces dentro de los ambientes educativos.
  
- 4) Brindar afecto y apoyo. Implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Por ser el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia de hecho, parece casi imposible "superar" la adversidad sin la presencia de afecto. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales, así como otras entidades que ayudan a fortalecer la resiliencia. Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores de resiliencia para adultos y niños. Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Henderson y Milstein (2003, p.33) observan que: "Es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas incluso cosas raras como sumar fracciones para personas a las que quieren y en quienes confían".

- 5) Establecer y transmitir expectativas elevadas. Este paso aparece con reiteración tanto en la bibliografía sobre la resiliencia como en las investigaciones del éxito académico. Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y *realistas* a efectos de que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que los escolares, sobre todo los que cargan con uno o más de los incontables rótulos aplicados en las escuelas, son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con el personal de la escuela, que crítica el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman.
- 6) Brindar oportunidades de participación significativa. Esta estrategia significa otorgar a los educandos, a sus familias y al personal de la institución educativa una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en el ambiente educativo, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la bibliografía sobre el cambio escolar dirigido a que la enseñanza se vuelva más "práctica", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real", y las decisiones se tomen más a menudo en el lugar de trabajo, con activa participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

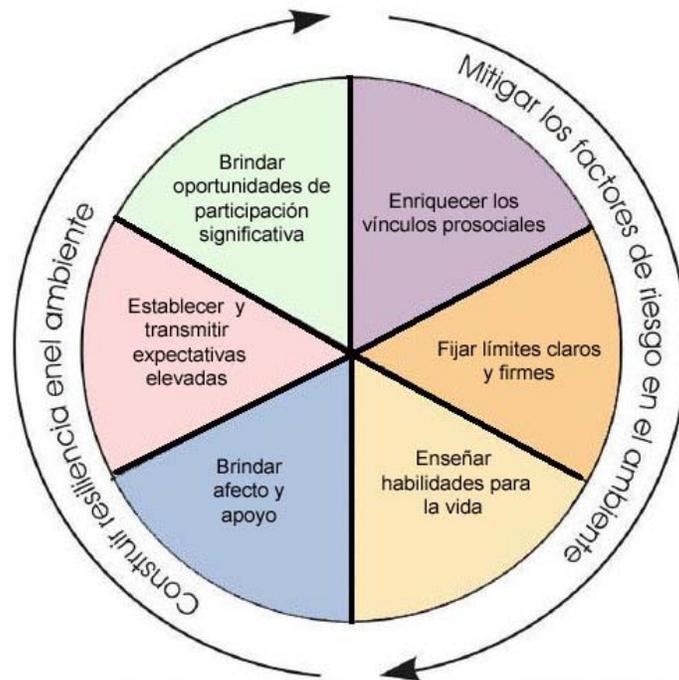


Fig.1 Rueda de Resiliencia (Henderson y Milstein, 2003).

En el caso de la Casa Hogar Florecer, se trabaja sobre los 6 puntos que proponen Henderson y Milstein, con el fin de que como lo mencionan estas autoras se construya la resiliencia en el ambiente para mitigar el impacto de los factores de riesgo. Con ello, se espera que los niños y jóvenes que forman parte de esta institución, tengan estabilidad tanto emocional, social, física, espiritual y psicológica. Lo que les permitirá que a futuro puedan lograr desarrollarse de forma adecuada y cumplir con sus proyectos de vida.

## **2.2 APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA**

### **2.2.1. Importancia de la adquisición de un segundo idioma**

Es una realidad social el problema que enfrentan los niños que provienen de escuelas primarias oficiales en las que no reciben enseñanza alguna sobre un segundo idioma y al ingresar a la secundaria tienen que obtener este aprendizaje. El aprender un segundo idioma (inglés) como factor protector es para ayudar a los adolescentes que cursan estudios de secundaria, en sus competencias como forma de socialización y es necesario para mejorar su rendimiento académico. Así mismo, el aprendizaje del idioma inglés, es una necesidad en la actualidad debido a la gran demanda que se vive; ya que es considerado el idioma más utilizado para obtener un buen empleo, como una ventaja en el mercado laboral y para los medios de comunicación (Kitao,1996).

La importancia del idioma Inglés no recae en el número de personas que lo hablan, pero si en el número de personas que lo utilizan. El inglés es el idioma principal con el cual se dan noticias e información en todo el mundo. En la actualidad, la intensa interacción entre los países en el ámbito político, económico y cultural, así como la circulación sin fronteras de información ha generado la necesidad de tener diferentes grados de bilingüismo o plurilingüismo. El inglés es el medio de comunicación internacional de la información y de las noticias a través de los canales satelitales. La Internet transmite una enorme cantidad de información, en la cual la mayor parte está en el idioma inglés, se estima que el 80 por ciento de la información electrónicamente almacenada está en inglés. Más de la mitad de los periódicos y revistas del mundo se publican en inglés; tan sólo en la India se publican tres mil revistas en este idioma (Corrales, 2009).

En muchos países no angloparlantes existe por lo menos un canal de televisión que brinda las noticias en inglés. El inglés es un idioma dominante en temas relacionados con las distintas profesiones y con la ciencia. Con frecuencia es el idioma en el que se llevan a cabo las conferencias internacionales y por todo el mundo se publican trabajos, avances tecnológicos y científicos en inglés a fin de que éstos se den a conocer al mayor número posible de personas. Aún los trabajos que se publican en otros idiomas llevan el título, el resumen y las palabras clave en inglés; lo que se aprecia más entre las consideradas publicaciones científicas.

El inglés es el lenguaje de los negocios y el gobierno, incluso en algunos países donde es una lengua minoritaria se debe aprender para tener una mejor calidad de vida al obtener un empleo. El idioma se encuentra en la cultura popular estadounidense y en muchas más culturas, en los medios de diversión o de interés social como en películas y la música que llevan el idioma Inglés por todo el mundo, al estar dentro de una institución mundial (ONU, UNICEF etc.), (Kitao, 1996).

### **2.2.2 Importancia del aprendizaje de una segunda Lengua en la Educación en México**

En México la importancia del aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua se ve referido y justificado en El Programa Nacional de Educación de los años 2001-2006 (SEP, 2009) que planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación secundaria; enfatizando las transformaciones que además de incidir favorablemente en lo curricular mejoren todas las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y el logro de un aprendizaje importante para los

estudiantes, dando inicio con este objetivo en el año 2002 La Reforma de la Educación Secundaria.

Se pretende que México cuente con una educación secundaria más pertinente que ofrezca a los adolescentes la oportunidad de consolidar sus rasgos y competencias para desempeñarse con autonomía y responsabilidad en la sociedad presente y futura. La enseñanza de una lengua extranjera (inglés o francés), como parte del sistema de educación pública en México, es obligatorio exclusivamente en la escuela secundaria, donde se espera que al término de ésta los adolescentes cuenten con un nivel básico, que muchas veces se ve referido a un 30 % o a un nivel Key English Test (KET) como el nivel básico en el cual el niño puede entender y transmitir expresiones familiares y mensajes simples. Sin embargo, existe una gran demanda social para que los niños empiecen a estudiar una lengua extranjera, particularmente el idioma inglés, desde preescolar o primaria. Muestra de ello, son los programas de inglés en primaria que se implementaron en 19 entidades federativas, y en el programa piloto de inglés para quinto y sexto grado de primaria a través de Enciclomedia (SEP, 2006).

La situación social hace hincapié en la necesidad de que el idioma inglés se empiece en los niveles básicos, en muchas ocasiones son las mismas instituciones particulares como el claro ejemplo del “The Anglo” que marca la importancia por el aprendizaje de una segunda lengua. La SEP (2009), ha reconocido la importancia del idioma inglés en la educación básica y pretende construir una nueva escuela pública y en el marco de la Tercera Reunión con Autoridades Educativas, se analizaron los avances de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), con respecto a éste, el maestro José Fernando González Sánchez (2009), subsecretario de Educación Básica, destacó que se propone una reforma

que contemple cambios en el currículo de educación básica, que abarca preescolar, primaria y secundaria; los que incluirán la enseñanza del idioma inglés, y menciona:

"Que nuestros niños sean bilingües porque en el siglo XXI debemos dominar una lengua internacional que sea la de mayor uso en los negocios, en la Internet y en el intercambio de bienes culturales" (Martínez, 2009).

En el PNIEB participan autoridades educativas de los estados de Sonora, Nuevo León, Coahuila, Durango, Aguascalientes, Guerrero, Chihuahua, Veracruz, Jalisco, Tamaulipas, Estado de México y Distrito Federal, con el propósito de articular la materia de inglés desde tercero de preescolar a tercero de secundaria se pretenden establecer las habilidades que requieren los adolescentes en el siglo XXI. Se destaca la necesidad de seguir tres estrategias esenciales para incorporar el Inglés en la educación básica: fortalecimiento de la enseñanza del idioma Inglés en secundaria, fortalecimiento de la enseñanza de la lengua nacional y consolidación de la enseñanza de las lenguas originales. También se hace referencia al PNIEB como una propuesta que deviene de una iniciativa de los estados, por lo que la federación ha reconocido ese esfuerzo y ha trabajado en incluir, a partir de esas experiencias, una asignatura estatal denominada Lengua adicional (Inglés) (SEP, 2009).

Ante esta perspectiva la adquisición del idioma inglés es importante y es considerado como factor promotor de resiliencia ya que esta asociado al rendimiento académico y a adquirir habilidades para la vida como lo propone la rueda de resiliencia.

### **2.2.3 Enseñanza-Aprendizaje de un segundo idioma**

Desde los últimos 30 años del siglo XX, la enseñanza de una segunda lengua ha experimentado cambios que vienen de una nueva conceptualización de lo que es una lengua y una nueva forma de ver el conocimiento y su procesamiento en la mente humana. Antes de los años 70s se concebía una lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debería ser interiorizado por el alumno como un sistema de repetición y estructuras que el alumno debía seguir para memorizar la información (Corrales, 2009).

La información se enfocaba mayormente en instruir la gramática del idioma (usualmente por un método conductista), dejando a un lado los aspectos discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. Hymes (1971) propone el término de competencia comunicativa para representar el uso del idioma en el contexto social, combinando el idioma, la comunicación y la cultura. Después Savignon, en su proyecto de investigación, empleó el término para caracterizar las habilidades de los aprendices de la segunda lengua para interactuar con otros y crear significados. Enfatizó que ésta era muy distinta de la habilidad de formular oraciones correctas gramaticalmente en ejercicios descontextualizados. El hecho de usar tareas comunicativas y de motivar a los estudiantes a no regirse por los patrones lingüísticos memorizados y a tomar “riesgos” para comunicarse con ellas fue un adelanto muy importante en la enseñanza de un segundo idioma (Savignon, 1991).

Los modelos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se conciben desde una perspectiva cognitiva, que propone utilizar estrategias cognitivas y meta-cognitivas que faciliten tanto la comprensión como el aprendizaje de una lengua no materna, para ello las estrategias que se van a utilizar serán en un

ámbito donde los jóvenes sean capaces de solucionar tareas que requieran procesos cognitivos, que puedan promover un desempeño eficiente en la comprensión de textos en inglés, que favorezcan la construcción de su conocimiento, propiciando un aprendizaje autónomo e importante, donde el docente es un mediador (Oxford, 1990).

Se pretende que el alumno actúe estratégicamente al inferir significados de términos desconocidos relacionándolos con el tema, el contexto y/o con sus conocimientos previos, al reorganizar la información textual según sus esquemas de conocimiento, al vincular coherentemente porciones de información, al desarrollar su pensamiento crítico sobre una temática y, además, al regular todo su proceso cognitivo, las motivaciones y emociones que pone en juego (Oxford, 1990).

#### **2.2.4 Estrategias de aprendizaje**

En años recientes ha existido una gran tendencia en utilizar las estrategias de aprendizaje que propone la teoría psicológica cognitiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje tanto a nivel general como en las lenguas extranjeras. De los primeros autores que hacen una definición sobre las estrategias de aprendizaje podemos encontrar a Weinstein y Mayer que proponen que las estrategias de aprendizaje (1986), pueden ser definidas como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de decodificación”, mientras que para Nisbet y Schucksmith (1987) las estrategias constituyen secuencias integradas de procedimientos, almacenamiento y / o utilización de la información.

Otros autores definen a las estrategias de aprendizaje como procedimientos que intervienen en el aprendizaje en general, y por tanto, también en el desarrollo de una lengua no materna. Este tipo de estrategias comparte los rasgos distintivos de los procedimientos en cuanto a que se manifiestan en secuencias de acciones encaminadas a lograr un objetivo de aprendizaje (Franco, 2004). Así mismo, las estrategias de aprendizaje no son únicamente el resultado de procesos mentales internos del individuo sino también de la interacción social durante la enseñanza de una lengua no materna como en este caso.

En los últimos años ha existido la tendencia hacia la búsqueda de un enfoque estratégico del proceso de enseñanza - aprendizaje en general y, en particular, de las lenguas extranjeras. Monereo (1994), define a las estrategias como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo como por ejemplo obtener un mejor aprendizaje, en base a las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Las estrategias de aprendizaje no son aisladas, sino un proceso en el que se dirige más de una acción con el fin de lograr una tarea de aprendizaje. (Anderson, 2005). Tomando en cuenta las diferentes definiciones que dan los autores de las estrategias de aprendizaje podemos afirmar que todas éstas tienen ciertas coincidencias al resaltar algunas características básicas del concepto de estrategias de aprendizaje como: el que implican una secuencia de actividades, procedimientos u operaciones dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje y que tienen un carácter consciente e intencional que implican la toma de decisiones para alcanzar un objetivo.

### **2.2.5 Las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma**

Las investigaciones que tienen relación con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera datan desde comienzos de los años 70s, como parte del resultado de los avances alcanzados por la psicología cognitiva, siendo el interés principal identificar lo que los buenos aprendices de una lengua extranjera reportaban que hacían para poder comprenderla, y en algunos casos, se recurrió a la observación de estos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje (González de la Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta, 2008).

En el año de 1966 se publica "The method of inference in foreign language study" de Aron Carter, la primer obra que abordaba el tema de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Posteriormente en los años setenta, ochenta y noventa se realizaron estudios sobre este tema, entre los autores más destacados se encuentran Tarone, O'Malley, Chamot y Rebecca Oxford.

Tarone (1983), definió las estrategias de aprendizaje de una lengua no materna como "el intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua, incorporándolas dentro de su competencia interlingual", por otro lado O'Malley y Chamot definieron las estrategias para un segundo idioma "como pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, a aprender o a retener la nueva información".

Finalmente Oxford (2000), define a las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera como " acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera", esta misma autora plantea que estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación

o el uso de una nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Como observamos el concepto de “estrategias de aprendizaje para lenguas extranjeras o lenguas no maternas” ha tenido cambios en su definición debido a los nuevos aportes, Lessard y Clouston (1991) mencionan algunas características que existen entre las primeras y las más recientes definiciones de las estrategias de aprendizaje en general, pero éstas cambian en su contenido para adquisición de un segundo idioma:

- Generadas por el estudiante
- Son pasos que sigue el estudiante en el proceso de aprendizaje
- Mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a fomentar la competencia lingüística
- Permiten al estudiante ser más autónomos

### **2.2.6 Tipología de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma**

Otro tema relacionado con las estrategias de aprendizaje se refiere a su clasificación. Estas estrategias se clasifican en tres grandes grupos, las estrategias directas que a su vez incluyen a las cognitivas; las estrategias indirectas que incluyen a las estrategias meta cognitivas; y las estrategias de manejo de recursos; en la intervención que llevamos a cabo sólo se hizo uso de las estrategias cognitivas y meta cognitivas (González de la Doña, Marcovecchio, Margarit & Ureta, 2008).

Oxford (2000), hace esta distinción entre las estrategias de aprendizaje directas e indirectas. En las estrategias de aprendizaje directas incluyen a las estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias compensatorias, mientras que las

estrategias de aprendizaje indirectas incluyen las estrategias meta-cognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

Siguiendo a Oxford, las estrategias de aprendizaje directas para un segundo idioma, como su nombre lo dice, tratan de forma directa el proceso mental para el aprendizaje de una lengua extranjera y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades del idioma inglés que son: producción gramática, producción auditiva, producción oral y producción escrita. Mientras las estrategias de aprendizaje indirectas, aunque no involucran directamente a la lengua extranjera, son útiles porque sirven de apoyo y control en el aprendizaje de un segundo idioma. Esta misma autora también propone que los mejores resultados, se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas estrategias. Así mismo, en su libro *Good language learners* describe de forma explícita las estrategias directas e indirectas.

#### **A. Estrategias directas**

Estas estrategias involucran, el procesamiento de la lengua extranjera y los distintos niveles de comprensión textual; así mismo, comprenden las estrategias cognitivas; que hacen referencia a procesos de inferencia que realiza el lector a fin de construir el significado de un texto, estableciendo la coherencia local y global del mensaje. El lector parte de elementos lingüísticos para completar con la información que está implícita. De esa manera, construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural. El alumno debe ser capaz de seleccionar y hacer uso efectivo de estrategias cognitivas dirigidas hacia cada uno de estos niveles.

Las estrategias cognitivas a su vez incluyen las estrategias: léxicas, microestructurales, de lectura y de comprensión de textos.

- a) **Estrategias léxicas:** Hacen inferencia sobre el significado de una palabra, cognados y recuperación de un significado. Las estrategias léxicas son vistas como herramientas que el aprendiz puede utilizar dentro y fuera del aula, para Oxford y Scarcella la estrategia léxica más útil es sin duda la de inferencia a partir del contexto, pero advierten que puede ocurrir que los aprendices no logren aprender el texto que circunda a la palabra cuyo significado se ha de inferir y por lo tanto no consigan averiguar ese significado. Para evitar esto, recomiendan de ante mano que se compruebe la inferencialidad de una palabra. Otra estrategia es la identificación de cognados y falsos cognados para facilitar la comprensión de un texto.

Los cognados pueden favorecer el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pues tienen significados similares y así fomentan la adquisición y/o el aprendizaje de la lengua no nativa. Sin embargo, estas palabras también pueden tener significados ambiguos como resultado de un cambio semántico y una evolución diferente en ambas lenguas, o pueden ser los falsos cognados o “falsos amigos”; quienes resultan especialmente problemáticos para los aprendices de lenguas dado que éstos suelen generalizar y asumir que conocen el significado de estas palabras, que en realidad resultan falacias (Chacón, 2006).

- b) **Estrategias micro-estructurales:** Relaciones funcionales (explicación, ejemplificación, especificación) y relaciones referenciales (pronombres, verbos, adjetivos, usos de referentes de tiempo). La comprensión textual

no queda en el nivel de la palabra sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. El lector centra su atención en el significado de una sucesión de oraciones, unidas entre sí sintáctica y semánticamente. Entre las relaciones que el lector y/o estudiante intentan establecer entre oraciones pueden ser las relaciones funcionales que incluyen la explicación, ejemplificación y especificación.

- c) **Estrategias de lectura:** tipos de lectura (Skimming; ojeada, scanning; selectiva, search reading; de búsqueda) sirven para la localizar y comprender las ideas principales, las respuestas de las preguntas y la comprensión de los textos de acuerdo a la demanda de los ejercicios.
- d) **Estrategias de comprensión de textos:** elaboración de resumen, mapas mentales, mapas conceptuales, sustitución y traducción que tienen la función de propiciar la comprensión de los textos.

## **B. Estrategias Indirectas**

Las estrategias indirectas, ayudan al estudiante a conducir su aprendizaje de manera efectiva; su aplicación constituye un soporte muy relevante para el esfuerzo del aprendizaje y deben ser fomentadas a lo largo de todo el programa de instrucción de tal forma que el docente obtendrá una realimentación completa sobre la elección y uso de las mismas. Cabe aclarar, que estas estrategias, no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Las estrategias indirectas a su vez se clasifican en: estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas.

- a) **Estratégias meta-cognitivas.** Planificación de la tarea, control en la resolución de la tarea (utilización del conocimiento previo). El término

metacognición se refiere al conocimiento que tiene el sujeto sobre los propios procesos cognitivos que emplea en la realización de una tarea. Por su parte, las estrategias meta-cognitivas ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje; las estrategias afectivas se relacionan con la parte emotiva del estudiante pues éstas le permiten controlar sus sentimientos, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de la lengua, y en cuanto a las estrategias sociales llevan la interacción creciente con la lengua extranjera al facilitarles la interacción con otros estudiantes, en diversas situaciones.

**b) Estrategias socio-afectivas:**

- **Estrategias afectivas:** promueven tener una actitud positiva, mantener la motivación, formar vínculos afectivos con sus compañeros y con las psicólogas.
- **Estrategias sociales:** propician solicitar ayuda, participar en actividades de pareja o grupales, respetarse a sí mismo y a sus compañeros, y ser tolerantes.

Estrategias socio-afectivas ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y estimulan la interacción entre los alumnos; permiten a los estudiantes controlar la ansiedad, emociones, motivaciones y actitudes generadas en el proceso de aprendizaje, fomentan el aprendizaje cooperativo y la interacción con sus pares. El trabajar en equipos les ayuda a los jóvenes a fomentar la cooperación, además de que pueden obtener realimentación de los contenidos por parte de sus compañeros.

Las estrategias sociales fomentan la competencia social se trata de cambiar los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, y la autoestima académica, también ayudan al desarrollo de las habilidades sociales; obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar, competir lealmente y motivar a otros. Mientras las estrategias afectivas tratan de desarrollar vínculos afectivos con los pares y con las personas con las que conviven, hacer que los jóvenes se fijen metas reales, controlar sus emociones, desarrollar empatía con sus compañeros, escuchar atentamente a los demás, entre otras.

A partir de la adquisición de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma se fortalecerán las 4 habilidades del idioma inglés que son:

- ❖ **Producción oral:** su función principal es potenciar la fluidez lo que implica la habilidad de emplear el vocabulario apropiado en diferentes contextos; para Scarcella y Oxford dicho término significa la habilidad de hablar con propiedad en varios contextos, esta producción debe ser lógica, estructurada y con claridad.
  
- ❖ **Producción auditiva:** el objetivo esencial de la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés es crear en los estudiantes el oído fonemático, y continuar desarrollándolo a través de todos los cursos. Por oído fonemático se entiende el reconocimiento del sistema de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento del sistema, por tanto, en la medida en que se enseñe a los alumnos a reconocer los sonidos de la lengua extranjera como elementos distintos a los sonidos de su lengua materna, se contribuirá al desarrollo de la comprensión auditiva.

- ❖ **Producción gramatical:** tiene como objetivo proporcionar las reglas gramaticales, evitar los errores ortográficos, dar una secuencia lógica a las ideas y/o información, así como puede dar la facilidad de hacer sustituciones de las palabras que conforman un texto u oraciones.
- ❖ **Producción escrita:** es una actividad muy compleja y diferente de la producción oral, en esta se debe tomar en cuenta la ortografía, la organización de las ideas, el vocabulario que se va a utilizar así como la complejidad de lo que se trata de expresar.

Cabe mencionar que la “producción oral” como lo menciona Oxford (2003), debería ser llamada “comprensión auditiva”, además de que es una de las “producciones” que tiene pocos materiales para su desarrollo, por otro lado ella asegura que esta “habilidad” tiene gran importancia debido a que sin ella la producción oral no se daría de forma adecuada.

### **2.2.7 Enseñanza / aprendizaje del idioma inglés en México**

El aprendizaje del inglés como segunda lengua tiene sus antecedentes desde que la enseñanza de este idioma en México estuvo centrada fundamentalmente en proponer a los alumnos un trabajo de traducción de frases y oraciones, y en el análisis de distintas estructuras gramaticales. Sin embargo, reconociendo que el conocimiento de una lengua extranjera va más allá de esta posibilidad, se planteó un importante cambio en 1993.

Dejando atrás la idea de que la enseñanza de una lengua extranjera se reduce a presentar los aspectos formales o a practicar la traducción, esto dio paso a una visión comunicativa, cuyo objetivo era hacer de los alumnos usuarios competentes de una segunda lengua, ya que anteriormente los estudiantes que concluían la

secundaria no eran capaces de comunicarse en inglés y pocas veces desarrollaban otro tipo de habilidades no lingüísticas y meta cognitivas.

Es importante mencionar que muchas veces el fracaso en la enseñanza de una segunda lengua, tienen que ver con la forma en que se enseña el idioma y que tipos de estrategias de aprendizaje, técnicas u hábitos de estudios se emplean. Por ello, esta intervención se enfoca principalmente en brindar las estrategias de aprendizaje para una mejor comprensión del idioma inglés como segunda lengua, debido a la constante problemática que viven los jóvenes que asisten a escuelas públicas en las cuales el proceso de enseñanza- aprendizaje tiene diversos factores que influyen de forma negativa como es el método enseñanza que por lo regular recae en la memorización de la información y mecanización de la forma de resolver los ejercicios, así como en nivel de dificultad de los ejercicios propuestos en el libro de texto.

Otro problema vinculado al fracaso del proceso enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua esta relacionado con la educación privada que a diferencia de la educación pública invierte dinero, tiempo y espacio para investigar y preparar al docente que se encarga de impartir la enseñanza del inglés, así como en los países del primer mundo, donde el dominio de una segunda lengua es esencial y necesario. De las investigaciones realizadas en este campo, hay muy pocas en México, tratan someramente del papel del maestro, de técnicas y metodologías, de estrategias de aprendizaje, así como de propuestas pedagógicas que desarrollen la competencia lingüística de un idioma extranjero.

A partir de la reforma Integral a la educación secundaria (RIES) como parte de los acuerdos aprobados por los miembros del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), se formó un grupo de trabajo para organizar y definir los

mecanismos y estrategias para la instrumentación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Para ello, se contará con un programa nacional en la materia, así como materiales educativos, a través de lineamientos establecidos por este grupo de trabajo, apegados a la pertinencia y al interés del logro que establezcan las nuevas reglas por cada nivel y ciclo escolar.

En este marco, se estableció el desarrollo de un mecanismo de formación y capacitación a docentes, a fin de alcanzar el adecuado cumplimiento de los objetivos del PNIEB; además el grupo de trabajo elaborará una propuesta administrativo-financiera para la instrumentación de las diferentes etapas del programa. También se pretende que este programa se continúe a nivel medio superior y superior en toda la república (CONAEDU, 2010).

La esencia de la Reforma integral en la educación secundaria (RIES) es fomentar y destacar una educación basada en competencias, la cuales pretenden conducir a los alumnos al manejo de destrezas requeridas por la industria y que adquieran habilidades concretas que les permitan insertarse en el mercado laboral. Esta reforma se instrumenta por la necesidad de modernizar el sistema, por transformaciones sociales, políticas, científicas, económicas y productivas, además para elevar la calidad de la enseñanza- aprendizaje de los alumnos. Sin embargo en algunas instituciones estos objetivos no se llevan a cabo, como lo observamos con los jóvenes que trabajamos en el escenario por que como anteriormente mencionamos en sus escuelas el proceso de enseñanza- aprendizaje sigue siendo de forma tradicional, en especial para la materia de inglés que se sigue trabajando de forma mecánica.

### 3. ADOLESCENCIA

El término adolescencia proviene del latín *Adolescentem* que quiere decir “empiezo a crecer”, edad en la cual todavía se crece entre la pubertad y la juventud. La adolescencia es una etapa del ciclo vital donde hay retos y obstáculos significativos donde se enfrentan al desarrollo en primera instancia, de su identidad y a la necesidad de conseguir la independencia de la familia manteniendo al mismo tiempo la conexión y la pertenencia al grupo (Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007).

La adolescencia es esencialmente una época de cambios. Trae consigo enormes variaciones físicas y emocionales, transformando al niño en adulto. En la adolescencia se define la personalidad, se construye la independencia y se fortalece la autoafirmación. La persona joven rompe con la seguridad de lo infantil, corta con sus comportamientos y valores de la niñez y comienza a construirse un mundo nuevo y propio. Para lograr esto, el adolescente todavía necesita apoyo: de la familia, la escuela y la sociedad, ya que la adolescencia sigue siendo una fase de aprendizaje (UNICEF, 2008).

La población adolescente en México esta constituida por 12.8 millones de entre 12 y 17 años de edad de los cuales 6.3 son mujeres y 6.5 son hombres. El 55.2% de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida.

En muchas ocasiones todos estos problemas provocan que los adolescentes dejen la escuela antes del tiempo establecido, esto propicia continuar el aprendizaje predominantemente en las calles; con lo que las capacidades y oportunidades de los adolescentes se ven recortadas de manera drástica, y sus riesgos de salud aumentan. La mayoría de ellos además estará condenado a vivir en situación de pobreza (UNICEF, 2008).

Hay muchas razones por las que los adolescentes dejan de ir a la escuela, entre ellas la baja calidad de la educación, especialmente en las escuelas públicas; la discriminación que muchos jóvenes enfrentan, la falta de oportunidades y de ofertas educativas, así como la necesidad de trabajar. Casi tres millones (aproximadamente uno de cada tres varones y una de cada ocho chicas) de este grupo de edad trabajan. Esta situación es más severa si sólo se considera a los adolescentes que no estudian (dos de cada tres varones y una de cada tres chicas). Su bajo nivel de educación en muchos casos los obliga a aceptar trabajos mal pagados, peligrosos o incluso en condiciones de explotación (UNICEF, 2008).

Por otro lado existen adolescentes que se encuentran en instituciones, estando más vulnerables a todas estas situaciones de riesgo, debido que muchos de ellos ya no cuentan con una familia u en otro caso solo cuentan con familia monoparental o disfuncional. Muchos de estos adolescentes desde edades tempranas se vieron enfrentados a situaciones de riesgo o no propias para su edad con retos y desafíos que pudo haberles implicado riesgos para su salud física y mental (Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007). La investigación de esto lleva a pensar en un factor que tiene cierto significado o valor en la vida de estos adolescentes desde su infancia, es decir: “la resiliencia”; tema que se abordó en el presente trabajo ya que como lo mencionamos anteriormente esta intervención estuvo dirigida a adolescentes institucionalizados.

#### **4. EXPERIENCIAS SIMILARES**

Franco (2004), presenta su experiencia al aplicar un cuestionario para identificar el comportamiento estratégico de los alumnos que cursan el tercer nivel (nivel elemental) de una escuela oficial de Cádiz, para conocer las diferentes destrezas lingüísticas, que pueden ayudar al profesor para que conozca las estrategias que le permitan dirigir con éxito el aprendizaje de una lengua no materna como el inglés, encontrando que entre las estrategias cognitivas, con un promedio alto y medio de uso destacan, en la lectura, el uso de recursos como el diccionario para facilitar la comprensión de palabras y expresiones desconocidas, además de la observación intencionada, que permite al alumno prestar atención de forma selectiva a aspectos lingüísticos para una correcta comprensión.

En la escritura, la estrategia cognitiva más empleada es la representación sensorial, cuando el alumno lee en voz alta o silenciosamente el texto redactado, lo que permite el uso de distintos sentidos, repasar y recordar la información. Para la expresión oral, el recurso cognitivo más destacado es la transferencia pues emplea conocimientos lingüísticos, léxicos, fonéticos y gramaticales para expresarse de forma correcta.

En la comprensión oral, la estrategia de elaboración permite que se relacionen conocimientos anteriores con la información nueva que se escucha. Respecto a las estrategias metacognitivas, la planificación organizativa se emplea para la expresión oral y escrita lo que permite que el alumno organice previamente sus ideas principales y lo que va a expresar.

En cuanto a las estrategias afectivas encontró que al tener un bajo control del estado de ansiedad impiden la práctica de las destrezas y el conocimiento emocional por medio de la expresión de estados de nerviosismo y optimismo. En la categoría de estrategias sociales se expresa la formulación de preguntas para aclarar, verificar y corregir como con la cooperación de los compañeros se puede aclarar y ayudar en la comprensión.

González de la Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta (2008) proponen una tipología de estrategias que promueven la comprensión de textos científicos en inglés en una modalidad a distancia, que contemplen la inclusión de la enseñanza de la lecto-comprensión en inglés, que a su vez debe desarrollar estrategias de decodificación que le permitan abordar textos en el idioma inglés y donde el lector debe adquirir estrategias de manejo que sean las más adecuadas según la problemática cognitiva planteada y su propio estilo de aprendizaje, este autor si bien no llevo a cabo una intervención lo retomamos como experiencia similar debido a que al igual que Oxford, presenta una tipología de las estrategias pueden propiciar la comprensión de textos en inglés.

Escribano (2003), llevo a cabo una intervención didáctica para mejorar el aprendizaje de matemáticas y lenguas extranjeras (inglés y francés) en la educación secundaria, esta intervención se realizó con 94 sujetos hombres y mujeres de 15 años. El objetivo primordial de la intervención fue mejorar el aprendizaje en dichas asignaturas (matemáticas e idiomas) por medio de un programa basado en el programa de estudios. Antes de implementar la intervención los profesores recibieron entrenamiento para llevarla a cabo. Al finalizar la misma se comprobó la hipótesis de que los alumnos que recibieron la intervención didáctica estructurada según el modelo básico de enseñanza son

aquellos que alcanzan mejores resultados académicos en las pruebas correspondientes.

Castañeda, Guevara y Rodríguez (2005), llevaron a cabo un estudio de casos cuyo objetivo fue hacer una descripción interpretativa de los factores tanto de riesgo como de protección que caracterizan el nivel de desarrollo de resiliencia en seis niños y siete niñas en situación de abandono, y se encuentran institucionalizados. Como instrumentos ellos utilizaron, la observación participante, el test de factores resilientes de Grotberg y la entrevista semiestructurada. La edad de los menores oscilaba entre los diez y diecisiete años, los hogares sustitutos están contratados por el Centro San Jerónimo.

El análisis de los datos se hizo por medio de la descripción interpretativa y de las teorías de la resiliencia. Los resultados indicaron que la mayoría de la población se encuentra entre el nivel de resiliencia regenerativa y adaptativa, indicando así que el hogar y el colegio no obstaculizan el desarrollo de la resiliencia. Se encontró que los sujetos ubicados en una etapa de desarrollo resilientes media o alta, se destacan por la existencia de unas metas definidas y que tienen como característica proporcionar la independencia económica necesaria y la no repetición de patrones de maltrato ejercida sobre ellos.

En cuanto a las experiencias similares la información obtenida respecto a nuestro tema ha sido limitada debido a que las investigaciones que se han realizado en su mayoría solo llegan a ser estudios exploratorios y en pocos se lleva a cabo un programa de intervención.

## 5. METODOLOGÍA

La investigación acción es un referente metodológico encaminado a la solución de problemas de tipo social. De acuerdo a esta metodología de intervención se tienen tres aspectos fundamentales: la observación, la planificación, la acción y la reflexión.

En la observación se detectan las necesidades y problemáticas que existen dentro de la población con la que se trabaja, en la planificación se lleva a cabo el plan de acción en donde se estudiarán y establecerán prioridades en las necesidades, y se darán opciones entre las posibles alternativas. En la acción se pone en práctica la intervención diseñada para dar solución al problema detectado y finalmente en la reflexión se analiza de forma crítica la intervención con el fin mejorar o proponer una nueva intervención. Partiendo de lo anterior, en el presente estudio se decidió utilizar principalmente una metodología de carácter cualitativo, debido a que nuestra intención fue valorar la calidad, tanto del proceso, del nivel de aprovechamiento de los alumnos y del resultado de la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Dicha metodología procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar tanto la actividad como los medios y el aprovechamiento alcanzado por los aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir considera el “todo”, sin reducir al estudio de sus partes como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010).

En base a esto, nosotras consideramos los aspectos psicoeducativos, sociales y emocionales para obtener mayor información sobre los jóvenes que forman parte de la población con la que llevamos a cabo la intervención y para saber si se comprendieron las estrategias de aprendizaje para una segunda lengua logrando un mejor rendimiento académico en la materia de inglés.

De acuerdo con Pérez (1999) la evaluación cualitativa “no es simplemente la verificación de un conocimiento; es el acercamiento al conocer verdadero, que se define en el proceso de enseñar y aprender” pág.10. El conocer las posibilidades de enseñar configura la búsqueda de un aprendizaje importante basado en el proceso de investigación como forma de romper con el mundo aparente. Así, la evaluación cualitativa representa investigar “la realidad para generar un encuentro con las bases fundamentales del objeto que se estudia” pag.11.

A diferencia de la evaluación tradicional donde abundan los exámenes, pruebas y otros instrumentos basados mayormente en la medición cuantitativa, la evaluación cualitativa, aunque también valora el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos, se interesa más en saber cómo se da en éstos la dinámica y en que forma se da el proceso de aprendizaje.

Por otro lado la metodología cualitativa hace uso de los siguientes factores:

1. El ambiente natural en que se desenvuelve el alumno al participar en una actividad de enseñanza - aprendizaje, es la fuente directa y primaria para recoger información; por tanto, la labor del observador constituye el instrumento clave en la evaluación.

2. La recolección de los datos por parte de los investigadores es de tipo cualitativo, ya que se hace uso de la bitácora (notas de campo) y de la observación participante.

3. Los investigadores enfatizan tanto en los procesos como en los resultados.

4. El análisis de los datos es de modo inductivo y pretende interpretar la realidad de los participantes en el estudio.

## 6. PROCEDIMIENTO

El programa de prácticas integrales denominado “Promoción de la conducta resiliente en niños y adolescentes en ambientes educativos no formales” (Morales 2009), de donde emerge el presente proyecto, propone la investigación acción como metodología de intervención para la solución de los problemas detectados. Desde esta perspectiva, se plantea que a partir de la fase de detección de necesidades, haciendo uso de la técnica de observación participante y fundamentándose en la revisión bibliográfica se inicie una intervención dirigida a la promoción de la conducta resiliente de los jóvenes.

De esta forma, se inició la intervención a partir de nuestra participación en los siguientes aspectos:

Asesorías durante el taller de tareas: el objetivo fue apoyar a los jóvenes a mejorar su aprendizaje a través de la promoción de tareas de calidad y de fomentar el estudio. Así como apoyarlos en el desarrollo de hábitos de estudio para un mejor aprendizaje por medio de nuestro apoyo como psicólogas a través de fomentar la interacción social, el respeto y la tolerancia entre los jóvenes, todos estos aspectos son considerados rasgos resilientes.

Además de lo anterior, otros objetivos a lograr a partir de asesorar a los adolescentes en la realización de sus tareas escolares durante las primeras fases del programa de prácticas, fueron: 1) desarrollar habilidades para la vida; 2) formar un vínculo de respeto, confianza, tolerancia entre nosotras y los jóvenes, siendo que ambos aspectos son factores protectores de resiliencia; y 3) tener un conocimiento auténtico de sus necesidades.

Ahora bien, el programa de prácticas integrales al que ya se hizo alusión, esta constituido por 6 fases: inducción, detección de necesidades, planeación, intervención, evaluación y comunicación. Estas fases, no son necesariamente consecutivas en el tiempo, como puede apreciarse en la gráfica de Gant (fig. 1), en la que se muestra el cronograma de las fases mencionadas.

Mes / fase \ Mes	Ags	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mzo	Abr	Myo	Jun	Ags Dic	Ene Mzo	Abr
Inducción	*	****	****	****	**									
Detección		***	****			**								
Planeación				****	**	*								
Entrega Proyecto					*									
Intervención						**	***	****	****	****	**			
Evaluación Continua						****	****	****	****	****	****			
Evaluación final											**			
Comunicación				*		*	*	*	*	*	**			

Fig. 2. Cronograma del Programa de Prácticas Integrales

A continuación describimos las fases que constituyen el programa de prácticas integrales y las actividades que se llevaron a cabo en cada una de ellas.

### Fase de inducción.

En esta fase comprendimos los aspectos teóricos y metodológicos relativos al programa de prácticas integrales. De igual forma conocimos las características de la institución, su misión, sus funciones y sus objetivos asistenciales; así como la dinámica institucional.

Las actividades que realizamos para ello, fueron: revisar el programa de prácticas integrales, seminarios sobre los temas de: resiliencia, observación participante, educación no formal, la investigación acción y el uso de una bitácora.

Aunado a esto, se hizo uso de la observación participante durante la rutina vespertina de los jóvenes que comprendía: la hora de la comida, realización de labores de limpieza, taller de tareas y actividades lúdicas; así mismo, se hizo uso de la bitácora para tomar nota de conductas y actitudes de los jóvenes, así como de nuestras percepciones y reflexiones.

### **Fase de detección de necesidades**

A partir de varias revisiones bibliográficas; de la observación participante durante la realización de las tareas de los adolescentes; de la elaboración de la bitácora y de la aplicación de los instrumentos “Perfil del niño resiliente” y de su “Rúbrica para la evaluación de un ambiente socio-afectivo protector” (Morales, García y Villada, 2008) y su análisis correspondiente, identificamos los factores de riesgos y los factores protectores que presentaban los adolescentes.

En este proceso de detección de necesidades, fue posible observar que los jóvenes presentaban dificultades en la materia de inglés: resolvían sus tareas de forma mecánica, es decir seguían un solo patrón pero al cambiarles el método ya no eran capaces de resolver los ejercicios. Además, cuando los jóvenes intentaban resolver una actividad de ésta materia, hacían uso constante del diccionario para traducir palabra por palabra, solicitaban ayuda para entender las instrucciones o copiaban las respuestas del anexo del libro.

Con el fin de tener un dato preciso y auténtico sobre el conocimiento de los jóvenes en el idioma inglés, se les pidió resolvieran un ejercicio sencillo (ANEXO 1), de acuerdo a su grado escolar; encontrando que no lograban resolver dicha actividad.

## **Fase de planeación**

En esta fase se diseñó el programa de intervención para que los jóvenes adquirieran las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, para esto se llevaron a cabo actividades de revisión bibliográfica en aspectos teóricos sobre: desarrollo y planeación de programas de intervención, en estrategias de aprendizaje que propician el desarrollo de habilidades para la adquisición de una segunda lengua y en la promoción de la resiliencia.

El programa de intervención quedó conformado por 3 componentes: a) el taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, b) las asesorías fuera del taller de estrategias y del taller de tareas, y c) la asesoría durante el taller de tareas para solucionar los ejercicios de la materia de inglés.

Para la aplicación del programa de intervención se determinó para cada componente la siguiente organización:

- 1) Taller de estrategias de aprendizaje; sesiones semanales, los días martes de 16:30 pm a 17:30 pm.
- 2) Asesorías fuera del taller de estrategias de aprendizaje y del taller de tareas; se llevarían a cabo los días martes de 15:00 pm a 16:00 pm y de las 17:00 pm a las 19:00 pm, y los días jueves de 16:00 pm a 17:00 pm.
- 3) Asesorías dentro del taller de tareas; se llevarían a cabo los días martes en el horario de 18:00 pm a 19:00 pm y los días jueves de 18:00 pm a 19:00 pm.

Así mismo, con el fin de contribuir en el desarrollo de rasgos resilientes en los jóvenes se determinaron las acciones y procedimientos como; el fomento del respeto así mismos y a sus compañeros, la tolerancia entre iguales, el aprendizaje colaborativo, moldeamiento, respaldo, atención, confianza, seguridad que, de acuerdo a la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2003), se aplicarían de forma transversal dentro de los tres componentes mencionados.

De esta forma el programa de intervención quedó estructurado en 6 etapas

Etapa 1 Evaluación inicial

Etapa 2 Estructuración de los componentes del programa de intervención: taller de estrategias de aprendizaje, para un segundo idioma; Asesorías fuera de Taller y de las tareas; y Asesorías durante las tareas.

Etapa 3 Evaluación formativa.

Etapa 4 Actividades de repaso

Etapa 5 Actividades didácticas para fomentar las estrategias

Etapa 6 Evaluación final

El programa, correspondiente al taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, quedó estructurado de la siguiente manera:

**Fig. 3 Programa de sesiones**

<b>Sesiones</b>	<b>Fecha</b>	<b>Actividades</b>
Martes	02/02/10	Tema 1 Estrategias léxicas
Martes	09/02/10	Tema 1 Estrategias léxicas
Martes	16/02/10	Repaso general de los tema; Dudas. Resolución de ejercicios. Ejercicio T1
Martes	23/02/10	Tema 2 Estrategias micro-estructurales.
Martes	2/03/10	Tema 2 Estrategias micro-estructurales. Repaso general de los temas. Dudas y resolución de ejercicios
Martes	9/03/10	¿Qué son las QW?
Martes	16/03/10	*Actividad propuesta por los jóvenes*
Martes	23/03/10	Tema 2. Estrategias micro-estructurales. EjercicioT2
Martes	13/04/10	Tema 3 Estrategias de lectura. Repaso general de los temas. Dudas Resolución de ejercicios. EjercicioT3
Martes	20/04/10	Tema 4 Estrategia de comprensión de textos
Martes	27/04/10	Tema 4 Estrategia de comprensión de textos
Martes	4/05/10	*Resolución guías*
Martes	11/05/10	*Semana de Exámenes*
Martes	18/05/10	Tema 4 Estrategia de comprensión de textos. Repaso general de los temas. Dudas y resolución de ejercicios
Martes	25/05/10	Tema 4 Estrategia de comprensión de textos. Ejercicio T4 /Ejercicio 5
Martes	1/06/10	Tema 5 Estrategias meta-cognitivas y socio-afectivas
Martes	8/06/10	Actividades grupales. Estrategias socioafectivas Actividades individuales (respeto así mismo, platicas con las psicólogas)
Martes	15/06/10	Actividades grupales

Como un segundo componente de la intervención eran las asesorías que se llevarían a cabo fuera del taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma y del taller de tareas.

- **Asesorías fuera del taller de estrategias y del taller de tareas;** estas asesorías tuvieron 2 objetivos:

1. Que los jóvenes expresaran sus dudas, opiniones y sugerencias sobre cómo se llevan a cabo las sesiones del taller y, de esta forma, hacer los ajustes pertinentes.

2. Fomentar la participación de los jóvenes dentro de la fase de intervención.

- **Asesorías dentro del taller de tareas.** Dentro de la cual se tuvieron 2 objetivos;

1. Escuchar las dudas tanto de los temas vistos durante sus clases de inglés, como de las tareas correspondientes a esta asignatura y de las actividades de estudio, solución de guías, entre otros para la presentación de los exámenes de inglés en sus escuelas.

2. Observar si los jóvenes hacen uso de las estrategias que se van trabajando durante el taller de tareas.

## **Fase de intervención**

### **Objetivo**

- Diseñar, aplicar y evaluar una intervención que facilite la adquisición de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma como factores promotores de la resiliencia.

### **Específicos**

#### **Que los jóvenes:**

- ❖ Sean capaces de usar los componentes de la producción gramatical, de la producción oral, de la producción escrita y de la producción auditiva del idioma inglés referido al nivel básico de secundaria.
- ❖ Usar estrategias cognoscitivas: Estrategias léxicas, Estrategias micro-estructurales, Estrategias de lectura y Estrategias de comprensión de textos, en el aprendizaje del idioma inglés.
- ❖ Usar estrategias indirectas tales como estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas para el aprendizaje del idioma inglés y para el desarrollo de rasgos resilientes
- ❖ Fortalecer los rasgos resilientes que ya poseen los jóvenes

## **Objetivos de Evaluación**

### **Identificar en los jóvenes:**

- a) El nivel de aprendizaje de las 4 habilidades del idioma inglés antes y después de la intervención
- b) El tipo de estrategias de aprendizaje para la comprensión del idioma inglés que usan antes y después de la intervención
- c) Identificar el nivel de manejo de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma
- d) Sus rasgos resilientes antes y después de la intervención

### **Población destinataria**

La población estuvo integrada por seis adolescentes de 12 a 15 años de edad que cursaban el 1º y 2º grado de secundaria; que pertenecen a la comunidad de una casa hogar ubicada en la Delegación Álvaro Obregón; son jóvenes que viven en situaciones de riesgo, al pertenecer a un círculo familiar disfuncional, presentar carencias económicas y las condiciones sociales en las que se desarrollan no son las más adecuadas, ya que pertenecen a familias disfuncionales y el lugar donde viven presenta situaciones de delincuencia y farmacodependencia, entre otras situaciones de riesgo.

Tres de los jóvenes asisten a una escuela particular (Montessori) y tres a una escuela técnica del gobierno. Dos de los 6 jóvenes presentan un bajo nivel académico, y uno de ellos ha repetido cursos escolares, mientras el resto de los jóvenes se mantienen en un nivel académico estable en el idioma inglés. Cabe mencionar que durante su estancia en la primaria presentaban bajos niveles de rendimiento académico en todas las materias.

## **Instrumentos**

1. Ejercicios para evaluar el avance en la adquisición y fortalecimiento de las 4 habilidades del idioma inglés, estos ejercicios fueron diseñados por nosotras en base a cada uno de los temas que se vieron en el taller; estos ejercicios cuentan con un apartado de gramática, producción escrita, producción auditiva y producción oral; se realizaron en cada una de las sesiones de la intervención.

2. Cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, adaptado de Franco (2004). Este instrumento consta de 30 preguntas abiertas, las cuales se dividen en los aspectos lingüísticos del desarrollo, así como las situaciones comunicativas, la pronunciación, el vocabulario y la gramática y por otro lado, las destrezas de (escuchar, hablar, leer y escribir), así como el aprendizaje estratégico o aprender a aprender. (ANEXO 2): Su objetivo es identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los jóvenes. El proceso de realización del cuestionario es individual y requiere que el alumno reflexione sobre qué hace para aprender.

El cuestionario pasó por la validación de jueces, quienes hicieron correcciones. Posteriormente se procedió a hacer un piloteo con 6 jóvenes de secundaria, lo que derivó en la corrección de 3 preguntas.

3. Ejercicios para evaluar el proceso de aprendizaje y uso de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma (Estos ejercicios fueron diseñados por nosotras) (ANEXO 3), y se realizaron considerando cada uno de los temas que se vieron en el taller, los cuales cuentan con un apartado de gramática, producción escrita, producción auditiva y producción oral, con el fin de evaluar el desempeño adquirido en cada una de las áreas.

4. Bitácora basada en la observación participante que se llevó a cabo de forma constante durante nuestra estancia en el escenario de prácticas (ANEXO 4). En la bitácora describimos los hechos, postulamos la reflexión acerca de estos hechos, qué aprendimos y cómo nos sentimos, durante el proceso de formación en la práctica.

5. “Perfil del niño resiliente” (Morales, García y Villada, 2008). (ANEXO 5) este instrumento consta de 6 dimensiones que son: vínculos prosociales, límites firmes y claros, habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas altas y oportunidades de participación. Su objetivo es identificar los rasgos resilientes con los que cuentan los jóvenes.

### **Espacio de trabajo**

La intervención se llevó a cabo en el área de tareas, es una habitación de 4 por 4 metros con 3 ventanas, con 5 mesas de trabajo y un pizarrón blanco.

### **Desarrollo de la intervención**

Como se mencionó en la fase de planeación, el programa de intervención lo conformaron tres componentes: un taller de aprendizaje para un segundo idioma, las asesorías fuera del taller de estrategias de aprendizaje y del taller de tareas y la asesoría brindada a los jóvenes durante la realización de sus tareas de inglés.

En el componente de la intervención relativo al “taller de estrategias” se trabajaron 5 estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, llevando a cabo actividades tanto individuales como grupales.

## **Etapa 1 Evaluación inicial**

En esta etapa de la intervención, el primer paso fue el tener una reunión introductoria con los jóvenes en la cual se explicaron los objetivos del programa de intervención. Un segundo paso fue la aplicación del cuestionario de “Estrategias para un segundo idioma” de Franco (2004), para identificar las estrategias de aprendizaje que conocían y/o utilizaban los jóvenes antes de la intervención, posteriormente se realizó su análisis por medio de una rúbrica y, a partir del análisis, se eligieron las estrategias que se trabajarían con los jóvenes, así como las que se debían reforzar durante el taller de estrategias y el taller de tareas. Un tercer paso de esta etapa consistió en la aplicación de un ejercicio para identificar el nivel que tenían los jóvenes sobre el manejo de las 4 habilidades del idioma inglés, con este ejercicio se decidió que grado de dificultad tendrían los ejercicios que se resolverían en el taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.

De acuerdo a los resultados se estructuró el cronograma con las fechas en que se impartirían las estrategias, así como los materiales destinados para cada una de las estrategias. Finalmente un cuarto paso consistió en la aplicación del instrumento de resiliencia “Perfil del niño resiliente” (Morales, García y Villada, 2008), con el fin de conocer con que factores internos contaba cada uno de los jóvenes antes de la intervención, y cuales debían fomentarse de manera transversal durante la intervención.

## **Etapa 2 Estructuración de los componente del programa de intervención**

**Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma;** El taller quedó conformado por 5 estrategias de aprendizaje para un segundo idioma que se eligieron a través de la calificación del cuestionario de Franco y del ejercicio para

determinar el nivel de manejo de las 4 habilidades del idioma inglés. Cada estrategia se trabajó sesión por sesión. En cada una de las sesiones se enseñaron las estrategias, se les explicaba a los jóvenes de que trataba la estrategia, así como el uso que estas tienen, posteriormente se modelaba su aplicación a través de ejemplos, después los jóvenes resolvían los ejercicios, durante este proceso se iba monitoreando la aplicación de la estrategia y resolviendo sus dudas. Al calificar los ejercicios se les brindaba realimentación en cuanto a sus aciertos y a sus errores y los jóvenes procedían a corregir cada ejercicio.

Durante cada sesión también realizaron ejercicios que estaban destinados para fomentar las 4 habilidades del idioma inglés, es decir para la producción oral se hacían lecturas en donde se corregía la pronunciación, se entablaban diálogos por parejas o por equipos, la producción gramatical se llevaban a cabo ejercicios de ordenamiento de oraciones, relaciones de columnas, en la producción auditiva llevamos actividades de lectura donde los jóvenes tenían que contestar una serie de preguntas, anotar las palabras que conocían, escucharon música, hicieron diálogos y en la producción escrita realizaron oraciones, sopas de letra, se describían a sí mismos, siendo estas algunas de las actividades que se realizaron para fomentar las habilidades, las observaciones se fueron registrando sesión por sesión en la bitácora.

**Asesorías fuera del Taller y de las tareas:** durante toda la intervención se llevaron a cabo asesorías externas a los talleres, cuyo fin era monitorear el aprendizaje de los jóvenes en los temas y estrategias vistos en el taller, así como fomentar sus rasgos resilientes, su participación dentro y fuera del taller; para lo cual ellos proponían actividades tales como: traducir una canción, hacer un

memorama, jugar lotería con los verbos y expresar sus dudas tanto del taller de tareas como del taller de estrategias.

Se hicieron pequeñas conversaciones para que ellos practicasen sin el temor de equivocarse, además platicábamos de manera individual con los jóvenes de sus actividades cotidianas, así como de los problemas que se les pudieran presentar tanto en la escuela, en su casa y en la casa hogar de esta forma las observaciones que nosotras hicimos y los comentarios que recibíamos se fueron registrados en la bitácora para ir organizando las siguientes sesiones y/o actividades del taller de estrategias de aprendizaje.

**Asesorías durante el taller de tareas:** desde que nos integramos al escenario, participamos en el taller de tareas como parte del proceso de inducción y detección de necesidades, nuestra función fue brindar apoyo y asesoría a los jóvenes para la elaboración de sus tareas. Posteriormente se hizo énfasis en las tareas de la asignatura de inglés, para tener una realimentación puntual en los temas y estrategias revisadas durante taller y para observar su uso y cómo los jóvenes utilizaban dichas estrategias adquiridas durante el taller. Todas las observaciones también se registraron en la bitácora.

Durante esta etapa, y de acuerdo a todas las observaciones realizadas dentro del taller de estrategias, del taller de tareas y de las asesorías, se realizaron adecuaciones específicas para dos de los jóvenes que presentaban mayor dificultad para realizar los ejercicios; así mismo, el modelamiento, la realimentación y el seguimiento fue más constante durante la realización de los ejercicios.

### **Etapa 3 Evaluación formativa**

En esta etapa se procedió a realizar una serie de evaluaciones con el fin de saber si los jóvenes aplicaban y/o manejaban las estrategias, cada evaluación estaba estructurada de acuerdo a los temas que se vieron con cada una de las 5 estrategias. También se evaluó la participación en las actividades tanto del taller de estrategias como en el taller de tareas. En el taller de tareas observábamos si los jóvenes ponían en práctica las estrategias, así como se observó la forma en que las utilizaban para resolver las tareas de la materia de inglés, además de que los jóvenes tuvieron asesorías de forma individual fuera del taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma y del taller de tareas, en estas asesorías los jóvenes expresaban sus dudas o practicaban el idioma entre ellos o con las psicólogas.

### **Etapa 4 Actividades de repaso**

De acuerdo con las observaciones que llevamos a cabo en el taller de estrategias de aprendizaje y en el taller de tareas; las estrategias que no se comprendían se explicaban nuevamente, se hacía uso del modelamiento, la estrategia se ponía en práctica con más ejercicios y se asesoraba a los jóvenes al resolverlos. Durante esta etapa también se ponían en práctica las 4 habilidades del idioma inglés así como se les brindó apoyo a los jóvenes al resolver las guías de estudio para la materia de inglés, se revisaron algunos temas que no comprendieron en sus clases, así como se practicaban algunas conversaciones que les dejaban de tarea.

## **Etapa 5 Actividades didácticas para fomentar las estrategias**

A través de diferentes ejercicios didácticos los jóvenes tenían que aplicar la estrategia correspondiente para llegar a la solución de cada ejercicio, entre los ejercicios que se utilizaron se encuentran:

- **Sopas de letras:** estos ejercicios se utilizaron para que los jóvenes identificaran los cognados, los falsos cognados, verbos, adjetivos y pronombres.
- **Crucigramas:** para reafirmar los verbos y pronombres.
- **Relación de columnas:** para identificar el significado de palabras.
- **Mapas conceptuales:** se utilizaba después de una lectura para saber si los jóvenes comprendían el texto.
- **Mapas mentales:** se utilizaba para la comprensión de textos o listenings.
- **Resúmenes:** para comprensión de textos y/o listenings.
- **Lecturas:** para ampliar el vocabulario y mejorar la pronunciación.
- **Conversaciones:** para fomentar la práctica del idioma y corregir la pronunciación.
- **Traducciones de canciones:** para ampliar el vocabulario de los jóvenes.

En el taller también se realizaron actividades individuales como ejercicios que se les presentaban a los jóvenes con el fin de que practicasen las estrategias.

- ❖ **Ejercicios de gramática:** relación de columnas, corrección de oraciones, hacer pequeñas frases y oraciones.
- ❖ **Ejercicios de lectura:** pronunciación.
- ❖ **Ejercicios de escritura:** redacción, resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales.
- ❖ **Resolución de ejercicios:** escritos y orales.
- ❖ **Dinámicas:** juegos para fomentar las estrategias, así como la explicación de cada una de las estrategias y de los temas que veían en la materia de inglés.

La promoción de los rasgos resilientes se trabajaron de manera permanente en cada componente del programa de intervención, es decir se llevó a cabo un enriquecimiento de los vínculos pro-sociales: como fue el explicarles a los jóvenes la necesidad de mejorar su rendimiento académico en todas las materias, así como modificar su estilo de aprendizaje de la materia de inglés.

En el taller de estrategias de aprendizaje, en las asesorías específicas y las asesorías en sus tareas de inglés se fijaron límites firmes y claros; es decir se propició un ambiente de respeto y tolerancia entre los jóvenes, se evitó que hubieran burlas, así mismo por medio del modelamiento se promovieron las habilidades necesarias que les ayudarán en su vida como son: la cooperación para solucionar problemas (esto se fomentaba durante los trabajos en parejas y en equipos), ser más asertivos; es decir tener la habilidad para poder expresarse

socialmente de forma adecuada y más tolerantes con sus compañeros ( se evito que se presentaran situaciones de agresión: como peleas, faltas graves de respeto, etc.)

## **Etapa 6 Evaluación final**

En esta etapa se llevó a cabo la evaluación final, la cual consistió en contrastar el nivel inicial y final para identificar si los jóvenes eran capaces de manejar las 4 habilidades del idioma inglés, esto se llevó a cabo mediante el análisis de los ejercicios realizados en el taller, se volvió a realizar la aplicación del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma de Franco, para conocer que estrategias adquirieron durante el taller y cuales se reforzaron, así como cuales se utilizaban durante el mismo taller de estrategias y de tareas. También se aplicó nuevamente el instrumento “Perfil del niño resiliente” para saber si se fortalecieron los factores internos que se trabajaron durante la intervención. Como parte de la evaluación final se analizaron los ejercicios generales de cada una de las 5 estrategias, con el fin de conocer que nivel de adquisición del idioma inglés obtuvieron los jóvenes durante el taller.

## 7. RESULTADOS

En este apartado se van a presentar los resultados obtenidos en cuatro aspectos:

1. Al analizar las respuestas de los jóvenes en el cuestionario de Franco (2004), “Estrategias de aprendizaje para un segundo idioma”, aplicado antes y después de la intervención.
2. Al analizar los ejercicios y observaciones realizadas durante la intervención con respecto a la adquisición de las 4 habilidades del idioma inglés.
3. En la evaluación formativa, dirigida a conocer si los jóvenes hacían uso de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.
4. Su perfil resiliente antes y después de la intervención, a partir de la aplicación del “Perfil del niño resiliente” (Morales, García y Villada, 2008).

Para obtener los resultados del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma (inglés) de Franco (2004), se procedió a realizar un análisis de las 30 preguntas que formaron parte del cuestionario, este análisis se llevó a cabo por medio de una rúbrica (ver anexo 6), en la cual se describen las 9 dimensiones que integraron el cuestionario que son: situaciones comunicativas, pronunciación, vocabulario, gramática, escuchar (listening), leer, escribir, hablar y aprender a aprender inglés, en la rúbrica se describen los 4 niveles de ejecución: inexperto (1p), Novato comienza a conocer la estrategia (2p), Novato en proceso, comienza hacer uso de la estrategia (3p) y Experto utiliza la estrategia satisfactoriamente (4p).

A continuación se muestra un ejemplo de una de las dimensiones de esta rúbrica en la tabla 1.

**Tabla 1. Rúbrica diseñada a partir de las respuestas del cuestionario “Estrategias de aprendizaje para un segundo idioma” adaptado de Franco (2004)**

Rubros	Experto utiliza la estrategia satisfactoriamente 4	Novato en proceso comienza hacer uso de la estrategia 3	Novato comienza a conocer la estrategia 2	Inexperto 1
1.- ¿Cómo haces para aprender a expresarte oralmente y por escrito en distintas situaciones comunicativas, haciendo uso del idioma inglés?	El alumno forma frases cortas haciendo uso de; cognados, falsos cognados, pronombres, verbos; solicita ayuda a sus compañeros, hace inferencias y usa el diccionario solo cuando no logra inferir sobre el significado.	De forma individual hace uso lo menos posible del diccionario y traductores, comienza a hacer uso de cognados, verbos, pronombres y de lo que ha aprendido, además de repetir las palabras u oraciones.	Utiliza el diccionario constantemente, utiliza el traductor para hacer sus trabajos, no solicita ayuda al profesor o compañeros.	No recurre a ninguna estrategia y /o copia a compañeros.

Para obtener los resultados de los ejercicios para evaluar las 4 habilidades del idioma inglés se realizó un análisis por medio de una rúbrica (ver anexo 7) en la cual se describen las 4 habilidades: producción oral, producción auditiva, producción gramatical y producción escrita, en la rúbrica se describen los 4 niveles de ejecución: inexperto no comprende las habilidades (1p), Novato comienza a comprender las habilidades (2p), Novato en proceso comprende y comienza a utilizar las habilidades, (3p) y Experto utiliza y comprende las habilidades (4p).

A continuación se muestra un ejemplo de una de las dimensiones de esta rúbrica en la tabla 2.

**Tabla 2. Rúbrica para evaluar las 4 habilidades del idioma inglés**

Habilidades del idioma inglés	Experto (4 puntos)	Novato en proceso (3 puntos)	Novato (2punto)	Inexperto (1punto)
<b>Pronunciación</b>	<p>Repite de forma clara lo que pronuncia el interlocutor.</p> <p>Produce textos sencillos y breves.</p> <p>Entabla diálogo con sus compañeros.</p>	<p>Produce palabras sencillas de forma correcta y clara.</p> <p>Pronuncia todo un enunciado de forma clara.</p>	<p>Las palabras que pronuncia son poco entendibles.</p>	<p>No es capaz de pronunciar de forma correcta ninguna palabra u oración.</p>
<b>Fluidez</b>	<p>La información que expresa es de forma clara y organizada.</p> <p>Expresa de forma clara y con facilidad sus ideas.</p> <p>Toma sus tiempos y pausas al leer y/o dialogar.</p>	<p>Lee una oración completa de forma clara y con fluidez.</p> <p>Se presenta de manera correcta ante sus compañeros (nombre, edad, dirección, familia...).</p>	<p>Su fluidez es escasa, habla de forma poco clara.</p>	<p>No existe fluidez al intentar comunicarse.</p>

Durante la intervención los jóvenes resolvieron algunos ejercicios como parte de su evaluación formativa, en los cuales las respuestas y la forma en que los jóvenes llevaron a cabo estos ejercicios se analizaron a través de la rúbrica “Estrategias de aprendizaje para un segundo idioma” (ver anexo 8). Donde se describen cada una de las dimensiones de las estrategias que formaron parte de la intervención: Estrategias léxicas, estrategias microestructurales, estrategias de lectura, estrategias de comprensión de textos, estrategias indirectas y estrategias socioafectivas, la rúbrica también cuenta con la descripción de los 4 niveles de ejecución: inexperto (1p), Novato comienza conocer la estrategia (2p), Novato en proceso, comienza hacer uso de la estrategia (3p) y Experto utiliza la estrategia satisfactoriamente (4p).

Se analizó cada uno de los instrumentos y se graficaron en el caso de cada uno de los jóvenes observando el avance en el uso de las estrategias de forma gradual.

Un ejemplo de una de las dimensiones de la rúbrica “Estrategias de aprendizaje para un segundo idioma” se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3. Rubrica para el Manejo de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma**

Rubros	Experto utiliza la estrategia satisfactoriamente 4	Novato en proceso comienza a hacer uso de la estrategia 3	Novato comienza a conocer la estrategia 2	Inexperto 1
<b>Inferencia de significados</b>	Identifica si la palabra es un verbo, pronombre, adjetivo, para inferir en sus significados. Hace uso de los dibujos para inferir el significado.	Utiliza los dibujos para inferir en el significado de una palabra. Utiliza el diccionario solo cuando es necesario.	Hace uso del diccionario para conocer el significado de cada palabra.	No hace inferencias sobre el significado de una palabra.
<b>Cognados</b>	Sabe que es y para que se utiliza un cognado. Utiliza el contenido del texto para identificar los cognados. Diferencia un cognado de un falso cognado.	Sabe que es un cognado, logra identificar algunos cognados y sus usos.	Sabe que es un cognado pero se le dificulta identificarlos.	No hace nada en los ejercicios propuestos, no conoce que es un cognado y cuales son sus funciones.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de cada uno de los jóvenes en el cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma (Evaluación inicial y final), los resultados obtenidos de la evaluación de las 4 habilidades del idioma inglés, los resultados de los 5 ejercicios del manejo de las estrategias para un segundo idioma y los resultados obtenidos del instrumento “Perfil del niño resiliente” (Evaluación inicial y final).

## Caso 1 (Cris)

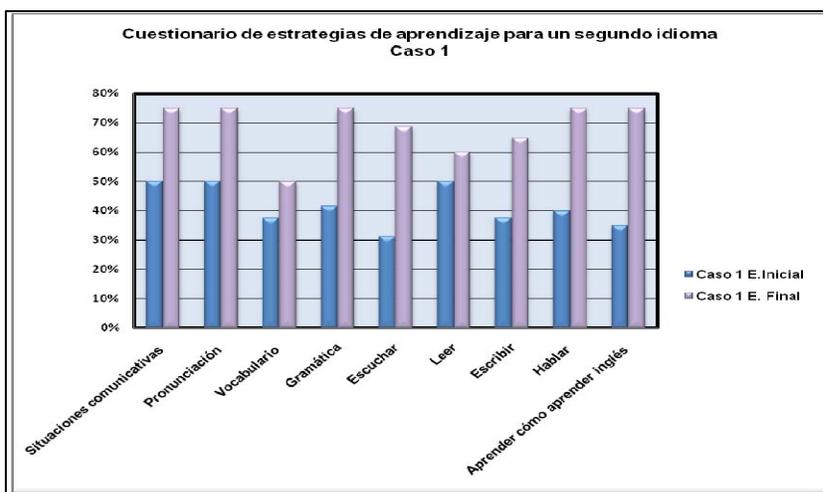
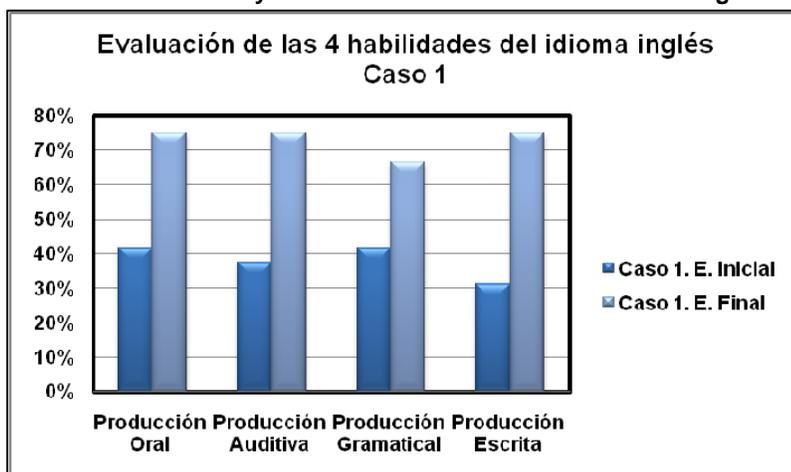


Fig.4. Gráfica 1 resultados de la evaluación inicial y final del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.

En la gráfica 1 se puede observar que **Cris**, antes de la intervención tenía un porcentaje de entre el 30 y el 50 % en cada de una de las 9 dimensiones de las que estaba conformado el cuestionario y después de la intervención se ve un avance del 50 al 80%, las dimensiones con mayor porcentaje son las de situaciones comunicativas, pronunciación, gramática, hablar y aprender a aprender inglés.

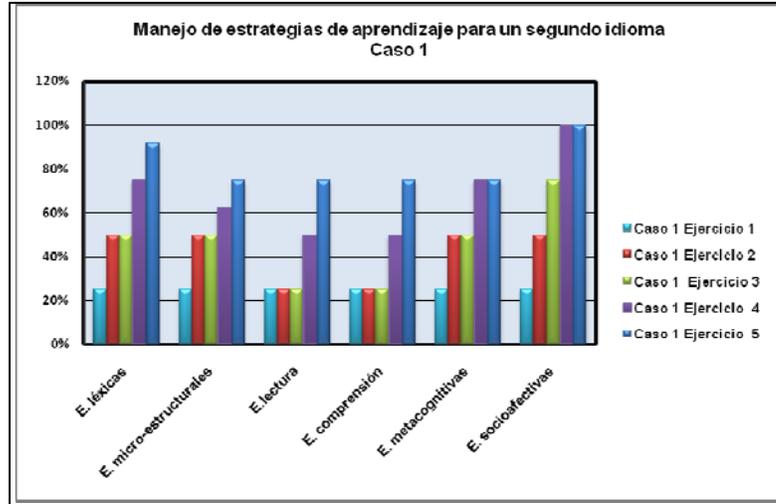
Fig. 5. Gráfica 2 resultados de la evaluación inicial y final de las 4 habilidades del idioma inglés

En la gráfica 2 es evidente el avance de Cris en el manejo y aprendizaje de las habilidades del idioma inglés, de tener menos del 50% de estas habilidades



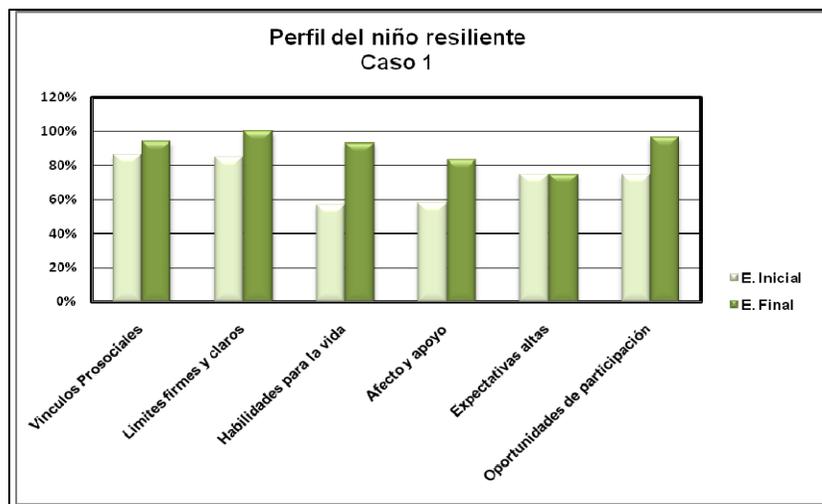
después de la intervención tuvo avances importantes en todas las habilidades logrando tener más del 60% en las mismas.

**Fig.6. Gráfica 3** resultados de los ejercicios finales sobre el manejo de las Estrategias para un segundo idioma.



Gráfica 3 se muestra el avance que obtuvo Cris, en los ejercicios que se aplicaron al finalizar la explicación de cada una de las estrategias, obteniendo más del 70 % en las estrategias léxicas y socioafectivas. Esto se logró corroborar durante el taller de tareas, en el cual Cris comenzó a ser más independiente al realizarlas; y a mostrarse más tolerable y sociable con sus compañeros durante del taller de estrategias y de tareas.

**Fig.7. Gráfica 4** evaluación del Perfil del niño resiliente



Gráfica 4 se observa que Cris tiene porcentajes altos en los factores protectores internos como: vínculos prosociales, límites firmes y claros, en expectativas altas; y en oportunidades de participación importante por otro lado presentó menor porcentaje en los factores de habilidades para la vida, afecto y apoyo antes de la intervención, después de la intervención se ve un incremento de los factores resilientes internos especialmente en límites firmes y claros y oportunidades de participación.

En general se puede corroborar que Cris logró avances importantes en la adquisición de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, en el desarrollo de las habilidades del idioma inglés, así como se puede ver que hace uso de dichas estrategias y también que se enriquecieron los factores resilientes internos durante el taller de estrategias y de tareas, así como con la interacción con sus compañeros. Un ejemplo de esta situación la presentamos en los siguientes extractos de la bitácora:

**Bitácora 3 de septiembre de 2009, página 5 párrafo 1.**

“Al platicar con Cris sobre el distanciamiento que ponía durante el taller de tareas, nos expresó su sentir debido a que las psicólogas anteriores le habían prometido visitarlo, pero al no cumplir con su promesa él se sintió decepcionado motivo por el cual evitaba encariñarse”.

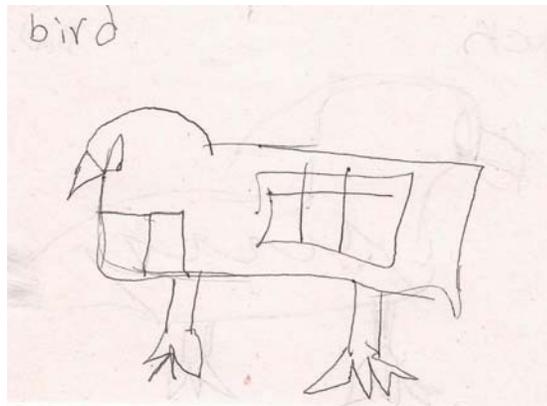
**Bitácora 23 de febrero de 2010, página 40 párrafo 2.**

Cris a pesar de no llevarse del todo bien con Jaz, durante la intervención y hacer equipo con Jaz trata de ser tolerante y trabaja de forma respetuosa y amable para llevar a cabo sus actividades.

Se logró llegar a estas situaciones gracias al fomento de los rasgos resilientes como fue el caso de formar vínculos afectivos, crear un ambiente de respeto y

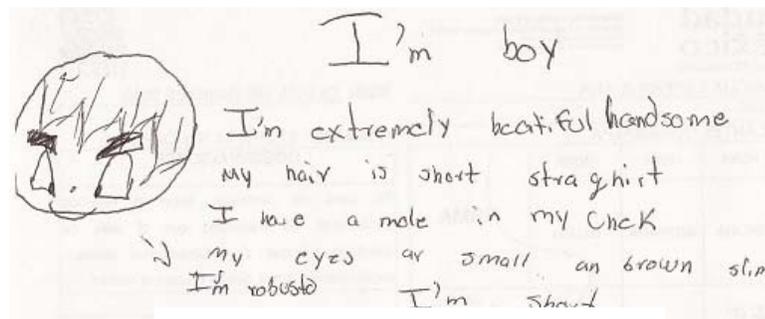
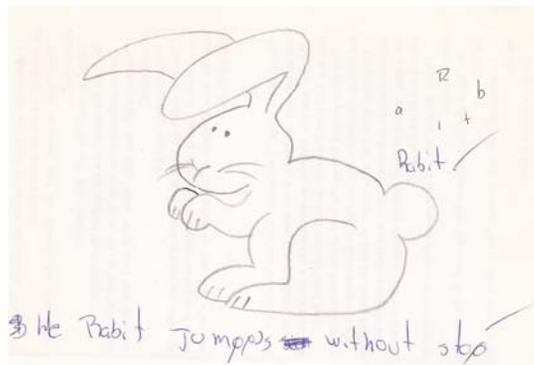
tolerancia hacia ellos mismos y a sus compañeros, como es el caso de Cris se fomentó la asertividad con respecto a sus compañeros.

Ejemplos de los ejercicios para las habilidades del idioma inglés realizados en las sesiones:



**Fig. 8** Al inicio de la intervención.

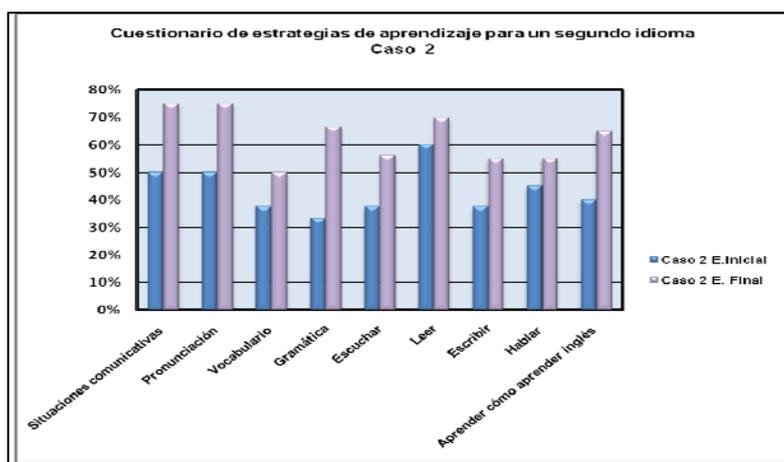
**Fig. 9** Semana 4 de la intervención.



**Fig.10.** Sesión 10 de la intervención.

## Caso 2 (Ale)

Fig. 11. Gráfica 5 resultados de la evaluación inicial y final de la aplicación del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.



En la gráfica 5 se observa que **Ale**, tenía un porcentaje entre el 30 y el 50 % en cada de una de las 9 dimensiones que forman parte del cuestionario y, al finalizar la intervención, se ve un avance en todas las dimensiones presentando entre 50 y 80 %, entre las de mayor porcentaje están las dimensiones de situaciones comunicativas y pronunciación.

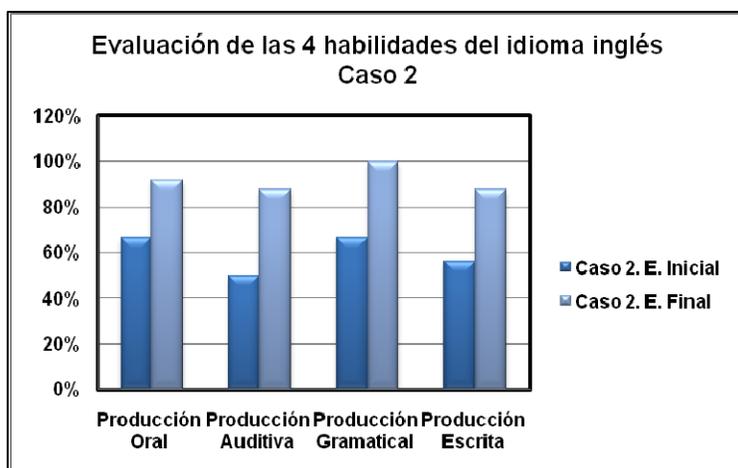
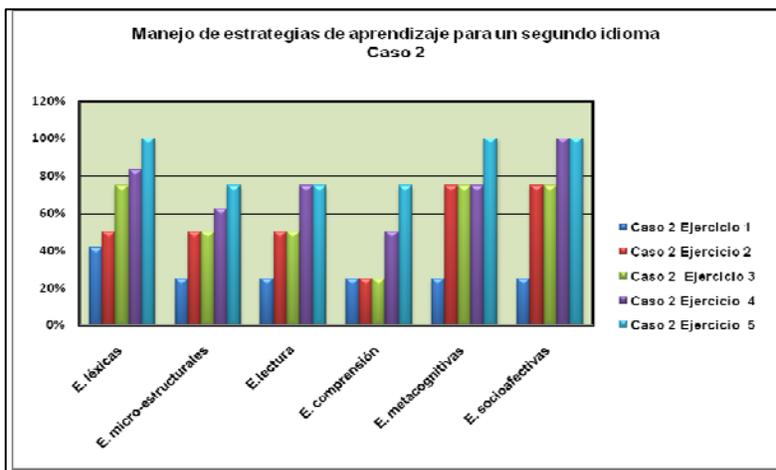


Fig. 12. Gráfica 6 resultados de la evaluación inicial y final de las 4 habilidades del idioma inglés

En la gráfica 6 se aprecia que Ale, antes de la intervención, tenía un manejo básico de las 4 habilidades del idioma inglés, después de la intervención se

fortalecieron dichas habilidades llegando a poseer el 100% en la producción gramatical y más del 80% en la producción oral, auditiva y escrita.

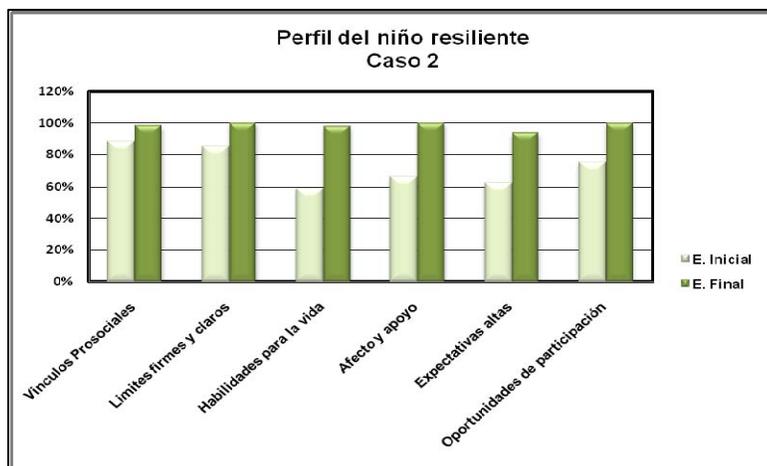
**Fig. 13. Gráfica 7 resultados de las Evaluaciones finales sobre el manejo y aprendizaje de Estrategias para un segundo idioma.**



En la gráfica 7 se observa el avance gradual que obtuvo Ale en los ejercicios que se aplicaron de todas las estrategias, obteniendo el 100 % en las estrategias léxicas, metacognitivas y socioafectivas.

socioafectivas.

**Fig.14. Gráfica 8 evaluación de factores resilientes internos**



La gráfica 8 muestra que Ale tiene porcentajes altos en la mayoría de los factores resilientes internos como: vínculos prosociales, límites firmes y claros, expectativas

altas, en oportunidades de participación significativa, en afecto y apoyo y en los factores en que tiene menor porcentaje son: expectativas altas: y habilidades para la vida. Después de la intervención el resultado arroja un incremento en todos los factores resilientes internos.

Es importante puntualizar que Ale es uno de los jóvenes que tenía mayor noción de las estrategias y como se tenían que utilizar. Después de la intervención se puede observar que hacía mayor uso de las estrategias de aprendizaje, también obtuvo mayor porcentaje en el uso y/o manejo del idioma, así como presentó mejores porcentajes en los factores resilientes internos que se trabajaron durante la intervención, a continuación podemos corroborar la información con los siguientes extractos de la bitácora:

**Bitácora 25 de febrero de 2010, página 41 párrafo 3.**

Durante el taller de estrategias Ale apoya a su compañero de equipo (Lis) quien presenta dificultades para resolver los ejercicios, Ale trata de explicarle para que ambos puedan terminar sus actividades.

**Bitácora 11 de marzo de 2010, página 45 párrafo 5.**

Durante el taller de estrategias Ale es quien más participa cuando tenemos que llevar a cabo un diálogo o hacer lecturas, él siempre trata de pronunciar las palabras de forma clara y siguiendo a las psicólogas.

En el caso de Ale se logró promover el aprendizaje colaborativo el cual propicia el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje, desarrollo personal y social) donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje y del resto del grupo, además que se fomentó el que, él fuera aun más sociable con sus compañeros tomando a veces el rol de mediador entre ellos.

Ejemplos de los ejercicios para las habilidades del idioma inglés realizados en las sesiones:



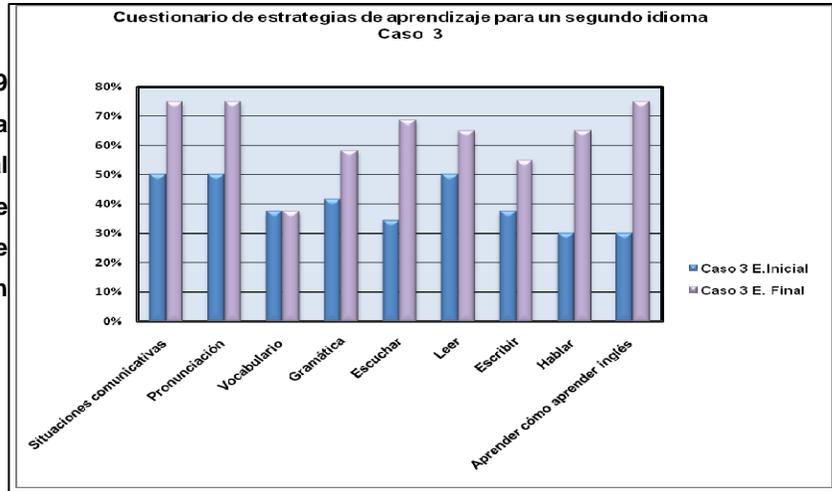
**Fig. 15. Ejercicio de la semana 2 de la intervención.**

**Fig. 16 Conversación escrita por Ale para practicar la producción oral y escrita.**

Pepe: Hello! Arthur  
Arthur: Hi pepe, How are you?  
Pepe: Very fine and you?  
Arthur: I'm sad  
Pepe: Why?  
Arthur: Because, I lost my book  
pepe oh I'm sorry but I give your my book  
Arthur: really? you are great

Caso 3 (Jaz):

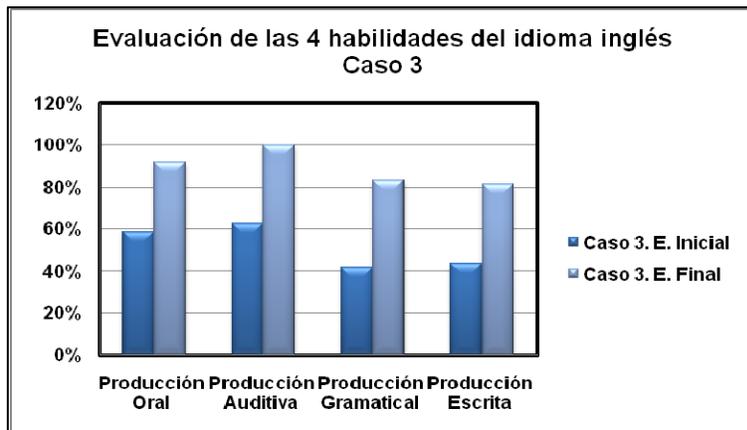
Fig. 17. Gráfica 9 resultados de la evaluación inicial y final del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.



En la gráfica 9 se puede ver el avance que adquirió Jaz; antes de la intervención obtuvo porcentajes de entre el 30 y 50% en cada de una de las 9 dimensiones de las que constó el cuestionario, y al finalizar la intervención se ve un avance en éstas, pues presenta porcentajes de entre 38 y 75 % siendo las dimensiones de situaciones comunicativas, pronunciación y aprender a aprender inglés las más altas.

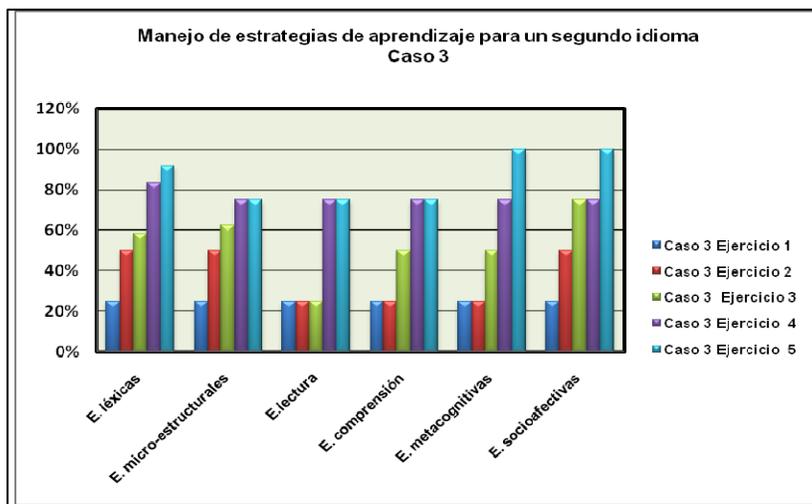
Fig.18. Gráfica 10 resultados de la evaluación inicial y final de las 4 habilidades del idioma inglés

En la gráfica 10 se presentan los resultados que obtuvo Jaz antes de la intervención en las 4 habilidades del idioma inglés obteniendo

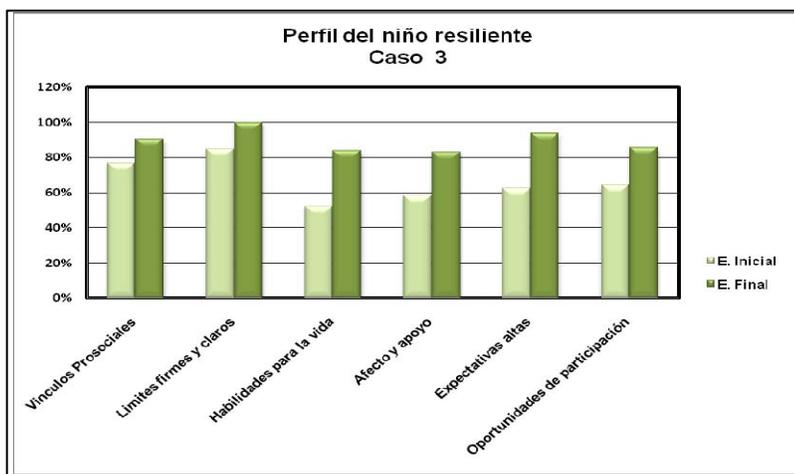


porcentajes menores del 60%, posterior mente a la intervención en las 4 habilidades se observa que tuvo un avance importante en las habilidades, en especial en la producción auditiva y oral.

**Fig. 19. Gráfica 11 resultados de las Evaluaciones finales sobre el manejo y aprendizaje de Estrategias para un segundo idioma.**



En la gráfica 11 el avance que obtuvo Jaz, en el manejo y aprendizaje de las Estrategias para un segundo idioma. Mostrando un avance en los ejercicios que se aplicaron de las estrategias obteniendo más del 70 % en las estrategias léxicas, metacognitivas y socioafectivas.



**Fig. 20. Gráfica 12 evaluación de factores resilientes internos**

En la gráfica 12 se puede observar que Jaz presentó porcentajes entre 40 y 80%, de los factores internos con mayor porcentaje están vínculos prosociales, límites firmes y claros, y los factores con menor porcentaje se encuentran habilidades para la vida, de expectativas altas y oportunidades de participación, después de la intervención tuvo un aumento importante en todos los factores resilientes.

Podemos ver que Jaz antes de la intervención tenía noción de que eran las estrategias de aprendizaje pero no hacía uso de ellas, después de la intervención se puede observar que hace uso de las estrategias, fue mejorando en la adquisición del idioma lo cual se puede observar en la gráfica 8, en los factores resilientes internos se puede ver un avance importante después de la intervención, lo cual se puede corroborar con los siguientes extractos de la bitácora:

**Bitácora 1 de septiembre de 2009, página 4 párrafo 3.**

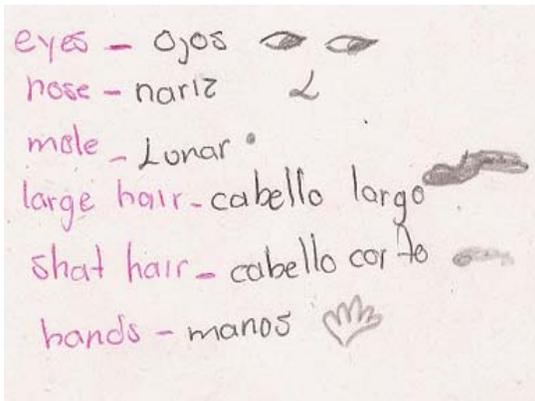
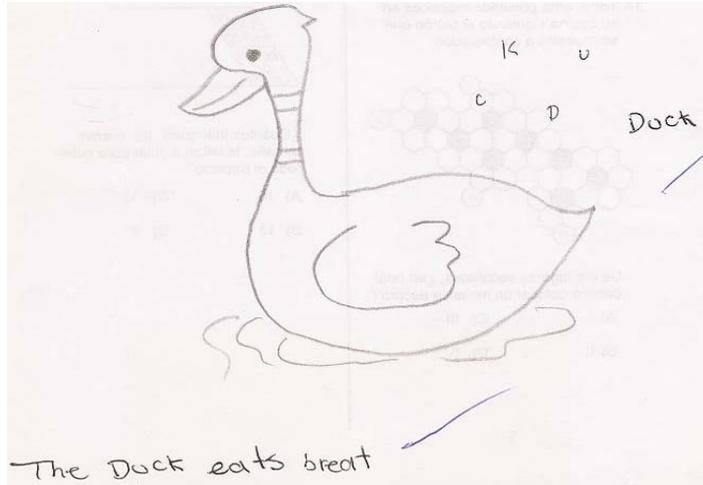
Jaz en varias ocasiones menciona que siempre las cosas le salen mal y que pocas personas lo aprecian.

**Bitácora 20 de mayo de 2010, página 65 párrafo 4.**

Jaz se ha mostrado más tolerante y sociable con sus compañeros, se muestra participativo durante los talleres, y se muestra contento de poder realizar sus tareas de inglés él solo.

Ejemplos de los ejercicios para las habilidades del idioma inglés realizados en las sesiones:

**Fig. 21. Ejercicio de la semana 2 de la intervención.**

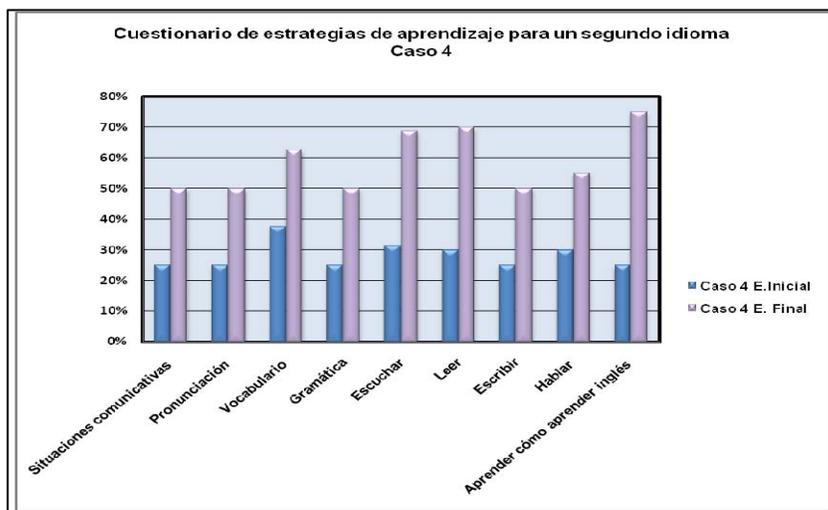


**Fig. 22. Dictado actividad para fomentar la producción auditiva y escrita.**

Como podemos observar cuando Jaz comenzaba a comprender los temas del taller de estrategias, esto lo motivaba a establecer expectativas altas de su propio rendimiento que lo llevaron a sentirse bien, a seguir participando en las sesiones, a ayudar a los demás cuando no entendían algo y dándole oportunidades de participación significativa.

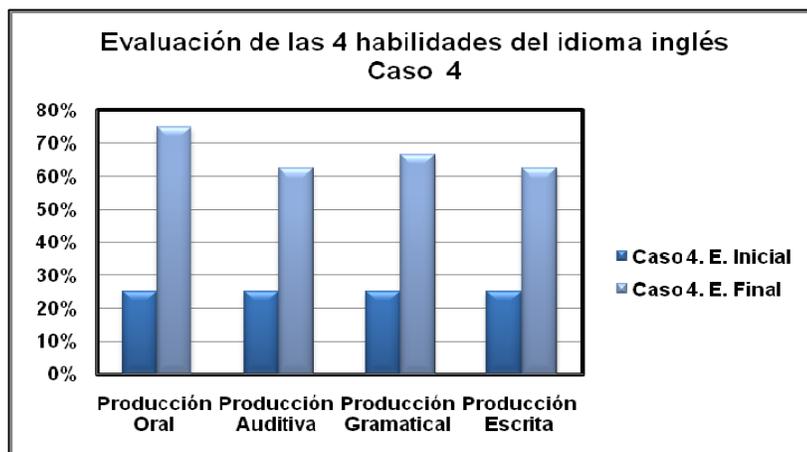
Caso 4 (Lis):

Fig.23. Gráfica 13 resultados de la evaluación inicial y final del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma.



La gráfica 13 muestra que **Lis**, antes de la intervención, tenía un porcentaje de entre el 25 y 30 % en cada de una de las 9 dimensiones de las que estaba conformado el cuestionario, y al finalizar la intervención se da un avance en todas ellas con porcentajes del 50 al 80 % de las cuales la más alta es la dimensión de aprender a aprender inglés.

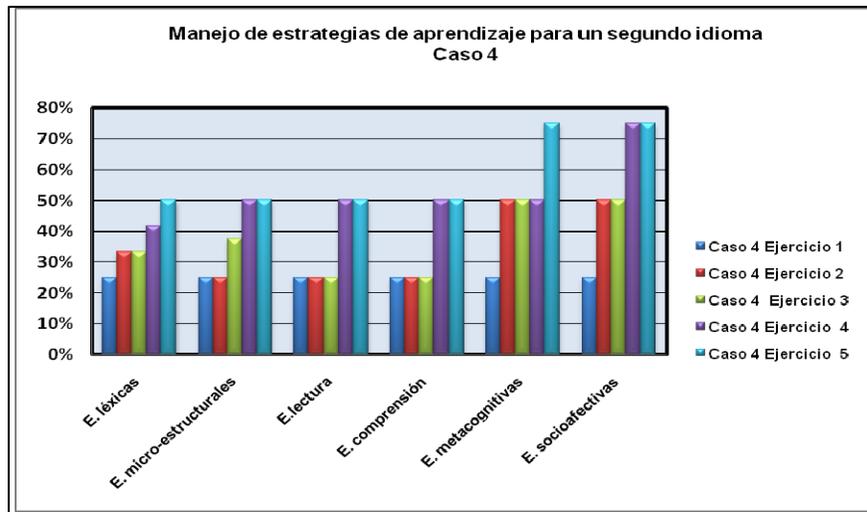
Fig. 24. Gráfica 14 resultados de la evaluación inicial y final de las 4 habilidades del idioma inglés



En la gráfica 14 podemos apreciar que Lis antes de la intervención tenía un manejo mínimo de las 4 habilidades del idioma inglés, posteriormente a la

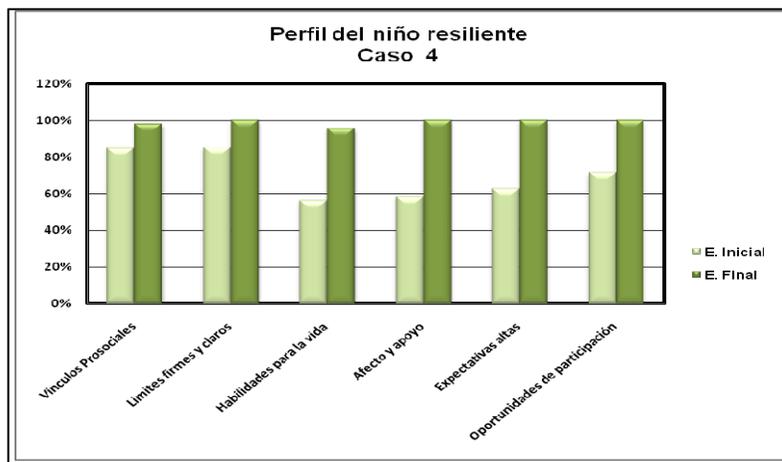
intervención el avance obtenido por Lis es importante ya que estas habilidades se vieron fortalecidas sobrepasando un 60%.

**Fig.25. Gráfica 15 resultados de las Evaluaciones finales sobre el manejo y aprendizaje de Estrategias para un segundo idioma**



En la gráfica 15 se ve el avance que obtuvo Lis, en los ejercicios que se aplicaron de las estrategias obteniendo más del 70 % en las estrategias metacognitivas y socioafectivas.

**Fig. 26. Gráfica 16 evaluación de factores resilientes internos**



En la gráfica 16 observamos que Lis presentó porcentajes de entre 55 y 80% en los factores internos, donde los de mayor porcentaje son vínculos prosociales; en límites

firmes y claros, y en los factores que obtuvo bajo porcentaje están: habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas altas y oportunidades de participación, después de la intervención se puede observar un incremento en todos los factores resilientes internos logrando el 100 % en 5 de las 6 dimensiones.

Lis antes de la intervención no conocía y por tanto no hacía uso de las estrategias, su nivel de manejo del idioma era casi nulo al no tener los conocimientos básicos del idioma, después de la intervención su manejo de las estrategias se fue dando de forma gradual al ir realizando los ejercicios de las estrategias de aprendizaje. También podemos decir que en la evaluación de los factores resilientes protectores antes de la intervención tenía bajos porcentajes en tres dimensiones, después de la intervención su avance fue notorio. Un ejemplo de esta situación la presentamos en los siguientes extractos de la bitácora:

**Bitácora 8 de octubre de 2009, página 15 párrafo 5.**

Lis al realizar sus tareas de la materia de inglés hace uso del diccionario para traducir palabra por palabra, o suele copiar las respuestas de Jaz.

**Bitácora 13 de abril de 2010, página 54 párrafo 3.**

Lis ha comenzado a darle menos uso al diccionario para traducir, solicita ayuda pero no de forma constante.

Ejemplos de los ejercicios para las habilidades del idioma inglés realizados en las sesiones

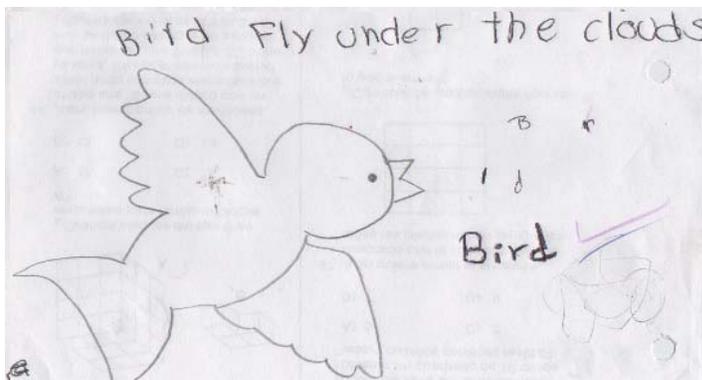


Fig. 27 Ejercicio de la semana 2 de la intervención.

Fig. 28 Ejercicio realizado por Ale y Lis para poner en práctica la producción escrita y gramatical.

Artur: Hello! My name is Artur  
Jorge: Hi! Mi name is Jorge  
Artur: nice to meet you!  
Jorge: nice to meet you too  
Artur: How old are you?  
Jorge: 12 years old, and you?  
Artur: 13 years old, what do you do?  
Jorge: I study english and you?  
Artur: I study french:

En cuanto a Lis al realizar actividades enfocadas al aprendizaje colaborativo, él trabajaba con otros compañeros como Ale que le ayudaban a través del modelamiento y respaldo en las actividades, además a ir comprendiendo el segundo idioma (inglés) y hacer menos uso de su diccionario.

Caso 5 (Bri):

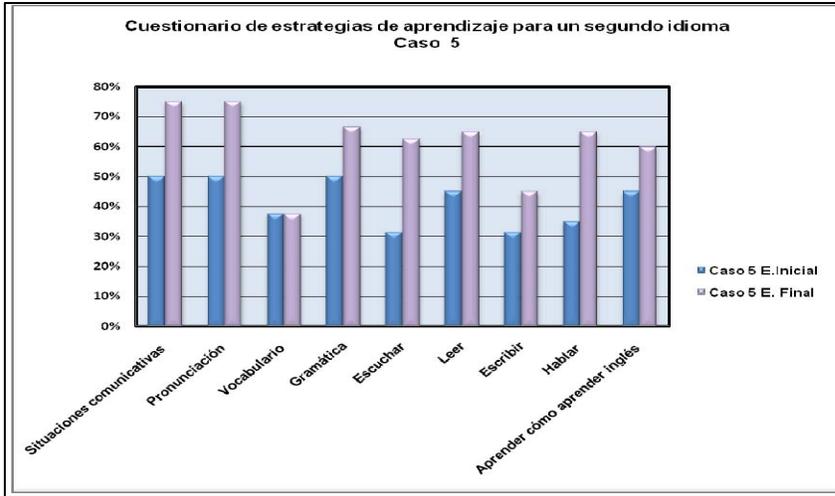


Fig. 29. Gráfica 17 resultados de la evaluación inicial y final del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma

En la gráfica 17 observamos que Bri antes de la intervención tenía un porcentaje de entre 30 y el 50% en cada una de las 9 dimensiones del cuestionario y al finalizar la intervención se ve un avance en todas las dimensiones, de un 35 y 80 %, llegando a tener más del 70 % en las dimensiones de situaciones comunicativas y pronunciación.

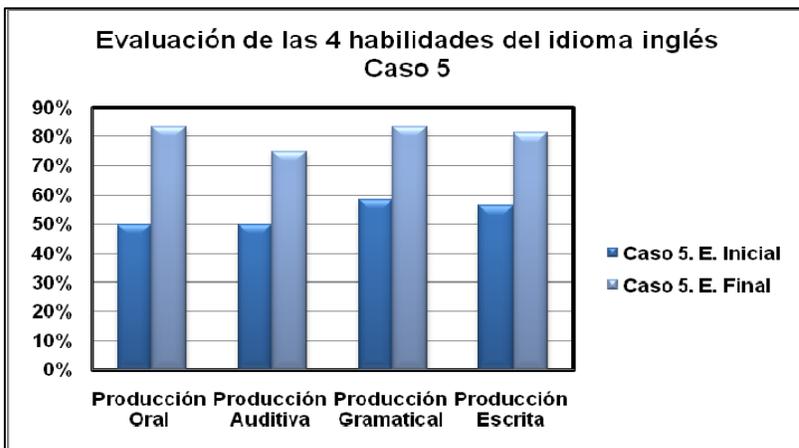
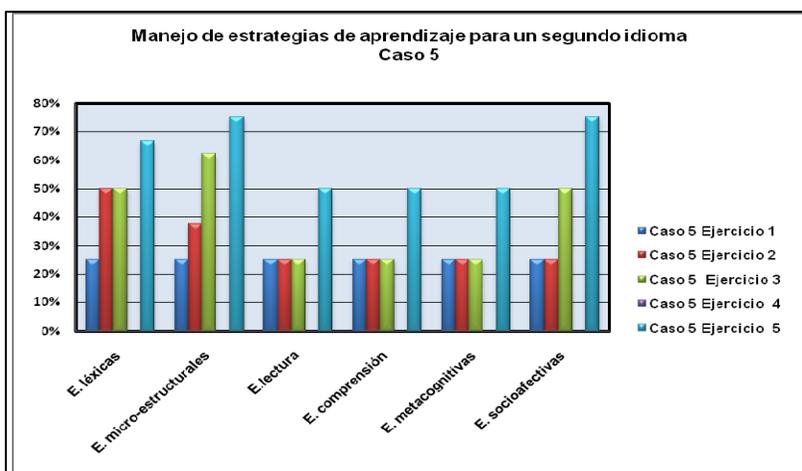


Fig. 30. Gráfica 18 resultados de la evaluación inicial y final de las 4 habilidades del idioma inglés

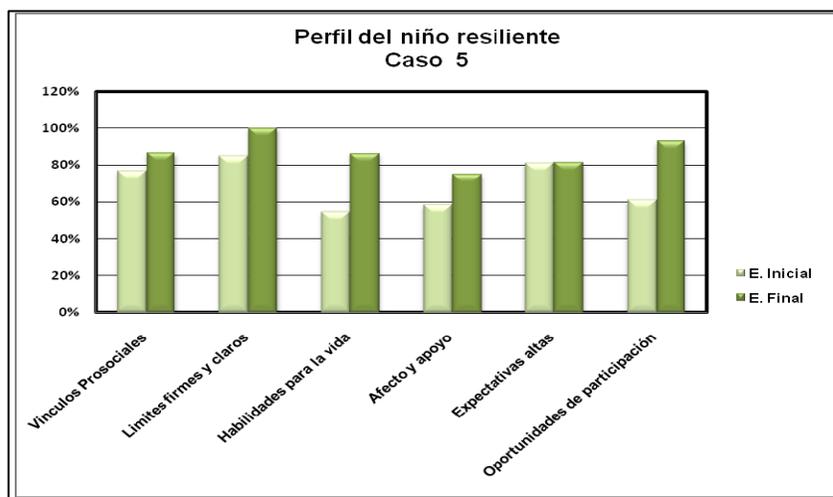
En la gráfica 18 se encuentran los resultados obtenidos por Bri antes de la intervención en las 4 habilidades del idioma inglés presentando un nivel básico, después de la intervención estas habilidades se vieron fortalecidas llegando a más del 70% en todas las habilidades.

**Fig. 31. Gráfica 19 resultados de las Evaluaciones finales sobre el manejo y aprendizaje de Estrategias para un segundo idioma**



En la gráfica 19 se detecta el avance que obtuvo Bri en los ejercicios que se aplicaron de las estrategias obteniendo más del 70 % en las estrategias

microestructurales y socioafectivas. Cabe mencionar que él no realizó el cuarto instrumento, por motivos de salud no estuvo durante la cuarta evaluación, pero se le dio asesoría en los temas de dicha evaluación.



**Fig. 32. Gráfica 20 evaluación de factores resilientes internos**

En la gráfica 20 se puede observar que Bri presentó porcentajes de entre 50 y 80% en los factores resilientes internos, donde los de mayor porcentaje fueron: vínculos prosociales, límites firmes y claros, y expectativas altas. En los factores que obtuvo un porcentaje bajo fueron: habilidades para la vida, afecto y apoyo y oportunidades de participación, después de la intervención tuvo un incremento en 5 de las 6 dimensiones.

En el caso de Bri, él conocía algunas de las estrategias de aprendizaje, pero no las utilizaba, su nivel de manejo del idioma era mínimo. Después de la intervención se puede ver un incremento en el uso y manejo de las estrategias así como del manejo del idioma inglés. También se puede observar un incremento en 5 de las seis dimensiones de los factores resilientes internos. Un ejemplo de esta situación la presentamos en los siguientes extractos de la bitácora:

**Bitácora 3 de septiembre de 2009, página 5 párrafo 2.**

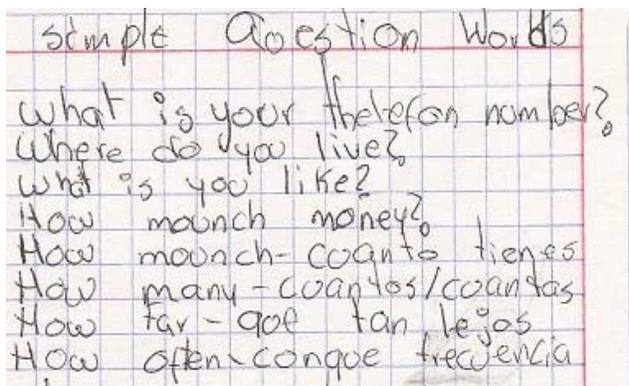
Bri es un joven que se mantiene un poco distante en algunas ocasiones, por lo regular le gusta estar dibujando y/o escuchando música.

**Bitácora 3 de junio de 2010, página 69 párrafo 5.**

Bri ha comenzado a integrarse más a las actividades de pareja y grupales, al realizar sus tareas se ha vuelto más autónomo y en algunas ocasiones es más sociable.

Ejemplos de los ejercicios para las habilidades del idioma inglés realizados en las sesiones:

**Fig. 33. Ejercicio de la semana 2 de la intervención.**

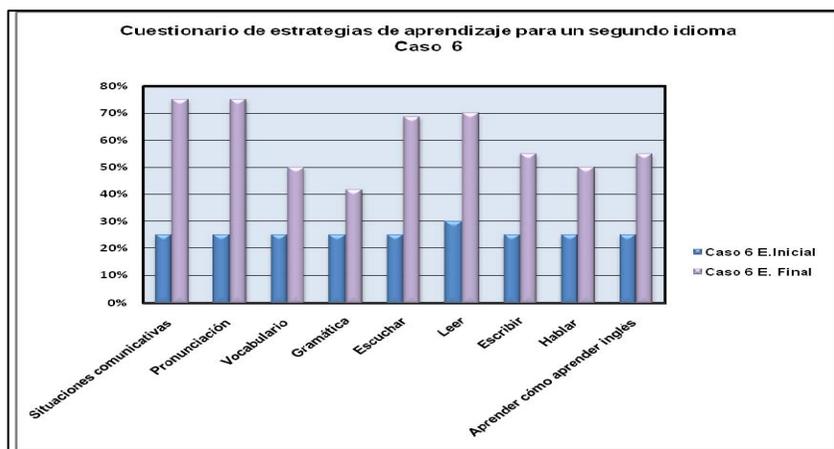


**Fig. 34 Ejercicio realizado para repasar la producción escrita y gramatical que formaría parte de la guía de estudio de la materia de inglés.**

En el caso de Bri al interactuar en las actividades de cada sesión de la intervención fue desarrollando en él habilidades sociales que le permitieron de forma gradual tener una mejor comunicación tanto con sus compañeros como con las psicólogas. Además de que desarrollo un vinculo afectivo con Jon, a quien ayudaba y le mostraba por medio del modelamiento como realizar los ejercicios.

## Caso 6 (Jon)

Fig. 35. Gráfica 21 resultados de la evaluación inicial y final del cuestionario de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma



En la gráfica 21 se observa que antes de la intervención **Jon** tenía un porcentaje por debajo del 30% en cada una de las 9 dimensiones que constituyen el cuestionario, y al finalizar la intervención se ve un avance en todas las dimensiones, presentando porcentajes entre 40 y 80 %, en cada una de ellas siendo las dimensiones de situaciones comunicativas y pronunciación las de mayor porcentaje.

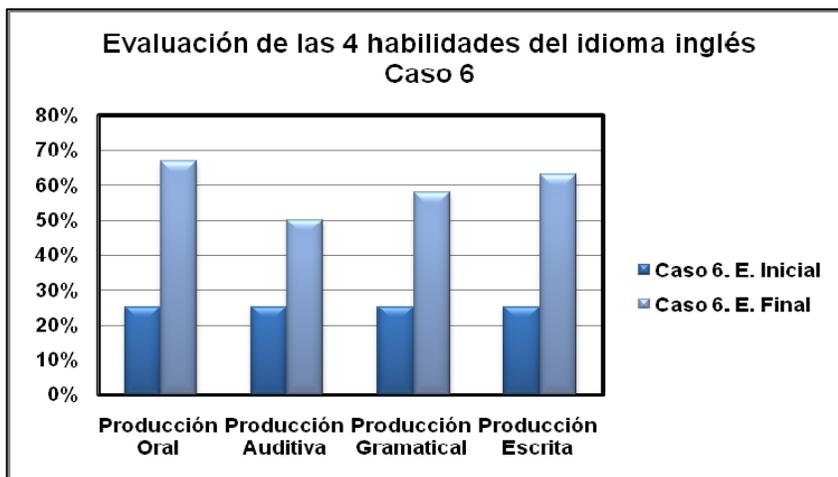


Fig. 36. Gráfica 22 resultados de la evaluación inicial y final de las 4 habilidades del idioma inglés

En la gráfica 22 se muestran los resultados obtenidos por Jon antes de la intervención teniendo un porcentaje mínimo en todas las habilidades, posteriormente a la intervención obtuvo un avance de más del 50% en las habilidades, en especial en la producción oral y la producción escrita.

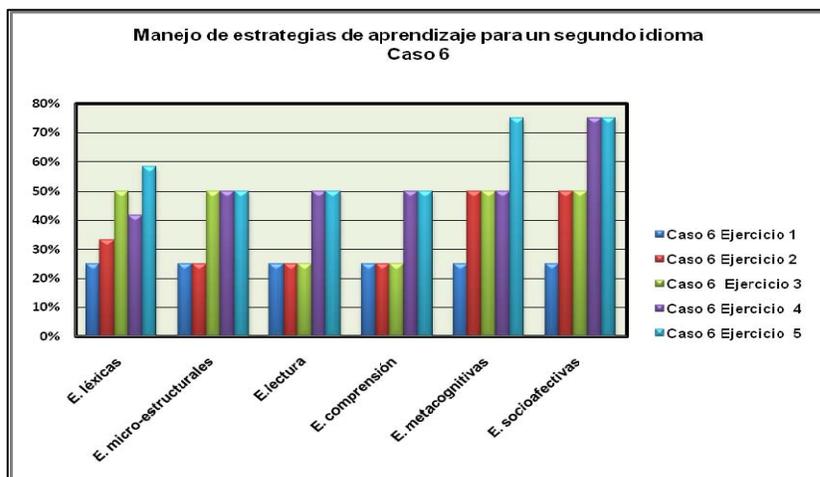
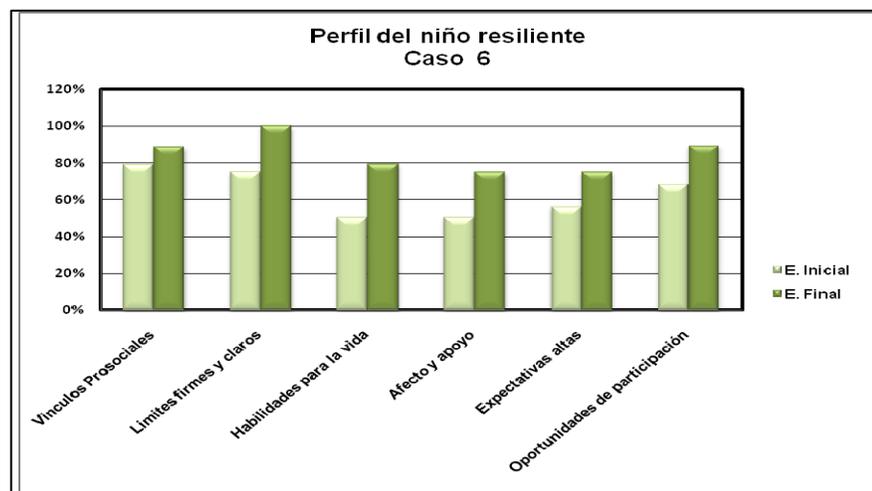


Fig. 37. Gráfica 23 resultados de las Evaluaciones finales sobre el manejo y aprendizaje de Estrategias para un segundo idioma

En la gráfica 23 podemos apreciar el avance que obtuvo Jon quién mostró un avance en los instrumentos que se aplicaron de las estrategias obteniendo más del 70 % en las estrategias metacognitivas y socioafectivas.

Fig. 38. Gráfica 24 evaluación de factores resilientes internos



En la gráfica 24 observamos que Jon presentó porcentajes de entre 50 y 80% en los factores resilientes internos, donde los de mayor porcentaje fueron: vínculos prosociales, límites firmes y claros y en oportunidades de participación, y los factores donde obtuvo un porcentaje bajo fueron: habilidades para la vida, afecto y apoyo y expectativas altas, después de la intervención se observa un avance en las 6 dimensiones.

En el caso de Jon no conocía las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, su nivel de manejo del idioma era casi nulo pues no contaba con los conocimientos básicos, después de la intervención se puede observar un avance importante en el uso y adquisición de las estrategias y del idioma inglés. En los factores resilientes internos se observa un avance en las seis dimensiones, un ejemplo de esto lo podemos corroborar con los siguientes extractos de la bitácora:

**Bitácora 19 de noviembre de 2009, página 27 párrafo 4.**

Jon es un joven que tienen varias dificultades en la cuestión académica, pues no cuenta con los conocimientos básicos en este caso del idioma inglés por lo cual solicita ayuda de forma constante para llevar a cabo sus tareas.

**Bitácora 4 de mayo de 2010, página 60 párrafo 7.**

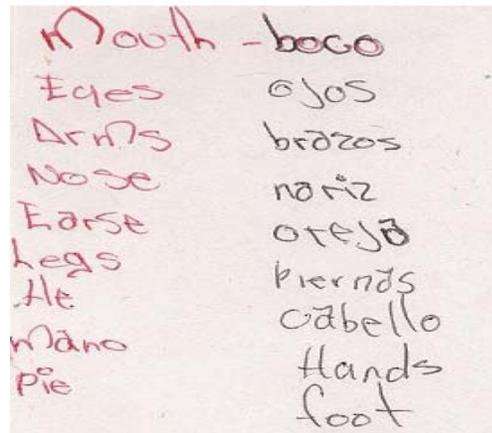
Jon ha comenzado a solicitar menor ayuda para realizar sus tareas, cuando no entiende una palabra la busca en el diccionario y la escribe en una hoja de vocabulario.

Ejemplos de los ejercicios para las habilidades del idioma inglés realizados en las sesiones:



Fig. 39 Ejercicio de la semana 2 de la intervención.

Fig. 40 Actividad: dictado para fomentar la producción auditiva y escrita.



En el caso de Jon el ir armando las palabras en su vocabulario le fue ayudando a ir conociendo más palabras y a ir comprendiendo un segundo idioma (inglés), además de que se recibió apoyo de parte de Bri al realizar las actividades, el era uno de los jóvenes que mostraban mayor interés en el taller, siempre procuro estar atento a las sesiones, así como también solicitaba el apoyo de sus compañeros y de las psicólogas cuando tenia dudas.

## 8. DISCUSIÓN

En la elaboración de este proyecto pasamos por varias etapas, desde integrarnos al escenario, conocer las dinámicas y actividades que realizaban los jóvenes, así como realizar una serie de investigaciones que nos permitieron darnos cuenta de las carencias, necesidades afectivas y las potencialidades académicas y sociales que presentaban los jóvenes.

En un primer momento al integrarnos al escenario establecimos un vínculo de acompañamiento y apoyo con los jóvenes de secundaria, al integrarnos al taller de tareas, donde observamos que los jóvenes presentaban dificultades para realizar sus tareas de la materia de inglés, motivo por el cual, y de acuerdo a la información obtenida sobre la resiliencia, se propuso la intervención denominada “Estrategias de aprendizaje y resiliencia en la adquisición de un segundo idioma en adolescentes institucionalizados”, con el fin de fomentar estrategias de aprendizaje específicas que les permitan adquirir una mejor comprensión del idioma, así como para mejorar su rendimiento académico, como factor protector de la resiliencia.

Dentro de lo que fue nuestra intervención podemos decir que en general se observó que los jóvenes adquirieron las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma, por ejemplo en el caso de Cris tuvo un avance en el manejo de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma llegando a obtener más del 70 % en las estrategias léxicas y socioafectivas; éstas últimas se pueden articular claramente con el aspecto que proponen Henderson y Milstein (2003), en la rueda de resiliencia, denominada “Enseñar habilidades para la vida” donde se incluye la habilidad para resolver problemas, como lo demostró Cris en el taller de tareas,

ya que comenzó a ser más independiente al realizar sus tareas, ejercicios y guías, también comenzó a mostrarse más tolerable y sociable con sus compañeros.

Los demás jóvenes también tuvieron avances importantes en la adquisición de las estrategias de aprendizaje, esto se pudo observar durante la intervención y el taller de tareas e incluso fuera de los talleres porque a veces los jóvenes practicaban el idioma, a continuación presentamos algunos extractos de la bitácora que corroboran estas observaciones.

**Bitácora 18 de mayo de 2010, página 64 párrafo 4.**

“Hoy al llegar a la casa hogar me encontré con una grata sorpresa Ale me habló en inglés, también me mostró que su maestro le puso una buena nota por sus tareas, Ale me comentó si le podía ayudar a estudiar para su examen de inglés”

**Bitácora 4 de marzo de 2010, página 43, párrafo 3**

Jaz ha comenzado a mostrarse mas participativo en el taller de inglés, debido a que se sintió motivado al poder comprender las estrategias que le facilitan la comprensión del idioma, también ha comenzado a traducir pequeñas frases.

Por otro lado en la adquisición de las estrategias indirectas se pudieron observar, con los cambios de actitud que tuvieron los jóvenes antes, durante y después de la intervención, durante la misma se procuró fijar límites claros y firmes como lo proponen Henderson y Milstein (2003), con el fin de mantener un ambiente de respeto, evitando burlas y criticas cuando cometían errores al participar en las actividades de los talleres, así también se fomentó el establecer un vínculo de afecto y apoyo entre los jóvenes y las psicólogas, a continuación ponemos 3 extractos de la bitácora para ejemplificar el vinculo afectivo que se desarrollo con los jóvenes:

**Bitácora 3 de septiembre de 2009, página 5 párrafo 1.**

Al platicar con Cris sobre el distanciamiento que ponía durante el taller de tareas, nos expresó su sentir debido a que las psicólogas anteriores le habían prometido visitarlo, pero al no cumplir con su promesa él se sintió decepcionado motivo por el cual evitaba encariñarse.

**Bitácora 3 de septiembre de 2009, página 5 párrafo 2.**

Bri es un joven que se mantiene un poco distante en algunas ocasiones, por lo regular le gusta estar dibujando y/o escuchando música.

**Bitácora 25 de marzo, página 49 párrafo 7.**

Jaz es un joven que siempre que llegamos a la casa hogar nos platica como estuvo su día, que hizo los días que no vamos a la casa hogar, es expresivo y efusivo con las psicólogas.

Gradualmente a lo largo de la intervención todos los jóvenes se fueron mostrando más afectivos entre ellos y entre el personal de la casa hogar, en nuestro caso este vínculo se fortaleció debido a que también realizaban actividades de convivencia, como era el caso de festejar sus cumpleaños, de hacer algunas actividades culturales como fue el celebrar el día de independencia, día de muertos, etc.

Al enriquecer los vínculos afectivos entre los jóvenes y nosotras como psicólogas se promovieron ciertas conductas favorables como el tratar de tener un mejor desempeño por parte de ellos en su rendimiento académico, mantener una mejor comunicación y respeto con sus compañeros y por otro lado se dio respaldo para promover la resiliencia generando un mejor ambiente al ser más tolerantes y responsables.

Mientras en la adquisición del idioma inglés se observó un avance, esto se pudo corroborar durante el taller de estrategias y de tareas, así como en los ejercicios globales de las estrategias y también se expresó en su rendimiento académico, el uso de las habilidades del idioma inglés dentro de los ejercicios realizados en las sesiones, este resultado concuerda con la afirmación de Oxford (2003), que plantea que las estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento y la recuperación de la información en el manejo de una nueva lengua, por ejemplo en el caso de Ale se observó que:

**Bitácora 17 de septiembre de 2009, página 9 párrafo 3.**

Al realizar las tareas de la materia de inglés, nos percatamos que Ale terminaba muy rápido de resolver sus tareas, al observarlo detenidamente nos encontramos con la sorpresa de que Ale copiaba las respuestas que estaban en la guía de respuestas anexada a su libro de texto.

**Bitácora 2 de abril de 2010, página 56 párrafo 6.**

Ale, durante el taller de estrategias, se ha mostrado participativo y autónomo al realizar los ejercicios, durante el taller de tareas ya no hace uso de la guía de respuestas, por el contrario se ha mostrado más interesado en estudiar los temas vistos en su clase de inglés y en el taller de estrategias.

**Bitácora 4 de mayo de 2010, página 60 párrafo 7.**

Jon ha comenzado a solicitar menor ayuda para realizar sus tareas, cuando no entiende una palabra la busca en el diccionario y la escribe en una hoja de vocabulario.

La adquisición de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma fortaleció el rendimiento académico de todos los jóvenes así como el manejo del idioma, como mencionan: Oxford (2003), Tarone (1983), Uhl y O'Malley (1990), afirman que, "en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) influyen la forma como se enseña el idioma, la enseñanza de estrategias directas e indirectas y el éxito en la comprensión de estas y se da de acuerdo a la adecuada combinación entre ambas"

**Bitácora 25 de mayo de 2010, página 66 párrafo 5.**

Hemos comenzado a ver un avance importante con Lis, al iniciar la intervención él se distraía mucho y también a su compañero de equipo debido a que no comprendía los temas, a partir de que realizamos el ajuste a la intervención, Lis comenzó a mostrarse más atento en las actividades individuales y grupales, permitiéndole una mejor comprensión del idioma.

Por otro lado, en los resultados obtenidos de la evaluación de los factores resilientes internos se pueden observar avances importantes en todos los jóvenes, ya que en esta edad, y de acuerdo a sus condiciones sociales la promoción de las características resilientes desde edades tempranas es fundamental para el desarrollo de las habilidades para la vida, lo que puede favorecer su desarrollo tanto

físico, social, psicológico y emocional además de que esto forma parte de los objetivos de la misma institución.

De la realidad social que vive nuestro país, el fomentar los factores resilientes internos es importante para todos los jóvenes pero es aun más necesario para los niños, jóvenes y adultos que viven en condiciones desfavorables como son: pobreza, disfunción familiar, maltrato, violencia, que presentan alguna discapacidad o que pertenecen a algún grupo indígena, esto hace referencia a lo propuesto por Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez-Ojeda (1998), quienes mencionan que existen grupos e individuos cuya probabilidad de enfermar, morir o accidentarse es mayor respecto a otros, convirtiéndolos en poblaciones especialmente vulnerables.

### **8.1 Limitaciones**

Dentro de nuestra intervención hay algunas limitaciones que queremos hacer constar, como fue el hecho de que al comienzo del taller se debió hacer un ajuste en el grado de dificultad de los ejercicios debido a que en un primer momento se quiso seguir el programa que propone la SEP, pero al notar que los jóvenes no lograban cumplir con los objetivos debido a que no contaban con conocimientos básicos, ya que en las escuelas públicas no se imparte el idioma inglés en los niveles de preescolar y primaria, se inició con temas más simples, lo que facilitó que los jóvenes pudieran adquirir las estrategias y los conocimientos básicos del idioma.

La segunda limitación se refiere nuevamente al programa que propone la SEP debido en que en ocasiones el mismo libro de texto y/o los ejercicios que dejaban de tarea podían ser resueltos de forma mecánica o simplemente los ejercicios caían en dos niveles (excesivamente fáciles o excesivamente difíciles),

ocasionando en un par de situaciones que las estrategias no se pudieran utilizar en el momento de la realización de las tareas escolares.

Una tercera limitación fue el hecho de que a veces las actividades y tareas que realizaban los jóvenes sólo se enfocaban en la parte declarativa; es decir sólo dar definiciones o en el sentido más literal copiar los ejemplos del libro, y en los exámenes venían ejercicios que en ocasiones no se relacionaban con las guías de estudio o simplemente estaban en un nivel más allá del básico.

La cuarta limitación fue el tiempo que transcurría, generalmente de una semana, entre una sesión y otra del taller de estrategias, lo que ocasionó que en algunos temas los jóvenes perdieran la secuencia, por lo cual se tenían que volver a retomar los temas de la sesión anterior y esto ocasionaba que el tiempo destinado a esa sesión disminuyera.

## **8.2 Recomendaciones**

Conscientes de nuestros resultados y lo que hacemos notar en las limitaciones, debemos decir que efectivamente el aprendizaje de una segunda lengua no se debe enseñar de forma mecánica, ni muchos menos hacer que los jóvenes memoricen los temas sin comprender su utilidad, pero podemos agregar que al enseñar las estrategias para un segundo idioma sí se produce una mejora en el manejo y/o uso de las estrategias lo que facilita la comprensión de un segundo idioma. Por otra parte este programa podría ser más eficaz si se pudiera tener una continuidad a lo largo de los cursos. Como lo dice Monereo “aprender a aprender” se puede enseñar desde la educación básica, es decir desde el nivel preescolar para que se tenga un conocimiento más sólido de un segundo idioma (inglés).

Nuestra intervención aporta a la investigación de las estrategias para un segundo idioma, elementos interesantes como son: una intervención educativa funcional y eficaz, que integra ambas estrategias propuestas por Oxford (2003), directas e indirectas para alcanzar el éxito en la enseñanza de un segundo idioma, además de que el fomento de las estrategias socioafectivas se relaciona directamente con los componentes de la rueda de la resiliencia; brindar afecto y apoyo y enseñar habilidades para la vida, lo que de acuerdo a Henderson y Millstein (2003), promueve el desarrollo de la conducta resiliente, al generar en los jóvenes factores protectores para que éstos mantengan una actitud positiva ante situaciones adversas que se puedan presentar a lo largo de su vida.

Sabemos que como psicólogas debemos participar de forma activa ante situaciones que demanden un mejoramiento hacia la educación, como fue el caso de implementar una intervención que permitió el aprendizaje de un segundo idioma a través de la adquisición de estrategias de aprendizaje para ello, así mismo se fortalecieron los rasgos resilientes de los jóvenes, pues se observó que eran más tolerantes y respetuosos con sus pares.

## 9. REFERENCIAS

- Amar, J. et al. (2003). Factores protectores. Un aporte investigativo desde la Psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*.11, 107-121.
- Anderson, J. (2005). *Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera*. Universidad de Costa Rica. Revista Artes y Letras. 29. 171-174
- Banco Mundial (2010). *Pobreza en México*. Recuperado el 6 de Diciembre de 2010 de [www.bancomundial.org/](http://www.bancomundial.org/)
- Burgoyne, et al. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*. 79,735-747.
- Cohen D. Andrew. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Logman. Candlin, New York, NY.
- CONAEDU (2010). *Vigésima reunión nacional plenaria ordinaria del consejo nacional de autoridades educativas*. Recuperado el 4 de Enero de 2011 de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol0560309>
- Coneval (2010). *México llega a 46 millones de pobres*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2010 de [www.coneval.gob.mx](http://www.coneval.gob.mx)

- Corrales Wade K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. Universidad del Norte. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*. Nº 10 julio, 1657-2416
- Cyrulnik B. (2002) *Los patitos feos*. Barcelona: España. Gedisa, S. A.
- Ellis Gail & Barbara Sinclair. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge University Press. New York, NY.
- Escribano, G. A (2003). Programa de intervención didáctica para la mejora del aprendizaje de matemáticas y lenguas extranjeras en la educación secundaria. Universidad de Castilla. Recuperado el 13 de Octubre de 2009, de <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero8.asp>
- Franco, N. P. (2004). *El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula*. Escuela Oficial de Idiomas de Jerez. Cádiz. Recuperado el 22 de Octubre de 2009, de Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129842>
- Gonzales de Doña, M. Marcovecchio, M., Margarit V, y Ureta L (2008) Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD (Educación a distancia). *Revista de Educación a distancia*. Recuperado el día 15 de Noviembre de 2010 en <http://www.um.es/ead/red/20/>
- Henderson N. & Milstein M. M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós

- Hernández, S., Fernández, C, et al (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill: México. pp. 2-32.
- Kitao, K. (1996). *Why do we teach English?* Universidad de Doshisha. Kyoto, Japón. Recuperado el 15 de Octubre de 2009 en <http://iteslj.org/>
- Martínez, G. (2009, Octubre). Programa Nacional de inglés en educación básica. Youtube. Recuperado 17 de septiembre de 2010.
- Martínez, V. (2005). *La Pobreza en México*. Observatorio de la Economía Latinoamericana, Número 44, junio. Recuperado el 26 de septiembre de 2010 de <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/index.htm>
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, Gedisa
- Melillo, A. y Suárez, E. N. (2004). *Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Madrid: Editorial Graò
- Munist M., Santos H., Kotliarenco M., Suárez E., Infante F. y Grotberg E., (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington. Organización Panamericana de la Salud.
- O'Malley, J.M. y Uhl A. C. (1990). *Learning Strategies in second Language Acquisition*. Cambridge

- Oxford, R. (2000). *Good language learners. En Language learning strategies: an update*. Recuperado el 28 de Octubre de 2009 de <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>
- Pérez, E. *Epistemología de la evaluación cualitativa. Revista de Teoría y Didáctica*, Universidad de Los Andes de Venezuela, 1999, N° 4, pp. 7-18. Recuperado 14 de Septiembre 2010 de <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>.
- Rutter, M. (1987). Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección. *América Journal of Orthopsychiatric*. 57 (3), 316-329. Recuperado el 4 de noviembre de 2009 de [www.resiliencia.cl](http://www.resiliencia.cl)
- Quintero, V. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 3 (1). pp. 1-15
- Saavedra, E. (2005). *Resiliencia: la historia de Ana y Luis*, Liberabit, N° 11. Latindex. Edit. Universidad San Martín de Porres. Lima-Perú. Recuperado el 22 de Octubre 2009, de PEPSIC [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/Ing\\_pt](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/Ing_pt)
- Saavedra y Villalta (2008). *Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años*. Chile. Recuperado el 12 de septiembre de 2009, de USMP <http://www.psicologia.usmp.edu.pe/>
- Sagor, R. (1996). Building Resiliency in students. *Educational Leadership*. Vol. 54, No.1. Recuperado el 22 de septiembre de 2009, de [www.resiliencia.cl](http://www.resiliencia.cl)

Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277

Sedesol (2010). *Se ha logrado frenar el avance de la pobreza en México*. Recuperado el 6 de Diciembre de 2010 de [http://www.sedesol.gob.mx/index/index.php?sec=10&clave\\_articulo=447](http://www.sedesol.gob.mx/index/index.php?sec=10&clave_articulo=447)

SEP (2009). *Impulsa la SEPI con becas en inglés y computación a jóvenes con buen desempeño académico*. Recuperado 15 de Noviembre de 2010 de <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol1800709>

SEP<sup>1</sup> (2009). *Revisan los avances de la Reforma Integral de la Educación Básica y el Programa Nacional de Inglés*. Recuperado el 31 de agosto de 2010 en [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79:revisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&catid=1:latest-news&Itemid=107](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=79:revisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&catid=1:latest-news&Itemid=107)

SEP<sup>2</sup> (2009). *SEP y entidades federativas trabajan en la instrumentación del idioma Inglés en educación básica*. Recuperado el 31 de agosto de 2010 en <http://basica.sep.gob.mx/seb2008/web/difusion2.php?pagina=estenografias/actividad335.html>

Székely M. y Rascón, E. (2005). México, 200-2002: Relación de la pobreza con estabilidad y expansión de programas sociales. *Economía Mexicana. Nueva Época*, Vol XIV. (2). P.P 1-56.

UNICEF (2008) La adolescencia. Recuperado el 22 de Febrero de 2011 en [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6879.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm) Unicef

Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007). Resiliencia en Adolescentes. Revista Colombiana de Psicología 16. Recuperado el 28 de Febrero de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54702004>

Zukerfeld, Ruben y Zukerfeld Raquel (2005). *Procesos terciarios: de la vulnerabilidad a la resiliencia*. Buenos Aires, Lugar.

## 10. ANEXOS

### Anexo 1

#### Ejercicio de inglés

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Por favor contesta las siguientes preguntas**

Today is \_\_\_\_\_

What's your first name?

\_\_\_\_\_

What's your last name?

\_\_\_\_\_

What do you do? \_\_\_\_\_

Where are you from? \_\_\_\_\_

What's your nationality? \_\_\_\_\_

How old are you? \_\_\_\_\_

When is your birthday? \_\_\_\_\_

**Por favor describe las actividades que mas te gustan:**

## Anexo 2

### Cuestionario de estrategias de aprendizaje con preguntas abiertas sobre contenidos y destrezas Lingüísticas.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Curso o taller \_\_\_\_\_

En cada una de las preguntas viene la parte que trata de identificar el cuestionario en base a la segunda lengua, el inglés.

#### Situaciones Comunicativas

1.- ¿Qué haces para aprender cómo expresarte oralmente y por escrito en distintas situaciones comunicativas?

#### Pronunciación

2.- ¿Qué haces para aprender la pronunciación de las palabras en otro idioma como el inglés?

#### Vocabulario

3.- Si tienes que aprender el significado de 15 palabras nuevas ¿Qué haces para lograrlo?

4.- ¿De que otra forma te gusta ampliar tu vocabulario?

#### Gramática

5.- Cuando el profesor te da una frase para que la modifiques (como cambiar el tiempo verbal), pasarla de negativa a afirmativa, de activa a pasiva, etc.), ¿Qué haces para comprender la frase y transformarla?

6.- ¿Qué haces para responder correctamente los ejercicios de gramática?

7.- ¿Cómo te gusta aprender gramática de un segundo lenguaje, el inglés?

#### Escuchar

8.- ¿Haces algo para entender el significado de una Listening (audición en inglés)? ¿Qué haces para entender el significado de las palabras?

9.- Describe de forma general los pasos que llevas a cabo cuando escuchas una lengua extranjera, antes, durante y después de escucharla. Explica que haces y de que forma te ayuda hacerlo ¿Qué tipo de listening te gustaría escuchar para aprender mejor el idioma, inglés?

#### Leer

10.- ¿Qué haces para ayudarte a responder a las preguntas de un CD interactivo en el idioma inglés?

- 11.- ¿De que manera prefieres practicar los Listenings (audiciones) en el idioma inglés?
- 12.- ¿Qué pasos das para ayudarte a comprender un texto en inglés, durante y después de la lectura?
- 13.- ¿Qué haces para comprender las palabras nuevas de un texto?
- 14.- ¿Qué haces para ayudarte a responder las preguntas de comprensión de un texto?
- 15.- ¿De que forma te gusta más practicar la lectura en inglés?
- 16.- ¿Qué tipo de información o género prefieres leer? ¿Qué tipo de información o género prefieres leer?

### **Escribir**

- 17.- ¿Haces algo antes de comenzar a escribir un texto? ¿Si lo haces, explica qué y de que forma te ayuda en la redacción?
- 18.- ¿Haces algo mientras estás redactando el texto en inglés para mejorarlo? Describe los pasos que das cuando redactas el texto para mejorarlo. Describe los pasos que das cuando redactas en la lengua extranjera.
- 19.- ¿Haces algo después de terminar el ejercicio escrito en inglés? Si haces algo, explica qué.
- 20.- ¿Cómo prefieres practicar la escritura del idioma inglés?

### **Hablar**

- 21.- ¿Qué haces cuando tienes que hablar en inglés?
- 22.- ¿Qué haces cuando no entiendes a alguien que te habla en inglés?
- 23.- ¿Qué haces cuando hablas en inglés y no te entienden?
- 24.- ¿Qué pasos das antes, durante y después para realizar una buena exposición oral en inglés?
- 25.- ¿Que haces antes, durante y después cuando tienes que realizar en clase un diálogo en inglés en distintas situaciones (de compras, en el médico, en el restaurant, etc.) comunes?

### **Aprender cómo aprender inglés**

- 26.- ¿Cómo te gusta practicar la expresión oral del inglés? ¿De que forma?
- 27.- ¿Que haces para aprender lo que debes aprender del idioma inglés?
- 28.- ¿Qué haces para organizar tu aprendizaje del idioma inglés?
- 29.- ¿Haces algo para evaluar tu aprendizaje del idioma inglés?
- 30.- ¿Qué haces para emplear la información sobre tus errores o falta de conocimientos en realizar mejor las tareas correspondientes

**Anexo 3**

**Ejercicio 1 Estrategias Léxicas**

**Nombre:**

**Fecha:**

**1. De la siguiente lista de palabras marca con una "X" los falsos cognados.**

Actual	Collar
Arm	Conductor
Family	Doctor
Center	Disparate
Eyes	Estate
Love	Fume
Sister	

**1. Escribe una breve descripción sobre lo que mas te gusta hacer, puedes utilizar las palabras del cuadro.**

Play soccer    Visit my family    Play    study    read    I like    fiends
---

**1. Pronunciación**

Mark	Bob
Today is Monday Susie is my girl friend Yes she is my girl friend Rodrigo is fat	Today is not Monday! It is Tuesday Susie is not your girl friend! He is not fat

1. Con las palabras del cuadro y con tu información contesta las preguntas.

Today is \_\_\_\_\_

What's your first name?

My first name is \_\_\_\_\_

And your name is \_\_\_\_\_

What's your last name?

My last name is \_\_\_\_\_

And your last name is \_\_\_\_\_

What do you do?

I'm \_\_\_\_\_

And you \_\_\_\_\_

Where are you from?

I am from \_\_\_\_\_

And you \_\_\_\_\_

What's your nationality?

I am \_\_\_\_\_

And your nationality is \_\_\_\_\_

How old are you?

I am \_\_\_\_\_

You have 12 years old Yes No

When is your birthday?

My birthday is on \_\_\_\_\_

And you birthday is \_\_\_\_\_

What's your e-mail address?

My e-mail address is \_\_\_\_\_

Can you give your e-mail address? \_\_\_\_\_

Vocabulary

Days:

Monday

Tuesday

Wednesday

Thursday

Friday

Saturday

Sunday

Months

January

February

March

April

May

June

July

August

September

October

November

December

E-mail vocabulary

@ at

\_ under – score

. dot

## Ejercicio 2

### Estrategias micro-estructurales

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

#### 1.- De las siguientes oraciones identifica los cognados

Recycling one aluminium can saves enough energy to run a TV for three hours.

On Sundays, parks are a popular place for family outings

A study in the Journal of the American Medical Association, for example, shows that walking four to five miles (6.5 to 8 km) an hour for minutes five time a week helps you live longer.

#### 2. Ordena las siguientes preguntas

a) Name your what's last teacher's

---

b) Name your what's first teacher's

---

c) From your teacher where is

---

d) Class your how English is

---

e) Classmates what your are like

---

**Realiza un cuento con las palabras que conoces (Falsos cognados, cognados, verbos, pronombres, etc.) una vez que termines tu cuento, lo leerás a tus compañeros**

**Ahora por favor responde las siguientes preguntas sobre el taller**

- 1) ¿Te han gustado los temas que se han visto en el taller?
  
- 2) ¿Por qué?  
¿Qué es lo que te ha gustado o disgustado del taller?
  
- 3) ¿Qué temas te gustaría que se impartieran en el taller de estrategias para un segundo idioma?
  
- 4) ¿Qué tipo de actividades te gustaría que se hicieran en el taller?
  
- 5) Te ha gustado trabajar en equipo
  
- 6) ¿Crees que has sido participativo en el taller?

**Comentarios:**

### Ejercicio 3

#### Estrategias de lectura

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. De la siguiente lectura utiliza alguno de los métodos de lectura: Skimming; ojeada, scanning; selectiva, search reading; de búsqueda, al finalizar tu lectura comentaras con tus compañeros sobre el tema City Scenes
2. Por parejas darán una breve conclusión sobre la lectura

**11 READING**

## City Scenes

**What are cities like in your country?**

In many countries around the world, more and more people live in cities. Cities share many characteristics, but are also different from country to country.

**Mexico** Mexico's cities are modern but have traditional Indian and Spanish influences. The most important buildings are around a central square, which also serves as a place to meet with friends. There are outdoor marketplaces, where people can find almost anything they need. On Sundays, parks are a popular place for family outings. Many people move to Mexico City from rural areas. It has a lot of excitement, but also lots of traffic and air pollution.

**Japan** Japan's cities also have a mix of traditional and modern characteristics. There are tall office and apartment buildings as well as traditional wooden houses. Many people prefer to live near the center of cities, but because houses there are expensive, they often commute from suburbs. Traffic, pollution, and crowds are problems.

However, there is little crime, and even very crowded cities have many parks and gardens.

**Australia** Although 80% of Australians live near cities, the cities are not as large as those in some other countries. Most people live in houses in suburbs – not in apartments. The suburbs usually have their own churches, schools, and shopping centers. They also have recreational facilities. In large cities, like Sydney, the suburbs are often far from the center of town. Because many people commute to work, traffic is slow and there are many traffic jams.



## Ejercicio 4

### Estrategias de comprensión de Textos

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Lee la siguiente lectura utilizando alguno de los tipos de lectura
2. Al finalizar tu lectura saca las ideas principales
3. Con las ideas principales deberás elaborar: un mapa conceptual, red semántica, resumen o mapa mental, elige el que mas te agrade.

**READING**

## Hip-Hop Fashions

What kinds of clothing styles do you like to wear?  
Do you like to "dress up" or "dress down"?

Teenagers who listen to the same music often have a common "look." One hot style in music and fashion is hip-hop. Hip-hop is a type of urban music with a heavy beat. The lyrics are very important in this music. Hip-hop fashions are large or loose-fitting street clothes. The style includes baggy jeans, sweatshirts, hiking boots, and baseball caps (usually worn backward). However, teens add other clothing items like flannel shirts, jackets with sports logos, and athletic shoes. In the hip-hop style, boys and girls dress the same.

African American kids in Detroit and Chicago first made hip-hop fashions popular – they wore baggy street clothes to dance clubs. Then North American and European bands also began wearing this style. These bands influenced one another's music and clothing. This mixture made hip-hop into an international fashion sensation.

Hip-hop is now a teen fashion from Britain to Japan. Melanie Borrow, 17, of Manchester, England, says, "My pride and joy in life are my Levi's jeans." In Japan, hip-hop is replacing the usual outfit for teenage girls: blouses and skirts with cartoon characters on them. And in the United States, teens spend a lot of money on hip-hop fashions. David Bowen, 17, of Evanston, Illinois, has five pairs of hiking boots at \$100 each. Bowen says, "They're popular because a lot of hip-hop performers wear them. They even rap about them."

**A** Read the article. Then look at these pictures and label them. According to the article, which of the clothing items are hip-hop fashions? Check (✓) the correct items.

				
baggy jeans... <input type="checkbox"/>	..... <input type="checkbox"/>	..... <input type="checkbox"/>	..... <input type="checkbox"/>	..... <input type="checkbox"/>
				
..... <input type="checkbox"/>				

## Ejercicio 5

### Estrategias para un segundo idioma

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. Para leer el siguiente texto elije una de las técnicas de lectura
2. Identifica las palabras que conoces: cognados, falsos cognados, pronombres, verbos, etc.
3. Sacar las ideas principales
4. Elabora un: resumen, mapa conceptual, mapa mental....
5. Al finalizar expondrás tu trabajo a tus compañeros e intercambiarán opiniones respecto a la lectura

#### Little Red Riding Hood



Once upon a time there lived in a certain village a little country girl, the prettiest creature who was ever seen. Her mother was excessively fond of her; and her grandmother doted on her still more. This good woman had a little red riding hood made for her. It suited the girl so extremely well that everybody called her Little Red Riding Hood. One day her mother, having made some cakes, said to her, "Go, my dear, and see how your grandmother is doing, for I hear she has been very ill. Take her a cake, and this little pot of butter."

Little Red Riding Hood set out immediately to go to her grandmother, who lived in another village. As she was going through the wood, she met with a wolf, who had a very great mind to eat her up, but he dared not, because of some woodcutters working nearby in the forest. He asked her where she was going. The poor child, who did not know that it was dangerous to stay and talk to a wolf, said to him, "I am going to see my grandmother and carry her a cake and a little pot of butter from my mother."

"Does she live far off?" said the wolf

"Oh I say," answered Little Red Riding Hood; "it is beyond that mill you see there, at the first house in the village."

"Well," said the wolf, "and I'll go and see her too. I'll go this way and go you that, and we shall see who will be there first." The wolf ran as fast as he could, taking the shortest path, and the little girl took a roundabout way, entertaining herself by gathering nuts, running after butterflies, and gathering bouquets of little flowers. It was not long before the wolf arrived at the old woman's house. He knocked at the door: tap, tap.

“Who’s there?”

“Your grandchild, Little Red Riding Hood,” replied the wolf, counterfeiting her voice; “who has brought you a cake and a little pot of butter sent you by mother.” The good grandmother, who was in bed, because she was somewhat ill, cried out, “Pull the bobbin, and the latch will go up.” The wolf pulled the bobbin, and the door opened, and then he immediately fell upon the good woman and ate her up in a moment, for it been more than three days since he had eaten. He then shut the door and got into the grandmother’s bed, expecting Little Red Riding Hood, who came some time afterwards and knocked at the door: tap, tap.

“Who’s there?”

Little Red Riding Hood, hearing the big voice of the wolf, was at first afraid; but believing her grandmother had a cold and was hoarse, answered, “It is your grandchild Little Red Riding Hood, who has brought you a cake and a little pot of butter mother sends you.” The wolf cried out to her, softening his voice as much as he could, “Pull the bobbin, and the latch will go up.” Little Red Riding Hood pulled the bobbin, and the door opened. The wolf, seeing her come in, said to her, hiding himself under the bedclothes, “Put the cake and the little pot of butter upon the stool, and come get into bed with me.”

Little Red Riding Hood took off her clothes and got into bed. She was greatly amazed to see how her grandmother looked in her nightclothes, and said to her, “Grandmother, what big arms you have!”

“All the better to hug you with, my dear.”

“Grandmother, what big legs you have!”

“All the better to run with, my child.”

“Grandmother, what big ears you have!”

“All the better to hear with, my child.”

“Grandmother, what big eyes you have!”

“All the better to see with, my child.”

“Grandmother, what big teeth you have got!”

“All the better to eat you up with.”

And, saying these words, this wicked wolf fell upon Little Red Riding Hood, and ate her all up.

**Anexo 4**  
**Bitacora**

<b>Hechos</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Reflexión en la acción</b>	<b>Pendientes</b>

**Anexo 5. Perfil del niño resiliente (Morales, García y Villada, 2008)**

<b>Vínculos prosociales</b>	<b>Generalmente observado (4 puntos)</b>	<b>Observado en varios momentos (3 puntos)</b>	<b>Observado en pocos momentos (2puntos)</b>	<b>No se observó en ningún momento (1 punto)</b>	<b>Calificación</b>
Se llaman por su nombre					
Se comunica de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades)					
Acepta y respeta las opiniones de los demás					
Manifiesta gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura)					
Reconocen cuando comete una falta					
Reconoce las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás.					
Se muestra alegre (sonríe y responde a la sonrisa de los demás)					
Utiliza expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.)					
Muestra respeto a los adultos (se dirige de manera correcta, los llaman por su nombre, etc.)					
Utiliza lenguaje verbal no amenazante (evita grosería e insultos).					
Utiliza lenguaje no verbal no amenazante (evita los golpes).					
Brinda apoyo a sus compañeros en la realización de actividades.					
Pide apoyo a sus compañeros para realizar actividades.					
<b>Limites firmes y claros</b>	<b>Generalmente observado (4 puntos)</b>	<b>Observado en varios momentos (3 puntos)</b>	<b>Observado en pocos momentos (2puntos)</b>	<b>No se observó en ningún momento (1 punto)</b>	
Participa en el establecimiento de reglas					
Conoce las reglas de la institución					

Comprende las reglas establecidas en la institución					
Cumple las reglas establecidas					
Reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento					
<b>Habilidades para la vida</b>	<b>Generalmente observado (4 puntos)</b>	<b>Observado en varios momentos (3 puntos)</b>	<b>Observado en pocos momentos (2puntos)</b>	<b>No se observó en ningún momento (1 punto)</b>	
Identifica el origen de un problemas					
Reconoce a las personas implicadas en el problema					
Expresa su enojo (sin insultar ni agredir a los demás)					
Resuelve el problema aceptando la mediación (modelamiento, moldeamiento, instrucción, etc.)					
Busca resolver el problema por sí mismo (con comportamientos alternativos deseables y adecuados )					
Reconoce sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes.					
Ante retos diversos asume una actitud propositiva					
Expresa sus emociones de forma asertiva (con ideas y opiniones)					
Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza					
Cuida su higiene y aspecto personal					
Respeto su ambiente y los recursos naturales					
<b>Afecto y apoyo</b>	<b>Generalmente observado (4 puntos)</b>	<b>Observado en varios momentos (3 puntos)</b>	<b>Observado en pocos momentos (2puntos)</b>	<b>No se observó en ningún momento (1 punto)</b>	
Comunica sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc.					

Muestra empatía a sus compañeros (atiende, escucha, da soluciones, etc.)					
Brinda afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.					
<b>Expectativas elevadas</b>	<b>Generalmente observado (4 puntos)</b>	<b>Observado en varios momentos (3 puntos)</b>	<b>Observado en pocos momentos (2puntos)</b>	<b>No se observó en ningún momento (1 punto)</b>	
Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución					
Dice cosas positivas de sí mismo (yo puedo, yo tengo que lograrlo, yo soy, etc.)					
Pone empeño al realizar sus trabajos escolares					
Se visualiza a futuro en forma positiva (familiar, profesión, escolar)					
<b>Oportunidades de participación</b>	<b>Generalmente observado (4 puntos)</b>	<b>Observado en varios momentos (3 puntos)</b>	<b>Observado en pocos momentos (2puntos)</b>	<b>No se observó en ningún momento (1 punto)</b>	
Toma iniciativa al realizar alguna actividad					
Coopera para mejorar la convivencia con sus compañeros					
Participa en las actividades escolares con los demás niños					
Inicia y promueve actividades de juego					
Sonríe durante el juego					
Participa en las asambleas y juntas					
Participa en actividades cotidianas					

**Anexo 6 Rúbrica del Cuestionario “Estrategias de aprendizaje para un segundo idioma” de Franco (2004)**

Rubros	Experto utiliza la estrategia satisfactoriamente 4	Novato en proceso comienza hacer uso de la estrategia 3	Novato comienza a conocer la estrategia 2	Inexperto 1	Calificación
<b>Estrategias cognitivas y meta cognitivas</b>					
<b>Situaciones comunicativas</b>					
<b>1.- ¿Cómo haces para aprender a expresarte oralmente y por escrito en distintas situaciones comunicativas, haciendo uso del idioma inglés?</b>	El alumno forma frases cortas haciendo uso de (cognados, falsos cognados, pronombres, verbos), solicita ayuda a sus compañeros, hace inferencias y usa el diccionario solo cuando no logra inferir sobre el significado.	De forma individual hace uso lo menos posible del diccionario y traductores, comienza a usar cognados verbos, pronombres, y lo que ha aprendido, además de repetir las palabras u oraciones.	Utiliza el diccionario constantemente, utiliza el traductor para hacer sus trabajos, no solicita ayuda al profesor o compañeros.	No recurre a ninguna estrategia y /o copia a compañeros.	
<b>Pronunciación</b>					
<b>2.- ¿Qué haces para aprender la pronunciación de las palabras en el idioma inglés?</b>	Repite las palabras Forma oraciones Practica pequeños diálogos que contengan las palabras como cognados, verbos etc., Practica con sus compañeros la pronunciación.	Hace uso de la repetición, lee y ensaya frases en forma individual.	Se limita a memorizar la palabra sin asociarla a un contexto.	No recurre a ninguna estrategia.	
<b>Vocabulario</b>					
<b>3.- Si tienes que aprender el significado de 15 palabras nuevas ¿Qué haces para lograrlo?</b>	Infiere en su significado Lee y forma oraciones Forma oraciones y frases Identifica si son pronombres, verbos, cognados, falsos cognados y las repite.	Infiere el significado Hace frases cortas Repite el significado y las estudia.	Solo repite el significado de la palabra, lo estudia.	No hace nada, no le agrada estudiar el idioma inglés.	
<b>4.- ¿Utilizas alguna forma para ampliar tu vocabulario del idioma inglés? Si Describe, No ¿Porque?</b>	Lee, hace oraciones, escucha música, ve programas de TV, identifica cognados, hace diálogos e intercambia información con sus compañeros.	Lee, hace oraciones, utiliza el diccionario.	Hace uso de los traductores y usa el diccionario en todo momento.	No hace mas lo que le piden en clase.	

<b>Gramática</b>					
<b>5.- Cuando el profesor te da una frase para que la modifiques (como cambiar el tiempo verbal), pasarla de negativa a afirmativa, de activa a pasiva, etc.), ¿Qué haces para comprender la frase y transformarla?</b>	Traducir la frase Identificar cognados, falsos cognados Identificar palabras clave (verbo, referentes de tiempo) Inferencia de significados.	Inferir significados Buscar referentes Traduce apoyándose con el diccionario.	Sigue mecánicamente el procedimiento (Sujeto+ verbo+ complemento).	Traduce con ayuda del diccionario todas las palabras para poder modificar la frase.	
<b>6.- ¿Qué haces para responder correctamente los ejercicios de gramática?</b>	Buscar e identificar cognados Inferir en el significado de las palabras, ve el tiempo verbal Hacer uso de las estructuras de la oración.	Buscar palabras clave (pronombres, verbos, cognados) Identifica el tiempo verbal Usa el diccionario.	Hace uso del diccionario para traducir palabra por palabra y así contestar.	Copiar en la hoja de respuestas.  Usa un traductor para hacer la tarea.	
<b>7.- ¿Cómo te gusta aprender la gramática del idioma inglés?</b>	Escucho música Ve programas de TV Repite oraciones cortas Forma oraciones Practica diálogos con compañeros.	Veo programas de TV. Escucho música. Lee comics o revistas. Con juegos.	Trata de hacer ejercicios o usar traductores.	No le gusta el inglés. No solicita ayuda.	
<b>Escuchar</b>					
<b>8.- ¿Haces algo para entender el significado de una Listening (audición en inglés)? ¿Qué haces para entender el significado de las palabras?</b>	Toma notas Hace inferencias Identifica palabras clave Identifica cognados.	Toma notas para estudiar Utiliza el diccionario Identifica palabras que conoce (pronombres, verbos, adjetivos).	Trata de tomar notas Utiliza el traductor para cada palabra.	No toma notas. No pide ayuda.	
<b>9.- Describe de forma general los pasos que llevas a cabo cuando escuchas una lengua extranjera, antes, durante y después de escucharla. Explica que haces y de que forma te ayuda hacerlo</b>	Dirige su atención a las palabras que conoce (verboso, pronombres, adjetivos, cognado). Toma notas. Busca referentes de lugar y tiempo.	Dirige su atención a las palabras que conoce (verbos, pronombres, adjetivos, cognado).	Trata de poner atención Tomar notas de las palabras que no conoce.	No hace nada.	
<b>Leer</b>					
<b>10.- ¿Qué haces para ayudarte a responder a las preguntas de un CD interactivo en el idioma inglés?</b>	Toma notas. Consulta la lista de verbos. Identifica cognados y falso cognados, identifica referentes. Hace uso del diccionario.	Infiere sobre el significado identifica cognados Identifica palabras clave (pronombres, verbos, referentes).	Tomar notas Usar el diccionario para buscar todas las palabras que no conoce.	Usar la hoja de respuestas.	

<b>11.- ¿De que manera prefieres practicar los Listenings audiciones) en el idioma inglés?</b>	Escuchando música. Viendo programas de TV. Escuchando diálogos.	Viendo TV, películas. Escuchando música, estudiando y practicando.	Con los CD's que vienen en el libro.	No practica los listenings.	
<b>12.- ¿Qué pasos das para ayudarte a comprender un texto en inglés, durante y después de la lectura?</b>	Planifica la tarea Selecciona la información Toma notas Identifica cognados Identifica palabras clave Hace resúmenes Hace mapas conceptuales Identifica ideas principales y generales, hace resúmenes.	Planifica la tarea. Toma notas. Busca cognados. Identifica palabras clave.	Usa el diccionario para buscar el significado de algunas palabras. Usa traductores.	Traducir todo el texto con ayuda de traductores.	
<b>13.- ¿Qué haces para comprender las palabras nuevas de un texto?</b>	Identifica si es un cognados Infiere el significado si hay imágenes. Identifica si es un verbo, adjetivo o pronombre.	Infiere el significado Busca el significado en el diccionario.	Usa el diccionario constantemente.	Usar la hoja de respuestas. Utilizar un traductor.	
<b>14.- ¿Qué haces para ayudarte a responder las preguntas de comprensión de un texto?</b>	Planificar la tarea Seleccionar información como: Buscar referentes Identificar cognados, adjetivos, verbos. Identificar las ideas generales y principales del texto.	Identificar palabras clave (cognados, verbos, adjetivos, pronombres). Buscar cognados Buscar las ideas principales.	Identificar que palabras no conoce.  Usar el diccionario.	Usar el diccionario todo el tiempo. Usar traductores.	
<b>15.- ¿De que forma te gusta más practicar la lectura en inglés?</b>	Con compañeros de clase. Repitiendo después del profesor. Leyendo comics, revistas, libros, cuentos.	Solo leyendo en voz alta. Leyendo comics. Con juegos.	Lee su libro de texto.	No practica la lectura.	
<b>Escribir</b>					
<b>16.- ¿Qué tipo de información o género prefieres leer?</b>	Textos científicos. Historietas, Música Gente famosa, Noticias Libros (Historias que después las hacen películas).	Historietas. Música. Textos científicos.	Música Revistas de gente famosa	Ninguna	

<b>17.- ¿Haces algo antes de comenzar a escribir un texto? ¿Si lo haces, explica qué y de que forma te ayuda en la redacción?</b>	Planifica la tarea. Usa cognados, verbos, palabras que conoce, adjetivos. Forma frases y oraciones cortas.	Hace oraciones cortas con las palabras que conoce.	No hace oraciones, no utiliza palabras clave.	Nada, solo utiliza el traductor.	
<b>18.- ¿Haces algo mientras estás redactando el texto en inglés para mejorarlo? Describe los pasos que das cuando redactas el texto para mejorarlo. Describe los pasos que das cuando redactas en la lengua extranjera.</b>	Planifica la tarea Utiliza cognados, falsos cognados, palabras clave. Redacta oraciones y frases. Pide a compañeros que revisen su redacción, hace paráfrasis. Cuadro sinóptico y conceptual.	Utiliza cognados y palabras clave.  Utiliza el diccionario para consultar algunas palabras.	Utiliza el diccionario constantemente.	Utilizar el traductor para redactar un texto.	
<b>19.- ¿Haces algo después de terminar el ejercicio escrito en inglés? Si haces algo, explica qué.</b>	Solicita ayuda de compañeros para comparar respuestas. Revisa las palabras que desconoce.	Revisa que todo este correcto. Verifica verbos, tiempos verbales, pronombres etc.	Revisar y comprar con ayuda del traductor.	No hace nada.	
<b>Hablar</b>					
<b>20.- ¿Cómo prefieres practicar la escritura del idioma inglés?</b>	Haciendo ejercicios  Completando oraciones Haciendo sopas de letra.	Haciendo ejercicios	Haciendo sus tareas	No practica	
<b>21.- ¿Qué haces cuando tienes que hablar en inglés?</b>	Planifica la tarea Selecciona la información Identifica palabras clave: pronombres, cognados, adjetivos y verbos. Ensayo con compañeros de clase Repetir oraciones y frases cortas Practica por medio de diálogos.	Buscar palabras que conoce (verbos, pronombres, adjetivos) para formar oraciones. Utilizar ejemplos que vienen en el libro de texto.	Utilizar el traductor para formar una oración. Repetir frases que conoce.	Nada, solo repito lo que me dicen	
<b>22.- ¿Qué haces cuando no entiendes a alguien que te habla</b>	Pide que le repitan la información con palabras como cognados o sinónimos.	Pide que le repitan la oración con sinónimos. Hace preguntas sobre su	Pide que utilicen un vocabulario mas accesible	Nada	

<b>en inglés?</b>	Identifica palabras clave: pronombres, verbos, referentes.	significado.			
<b>23.- ¿Qué haces cuando hablas en inglés y no te entienden?</b>	Busca palabras clave: pronombres, adjetivos verbos, cognados y referentes para forma frases cortas	Utiliza cognados y verbos Utiliza sinónimos Repite lo que ha dicho para que le entiendan	Usa frases cortas que vienen en el libro	No habla ni practica el inglés	
<b>24.- ¿Qué pasos das antes, durante y después para realizar una buena exposición oral en inglés?</b>	Planifica la tarea Selecciona la información Utiliza frases y oraciones cortas y concisas. Busca palabras clave Trabaja en equipo.	Planifica la tarea Ensayo lo que expondrá de forma individual.	Ensayar y practicar solo.	No lleva actividades de practica o planeación	
<b>25.- ¿Que haces antes, durante y después cuando tienes que realizar en clase un diálogo en inglés en distintas situaciones (de compras, en el médico, en el restaurant, etc.) comunes?</b>	Ensayo con compañeros Repite el dialogo con compañeros Identifica palabras claves: pronombres, verbos, cognados, falsos cognados.	Repite el dialogo Ensayo con compañeros	Practica solo	Solo repite el dialogo del libro	
<b>Aprender cómo aprender inglés</b>					
<b>26.- ¿Cómo te gusta practicar la expresión oral del inglés? ¿De que forma?</b>	Repitiendo frases y oraciones Llevando acabo diálogos con compañeros. Escuchando música Escuchando la expresión oral en películas.	Repetir Tener conversaciones.	Repitiendo lo que viene en el libro	No practica el idioma	
<b>27.- ¿Que haces para aprender lo que debes aprender del idioma inglés?</b>	Tomar notas Mapas conceptuales Resúmenes, lecturas Repetir, mapas mentales Formar frases, resolver ejercicios Practicar con compañeros Intercambiar información con compañeros.	Tomar notas y repasarlas Hacer lecturas Resolver ejercicios Repetir.	Repetir lo aprendido Memorizar la forma de resolver un trabajo.	Solo seguir los pasos del libro.	

<b>28.- ¿Qué haces para organizar tu aprendizaje del idioma inglés?</b>	Tomar notas Tener lista de verbos Hacer resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales.	Tomar notas Resúmenes Mapas conceptuales.	Solo tomar notas.	Nada	
<b>29.- ¿Haces algo para evaluar tu aprendizaje del idioma inglés?</b>	Oraciones Contesta ejercicios Practica diálogos con compañeros Hace lecturas en voz alta.	Forma frases pequeñas. Practica diálogos.	Con los exámenes que hacen es la escuela.	No hace nada	
<b>30.- ¿Qué haces para emplear la información sobre tus errores o falta de conocimientos en realizar mejor las tareas correspondientes?</b>	Planear la tarea Identificar los errores y corregirlos Buscar información en el diccionario sobre los errores Pedir ayuda al profesor Consultar el libro de inglés, revisar las listas de verbos, cognados, falsos cognados.	Buscar apoyo en el diccionario, en el libro de inglés  Pide ayuda al profesor (a)	Busca sus errores en el diccionario o con ayuda de un traductor	No hace nada No utiliza el diccionario No pregunta sobre sus dudas	

**Anexo 7 Rúbrica para evaluar las 4 habilidades del idioma inglés**

Habilidades del idioma inglés	Experto (4 puntos)	Novato en proceso (3 puntos)	Novato (2punto)	Inexperto (1punto)	Calificación
<b>Producción oral</b>					
<b>Pronunciación</b>	Repite de forma clara lo que pronuncia el interlocutor Produce textos sencillos y breves Entabla diálogo con sus compañeros	Produce palabras sencillas de forma correcta y clara Pronuncia todo un enunciado de forma clara	Las palabras que pronuncia son poco entendibles	No es capaz de pronunciar de forma correcta ninguna palabra u oración	
<b>Fluidez</b>	La información que expresa es de forma clara y organizada Expresa de forma clara y con facilidad sus ideas Toma sus tiempos y pausas al leer y/o dialogar.	Lee una oración completa de forma clara y con fluidez Se presenta de manera correcta ante sus compañeros (nombre, edad, dirección, familia...)	Su fluidez es escasa, habla de forma poco clara	No existe fluidez al intentar comunicarse	
<b>Organización</b>	Sus ideas son claras y tienen una secuencia lógica Utiliza palabras como: cognados, pronombres, verbos, adjetivos...para expresar sus ideas	Sus ideas son claras y están organizadas Solo utiliza pocas palabras	Las ideas que expresa carecen de organización  No hay secuencia lógica entre lo que dice y lo que quiere expresar.	No hay coherencia en lo que trata de expresar	
<b>Producción Auditiva</b>					
<b>Comprensión</b>	Describe el contexto en el que se desarrolla el listening Comprende palabras y oraciones completas.	Comprende varias de las palabras u oraciones del listening, sin embargo no describe el contexto en el que se desarrolla éste	Comprende algunas de las palabras de lo que escucha de los listenings y no describe el contexto en el que éste se desarrolla	No comprende ninguna palabra del listening, ni describe el contexto en el que éste se desarrolla	
<b>Reconocimiento</b>	Identifica palabras que conoce como son: pronombres, verbos, cognados, adjetivos, falsos cognados. Responde las preguntas referentes al listening Escribe algunas frases u oraciones relacionadas con el listening	Identifica palabras que conoce como son: pronombres, verbos, cognados, adjetivos, falsos cognados	Reconoce pocas palabras como: nombres, colores, ciudades.	No reconoce palabras cuando se le hable o cuando escucha un listening	
<b>Producción gramatical</b>					
<b>Ortografía</b>	Su escrito en inglés se observa con ortografía correcta Reconoce y corrige con facilidad	Tiene pocas faltas de ortografía  Puede identificar y corregir	Tiene escasos conocimientos gramaticales Tiene severas faltas de	Carece de conocimientos gramaticales y ortográficos	

	los errores ortográficos	algunos errores ortográficos	ortografía		
<b>Organización de la información</b>	Es capaz de seguir las reglas gramáticas de las oraciones (Sujeto +auxiliar +verbo+ complemento) Las ideas tienen secuencia lógica	Su escrito observan cierta noción de las reglas gramaticales Sus ideas son poco claras	Escribe oraciones siguiendo la estructura gramatical del idioma español	Su escrito no observa ningún tipo de estructura gramatical	
<b>Sustitución</b>	Es capaz de sustituir palabras por sinónimos Reestructura de forma correcta toda una oración	Sustituye algunas palabras como verbos, cognados, falsos cognados, pronombres, adjetivos.	Tiene problemas al sustituir las palabras	No hace sustituciones	
<b>Producción escrita</b>					
<b>Ortografía</b>	Escribir un párrafo completo sin errores disgráficos (sustituciones, omisiones, adiciones, etc.de letras en las palabras), ni ortográficos	Sus oraciones aun muestran varios errores disgráficos y ortográficos	Sus faltas de ortografía y disgráficos son constantes	Tiene faltas ortográficas en todo lo que escribe	
<b>Organización</b>	Sus oraciones tienen estructura y son claras Las ideas son lógicas y van acorde a lo que trata de describir	Sus ideas tienen cierta estructura y comienzan a tener una secuencia lógica	Sus ideas son poco claras y no expresan de forma lógica lo que trata de describir	Sus ideas carecen de secuencia lógica	
<b>Vocabulario</b>	Utiliza verbos, cognados, pronombres, adjetivos y referentes de tiempo y de lugar	Utiliza verbos, cognados, pronombres, adjetivos, falsos cognados	Utiliza solo pronombres y sustantivos en sus oraciones. Constantemente utiliza las mismas palabras	Es repetitivo no usa mas de 5 palabras	
<b>Complejidad</b>	Sus ideas tienen cierto grado de complejidad es decir hacen uso de sujetos, verbos, pronombres, referentes de tiempo, de lugar, utilizan los tiempo es verbales y son claras	Sus ideas comienzan a tener mayor grado de complejidad pero son poco claras	Sus oraciones carecen de complejidad y claridad  Solo utiliza sujeto y verbo	No logra formar una oración	

**Anexo 8 Rúbrica “Manejo de las estrategias de aprendizaje para un segundo idioma”**

<b>Rubros</b>	<b>Experto utiliza la estrategia satisfactoriamente 4</b>	<b>Novato en proceso comienza a hacer uso de la estrategia 3</b>	<b>Novato comienza a conocer la estrategia 2</b>	<b>Inexperto 1</b>	<b>Calificación</b>
<b><u>Estrategias directas: cognitivas</u></b>					
<b>Estrategias léxicas</b>					
<b>Inferencia de significados</b>	Identifica si la palabra es un verbo, pronombre, adjetivo, para inferir en su significado.  Hace uso de los dibujos para inferir el significado.	Utiliza los dibujos para inferir en el significado de una palabra.  Utiliza el diccionario solo cuando es necesario.	Hace uso del diccionario para conocer el significado de cada palabra.	No hace inferencias sobre el significado de una palabra.	
<b>Cognados</b>	Sabe que es y para que se utiliza un cognado.  Utiliza el contenido del texto para identificar los cognados.  Diferencia un cognado de un falso cognado.	Sabe que es un cognado, logra identificar algunos cognados y sus usos.	Sabe que es un cognado pero se le dificulta identificarlos.	No hace nada en los ejercicios propuestos, no conoce que es un cognado y cuales son sus funciones.	
<b>Falsos cognados</b>	Sabe que es y para que sirve un falso cognado, sabe diferenciarlos de los cognados.	Sabe que es un falso cognado y puede identificarlos en un texto.	Sabe que es un falso cognado, pero no los utiliza.	No hace nada en los ejercicios propuestos, no sabe que es un falso	

	Utiliza el contenido del texto para identificar los falsos cognados.			cognado y sus funciones.	
<b>Estrategias micro-estructurales</b>					
<b>Relaciones funcionales</b>	Explica, da ejemplos y especifica lo que esta realizando haciendo uso de cognados, falsos cognados, verbos.	Explica la tarea que realiza, da ejemplos de lo que hace.	Puede explicar la tarea que va a realizar.	No hace nada en los ejercicios propuestos.	
<b>Relaciones referenciales</b>	Identifica y utiliza los referentes de tiempo, de sujetos (pronombres), verbales, adjetivos, etc., para resolver los ejercicios, comprender las ideas de un texto y/o para hacer oraciones.	Identifica referentes y los utiliza para comprender el contenido del texto y/o resolver ejercicios.	Identifica algunos referentes como: pronombres y verbos.	No sabe utilizar los referentes.	
<b>Estrategias de lectura</b>					
<b>Tipos de lectura</b>	Utiliza alguno de los tipo de lectura: Simming y/o Scanning  Utiliza también  Search Reading: (lectura de búsqueda), identifica verbos, cognados, falsos cognados, adjetivos, pronombres, referentes de tiempo.  Identifica las ideas principales.  Ubica donde esta la información que se	Scanning: (lectura selectiva)  Identifica las palabras que conoce: cognados, falsos cognados, pronombres, verbos, adjetivos.  Identifica las ideas principales del texto.  Ubica donde se encuentran las respuestas o la	<b>Simming:</b> (lectura de ojeada) identifica las palabras que conoce como: cognados, falsos cognados, verbos, pronombres y adjetivos, para saber de que se trata la lectura.	No utiliza ningún estilo de lectura.	

	le solicita.  Puede deducir la respuesta de acuerdo a las ideas principales del texto.	información que se le solicita.			
<b>Estrategias de comprensión de textos</b>					
<b>Resumen</b>	Identifica verbos, pronombres, adjetivos, cognados, falsos cognados, referentes, etc., para comprender el contenido del texto.  La información se relata en forma clara (explica y analiza el tema).  Las ideas fueron expresadas en una manera clara y organizada.	Identifica verbos, pronombres, adjetivos, cognados, falsos cognados, referentes, etc., para comprender el contenido del texto.  La mayoría de las oraciones están completas y bien construidas.  Utiliza las ideas principales del texto.	Las ideas tienen cierta organización, pero no fueron muy claras.	La información relatada es poco clara y refleja copias textuales del libro  No aporta las ideas principales del texto  La presentación es carente.	
<b>Mapa conceptual</b>	Los conceptos son claros, utiliza palabras clave (cognados, falsos cognados, verbos, pronombres) para poner las ideas principales.  Utiliza conectores y/o palabras claras.  Utiliza la jerarquización.	Algunos conceptos son confusos.  Las palabras enlaces son extensas o poco coherentes.  Utiliza de manera incorrecta la jerarquización.	Los conceptos son confusos o mal representados ya que no tienen que ver con el tema.  Utiliza conectores y/o palabras enlace que son	Solo copia lo que entiende del texto.  No utiliza conectores y/o palabras de enlace.  No tiene jerarquización su mapa conceptual.	

	La presentación es limpia y sin faltas de ortografía.	La presentación es aceptable pero aun tiene exceso de información.	extensas o repetitivas. La presentación es carente (falta claridad en los conceptos).	La presentación es carente (contiene faltas de ortografía, utiliza mucha información).	
<b>Mapa mental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Utiliza como estímulo visual las imágenes para representar los conceptos.</li> <li>❖ Se usan adecuadamente las palabras clave.</li> <li>❖ La estructura da sentido a lo que se comunica.</li> <li>❖ Utiliza colores para asociar y poner mayor énfasis en los conceptos clave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se usan adecuadamente palabras clave e imágenes, pero no se muestra con claridad la estructura y el sentido de lo que se comunica.</li> <li>❖ El uso del espacio muestra equilibrio entre las imágenes y las palabras clave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ No hace uso de palabras clave para representar el concepto, el número de imágenes es reducido.</li> <li>❖ Uso poco provechosos del espacio es decir solo utiliza una parte de la hoja.</li> <li>❖ La composición sugiere la estructura y el sentido de los que se comunica pero de forma carente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Utiliza palabras en exceso.</li> <li>❖ No utiliza imágenes ni palabras clave para representar los conceptos.</li> <li>❖ No aprovecha el espacio. La composición no sugiere una estructura ni un sentido de lo que se comunica.</li> </ul>	
<b><u>Estrategias indirectas</u></b>					
<b>Estrategias meta-cognitivas</b>	Mantiene el control de la resolución de tareas	Mantiene control en la resolución de la tarea:	Intenta llevar un orden para realizar sus tareas	No mantienen control en la resolución de la tarea:	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Comprende las demandas de la tarea.</li> <li>✚ Planifica las tareas.</li> <li>✚ Dirige su atención a la información clave.</li> <li>✚ Ejecuta acciones correctivas cuando es necesario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Comprende las demandas de la tarea.</li> <li>✚ Planifica sus tareas.</li> <li>✚ Busca la información clave.</li> <li>✚ Utiliza sus conocimientos previos.</li> </ul>	<p>No utiliza sus conocimientos previos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ No planifica las tareas</li> <li>✚ No utiliza sus conocimientos previos</li> </ul>	
<b>Estrategias socio-afectivas</b>	<p>Trabaja en equipo.</p> <p>Trabaja en actividades de pareja.</p> <p>Se muestra participativo durante el taller.</p> <p>Mantiene una actitud positiva en el taller de estrategias.</p> <p>Solicita ayuda tanto a los tutores como a sus compañeros.</p>	<p>Participa en el taller.</p> <p>Trabaja en parejas.</p> <p>Trata de poner mayor atención en el taller.</p> <p>Solicita ayuda a los tutores.</p> <p>Mantiene actitud positiva en el taller.</p>	<p>Trata de participar en el taller.</p> <p>Solo trabajo de forma individual.</p> <p>Pone poca atención en el taller.</p>	<p>No se muestra participativo en el taller.</p> <p>Prefiere trabajar individualmente.</p> <p>Mantiene una actitud antipática en el taller de estrategias.</p>	

**Anexo 9 Cartas Descriptivas**

**SESIÓN 1. Inducción y Estrategias léxicas**

**Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma**

**Fecha:** 2 de Febrero de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes que cursan el 1er y 2do grado de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes conocerán los propósitos generales y la metodología de la intervención que se llevará a cabo, así mismo, aprenderán, identificarán y harán uso de los cognados y falsos cognados como parte de las estrategias de aprendizaje para el idioma inglés.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Actividad y estrategias de aprendizaje</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>
Expresarán sus expectativas del taller así como sus inquietudes	<p><u>Se hará una serie de preguntas respecto a:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La plática introductoria sobre el “encuadre” del Taller que se les planteó en la sesión anterior.</li> <li>❖ Sus expectativas, sugerencias y dudas sobre el Taller.</li> </ul>	10 minutos	Plumones Pizarrón blanco	Participación de los jóvenes
	Se les cuestionará a los jóvenes si conocen que son los cognados y falsos cognados y cuales son sus usos, anotando sus aportaciones en el pizarrón.	10 minutos	Plumones Pizarrón blanco	Participación de los jóvenes
Comprenderán el significado de los cognados y de los falsos cognados, así como sus usos.	<p>Se pedirá que elaboren una definición de cognado y falso cognado.</p> <p>Presentación de la definición de cognados.</p> <p><b>Modelado</b></p> <p><b>¿Qué son los cognados?</b></p> <p>Las psicólogas darán la definición de cognado y ejemplificaran el tema.</p>	20 minutos	Plumones Pizarrón blanco	Participación de los jóvenes

<p>Identificarán los cognados de los falsos cognados</p> <p>Los jóvenes conocerán los cognados y falsos cognados mas comunes en el idioma inglés</p> <p>*Trabajo colaborativo*</p>	<p><b>Modelado</b></p> <p><b>¿Qué son los cognados?</b></p> <p>Las psicólogas darán la definición de que son los falsos cognados y ejemplificaran el tema los adolescentes revisaran los falsos cognados de la lista que se les entregara.</p> <p>Las psicólogas harán entrega de las listas de cognados y falsos cognados.</p> <p>En esta primera actividad se decidió que los jóvenes trabajarían en equipo con el compañero con el que menos interactuaban para fomentar la comunicación, el respeto y la tolerancia.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Lista de cognados Hojas blancas</p> <p>Plumones Pizarrón blanco Lista de falsos cognados Hojas blancas</p>	<p>Resolución de ejercicios (identificar cognados )</p> <p>Participación de los jóvenes</p>
--	--	-------------------	---	---

**Nota:** Se les pidió a los jóvenes que revisaran la lista de cognados para la siguiente sesión

## SESIÓN 2. Estrategias léxicas

### ¿Qué son los Cognados y falsos cognados?

#### Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma

**Fecha:** 9 de Febrero de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes que cursan el 1er y 2do grado de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes comprenderán y harán uso de los cognados y falsos condados como estrategias de aprendizaje para el idioma inglés

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Reflexionarán sobre el tema de los cognados y falsos cognados	Los chicos expondrán su sentir, dudas, dificultades o fortalezas en estos temas, se resolverán las dudas que surgieron de la sesión anterior, a partir de una serie de preguntas que harán las psicólogas.	10 minutos	Pizarrón Plumones Hojas blancas	Participación de los jóvenes
Identificación de cognados	<b>Aprendizaje guiado</b> Los chicos identificarán los cognados de los falsos cognados en una sopa de leras con el apoyo de las psicólogas.	15 minutos	Pizarrón Plumones Sopa de letras	Participación de los jóvenes Número de cognados encontrados Participación de los jóvenes
Identificación de falsos cognados	Los chicos resolverán una sopa de letras y enlistarán los falsos cognados, estarán siendo guiados por las psicólogas.	15 minutos	Pizarrón Plumones Sopa de letras	Número de cognados encontrados
Los jóvenes elegirán una palabra y harán inferencia sobre su significado	Los jóvenes de las sopas de letras elegirán una palabra y darán un ejemplo de su significado.	10 minutos	Sopa de letras	Participación de los jóvenes
*Actividad de lectura* *Fomentar el respeto, la tolerancia, entre los jóvenes y las psicólogas*	Las psicólogas harán una lectura y los jóvenes tendrán que anotar las palabras que conozcan como: pronombres, verbos, cognados, falsos cognados.			

### SESIÓN 3. Estrategias léxicas

#### Inferencia de significados

#### Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma

**Fecha:** 16 de Febrero de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes que cursan el 1er y 2do grado de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes inferirán sobre el significado de una palabra como estrategias de aprendizaje para el idioma inglés

**Nota\*** Los jóvenes harán una descripción de ellos mismos con las palabras que infirieron su significado\*

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Los alumnos harán inferencias sobre el significado de varias palabras	Se les mostrarán tarjetas con imágenes y los jóvenes inferirán sobre el significado de la palabra.	15 minutos	Tarjetas con imágenes Hojas	Los alumnos harán una pequeña oración de forma verbal para saber si se comprendió el significado de la palabra.
Llevarán acabo una breve descripción de ellos mismos	Con las palabras que utilizaron en la actividad anterior harán una descripción breve de cómo son ellos, con el apoyo de las psicólogas.	20 minutos	Hojas	Participación de los jóvenes Descripción (por lo menos 2 líneas)
Reflexionarán sobre su descripción Reflexionar sobre lo que les gusta de ellos y lo que no les gusta.	Los jóvenes leerán su descripción y dirán que les agrada de ellos y que no les agrada, en la lectura serán guiados por las psicólogas.	25 minutos		Participación respetuosa al escuchar a sus compañeros así como al presentar su descripción

## SESIÓN 4. Relaciones funcionales

### Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma

**Fecha:** 23 de Febrero de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes que cursan el 1er y 2do grado de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes conocerán las relaciones funcionales y como se usan en las oraciones (Sujeto, verbo, complemento.) como estrategias de aprendizaje para el idioma inglés  
**Nota:** solo oraciones en presente simple

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Identificación de conocimientos previos	Se les preguntará a los jóvenes si saben que es una oración en presente simple y como se estructuran.	10 minutos	Pizarrón Plumones	Participación de los jóvenes
Conocerán la estructura de una oración en presente simple (Suject + verb+ complement )	<b>Modelado</b> Por medio de tarjetas se presentará la estructura de una oración en presente simple y se darán ejemplos.	20 minutos	Pizarrón Plumones Tarjetas	Participación de los jóvenes Producción escrita y gramatical
Llevarán a cabo la realización de oraciones	Los jóvenes con las tarjetas formaran oraciones de acuerdo a la estructura establecida y con el apoyo de las psicólogas.	15 minutos	Hojas  Pizarrón Plumones Tarjetas	Participación de los jóvenes
Reflexión	Reflexionarán sobre la estructura de las oraciones, expondrán sus dudas.	15 minutos	Hojas	Siguen la estructura para las oraciones
Propuesta de actividad	*Los jóvenes elegirán una actividad*	5 minutos		Los jóvenes participarán y reflexionarán

**Nota:** La actividad propuesta fue traducir una canción para la sesión 7

## SESIÓN 5. Relaciones referenciales

### Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma

**Fecha:** 2 de marzo de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes que cursan el 1er y 2do grado de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes conocerán y harán uso las relaciones referenciales (pronombres) como estrategia de aprendizaje para un segundo idioma

**Nota:** no se abordaron los sustantivos, antónimos, sinónimos debido a que se debió bajar el nivel de dificultad en los ejercicios ya que los jóvenes solo hacen oraciones simples.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Expresarán oralmente sus conocimientos previos de los pronombres, adjetivos y artículos.	<p><b>¿Qué es un pronombre?</b></p> <p>Se cuestionará a los jóvenes qué es lo que conocen o consideran que son los pronombres esto se ira escribiendo en una hoja.</p>	10 minutos	Pizarrón Plumones Hojas	Participación de los jóvenes
Comprenderán y harán uso de los pronombres	Las psicólogas explicarán cuales son los pronombres personales y los pronombres posesivos, darán ejemplos de cuando se utilizan.	20 minutos	Pizarrón Plumones Hojas	Participación de los jóvenes Participación de los jóvenes Producción oral, escrita y gramatical
Practicarán la pronunciación y significado de cada pronombre	Las psicólogas darán la definición de cada pronombre, así como ejemplificarán como se deben pronunciar.	20 minutos	Pizarrón Plumones Hojas	Participación de los jóvenes Pronunciación de las palabras
*Actividad Dialogo* *tolerancia y respeto a su pareja en las conversaciones*	Por parejas los jóvenes entablaran un dialogo, las psicólogas irán corrigiendo los errores de pronunciación.			

## SESIÓN 6. ¿Cómo hacer preguntas?

### ¿Qué son las questions Words?

#### Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma

**Fecha:** 9 de marzo de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes que cursan el 1er y 2do grado de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes conocerán la estructura y harán uso las questions words (palabras para formular preguntas)

**Nota:** Los jóvenes pidieron ver este tema, debido a un examen que tienen sobre el tema, este tema se seguirá retomando en el taller de tareas

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
<p>Expresarán oralmente sus conocimientos previos de que son las question words</p> <p>Comprenderán y harán uso de la estructura para hacer las questions words</p> <p>Los jóvenes comprenderán cuales son las questions words más comunes y en que caso de utilizan.</p> <p>*Actividad dictado*</p>	<p><b>¿Qué es una QW?</b></p> <p>Se cuestionará a los jóvenes qué es lo que conocen o consideran que son las questions words.</p>	10 minutos	Pizarrón Plumones Hojas	Participación de los jóvenes
	<p>Las psicólogas explicarán cuales son las questions words, indicaran su estructura y darán ejemplos.</p>	20 minutos	Pizarrón Plumones Hojas	Participación de los jóvenes
	<p>Las psicólogas indicarán cuales son las questions words, cuando se debe usar cada una de estas y cuales son sus componentes, se llevará acabo una serie de ejemplos.</p>	20 minutos	Pizarrón Plumones Hojas	Participación de los jóvenes
	<p>Las psicólogas realizaran un dictado de los verbos en presente, pasado y fututo para fomentar la producción escrita.</p>			Participación de los jóvenes y la producción escrita

## SESIÓN 7. Actividad

### Traducción de una canción

#### Taller de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma

**Fecha:** 16 de marzo de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes que cursan el 1er y 2do grado de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes en parejas intentarán traducir una canción aplicando las estrategias léxicas y micro-estructurales

**Nota:** Se retoma la actividad propuesta

Objetivo específico	Actividad y estrategias de aprendizaje	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Los jóvenes aplicarán las estrategias vistas en el taller para intentar traducir la canción en forma de parejas  *Actividad producción oral y auditiva*  *Platica con los jóvenes sobre las inquietudes y dudas del taller *	Los jóvenes identificaran los cognados, las palabras que conocen y los pronombres en forma de pareja, irán traduciendo la canción con ayuda de las psicólogas.  Se pondrá la canción y los jóvenes irán cantando las estrofas, las psicólogas irán corrigiendo la pronunciación.	50 minutos	Cancionero  Colores	Participación de los jóvenes  Observación si hacen uso de las estrategias  Producción oral y auditiva

### SESIÓN 8. Estrategias micro-estructurales

**Fecha:** 23 de Marzo de 2010

**Participantes:** Seis jóvenes de secundaria de primero y segundo año

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes harán uso de las estrategias micro-estructurales centrando su atención en el significado de una secuencia de palabras para conformar oraciones y relacionarlas de forma coherente.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
<p>Identificarán artículos del idioma inglés</p> <p>Identificarán adjetivos del idioma inglés</p>	<p><b>Conocimientos previos:</b></p> <p>Se cuestionará a los jóvenes sobre su conocimiento de los: artículos y adjetivos en inglés.</p>	10 min.	Pizarrón blanco, plumines.	Participación de los jóvenes.
<p>Vincularán palabras en oraciones creando una relación funcional de significado, su causa, o que explica, basándose en sus conocimientos previos</p>	<p>Se les explicará cada uno de los temas y la secuencia u orden que deben tener en inglés, a través de ejemplos que se van a ir anotando y explicando.</p>	15 min.	Tarjetas tipo rompecabezas de colores cada que contienen:	Atención e interés a la explicación, por medio de la forma en que toman en apunte. Producción gramatical
<p>Identificarán las relaciones referentes por medio de pronombres y verbos de las oraciones</p>	<p>Se les explicará de la relación funcional de las estrategias micro-estructurales, es decir del significado, causa o lo que explica cada oración.</p>	15 min.	artículos, adjetivos, o verbos de forma individual	Por medio de la secuencia, coherencia, complejidad y significado de las oraciones elaboradas
<p>Elaborarán oraciones en inglés</p>	<p>Se les explicará de las relaciones referentes por medio de pronombres y los verbos de las oraciones a fin de que puedan pasar al pizarrón y formar por si mismos una oración cada uno con la ayuda de tarjetas de color tipo rompecabezas.</p> <p>Se les pedirá que realicen cinco oraciones en presente simple de lo que a ellos les guste o les interese, resolviéndoles las dudas en cuanto al vocabulario que no sepan en inglés.</p>	20 min.	Hojas de rehúso	Producción gramatical y producción escrita

## SESIÓN 9. Estrategias de lectura

**Fecha:** 13 de Abril de 2010

**Participantes:** Seis jóvenes de secundaria de primero y segundo año de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes comprenderán y harán los tipos de lectura necesarios para el aprendizaje de la segunda lengua inglés

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Conocimientos previos de los tipos de lectura	Se les cuestionara a los jóvenes si conocen los tipos de lectura que se manejan para comprensión de textos en inglés.	5 minutos	Pizarrón blanco, plumines.	Participación e en la sesión.
Los jóvenes harán uso de los tipos de lectura en inglés	<b>Modelamiento</b> Se explicará cada uno de los tipos de lectura Simming; ojeada, Scaning; selectiva Search Reading; búsqueda.	20 min.	Textos en inglés	Breve explicación por parte de los jóvenes, de cada tipo de lectura y dar ejemplos.
Identificará la idea general de un párrafo en un texto en inglés	Se elaborará un texto para explicar los diferentes tipos de lectura, en base al propósito requerido.	15 min.		Aplicación de los diferentes tipos de lectura. Producción oral
Podrán identificar la idea principal de dicho párrafo	Buscarán la idea principal con el apoyo de las psicólogas, para analizar de qué tipo de lectura se trata.			Producción escrita y producción gramatical
Identificarán en equipo el tipo de lectura que se aplica en un texto determinado.	Se formarán equipos de tres personas y realizarán ejercicios de comprensión de textos, que presentan párrafos diferentes, de los cuales identificarán el tipo de lectura que se aplica en cada uno.	20 minutos		Trabajo colaborativo para un fin común.
Reflexión de la importancia de su participación y colaboración al trabajar en equipo	Se les preguntará a los jóvenes sobre sus expectativas al trabajar en equipo y la importancia de hacerlo.	10 minutos		Producción gramatical y escrita.
*Actividad*	Los jóvenes escribirán sobre lo que les agrada de sus amigos.			

### SESIÓN 10. Estrategias de comprensión de textos

**Fecha:** 20 de Abril de 2010

**Participantes:** Seis jóvenes de secundaria de primero y segundo año de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes harán uso de las estrategias de comprensión de textos y la representación de diálogos oralmente.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Comprenderán la importancia no solo de leer sino de entender un texto en inglés.	Se les explicará a los jóvenes por que es importante tener una comprensión de los textos en inglés	5 minutos	Texto en inglés	Participación de los jóvenes
Practicarán oralmente un diálogo en parejas para desarrollar la habilidad de producción oral	Se les proporcionará un texto el cual va a leer y tratar de comprender la idea principal. Lluvia de ideas por parte de los jóvenes para que indiquen cual es la idea principal del texto para confirmar que lo han comprendido.	15 min.	Pizarrón verde y gises	Realización de los ejercicios
Conocerá la estructura de un diálogo y de la importancia de una pronunciación correcta para poderse dar a entender.	Anotar la idea principal del texto en el pizarrón	10 min.	Hojas de rehúso	Producción oral y producción auditiva.
	En el pizarrón se les va a anotar un diálogo entre dos amigos, el cual van a anotar en una hoja y por parejas van a representar a los dos personajes del diálogo.	15 min.		
	Van a ir repitiendo después de la psicóloga (modelamiento), en voz alta el dialogo que les corresponde, a cada uno de las parejas, escuchando bien la pronunciación, tomando en cuenta la guía o secuencia.	20 min.		
Reflexión sobre la producción oral	Se les preguntará a los jóvenes que sintieron al leer el diálogo, primero con la ayuda de la psicóloga, y después de manera de varios ensayos como se sintieron al leer el diálogo sin la guía de la psicóloga	5 minutos		Participación de los jóvenes

## Sesión 11. Resumen

### ¿Qué es un Resumen?

**Fecha:** 27 de Abril de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes de secundaria de primero y segundo año de secundaria.

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes harán uso del resumen como una estrategia de aprendizaje para una segunda lengua (inglés).

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Expresarán oralmente sus referentes en relación a las características y a los pasos para la elaboración de un resumen.	<p><b>¿Qué es un resumen?</b> Se cuestionará a los jóvenes sobre que conocen o consideran que es un resumen, se van a anotar los puntos que ellos consideren que es un resumen en el pizarrón. Estos se van a ir revisando, y en base a estos se va a ir haciendo un resumen como ejemplo o modelamiento, para que los jóvenes posteriormente hagan uno.</p>	10 minutos	Gises de colores Pizarrón verde	Participación de los jóvenes Los chicos trabajaran al inicio de forma individual y después en pareja para intercambiar ideas sobre los principales tópicos del texto.
Lectura del texto y comprensión de las ideas principales	Se les proporcionará un texto en inglés donde van a identificar verbos y adjetivos que conocen, para poder determinar las ideas principales del texto y conformar un resumen con la guía de las psicólogas que resolverán las dudas que tengan durante el proceso.	30 min	Texto en inglés con imágenes	En el resumen ya terminado se revisará si cuenta con las ideas principales contenidas en el texto, así como su sentido y coherencia. Se revisará la producción gramatical y escrita.
Elaboración de un resumen	En base a las ideas principales detectadas en la parte anterior se elaborará un resumen del texto, como una estrategia de aprendizaje y comprensión. Además se les cuestionará a los jóvenes sobre el resumen, si aun contienen dudas o están de acuerdo con los elementos que debe contener un resumen, así como también se les preguntará que opinan del trabajo en equipo, que les agrada y que les disgusta.	20 min	Hojas de rehusó	Una forma de reflexionar sobre su importancia es que a través de la elaboración de un resumen como ejercicio. Se les harán preguntas sobre si entendieron como se elabora el resumen y se tomará nota de lo que van diciendo.
*Reflexión sobre la importancia de conocer sus debilidades y fortalezas*	NOTA: Durante la sesión se irá trabajando de manera paralela "Vocabulario" de algunas palabras que no entiendan del texto.			

## Sesión 12. Mapa conceptual

### ¿Qué es un Mapa conceptual?

**Fecha:** 18 de Mayo de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes de secundaria de primero y segundo año de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes conocerán y harán uso de los componentes de un mapa conceptual, como una estrategia de aprendizaje, para una la segunda lengua, inglés.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Expresarán oralmente sus referentes en relación a las características y a los pasos para la elaboración de un Mapa conceptual.	<p><b>¿Qué es un Mapa conceptual?</b> Se cuestionará a los jóvenes qué es lo que conocen o consideran que es un Mapa conceptual y se van a anotar los puntos que ellos consideren que son sus características en el pizarrón. Y se realizará un bosquejo de cómo se representa por medio de modelarlo o ejemplificándolo.</p>	10 minutos	Gises de colores Pizarrón verde	Participación de los jóvenes
Conocerán la importancia de la comprensión de un texto en inglés, para poder identificar los conceptos o ideas principales así como sus posibles conectores.	Se les proporcionará un texto en inglés en el cual van a identificar con ayuda de las psicólogas, primero las palabras, verbos y adjetivos que conocen, para poder determinar las ideas principales del texto o conceptos, así como sus conectores para conformar un mapa conceptual	30 min	Texto en inglés	En el mapa conceptual ya terminado se revisará si cuenta con la mayoría de los conceptos o las ideas principales traducidas en palabras contenidas en el texto, con sus debidos conectores.
Elaborarán un mapa conceptual del texto.	En base a las ideas principales o conceptos que se detectaron en la parte anterior se les pedirá que elaborara un Mapa conceptual del texto, las psicólogas estarán guiando el proceso, aclararan dudas o darán sugerencias.	20 min	Hojas de rehusó	Una forma de reflexionar sobre su importancia es que ellos a través de la elaboración de un mapa conceptual como ejercicio les va air facilitando su elaboración. Además se les hará un cuestionamiento y se
	Los jóvenes podrán expresar las dificultades que tuvieron con el mapa conceptual, dirán que se les facilito, así			

<p>Reflexionarán sobre la importancia del mapa conceptual como una estrategia de aprendizaje, y de la importancia que tiene trabajar en parejas para comprender mejor las ideas principales de un texto</p>	<p>como expresaran sus comentarios sobre trabajar en parejas.</p> <p>NOTA: Durante la sesión se irá trabajando de manera paralela "Vocabulario" de algunas palabras que no entiendan del texto.</p>			<p>tomará nota de lo que van diciendo.</p> <p>*Producción oral y auditiva*</p>
---	---	--	--	--

### Sesión 13. Mapa mental

#### ¿Qué es un Mapa mental?

**Fecha:** 25 de Mayo de 2010

**Participantes:** 6 jóvenes de secundaria de primero y segundo año de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes conocerán y harán uso de los elementos de un mapa mental, como una estrategia de aprendizaje, para una la segunda lengua, inglés.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Expresarán oralmente sus referentes en relación a las características y a los pasos para la elaboración de un Mapa mental.	<p><b>¿Qué es un Mapa conceptual?</b> Se cuestionará a los jóvenes qué es lo que conocen o consideran que es un Mapa mental y se van a anotar los puntos en el pizarrón. Y se realizará un bosquejo de cómo se representa, que funja como ejemplo.</p> <p>Estos se van a ir revisando.</p>	10 minutos	Gises de colores Pizarrón verde	Participación de los jóvenes -Los chicos trabajan primero de forma individual y después en pareja para que intercambien opinión de las ideas principales del texto su imagen o representación mental.
Conocerán la importancia de la comprensión de un texto en inglés, para poder identificar los conceptos o ideas principales pero en imágenes o palabras.	Se les proporcionará un texto en inglés en el cual van a identificar primero las palabras verbos y adjetivos que conocen, para poder determinar las ideas principales del texto o conceptos, así como su representación para conformar un mapa mental, podrán pedir la ayuda de las psicólogas en caso de ser necesario.	30 min	Texto en inglés	-En el mapa mental terminado se revisará si cuenta con la mayoría de las ideas o representaciones principales traducidas en imágenes contenidas en el texto, con sus debidos conectores.
Elaborarán un mapa mental del texto.	En base a las ideas principales o conceptos que se detectaron en la parte anterior se elaborara un mapa mental del texto con la guía de las psicólogas y de su pareja.	20 min	Hojas de rehusó	-Una forma de reflexionar sobre su importancia es que ellos a través de la elaboración de un mapa mental como ejercicio les facilite la comprensión del texto y permita cuestionarles sobre si han entendido como se elabora para hacerlo por su cuenta.
Reflexionarán sobre la importancia del mapa conceptual como una estrategia de aprendizaje, y de la importancia que tiene trabajar en parejas para comprender mejor las ideas principales de un texto	NOTA: Durante la sesión se irá trabajando de manera paralela "Vocabulario" de algunas palabras que no entiendan del texto.			Se revisará si cuenta con la producción oral y escrita.
*Platica sobre las actividades que se realizan en el taller, que les gusto, que no les gusto, como se sienten trabajando en equipo y por parejas*				

## SESIÓN 14. Red Semántica

**Fecha:** 01 de Junio de 2010

**Participantes:** Seis jóvenes de secundaria de primero y segundo año de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes harán uso de las estrategias micro-estructurales centrando su atención en el significado de una secuencia de palabras para conformar oraciones y relacionarlas de forma coherente.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
<p>Expresarán oralmente sus referentes en relación a las características y a los pasos para la elaboración de una Red Semántica.</p> <p>Conocerán la importancia de la elaboración de una red semántica, para poder identificar una representación de relaciones conceptos donde las flechas nos indican que es parte del concepto principal.</p> <p>Elaborarán una red Semántica de algún tema que les agrade o les parezca interesante.</p> <p>Reflexionarán sobre la importancia de elaborar una red Semántica como una estrategia de aprendizaje, y de la importancia que tiene trabajar en parejas de una forma colaborativa para un fin común.</p> <p>*Actividad; lectura*</p>	<p><b>¿Qué es una Red Semántica?</b> Se cuestionará a los jóvenes qué es lo que conocen o consideran que es una Red Semántica y se van a anotar los puntos en el pizarrón. Y se realizará un bosquejo de cómo se hace y como se representan.</p> <p>Se les proporcionará un texto en inglés en el cual van a identificar primero las palabras verbos y adjetivos que conocen, para poder reconocer el tema central.</p> <p>En base al tema central del texto se espera que los jóvenes realicen una red semántica como una estrategia de aprendizaje y comprensión de éste.</p> <p>NOTA: Durante la sesión se irá trabajando de manera paralela "Vocabulario" de algunas palabras que no entiendan del texto.</p> <p>Los jóvenes leerán cada uno 2 párrafos de una lectura sobre Frida Kahlo</p>	<p>15 min</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>Gises de colores Pizarrón verde</p> <p>Texto en inglés con dibujos</p> <p>Hojas de rehusó</p>	<p>Participación de los jóvenes</p> <p>El trabajo individual</p> <p>Nivel de asociación y relación de los conceptos expresados con el tema central</p> <p>Cuestionamiento sobre lo que se hizo en esta sesión y tomar nota de ello.</p> <p>Producción oral y producción auditiva</p>

**Nota\*** Este tema no será tomado en cuenta para el ejercicio global\*

## SESIÓN 15. Estrategias Meta-cognitivas

**Fecha:** 08 de Junio de 2010

**Participantes:** Seis jóvenes de secundaria de primero y segundo año de secundaria

**Espacio:** Área de tareas

**Objetivos general:** Los jóvenes harán uso de las estrategias meta-cognitivas para elaborar descripciones de cómo se ven ante sus compañeros (que les agrada de ellos mismos o que no les agrada)

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Los jóvenes mostrarán una imagen positiva de sí mismos.	Se les dará una breve explicación de la importancia de quererse y aceptarse así mismos como son, de tener seguridad y confianza en sí mismos.	10 min	Gises de colores Pizarrón verde	Participación de los jóvenes
Identificarán sus fortalezas y debilidades	Los jóvenes realizarán una máscara con la cual se representarán así mismos.			Desarrollo de creatividad, al hacer su máscara.
Darán su punto de vista y opinión de lo que se ha desarrollado en el taller	Le pondrán los nombres en inglés a cada una de las estructuras que conforman el rostro, las cuales se explicaron anteriormente.	30 min.	Cartulina, colores, plumines.	Grado de implicación de los niños en las actividades
*Actividad: ¿Qué me gusta hacer?	En una hoja van a describirse mencionando sus fortalezas, debilidades y lo que les gustaría estudiar y ¿porque?	10 min.	Hoja de rehusó	Demostración de interés, convivencia, y respeto.
Fomentar el respeto así mismos y a los demás, la tolerancia, crear vínculos afectivos.	Se les proporcionará una hoja de diálogo en la que se les pedirá que expresen que les gusto del taller de aprendizaje de estrategias para un segundo idioma: inglés. Y que no les gustaría que se hiciera si se realizará otro taller.	10 min.	Hoja de diálogo	Producción gramatical y oral
	Los jóvenes escribirán lo que les gusta hacer en sus tiempos libres			

**Nota\*** estas estrategias se han trabajado en las sesiones anteriores de forma indirecta, pero a partir de esta sesión se trabajan con mayor énfasis en estas estrategias.