

24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"

EL RECONOCIMIENTO Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS AFIJOS NEGATIVOS EN LA LECTURA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA COMO APOYO PARA LOS PROGRAMAS DE INGLÉS DE 3o. SEMESTRE EN EL CCH

277796

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS PRESENTA: LUZ DEL CARMEN MONDRAGON JIMENEZ

ASESORA: LIC. MA. CRISTINA BORJA TAVIZON



ABRIL DEL 2000



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.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme este logro.

A mis padres Antonio y Romelia, por su incondicional apoyo y amor durante todo mi vida.

Gracias también a mi esposo por toda su ayuda y comprensión.

A mi hijo Josué por compartir conmigo todo este tiempo.

Asimismo, doy gracias a mis hermanos: Luisa, Irma, Toño y Marino porque siempre han estado presentes en los momentos más significativos de mi vida.

Agradezco de manera muy especial a la Mtra. Cristina Borja Tavizón, asesora de esta tesis, por su apoyo e interés lo cual condujo a la realización de este trabajo.

Finalmente doy gracias a los profesores del seminario: Guadalupe, Dr. Félix Mendoza, Siegfried y María del Carmen quienes leyeron este documento indicándome un sinnúmero de mejoras y formas de clarificar los conceptos para la lectura del presente trabajo.

INDICE

INTRODUCCION

Capítulo 1: ANTECEDENTES	4
1.1 El Colegio de Ciencias y Humanidades	5
1.2 Características del alumnado del CCH Vallejo	7
1.3 El programa de inglés y su lugar en el CCH	8
1.4 Los afijos negativos en la lectura	11
1.5 La necesidad de implantar una metodología para la enseñanza de los afijos negativos en la lectura	12
1.6 Objetivos	13
1.6.1 Objetivo general	13
1.6.2 Objetivos específicos	14
Capítulo 2: FUNDAMENTACION	15
2.1 La lectura	15
2.2 Modelos de comprensión de lectura	17
2.2.1 Modelos ascendentes	17
2.2.2 Modelos descendentes	19
2.2.3 Modelos interactivos	21
2.2.3.1 Teoría de los esquemas	22
2.3 Estrategias de comprensión de lectura	24
2.3.1 Estrategias de bajo nivel	27
2.3.2 Estrategias de alto nivel	28
2.4 Aprendizaje	29
2.4.1 Adquisición de conceptos	30
2.4.2 Aprendizaje significativo	31
2.5 La Negación	33
2.5.1 Descripción gramatical	34
2.5.2 Descripción semántica de los afijos negativos	35
2.6 Afijación	36
2.6.1 Afijos negativos	40
2.7 Técnicas de enseñanza de vocabulario en comprensión de lectura	45

Capítulo 3: PROPUESTA DIDACTICA	50
3.1 La necesidad de la enseñanza de los afijos negativos para una mejor comprensión de textos	51
3.2 Sustento teórico de la propuesta	55
3.3 El reconocimiento e interpretación de los afijos negativos	60
3.3.1 Descripción de la propuesta didáctica	60
3.4 Unidad Modelo	63
3.5 Clave de respuestas para los profesores	93
CONCLUSIONES	107
BIBLIOGRAFIA	109

INTRODUCCION

El presente trabajo pretende resaltar la importancia de las formas negativas en un curso de comprensión de lectura. El estudio de estas formas se delimitará a los afijos negativos.

Para el alumno hispanohablante, que estudia un curso de comprensión de lectura en inglés, no es tarea sencilla identificar la presencia de los elementos negativos en textos, y como consecuencia, aún menos la interpretación de los mismos. El mensaje negativo es proporcionado a través de algunos elementos léxicos que tienen una función gramatical dentro del enunciado y se identifican en su estructura superficial como palabras negativas (ej. *not, no*) que el alumno reconoce fácilmente como tales; sin embargo con los afijos negativos (*un, dis, in, mis, im, il, ir, a, de, less*) no sucede lo mismo. Esto se ha observado en algunos alumnos del tercer semestre del CCH – capacitados ya en el uso de afijos negativos –.

En un curso de lectura, el reconocimiento del léxico es un elemento vital para la comprensión; por eso es importante proporcionar al estudiante estrategias que le permitan inferir vocabulario desconocido para comprender lo que dice el texto. De aquí la necesidad de una metodología para el reconocimiento del léxico.

La negación en inglés, en el discurso escrito, se manifiesta por medio de estructuras lingüísticas que presentan las ideas en el texto. Estas estructuras podrían influir en la decodificación, comprensión y retención del texto. Se manifiestan en el contenido del texto conforme a la intención y propósito del autor; pudiendo ser el propósito de éste el de advertir, recomendar, contradecir o explicar entre otros.

Por lo que es muy importante poner atención a las formas negativas cuando se lee un texto, ya sea en la lengua materna o en una lengua extranjera, para que se obtenga información correcta. La negación gramatical es una operación lógica y requiere del reconocimiento de los elementos negativos a nivel morfo-sintáctico, léxico y semántico en el discurso para dar sentido al mensaje del contenido del texto.

En esta propuesta se utilizan ejercicios de comprensión de lectura para guiar y luego ejercitar el reconocimiento y la interpretación de los afijos negativos en textos en inglés. La propuesta está conformada en tres secciones, cada una con un objetivo general; la primera es de reconocimiento de los afijos negativos, la segunda está dirigida a la comprensión de las frases formadas con afijos negativos y la última sección es para destacar el significado de los afijos negativos en la interpretación de párrafos y entre párrafos.

Para llegar a lo anterior, se consideró la siguiente secuencia de este trabajo:

En el primer capítulo, se expone detalladamente la dificultad a la cual se enfrentan los alumnos del tercer semestre del CCH para identificar e interpretar los afijos negativos y los efectos que ésta produce, y para entender un panorama completo de las circunstancias en que esto sucede, se hace una descripción de la institución, así como de la población estudiantil que la conforma. Por último, se programa el trabajo a realizar por medio de objetivos tanto generales, como específicos.

En el segundo capítulo, se procede a realizar una investigación de todo lo concerniente a la comprensión de textos, teniendo siempre presente el tema de este trabajo. Se empieza con el concepto que distintos autores tienen de la lectura. Se

continúa con los diversos modelos que han surgido a través de los años y de las estrategias de bajo y alto nivel (que los alumnos deben aprender para optimizar su comprensión de textos).

Posteriormente, se hace una descripción de los afijos negativos y de su impacto en el texto a nivel sintáctico y semántico.

Puesto que este trabajo implica una propuesta didáctica, se incluyen los temas de aprendizaje y enseñanza. Con respecto al primero, se considera la teoría constructivista, tomando en consideración tanto la adquisición de conceptos como el aprendizaje significativo. En cuanto al segundo tema, se exponen algunas técnicas de enseñanza existentes.

La información recabada y expuesta en el segundo capítulo, cuyo análisis y selección de todo aquello que fundamenta directamente la propuesta en sí, se incluye en el capítulo tres, así como la metodología y ejercicios modelo para el reconocimiento e interpretación de los afijos negativos.

Finalmente, el trabajo concluye con la exposición de los resultados, el logro de los objetivos, así como alcances, limitaciones, y sugerencias para investigaciones posteriores.

CAPITULO I

LOS AFIJOS NEGATIVOS Y SU IMPORTANCIA DENTRO DEL PROGRAMA DE INGLES DEL CCH.

ANTECEDENTES

Con el tiempo la lectura ha cobrado un papel relevante dentro del sistema educativo. La importancia de ésta se debe a que es la mejor forma de obtener información de todo tipo.

Con los grandes avances tecnológicos y científicos en todo el mundo, se tiene la facilidad de recurrir a fuentes escritas tales como enciclopedias, libros, revistas, folletos, internet, etc. ; y tal auge científico se presenta en diversas lenguas.

El idioma inglés, por ser un medio de comunicación internacional en reuniones científicas y humanísticas así como en todo género de publicaciones, cuenta con un gran número de hablantes en todo el mundo. Si a esto le añadimos la estrecha cercanía geográfica de México con los Estados Unidos, el resultado es que el estudio de esta lengua adquiere una gran relevancia debido a las relaciones que se mantienen con este país; el Tratado de Libre Comercio hace que esta comunicación sea cada vez más cercana. Por tal razón, es indispensable dotar al alumno dentro del Sistema Educativo con las herramientas necesarias para tener acceso a fuentes de información escrita que estén disponibles en inglés, y así facilitarles los trabajos de investigación que deban realizar durante sus estudios de educación media superior y superiores, y que a su vez dará lugar a una mejor preparación y obtención de empleos al término de sus estudios.

Una de las instituciones más importantes del país, El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue creada para formar al alumno y prepararlo para estos retos.

1.1 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El 26 de enero de 1971, se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ante la necesidad, de la Universidad Nacional, de formar nuevos tipos de profesionales y especialistas que la nación requiere, y ante la creciente demanda de enseñanza a nivel superior de la población (CCH: 1979). La intención del Colegio ante esta demanda es atender un número mayor de alumnos de los que los bachilleratos de esos años podían contemplar.

El objetivo del CCH a partir de entonces, ha sido la búsqueda de nuevos conceptos básicos pedagógicos que fundamenten sus planes de estudio.

Entre éstos están:

- 1) Proponer una educación activa en contraposición a la educación del Bachillerato, que en ese tiempo consideraba al alumno únicamente como receptor pasivo de contenidos;
- 2) Enseñar al alumno a aprender proporcionándole los conocimientos necesarios que sean el punto de partida para su autoformación académica y cultural; con la cual el alumno aprende a trabajar, a informarse, a investigar, a racionalizar, a comprender experimentando, etc.

- 3) Preocuparse por el desarrollo integral del educando y su formación, para que tenga la capacidad de enfrentarse a las exigencias de su sociedad.

Es así como el doce de abril de 1971, se inician las clases en los tres primeros planteles Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan; y un año después Oriente y Sur.

El número de alumnos que ingresan a los cinco planteles era en ese entonces de 10,000 , con cuatro turnos de lunes a viernes. A partir de 1996 con el cambio de programas, se restringieron los horarios a únicamente dos: turno matutino y turno vespertino.

El CCH considera exentos de pago de cuotas a los alumnos de escasos recursos, por lo que está dispuesto a recibir y atender a aquellos estudiantes deseosos de aprender y de ingresar a sus aulas. Cabe señalar que para ingresar al CCH el alumno presenta un examen de conocimientos generales y dependiendo de los resultados de este examen se decide si ingresa o no a la institución.

Los antecedentes tanto académicos como socio-económicos y culturales de los alumnos que ingresan al CCH son factores importantes para un mejor aprovechamiento de sus estudios en bachillerato.

1.2 CARACTERISTICAS DEL ALUMNADO DEL CCH VALLEJO

Actualmente la población estudiantil de nuevo ingreso del CCH Vallejo es de aproximadamente 3,000 alumnos. La población total es de 12,000 tanto del sexo femenino como del masculino, cuya edad fluctúa entre los quince y cuarenta, siendo éstos últimos la minoría. El estatus socio-económico de los alumnos es medio-bajo; una tercera parte de ellos, sobre todo en el turno vespertino, trabaja medio tiempo. En el turno matutino la mayoría de los alumnos se dedican solamente al estudio, lo cual representa una posibilidad mayor de dedicación al mismo con un mínimo de distracción tanto en tiempo como en esfuerzo.

La mayor parte de los alumnos tienen como antecedente académico la escuela secundaria oficial dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los programas de inglés de las secundarias oficiales únicamente proporcionan conocimientos básicos que no siempre son suficientes para el nivel de preparatoria. Por lo tanto, al ingresar al CCH, el nivel de inglés de los alumnos es bajo y se refleja en el grado de aprovechamiento que obtienen en el idioma.

Las características de la población actual, como se ha visto, son importantes dentro del contexto de la Institución, asimismo, el programa de inglés y su importancia forman parte de dicho contexto.

1.3 EL PROGRAMA DE INGLÉS Y SU LUGAR EN EL CCH

El programa de inglés ha tenido cambios. En 1971 cuando se crea el CCH, la materia de inglés no tenía crédito curricular, solamente era una materia de requisito. No es sino hasta 1996, con los nuevos planes de estudio, que cambia la materia de inglés de requisito a curricular y de esta manera se le da mayor importancia y peso a la materia dentro del ciclo de bachillerato.

En su posición constante de empeñarse en una búsqueda de la excelencia académica del bachillerato y dado las necesidades ante los rápidos avances en las últimas décadas del conocimiento a nivel internacional, el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) de la UNAM, aprobó el plan y los programas de estudio actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades el 11 de julio de 1996. Esta actualización de los programas se dio a partir de hechos, datos y observaciones que la comunidad docente había venido formulando constantemente, así como la reflexión y las aportaciones de grupos de profesores preocupados por problemas curriculares, esto llevó a la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato a comprometerse a la revisión del plan y de los programas de estudio, desde finales de 1991. Cabe señalar que en la presentación de los nuevos programas actualizados, se reiteraron puntos esenciales de la concepción del plan de estudios y del proyecto educativo del Colegio desde sus inicios, o sea lo que ha sido la filosofía del CCH desde su creación en 1971.

Con esta reforma educativa se le da carácter obligatorio a los cursos de lengua extranjera, para que se fortalezca la formación de los alumnos en la comprensión de textos en una lengua extranjera:

ACTUALIZACION DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1971

Incluir en el plan de estudios la materia de lengua extranjera, principalmente inglés cuyo aprendizaje hasta hoy ha sido únicamente un requisito y dedicarle cuatro semestres de cuatro horas semanales, con los créditos correspondientes (UNAM:1996)

El objetivo principal de la materia de inglés en el CCH es: la comprensión de textos en inglés que capacite al alumno a tener acceso a una cultura universal e interdisciplinaria, derivada del actual desarrollo científico y humanista:

El proceso de enseñanza – aprendizaje, en la materia de inglés, tenderá hacia la formación de lectores eficaces e intentará desarrollar una conciencia crítica que tienda a valorar e interpretar lo leído. (UNAM:1996)

Objetivo ambicioso que difícilmente se logra dentro de las aulas del CCH, para la mayoría de los estudiantes, ya que son diversos los factores que impiden alcanzarlo. Como por ejemplo, el tiempo que generalmente no alcanza para cubrir todos los contenidos de los programas porque frecuentemente se presenta el problema de suspensión de labores por parte de los alumnos durante el semestre; otro factor es el ausentismo de los alumnos a las clases, ésto posiblemente se deba a la insuficiente motivación o conciencia de su aprendizaje que provoca falta de interés en sus estudios.

Por otra parte, es importante dar capacitación profesional a los maestros, pues es tanta la demanda de éstos, que no todos los que la Institución emplea tienen el nivel de conocimientos necesarios para guiar a los alumnos a alcanzar la comprensión de lectura del idioma.

La duración del curso es de 256 horas distribuidas en cuatro semestres de 64 cada uno; con cuatro horas de clases a la semana.

El programa de inglés incluye los tipos de lectura, los aspectos lingüísticos, las estrategias de vocabulario, las estrategias de aprendizaje y los aspectos discursivos, entre otros.

El programa del primer semestre, cuyo objetivo es que el alumno sea capaz de captar el tema general y el valor comunicativo de un material de lectura, así como poder extraer datos específicos importantes a partir de una lectura selectiva, se divide en tres unidades. En la primer unidad aparecen los sufijos de sustantivos: **ty, tion, ness, ship, ist, er/or, ing** como sufijos formantes de palabras; en la unidad dos aparecen los prefijos negativos: **un, in, dis, mis** junto con los sufijos de adjetivos **ful, ous, ish**. Y en la unidad tres se contemplan las palabras desconocidas y compuestas.

En el programa de segundo semestre, también compuesto de tres unidades; la primera abarca los sufijos de los verbos pasados (**ed**) y los sufijos de adverbios: **ly/ward(s)**. En la segunda unidad aparecen los sufijos de sustantivos **er, ee, e, ss**.

En la unidad tres están los sufijos de verbos *ing, ed*; y de formación de sustantivos *ance, ence, ancy, ency*; además de los prefijos de sustantivos *ab, a*.

A partir de este momento, en el tercer y cuarto semestre ya no aparecen ni se mencionan los afijos para su reciclamiento.

1.4 LOS AFIJOS NEGATIVOS EN LA LECTURA.

La negación sintáctica es una operación lógica y requiere del reconocimiento de los elementos negativos a nivel morfo-sintáctico, léxico y semántico en el discurso para dar sentido al mensaje negativo por medio de palabras negativas (ej. *none, not, never, no*). Entre los elementos negativos se encuentran también los afijos que desempeñan una función importante dentro de la oración. Así, durante una lectura en inglés, al alumno le es fácil reconocer *not* y *no* como formas negativas, pero, frecuentemente también encuentra palabras formadas por afijos negativos que en ocasiones no reconoce. Por lo anterior, se considera que para el diseño de un curso de lectura en donde se utilizan textos auténticos, sería muy útil presentar actividades que proporcionen una mejor identificación de palabras formadas con afijos negativos.

1.5 LA NECESIDAD DE IMPLANTAR UNA METODOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS AFIJOS NEGATIVOS EN LA LECTURA

Para que el alumno pueda obtener información de un texto que le conduzca a su comprensión, debe tener un dominio aceptable del lenguaje y de las estrategias de lectura.

Se ha observado que los alumnos del tercer semestre de inglés tienen muchas dificultades en cuanto al dominio de la lengua y carecen de estrategias para comprender la lectura. Una de las dificultades o carencias que se han detectado se refiere a las palabras formadas por los afijos negativos. Aun cuando en inglés y en español existen afijos negativos que presentan semejanzas –lo cual podría ser una ventaja para su identificación a los estudiantes generalmente les resulta difícil descifrar o identificar de manera adecuada una palabra formada con un afijo negativo, por lo que el alumno interrumpe su proceso de lectura al encontrar una palabra formada con un indicador negativo y en seguida recurre al diccionario o le pregunta al profesor el significado interrumpiendo la fluidez de su lectura; también suceden casos en los que el alumno tiende a sobregeneralizar y cree identificar afijos negativos en palabras que no los contienen, por ejemplo: *Universal*.

Por lo anterior, sería conveniente considerar el reciclamiento de estos indicadores negativos en el tercer semestre así como implementar una metodología didáctica para que se les de mayor peso e importancia, resaltando el conocimiento necesario de los morfemas que intervienen en la negación así como de las estrategias

necesarias para su identificación e interpretación en la enseñanza de la comprensión de lectura.

El provecho que se pueda obtener de la presente investigación no sólo beneficia a los alumnos del CCH sino que por su enfoque puede ser utilizado y aplicado como un auxiliar en cursos de comprensión de lectura de inglés como lengua extranjera y por tanto ser de beneficio para alumnos de otras escuelas.

La elaboración de una metodología didáctica requiere especificar la meta que se persigue, así como los pasos a seguir para cumplirla; en este caso se pretende cumplir con los objetivos enlistados a continuación.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GENERAL

Proponer una metodología didáctica, para la identificación e interpretación de los afijos negativos en la lectura en inglés como lengua extranjera para alumnos del tercer semestre del CCH.

Para cumplir con este objetivo se proponen los siguientes,

1.6.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Hacer una revisión de los modelos de lectura
- Investigar cuáles son las estrategias de bajo y alto nivel
- Analizar las teorías de enseñanza – aprendizaje referentes al tema
- Revisar las distintas técnicas de enseñanza de comprensión de lectura relativos al tema
- Analizar el uso de las formas negativas en inglés
- Desarrollar una metodología didáctica para la enseñanza de los afijos negativos a través de ejercicios y materiales modelo.

Al satisfacer el logro de estos objetivos se podrán sugerir mejoras al programa de inglés del CCH. Para la realización de la presente investigación se debe llevar a cabo una revisión de la literatura reciente que está dedicada a la enseñanza de la lectura.

CAPITULO II

FUNDAMENTACION

La lectura es una habilidad que requiere de la utilización de varias estrategias; una de estas es la comprensión del vocabulario, que implica la localización de las palabras que son relevantes para la comprensión de un texto. Para poder identificarlas, es necesario utilizar una didáctica organizada y basada en teorías sobre la comprensión de lectura y del aprendizaje que permitan la construcción de un modelo de enseñanza de formación de palabras y reconocimiento de sus funciones.

2.1 La Lectura

La lectura ha sido un tema de discusión a lo largo de los años. Es a través del tiempo que se ha ganado terreno en la lingüística aplicada en esta habilidad tan crucial para la adquisición del conocimiento.

En los años cuarenta y cincuenta, el enfoque que se le daba a la comprensión de lectura estaba basado en las teorías de aprendizaje utilizadas en ese entonces. Los profesores estaban influenciados por el audiolingualismo. Para estos profesores, el proceso de lectura era absolutamente mecánico. Los estudiantes tenían que producir el lenguaje escrito a través de ejercicios mecánicos y la lectura quedaba en un lugar secundario.

En la siguiente década, se empezó a abandonar el audiolingualismo y se reconoció la importancia del bagaje cultural y en particular del rol sociocultural en la comprensión de lectura de una segunda lengua. Rives consideró la relación entre cultura y lenguaje para un entendimiento completo del significado de un texto. Sin embargo, a pesar de estas aportaciones que trascenderían posteriormente, no se les dieron importancia y los enfoques metodológicos e instruccionales permanecieron en la decodificación o procesamientos "*bottom up*" (Carrell 1989:2).

Un avance que permitió tener otro enfoque sobre la lectura fue la publicación del artículo de Kenneth Goodman **Reading: A Psycholinguistic Guessing Game**. El impacto de la teoría psicolingüística de Goodman en la concepción del proceso de lectura fue que consideró al lector como un participante activo capaz de hacer y confirmar predicciones a partir de su conocimiento de los varios niveles lingüísticos (grafofónico, sintáctico y semántico). Además Goodman enfatiza dos aspectos de la lectura: el psicolingüístico (cómo interactúan el lenguaje y el pensamiento) y el sociolingüístico (el lenguaje operando en un texto social) (Carrell 1996:3). Fue a partir de entonces que a la lectura se le dio otro enfoque que sirvió de punto de partida para su desarrollo hasta la fecha.

La lectura es un proceso activo en donde entra en juego la experiencia del lector que interactúa con lo que el escritor expone en el texto. En el proceso de lectura son necesarios varios aspectos para la interpretación del texto: aspectos ortográficos, léxicos, semánticos y sintácticos; pero no sólo éstos, también es necesario que un lector posea habilidades de procesamiento descendente que se inician con la

elaboración de hipótesis y de predicciones y que se confirman con los aspectos anteriores.

Hay varios modelos que explican cómo se procesa; a continuación se revisan algunos.

2.2 Modelos de Comprensión de Lectura

2.2.1 Modelos Ascendentes (Bottom Up)

También llamado procesamiento basado en el texto. Es la manera de abordar un texto escrito analizando cada palabra para encontrar su significado formando proposiciones, es decir analizando las unidades textuales más pequeñas (como son letras y palabras) a unidades más largas, (oraciones, frases, etc). Estos modelos consideran que en la lectura la información va de abajo-arriba de forma unidireccional, enfatizando las funciones decodificadoras; y operan desde el reconocimiento visual de las letras hasta llegar a los procesos de tipo semántico (frases, oraciones entre oraciones) (Kirchner 1988:82).

Un modelo serial que explica el proceso de comprensión de lectura minuciosamente es el de Gough.

El modelo de Gough (modelo de letra por letra)

Según Gough, la lectura inicia desde la primera fijación en el texto en el que se produce un icono, el cual se convierte en una letra. Entonces estas letras son asociadas con los fonemas correspondientes; esta representación fonética se transfiere al diccionario léxico interno del lector quien comienza la búsqueda y reconocimiento de las

palabras. Cuando se han reconocido, éstas van a la memoria a corto plazo hasta que se organizan en unidades más amplias (frases). Finalmente son procesadas por otro dispositivo el cual usa el conocimiento sintáctico y semántico que determina la estructura profunda de las palabras que se encuentran en la memoria a corto plazo. Una vez reconocida y comprendida la operación, se almacena en la memoria a largo plazo (Puente 1991:142).

Cabe señalar que el modelo de Gough no retroalimenta los diversos elementos que plantea ni tampoco considera la memoria episódica que permite dar cuenta de los efectos contextuales. En esto, el siguiente modelo supera al de Gough.

El Modelo de Automaticidad de Laberge y Samuels

El modelo de estos autores se basa en la atención y la automaticidad de la decodificación y la comprensión. De acuerdo a este modelo, un lector que ha logrado automatizar el proceso decodificador, será capaz de dedicar su atención a comprender lo que está leyendo. Los componentes de este modelo son la memoria visual, la memoria fonológica y la memoria semántica, esta última no se automatiza, siempre demanda atención. Aunque estos tres componentes del proceso pueden retroalimentarse entre sí siguiendo la ruta que procesa la información, ésta puede cambiar dependiendo de factores como la habilidad del lector y la dificultad del texto. Así por ejemplo, el lector puede ir directamente de la memoria visual a la semántica y viceversa.

Otro componente relevante en este modelo es la memoria episódica, la cual contiene experiencias personales y alimenta así los tres componentes básicos del modelo facilitando la automatización en los dos primeros (Puente 1991:146).

Los modelos de procesamiento ascendentes comienzan con el estímulo impreso hacia niveles más altos. Mientras que los modelos de procesamiento descendentes comienzan con hipótesis y predicciones que intentan verificar el código impreso.

2.2.2 Modelos descendentes (Top Down)

Estos modelos consideran que el lector selecciona las claves más productivas de los estímulos gráficos presentes en el texto, (letras, palabras, oraciones). El proceso comienza con hipótesis basadas en sus experiencias pasadas, de su bagaje cultural y su conocimiento del lenguaje; hipótesis que el lector confirma o rechaza al interactuar con el contenido del texto. Así pues, estos modelos resaltan la importancia de los procesos mentales más que del texto y su estructura. Se trata por lo tanto de que el proceso va de arriba – abajo, es decir, desde los elementos de orden superior - conceptos y experiencias del lector- hacia los elementos de orden inferior, como son las claves gráficas, lexicales y gramaticales que están en el texto (Puente 1991:141).

Un modelo descendente que tuvo mucho impacto en la teoría de la comprensión de lectura fue el de Goodman.

El modelo de Goodman

Goodman considera al lector como un explorador que va en busca del significado, equipado sólo con las claves más productivas. Esto significa que a partir de los símbolos gráficos, el lector extrae el significado; sin embargo, la característica más sobresaliente de este modelo es que el lector, en la búsqueda del significado, se apoya en la estructura sintáctica y semántica del texto con el objetivo de minimizar el esfuerzo cognitivo que se necesita. Según Goodman, en este proceso el cerebro maximiza la información que adquiere y minimiza el esfuerzo para adquirirla por medio de cinco pasos: reconocimiento, predicción, confirmación, corrección y terminación. Así, una vez que el lector selecciona los símbolos gráficos según sus expectativas, comienza la secuencia de estos cinco pasos (Puente 1991:147).

El proceso de lectura no es la identificación serial de letra por letra, palabra por palabra del texto, sino más bien "un juego psicolingüístico de adivinanzas" en donde el proceso es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector, elementos que le permiten anticipar la información y esta anticipación le permite brincar etapas, es decir, que puede obtener significados sin procesar cada una de las claves del texto, lo que le permite activar elementos del proceso aún sin el procesamiento de elementos anteriores (Puente 1991:150). Como se puede observar, en estos modelos la mayoría de la información es proporcionada más por el lector que por el texto.

Se han descrito brevemente los modelos seriales que explican el proceso de comprensión de lectura. Sin embargo, ante el riesgo de permanecer en uno de los extremos, aparecen los modelos interactivos que equilibran el proceso.

2.2.3 Modelos Interactivos

Surgen como una alternativa a los modelos unidireccionales y proponen la interacción simultánea de los diversos niveles que intervienen en la obtención del significado. Estos modelos destinan la misma importancia a las claves que están presentes en el texto y al conocimiento que aporta el lector para la extracción del significado del mismo. Básicamente, este modelo postula la interacción de los modelos ascendentes y descendentes para el éxito de la lectura en la que el procesamiento predominante está determinado por factores como el dominio lingüístico del lector, la dificultad del texto, el conocimiento del tema que tenga el lector, y la habilidad de lectura. Desde este punto de vista interactivo, el proceso de lectura tiene lugar en el momento en que el lector se enfrenta con el texto; cuyos elementos incitan expectativas en cada nivel, de tal manera que la información que se procesa en cada uno de estos niveles sirve de *input* para el siguiente; despertando al mismo tiempo las expectativas del lector, y buscando su confirmación en los niveles inferiores hasta alcanzar la comprensión del texto (Kirchner 1988:99).

Dentro de estos modelos se definirá brevemente el de Rumelhart y el de Stanovich.

El modelo de Rumelhart (modelo de activación interactiva)

El modelo de Rumelhart explica la intervención de varios factores en el proceso de lectura. En su modelo se expone que la información gráfica se reconoce, se procesa y se guarda en el almacén de información visual. Luego, esta información se analiza por medio de un mecanismo que extrae los rasgos gráficos relevantes, los cuales constituyen el centro de mensajes en el que se encuentra disponible información relacionada con reglas ortográficas, reglas sintácticas, palabras, reglas semánticas e información pragmática (Puente 1991:152).

El modelo de Stanovich (modelo interactivo-compensatorio)

Stanovich considera la ejecución paralela y simultánea de varias fuentes de conocimiento en el proceso de lectura agregando el concepto de "compensación", según el cual, la deficiencia de cualquiera de las fuentes implica mayor concentración en las otras, sin importar el nivel de procesamiento. El modelo de Stanovich es entonces, interactivo y compensatorio. Interactivo porque hay activación paralela de diversas fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas y compensatorio porque el lector puede explotar al máximo ciertas fuentes de conocimiento cuando otras, por cualquier razón, son deficientes (Puente 1991:153).

2.2.3.1 Teoría de los Esquemas

Para la construcción del conocimiento en la comprensión de un texto, la teoría de los esquemas resalta el papel que juega el conocimiento pre-existente con el nuevo conocimiento.

La teoría de los esquemas tiene que ver con el conocimiento, cómo se representa y cómo esta representación facilita el uso del conocimiento de maneras particulares. De acuerdo a la teoría del esquema todo el conocimiento está empacado en unidades. Estas unidades son los esquemas (Flood, 1984:2).

Un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Hay esquemas que representan el conocimiento acerca de todos los conceptos que nos rodean: objetivos, situaciones, eventos, acciones.

Básicamente el término *schemata* (esquemas) en la comprensión de lectura significa los conceptos existentes de un lector acerca del mundo, conocimiento que ya está almacenado en la memoria (Barnett 1989:42). Estos conceptos constituyen el marco en el que el lector debe acomodar lo que él entiende del texto. Esta teoría considera a la lectura como un proceso interactivo en el cual la perspectiva del autor se interpreta a través del conocimiento general del trasfondo del lector. Los lectores poseen *schemata* de contenido que es todo su bagaje cultural; *schemata* lingüísticos, que son el conocimiento que tiene de la lengua y *schemata* formal o el conocimiento de cómo los textos están organizados; *schemata* que funcionan al leer el texto. En los años setenta se demostró que la lectura es el resultado de una interacción entre el lector y el texto. El lector aporta conocimiento de trasfondo y una serie de estrategias de lectura, mientras que el texto por otro lado provee al lector con un tipo de organización retórica. Se considera entonces que en la comprensión de la información contenida en un texto tres factores fundamentales entran en juego: la habilidad para utilizar conocimientos de trasfondo acerca del contenido del texto, la habilidad para reconocer y utilizar la

estructura retórica del texto y la habilidad para utilizar estrategias de lectura eficientes (Wenden 1987:50).

2.3 Estrategias de Comprensión de Lectura

Una estrategia es una serie de pasos encaminados a un fin, es una herramienta que los individuos utilizan para ayudarse a comprender, a aprender o adquirir nueva información. De hecho, el término *estrategia* proviene del antiguo vocablo griego *estrategia* que significa el arte de la guerra .

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz 1998:115).

En la comprensión de lectura, en un texto de lengua extranjera, el aprendiz tiene un rol activo en la utilización de estrategias de lectura a través de pasos que utiliza para acrecentar su propio aprendizaje. En este sentido, Wenden así como O'Malley, dividen las estrategias en cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas son aquellas en las que se requiere de las operaciones del análisis y de síntesis para resolver un problema.

Las estrategias metacognitivas o autorreguladoras permiten al estudiante reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Para que la actividad de comprensión tenga lugar, se necesita involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante

todo el proceso. Las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y ampliar efizcamente las estrategias de lectura (Díaz, 1998:146).

Díaz hace una clasificación de estrategias de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos.

Estrategias previas a la lectura.

Comprenden todas las que se plantean antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el propósito de lectura y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles.

Algunas estrategias específicas pueden utilizarse antes de iniciar la lectura. Entre las más recomendables están:

- Utilizar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.
- Plantearse preguntas relevantes.

Estas actividades pueden realizarse con cierta facilidad a partir de una aproximación inicial al texto, ya sea leyendo el título, explorando el índice del contenido,

revisando someramente los subtítulos o las ilustraciones contenidas, o bien gracias a los comentarios hechos antes en forma intencional por el profesor.

Las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura, sirven para proponer un contexto, y también implican la activación y el uso del conocimiento previo (Díaz 1998:148).

Estrategias durante la lectura

Son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están realizando los micro y macro-procesos de lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante este momento es la de monitoreo o supervisión del proceso. Esta actividad de monitoreo o supervisión es esencial para la realización adecuada de todo el proceso en marcha por parte del lector, y también influyen de manera importante las características del texto como: el modo de representación, la familiaridad del texto y la explicitud textual.

Estrategias después de la lectura

Son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura. El primer lugar lo ocupa la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos, en función de los objetivos establecidos.

Al tener un texto, el alumno utiliza todos sus conocimientos tanto lingüísticos como culturales y su conocimiento del mundo, para lo cual utiliza estrategias de bajo y alto nivel.

Guadalupè R. García (1998) divide las estrategias en bajo y alto nivel.

2.3.1 Estrategias de Bajo Nivel

Las estrategias de bajo nivel, son los procesos de decodificación del texto que el alumno puede utilizar para la comprensión del mismo. Estas abarcan:

- A nivel palabra y oración:

Relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito.

Reconocer patrones de acentuación;

Reconocer patrones de entonación;

Identificar elementos morfológicos;

Reconocer cognados, falsos cognados;

Formación de palabras, afijos, palabras compuestas;

Palabras claves, conjunciones, conectores,

Puntuación, análisis sintáctico,

Sinónimos, antónimos, metáforas.

- A nivel párrafo y bloque:

Identificar elementos cohesivos

Referencia contextual (catáfora, anáfora)

elipsis.

- A nivel párrafo y texto:

Identificar elementos de coherencia

Conectores

Localizar oración tópico, idea principal.

2.3.2 Estrategias de Alto Nivel

Las estrategias de alto nivel están ligadas con procesos mentales que se pueden guiar a partir de la orientación en acciones concretas que dan como resultado la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje.

En el aprendizaje de una segunda lengua, entran en juego varios procesos inductivos con los cuales los estudiantes deben inferir ciertas reglas y significados de toda la información que les rodea.

Para la formación de conceptos, los individuos deben realizar varias operaciones como son la comparación, el análisis, la síntesis, la observación y la abstracción entre otras.

Las estrategias de alto nivel abarcan: (García : 1998)

- Localizar implicaciones (inferencia contextual);
- Hacer generalizaciones e hipótesis;
- Identificar descripciones;
- Clasificar descripciones;
- Identificar el argumento;
- Comparar y contrastar información;
- Identificar relaciones de causalidad;

- Identificar la idea principal;
- Sintetizar la información (mapas conceptuales, resúmenes);
- Interpretar información textual, (*entre otras*)

2.4 Aprendizaje

Hablar de la comprensión de lectura en una lengua extranjera, es hablar de varios aspectos que conciernen a este proceso. Y puesto que se lleva a cabo en la mente, es inevitable hablar acerca del proceso de aprendizaje.

Aprender es una conducta inherente cognitiva al ser humano desde que nace; es una modificación del comportamiento a nivel consciente e inconsciente.

Desde tiempos pasados se ha investigado acerca del aprendizaje, y su historia ha pasado por varias etapas. Desde que se considera al individuo como un objeto que da respuestas a un estímulo hasta considerarlo como un todo complejo, pensante capaz de realizar operaciones a nivel cognoscitivo. En esta última consideración se contempla que en la estructura cognoscitiva existen unidades prominentes que son las estructuras de conocimiento almacenadas y organizadas en el cerebro las cuales se relacionan con el nuevo conocimiento para producir el aprendizaje significativo (Ausubel: 65).

2.4.1 Adquisición de Conceptos

Los conceptos son objetos, eventos, situaciones que tienen un criterio común y que se representan mediante algún símbolo o signo. Y estas propiedades de criterio común se adquieren con la experiencia mediante etapas sucesivas en donde se llevan a cabo operaciones de hipótesis, de comprobación y generalización. Por ejemplo, un niño para que aprenda el concepto **perro** tiene que pasar por varios encuentros sucesivos con perros, gatos, vacas y otros animales de cuatro patas para que pueda generalizar y adquirir los atributos de criterio que caracterizan el concepto cultural de **perro**. Los conceptos son la base del aprendizaje y el resultado de nuestra experiencia con la interacción del mundo que nos rodea.

A través de los conceptos, el ser humano puede liberar al pensamiento, al aprendizaje y a la comunicación de la concretización del medio físico. Además, por medio de los conceptos se hace posible la adquisición de ideas abstractas que pueden utilizarse posteriormente para la adquisición de conocimientos nuevos. (Ausubel 1983:89)

Un objeto tiene significado cuando evoca una imagen equivalente al objeto, igualmente un concepto adquiere significado psicológico cuando se relaciona a una idea que ya está presente en la mente. De una u otra manera, para que un estímulo o concepto tenga significado, es indispensable que en la conciencia del aprendiz exista una estructura cognitiva con la cual se relacione.

2.4.2 Aprendizaje Significativo

En contraposición con el aprendizaje de memoria Ausubel considera que el aprendizaje es significativo cuando se relaciona el conocimiento nuevo con estructuras de conocimiento que ya existen; esta fusión de conocimiento - el viejo con el nuevo - pasa a tomar un lugar en la memoria a largo plazo.

Existe una concepción constructivista, que ubica al aprendizaje significativo dentro del terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa.

Básicamente, el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo - tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos - no es un mero producto del ambiente, sino una construcción propia que se va produciendo día a día. Según esta posición el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción que hace el ser humano con los esquemas que ya posee.

El enfoque constructivista, resume en la siguiente frase el cómo y el qué de la enseñanza:

“ Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados “

(Díaz, 1998:16)

Principios de aprendizaje constructivista:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno.

- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Los conocimientos previos son el punto de partida de todo aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la medición e interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber (Díaz, 1998:17).

Hay una clasificación del aprendizaje de diversos contenidos curriculares, de los cuales se citarán los que tienen importancia para la presente investigación.

(a) conocimiento declarativo conceptual

(b) conocimiento procedimental

El conocimiento conceptual se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma memorística, sino abstrayendo su significado esencial e identificando las reglas que los componen. En este tipo de aprendizaje ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos que posee el alumno (Díaz 1998:29).

El aprendizaje procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. Es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. Algunos ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, etc.

2.5 La Negación

Básicamente, la negación se define como la carencia o falta total de una cosa. Debido a su complejidad se ha estudiado la naturaleza y procesamiento de oraciones y términos negativos en áreas tales como la psicología, la lógica, la filosofía, la literatura y la lingüística.

En el aspecto gramatical, las lenguas han hecho uso de las partículas negativas. En castellano se utiliza el adverbio “ **no** ” y la conjunción copulativa “ **ni** ” para negar. Aunque también existen prefijos negativos como **dis** (disgusto), **in** (inhábil), **im** (impaciente), **ir** (irracional), **i** (ilógico), **a** (anormal, acéfalo).

En el idioma inglés se indica la negación cuando se emplean las partículas **no** y **not**. Sin embargo hay palabras que pueden hacer los enunciados negativos: **never**, **seldom**, **rarely**, **scarcely**, **hardly**, **barely**, etc. También hay afijos negativos como, **UN**, **IN**, **DIS**, **NON**, **A**, **MIS**, **IM**, **IL**, **LESS** que se colocan antes o después de adjetivos y sustantivos y que expresan la idea contraria:

Ejem. **un**intelligence: **un**kind, **non**criminal, **amoral**, **dis**loyal, etc.

2.5.1 Descripción Gramatical de la Negación en Inglés

Tipos de Negación

(1) Negación Sintáctica: Se expresa utilizando la partícula *NOT* ejem.

This country doesn't end at the Elbe River Anymore y se considera que la negación se encuentra a nivel de oración.

(2) Negación Semántica: Puede ser expresada también utilizando un cuantificador negativo que modifique a un sustantivo o como el primer elemento en un pronombre indefinido.

Ejem. **No sailors are on the ship. / Nobody is on the ship.**

(3) Negación a nivel Frase: cuando **NOT** se aplica sólo a una frase:

Two years later, the moralistics Production Code would have decreed that Lil be made to pay for any of these things, not to mention the fact that she deliberately shot her husband along the way.

(4) Negación a Nivel Palabra: Puede ser que se aplique a una palabra; la negación es señalada con un prefijo negativo:

Ejem. **He was unable to stop the shot**

(Celce - Murcia 1983:95)

2.5.2 Descripción semántica de los afijos negativos y su influencia en el significado de la oración y dentro de un párrafo o entre párrafos.

A nivel enunciado:

Las palabras con afijos negativos pueden influir en el significado de una oración.

Ejemplo:

Information given to patients by counsellors in genetic clinics was “at best variable” and sometimes inaccurate.

La palabra *inaccurate*, tiene su efecto semántico dentro de la oración en que aparece, calificando la exactitud de la información.

Los afijos negativos también podrían ejercer su influencia negando la idea principal del párrafo o la idea expuesta en otro párrafo:

Entre párrafos:

In earlier work, the Roslin team unveiled Megan and Morag, sheep that had been cloned by taking a cell from an early embryo, mass – producing it in the laboratory, and using these cells to “re-program” two emptied eggs. (Párrafo # 1)

Until now it has been thought impossible to perform the same feat using cells from an adult animal. Unlike embryo cells, which have the potential to develop into a vast range of cells types, adult cells are differentiated, that is they have turned into a liver, brain or, in this case, a cell from the udder. (Párrafo # 2)

Dentro de un párrafo:

In a preliminary study of the attitudes of parents whose babies had been born with certain disorders for which prenatal testing had determined low risk. Prof. Marteau and her colleagues found that parents often felt angry towards the medical establishment for misleading them.

La negación en la palabra *misleading* tiene efecto en el significado de toda la idea del párrafo.

La negación es el resultado de la presencia de palabras negativas o alguna que incluya algún morfema negativo, como es el caso de los afijos negativos.

2.6 Afijación (descripción morfológica)

A los afijos se les considera morfemas por ser unidades mínimas de la lengua con significado. Los afijos forman palabras y pueden estar unidos al principio de las bases o raíces que son los prefijos o pueden colocarse al final, que es el caso de los

sufijos. Los prefijos generalmente no alteran la categoría lexical y los sufijos por el contrario, frecuentemente la alteran.

La morfología

La morfología es una parte de la gramática de una lengua que se encarga de la estructura de las palabras en el lenguaje humano.

La morfología es la encargada del estudio y análisis de los afijos y son incluidos dentro de la clasificación de las unidades mínimas de la siguiente manera:

Tipos de morfemas

(1) morfemas lexicales y libres

(2) gramaticales y atados

(3) las raíces y los afijos.

Los morfemas lexicales y los libres son palabras independientes con significado y pueden ser sustantivos, verbos, adjetivos, y adverbios.

Los gramaticales y los atados son preposiciones, artículos, conjunciones, formas indicando número, género, o tiempo, etc., como por ejemplo **the, some, with, a(n)**, el morfema del tiempo pasado, el morfema del plural (a excepción de preposiciones como **and o but**, que son morfemas gramaticales aún cuando constituyan palabras independientes).

Los morfemas lexicales constituyen la raíz en algunas palabras, mientras que los morfemas gramaticales que están añadidos a una raíz para formar unidades más largas se llaman afijos. Así por ejemplo **faith** es la raíz a la cual son añadidos los **afijos ful, un, y ness** para formar **unfaithfulness**.

Inflexión y derivación

La inflexión es el cambio que sufre una palabra al añadir afijos a las raíces. Por ejemplo, cuando la **s** se añade a **dog** para formar **dogs** o la terminación del tiempo pasado de **chopped**.

Los afijos derivacionales son distintos de los anteriores, aunque esta diferencia no siempre es clara. El afijo derivacional **ly** sirve para derivar el adverbio **quickly** partir del adjetivo **quick**. Una característica de los afijos derivacionales es que están mas cerca de la raíz que los infleccionales. (Langacker 1973:79) Así por ejemplo en la palabra **dark / en / s** el sufijo más cerca de la raíz **en**, se deriva del verbo **darken** que proviene del adjetivo **dark**, y el sufijo infleccional **s** está atado al verbo derivado. Los afijos derivacionales además no siempre determinan un cambio en clases gramaticales. Por ejemplo el prefijo derivacional **de** relaciona los verbos **populate y depopulate** . Lo mismo sucede en **apply / reapply. imaginative / unimaginative, possible / impossible**. En general, la formación de palabras a través de la adición de morfemas es bastante regular, en cambio la combinación de raíces con afijos derivacionales tiende a ser menos regular. Uno puede **untie a knot, o unhand a maiden**, mas no **unclose a door**. Una persona puede ser **impish, boyish, foolish, childish, waspish**

mas no **geniusish**, **enemyish**, **antish**. Alguien que baila es **dancer**, el que golfea es **golfer** ; pero quien existe no es **exister**, y uno que opera a un paciente se le llama **surgeon** mas no **operator**. Los procesos derivacionales, en oposición con los infleccionales, varían de lo regular a lo indiosincrático e irregular (Langaker 1973:80).

Entonces, se puede resumir que existen dos clases de palabras en inglés: las palabras que están formadas por un sólo morfema como por ejemplo: “ **friend** ”, “ **but** ”, “ **of** ” y las palabras que contienen una base, mas una o mas formas atadas o afijos como por ejemplo: “ **replenished**”, “ **uncaring**”, “ **disagreement**”. Asi “ **disagreement** ” tiene una base que es “ **agree**”, con un prefijo “ **dis** ” colocado al frente y un sufijo “ **ment** ” atado al final. (Aitchison 1989:107). Estas últimas palabras pertenecen a los afijos derivacionales de los cuales nos permiten formar nuevas entidades lexicales.

La morfología del inglés es “word - based”: las palabras son construídas sobre palabras. Sin embargo, varias palabras en inglés cuando se les quitan los afijos que les acompañan, la raíz que queda, no existe como palabra. Por ejemplo, en las palabras **recalcitrant**, **horrible** y **uncouth** cuando los afijos **re-**, **-ible**, y **un-** son removidos, quedan las raíces: **calcitran**, **horr** y **couth** que no son palabras en inglés. En estos tres casos, las razones son históricas. **Recalcitrant** y **horrible** fueron tomadas prestadas en su totalidad del latín y del francés. **Uncouth** no fue un préstamo, sino que fue formado muchos siglos atrás de una palabra que ya existía “**couth**” (históricamente relacionada a **can** y **know** y todavía encontradas en algunos dialectos británicos);

después de que *uncouth* fue formada, *couth* desapareció de la mayoría de los dialectos. Otro ejemplo es la palabra *grateful* y *horrible* (O' Grady 1991:119-120).

2.6.1 Afijos Negativos

La adición del afijo derivacional *un* que significa *not* , a adjetivos en inglés, no es completamente regular. Parecería no haber principio por lo cual se dice *untrue* mas no *unfalse* ; *unimportant* pero no *unpressing* ; *unhappy* y *unjoyful* , pero no *unsad* o *unoverjoyed* y algunas veces *unsmart* mas no *unbright* ; *unattractive* y *unpretty* pero difícilmente *unugly* o *unbeautiful* .

Quirk clasifica a los afijos negativos de la siguiente manera:

Negative Prefixes

	meaning	added to:	examples
UN	" the opposite of " " not "	adjectives de or ing participles	unfair, unwise unassuming unexpected
NON	" not "	adjectives nouns verbs	non-conformist non-smoker non-drip (paint)
IN	(same as for un)	adjectives	insane
IL	(before / l /)		illogical
IM	(before labials)		improper, immovable
IR	(before / r /)		irrelevant

	meaning	added to:	examples
DIS	(same as for un)	adjectives verbs	disloyal disobey
A	" lacking in " " lack of "	adjectives nouns	amoral, asexual asymmetry

Reversative or privative prefixes

	meaning	added to:	examples
UN	(a) " to reverse the action" (b) " deprive of" "release from"	(a) verbs (b) nouns	undo, untie, unzip unpack, unwrap unleash, unhorse
DE	" to reverse the action ", " to get rid of "	verbs, hence abstract nouns	decode, defrost deforestation

Sufijos Negativos

	meaning	added to:	examples
LESS	" without "	nouns - adjectives	speechless
	" not giving "		harmless
			restless
			careless

Hay una serie de prefijos negativos *de*, *dis*, y *un* que se relacionan con reversibilidad porque muestran la inversión de una acción o un alejamiento de una cualidad. Por lo que se dice "button" y "unbutton"; "connect" y "disconnect". Marchand sugiere que "un" se utiliza con "everyday reversible verbs" Ejem. "undo" y verbos reversibles que se derivan de sustantivos (unzip). "Dis" se utiliza especialmente con verbos que comienzan con *en* o *in* (disengage, disinfect). Marchand cree que "de" está reemplazando "dis" y es especialmente productivo con

verbos que terminan en “ize” e “ify” (declassify, demoralize). Aun donde existe una distinción semántica, más de una forma puede ser utilizada con la misma base (unconnected, disconnected, unclassified, declassified) (Hatch 1995:271).

Sherman (1973) se ha preocupado de la negación inherente en prefijos como *un, in*. La interrogante de este investigador fue determinar si estos elementos negativos incrementan la comprensión y en qué grado.

Los resultados obtenidos mostraron que el prefijo *un* incrementó la dificultad en la comprensión de las oraciones, aunque en menor grado que *not*, según Sherman la evolución del lenguaje pudo haber puesto prefijos a ciertos adjetivos como una reacción ante la dificultad de usar *not*, y esto es un proceso sincrónico de derivación también (Sherman 1973:83).

Además de aplicar este principio de derivación, es necesario aprender conjuntamente cada adjetivo individualmente.

A continuación se abordarán algunas técnicas de enseñanza para el vocabulario, punto crucial de esta investigación.

2.7 Técnicas de enseñanza de vocabulario en Comprensión de Lectura.

Con el tiempo, el rol que se le ha dado al vocabulario dentro del proceso de aprendizaje de la lengua, ha tenido diferentes enfoques. A principios de este siglo, cuando el “ Grammar Translation Method ” y el “ Reading Approach ” eran las metodologías predominantes en la enseñanza de lenguas, ya consideraban el vocabulario en la enseñanza y en el aprendizaje. Sin embargo, los enfoques estaban exclusivamente destinados a que los aprendices leyeran y escribieran una lengua extranjera. A partir de los cuarentas y finales de los cincuenta surgió el método audiolingual, muy bienvenido por cierto, desarrollado bajo las bases de producir usuarios del lenguaje reduciendo al máximo la enseñanza y la investigación del vocabulario, ya que se consideraba que demasiado aprendizaje de vocabulario, sobre todo en las primeras etapas, sobrecargaría la capacidad del estudiante para poder llegar al principal propósito de la enseñanza de la lengua, que era establecer a través de la formación de hábitos, las bases fonológicas y patrones gramaticales de la lengua (Celce – Murcia 1991:296).

Para 1970, el audiolingualismo estaba siendo cuestionado, pero no así la concepción del vocabulario que era considerado como algo secundario en la enseñanza de lenguas. Más tarde, surgieron voces reclamando la falta de interés en el vocabulario; y para 1980, ya contaba con una cantidad considerable de publicaciones en cuestiones lexicales. Actualmente, por la importancia que ha cobrado en la enseñanza de inglés, es considerado como un área importante de investigación en la enseñanza de lenguas.

A continuación, se expondrán algunas técnicas que pueden ser utilizadas para enseñar palabras nuevas.

a) Claves estructurales

Se utilizan para reconocer la categoría gramatical de las palabras en la oración y así identificar si la palabra es un sustantivo, un adjetivo, un adverbio, etc. El estudiante tal vez no sepa el significado de la palabra; sin embargo, si reconoce el significado estructural estará más cerca de entender la oración.

b) Información Morfológica

Para los cursos básicos, sería conveniente empezar con los afijos más comunes que se encuentran en los textos; por ejemplo: *UNhappy*, *teachER*, *DISagree*, *examINATION*. El trabajo más pesado tendrá que dejarse hasta que los estudiantes tengan un vocabulario más sólido, proporcionando más variedad de ejemplos del mismo afijo. (*UNwilling*, *UNkind*, *UNgrap*, *UNdress*, etc.) y un repertorio de bases y raíces (" stems " y " roots ") (Nutall 1982:66).

c) Inferencia a partir del contexto

Se puede obtener significado de las palabras que no se conocen sin buscarlas en el diccionario, gracias al contexto. Para utilizar esta estrategia se requiere de entrenamiento específico porque se necesita un esfuerzo consciente para aprender

palabras. Por medio de esta estrategia, se les muestra a los estudiantes que es posible entender nuevos elementos lexicales sin que alguien les diga lo que significan.

Al entrenar a los estudiantes a inferir significado a partir del contexto, se les provee de una poderosa ayuda en la comprensión y acelera bastante su lectura. Además de que esta estrategia tiene la característica " problema – solución " que atrae a la mayoría de la gente y confronta a los estudiantes a hacer uso de su inteligencia (Nuttall 1982:70).

d) Vocabulario activo, receptivo e ignorado.

En cualquier lengua existe un vocabulario activo, que son las palabras que conocemos lo suficientemente bien para utilizarlas y un vocabulario pasivo o palabras que posiblemente se entienden cuando se encuentran, pero no se usan. Generalmente, cuando se expone al estudiante a un programa de lectura extensivo, se le da la oportunidad de encontrar una y otra vez una misma palabra; una vez familiarizado con ella, existe la fuerte probabilidad de que el vocabulario pasivo pase a ser activo.

Hay una tercera categoría de palabras que no tiene caso aprenderse, y por lo tanto, si no es importante saber su significado, lo mejor es ignorarlas. Esto dependerá también del contexto, del nivel de conocimientos del estudiante y del objetivo que se tiene al leer. Por ejemplo, un ingeniero electricista encontraría la palabra "boost" como un elemento esencial; para otro profesionalista, tal vez no tendría ningún sentido

retenería. Esto hace suponer que no es indispensable poner atención a cada detalle del texto y resalta la importancia de proveer a los estudiantes de estrategias para ello.

En conclusión, ayudar a los estudiantes a reconocer lo que ellos no entienden debe ser una de las tareas del profesor, así como localizar las causas de la dificultad, y por último darles estrategias para resolver esa dificultad que les ayuden a no perder el tiempo en palabras que no necesitan conocer (Nutall 1982:74).

e) El uso del diccionario

Se considera que el uso del diccionario por parte del estudiante debe ser moderado, discreto y eficiente. Una vez que se le ha convencido que no necesita recurrir siempre al diccionario, es necesario enseñar la forma correcta en que debe consultarlo; enseñarle a elegir entre los diferentes significados de una palabra, la que más se adecue a partir del contexto.

f) El uso de los prefijos, raíces y sufijos.

De acuerdo con Nation, el conocimiento de afijos y raíces latinas es de suma importancia para un estudiante de inglés avanzado, porque puede utilizarse este como una ayuda al aprendizaje de palabras no familiares relacionando estas palabras a palabras o a prefijos conocidos, y esto puede utilizarse como una manera de verificar si una palabra no familiar ha sido exitosamente inferida a partir del contexto (1990:168).

Tomando en cuenta todas estas consideraciones, a continuación se presenta una propuesta para la enseñanza de los afijos negativos en la comprensión de la lectura en lengua extranjera.

CAPITULO III

RECONOCIMIENTO E INTERPRETACION DE LOS AFIJOS NEGATIVOS UNA PROPUESTA DIDACTICA

Una de las preocupaciones de las instituciones educativas en el país ha sido el capacitar constantemente a sus profesores en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Particularmente, el profesor siempre está buscando la manera en que sus alumnos aprendan, y al salir del aula se cuestiona si son adecuadas las técnicas aplicadas dentro del salón de clases para el logro de los objetivos y si se están obteniendo los resultados esperados.

Todo esto da como resultado que el profesor se detenga a idear, planear y diseñar una solución con base en teorías formales, para resolver el problema. El posible producto podría ser una metodología didáctica alterna como apoyo para la enseñanza de los contenidos que causen más dificultad.

3.1 La necesidad de la enseñanza de los afijos negativos para una mejor comprensión de textos.

Esta propuesta intenta resolver el problema de la falta de una pedagogía adecuada en la enseñanza de los afijos negativos, dirigida a los alumnos del tercer semestre en el CCH. Dichos alumnos supuestamente deberían, para su nivel, reconocer e interpretar de manera efectiva dichos afijos sin interrumpir su proceso de lectura cuando los encuentran en un texto en inglés, ya que el programa incluye estos marcadores negativos en la unidad segunda del primer semestre. Esto se podrá apreciar en la siguiente información, en la cual se describen los objetivos generales de cada semestre así como también se enlistan los contenidos (correspondientes al rubro de estrategias de vocabulario) de cada unidad que conforman los semestres de inglés del CCH que abarcan los afijos.

PRIMER SEMESTRE: Estrategias Básicas

Al concluir este semestre el alumno será capaz de captar el tema general y el valor comunicativo (función) de un material de lectura auténtico breve que contenga información familiar para él, abundancia de cognados, vocabulario conocido y una estructura sencilla. Igualmente el alumno podrá extraer datos específicos importantes (es decir, hacer una lectura selectiva o scanning), localizar la parte o partes donde se encuentra un tema en particular y extraer información sobre éste.

UNIDAD 1

3. Estrategias de vocabulario

- cognados / falsos
- redundancia léxica
- sufijos de sustantivos: ty, tion, ness, ship, ist, er / or, ing.

UNIDAD 2

3. Estrategias de vocabulario

- sufijos de adjetivos: ful, ous, ish
- prefijos: un, in, dis, mis
- cognados / falsos cognados

UNIDAD 3

3. Estrategias de vocabulario

- palabras desconocidas
- palabras compuestas

SEGUNDO SEMESTRE: Organización del texto.

El alumno será capaz de captar el tema general de materiales de lectura, auténticos, de carácter no especializado, que contenga información familiar para él, abundancia de cognados y una estructura sencilla. Asimismo el alumno identificará la manera en que está organizado el texto y podrá hacer una lectura selectiva para extraer datos concretos, así como hacer una lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo.

UNIDAD 1

3. Estrategias de vocabulario

- Sufijos: verbos ED
- Sufijos de adverbios: ly, ward(s)
- Falsos cognados

UNIDAD 2

- Sufijos de sustantivos: er, ee, e, ss
- Falsos cognados

UNIDAD 3

- Sufijos de verbos: ing, ed
- Sustantivos: ance, ence, ancy, ency
- Prefijos de sust: ad, a
- Falsos cognados

TERCER SEMESTRE: Lectura detallada

El alumno podrá variar de tipo de lectura de acuerdo con sus propósitos. Utilizará la lectura de ojeada para reconocer el tema general del texto e identificar su organización; empleará la lectura selectiva para extraer datos específicos y utilizará la lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo. Igualmente el alumno podrá realizar la lectura detallada de un texto de carácter cotidiano o académico (de nivel bachillerato). Breve de organización sencilla, siguiendo paso a paso, lo dicho por el autor con pocos errores. Asimismo habrá adquirido habilidades académicas como comprender tablas, diagramas y gráficas, y utilizar los índices y tablas de contenidos; así como la de poder resumir y hacer el esquema del texto.

CUARTO SEMESTRE: Lectura crítica

Ajustar los diferentes tipos de lectura aprendidos en semestres anteriores de acuerdo con sus propósitos como lector. Además el alumno podrá comprender detalladamente un texto auténtico de una extensión de dos o más páginas con un contenido familiar, un porcentaje alto de palabras de raíz sajona y una organización sencilla. Asimismo el alumno tendrá la capacidad de evaluar tanto la veracidad y objetividad de la información contenida en un texto, así como el punto de vista e intención del autor o autores.

Es en el renglón de estrategias de vocabulario del semestre uno y dos en donde se incluyen los afijos. Cabe mencionar que en el semestre tres y cuatro ya no se incluyen las estrategias de vocabulario, sino que los programas están ya más enfocados en aspectos lingüísticos y discursivos. En cuanto a los afijos negativos, sólo se le da peso a “**un**”, “**in**”, “**dis**”, y “**mis**”, excluyendo a los demás, que aún cuando podrían ser posiblemente menos frecuentes en los textos, no por eso serían menos importantes.

Con respecto a los afijos negativos incluidos en el programa, llama la atención cuando los alumnos están trabajando en un texto y luego se acercan al profesor para preguntar el significado del prefijo **un**, de la palabra **unexercised**; en general, desconocen los significados de los afijos. Sucede frecuentemente que se les pide subrayar en un texto todas las palabras que están formadas con un afijo negativo e incluyen palabras como **universe**, **unique**, **introduce**, **invented**, etc. por citar algunas.

Lo anterior se podría solucionar a través de técnicas y estrategias para que el alumno ejercite sus conocimientos de afijos negativos en la lectura y así mejore su fluidez en la misma. Y para lograr esto, es necesario considerar los aspectos

fundamentales que subyacen a la realización de una propuesta que esté dirigida hacia el logro de los objetivos mencionados.

3.2 Sustento Teórico de la Propuesta.

Los modelos ascendentes (bottom up) consideran a la lectura como un proceso de decodificación. De acuerdo al modelo de Gough, los afijos negativos se identificarían a partir del reconocimiento visual de las letras que los componen, para después llegar a los procesos de tipo semántico en donde se comprenden las operaciones para ser almacenadas en la memoria a largo plazo. (capítulo 2: op. cit.); según Laberge y Samuels; cuando la decodificación se automatiza, el lector puede dedicarse de lleno a la comprensión (Puente 1991:146); por lo que un alumno que ya conoce los afijos negativos cuando los encuentra en un texto, puede continuar su proceso de lectura sin interrumpir la comprensión de lo que está leyendo.

Por otro lado, los modelos descendentes como el de Goodman (Capítulo 2:20) considerarían a los afijos negativos como posibles claves que el alumno utilizaría para abordar el texto; ya que según estos modelos (top down), el proceso de lectura comienza cuando el lector activa sus conocimientos previos con los elementos que encuentra en el texto. Un ejemplo de esto sería el reconocer tanto el tema que está siendo tratado en el texto, como las claves estructurales o lexicales que entre estos últimos estarían los afijos negativos.

De acuerdo a la concepción interactiva de la lectura, ésta se considera como un proceso que va más allá de la decodificación como único elemento para la comprensión

del texto. Dicho proceso involucra factores tanto afectivos, culturales, académicos y sociales por parte del lector que además de interactuar con el texto, ponen en juego una serie de operaciones intelectuales – cognoscitivas para descifrar el discurso escrito, como lo señala Díaz Barriga: (1998: 142 - 143) “ La comprensión de textos es una actividad constructiva de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” :

Por lo que el planteamiento de una propuesta didáctica debe incluir algo más que simples ejercicios de decodificación o de automatización; también debe considerar que el alumno interviene en este proceso y que trae un conocimiento previo que utiliza al estar leyendo; por lo tanto no sólo es necesario que reconozca de manera correcta los afijos negativos, sino también, pueda inferir el significado de éstos dentro del contexto y se percate de otros elementos que intervienen en el texto.

Durante el reconocimiento e interpretación de los afijos, el lector utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes tales como esquemas y estrategias.

La estructura cognitiva se compone de conceptos, hechos y proposiciones organizados jerárquicamente. Está integrada por esquemas de conocimiento; estos esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, y de las interrelaciones que se dan entre éstos (Díaz 1998:21).

Al reconocer e interpretar un afijo negativo el alumno pone en juego procedimientos de bajo y alto nivel, conocimientos de procedimiento y declarativos conceptuales (Cap. 2:44)

El reconocimiento e identificación de los afijos negativos en un texto de lengua extranjera son parte de las estrategias de bajo nivel que el lector con experiencia es capaz de realizar en forma automática; en cambio, los microprocesos o procedimientos de alto nivel los utiliza en forma consciente, como el inferir una palabra desconocida de un texto; en este caso, haría uso de claves culturales, lógicas y sintácticas (operaciones cognoscitivas).

R.E. Mayer señala al profesor como responsable para promover aprendizajes significativos mediante la utilización de procedimientos o recursos (Díaz 1998:39); por lo que el profesor al planear la metodología de enseñanza de comprensión de lectura debe tener en cuenta además de los objetivos, las estrategias previas a la lectura, durante la lectura y las que vienen después de la lectura.

Un enfoque constructivista del aprendizaje será considerado en esta propuesta para la realización de los ejercicios y actividades. Dicho enfoque considera que para la obtención de la información contenida en un texto académico, se realiza lo siguiente en la mente del lector: primero se relacionan las ideas nuevas con las previas; después de la información nueva se reformula para asimilarla en la estructura cognitiva del sujeto. Cuando una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis de la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios y en caso necesario, creando nuevos esquemas (Díaz 1998:80).

Lo anterior, se combinará con el aprendizaje significativo, ya que éste reúne las siguientes condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, teniendo en cuenta su disposición (motivación y actitud) por aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz 1998: 21- 28).

De acuerdo a los postulados de Ausubel, la secuencia de la organización de los contenidos curriculares consiste en diferenciar de manera progresiva dichos contenidos, yendo de lo más general e inclusivo (el reconocimiento e identificación) a lo más detallado y específico (la inferencia e interpretación).

Para que un individuo pueda tener la concepción de la significación semántica de un afijo negativo en sus esquemas, necesita primero la imagen del objeto afijo y luego el concepto negativo. El conocer el significado de las palabras es una parte indispensable en la comprensión de textos, por lo que el desarrollo del vocabulario debe ser un componente fundamental del programa; y entre los objetivos a alcanzar se encuentran el ayudar al alumno a mantener y aumentar su reserva de palabras que pueda reconocer y relacionar de manera instantánea con la información previa de que dispone, así como el proporcionarle tanto conocimientos como estrategias para determinar por sí mismo el significado de las palabras desconocidas sin recurrir a la ayuda del profesor.

A continuación se presentarán las estrategias de vocabulario que se deben considerar dentro de un programa de comprensión de lectura; estrategias que permitirán a los alumnos determinar por su propia cuenta el significado de las palabras:

1. Análisis Lexical: El lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras de base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras (Cooper 1990:67)

2. Claves Contextuales: El lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de una palabra desconocida.

El análisis lexical permite al lector determinar el significado de palabras que no forman parte de su bagaje: Por ejemplo, si un alumno encuentra la palabra *disagreement* a la mitad de un texto, y sabe el significado de la palabra base, *agree* y de los afijos *dis* y *ment*, puede determinar el significado aproximado de la misma.

Frecuentemente, el significado real de las palabras depende del contexto en el que se utilicen. Por lo que es importante que el alumno haga uso de las claves contextuales para la deducción del mismo y así, evitar el uso del diccionario. El capacitar a los estudiantes a inferir el significado a partir del contexto, además de darles una herramienta poderosa en la comprensión, les ayudará a hacer más fluida su lectura.

La enseñanza de las estrategias de vocabulario servirán para reforzar la autonomía de los alumnos.

Se puede considerar la información previa y el vocabulario como el cimiento sobre el cual se construye el programa de comprensión de lectura. Al ayudar a los alumnos a que digieran el significado de las palabras y reflexionen en torno a los términos clave de un texto antes de la lectura, el profesor está contribuyendo a que activen y desarrollen los esquemas pertinentes, que son la base para una comprensión exitosa de un texto. Al proporcionarles lecciones específicas, encaminadas a ampliar y enriquecer el vocabulario del lector y al inculcarles estrategias que permitan a los

alumnos determinar por su cuenta el significado de las palabras, el profesor les ayuda a consolidar la información previa y un vocabulario útil para futuras lecturas (Cooper 1990: 76-77). Por esto es importante un diseño de vocabulario que tome en cuenta todas estas consideraciones.

En este trabajo se pretende abarcar una parte de ese vocabulario para la comprensión de lectura; esto es, la negación, comprendiendo que los afijos negativos hacen una palabra negativa, que también pueden negar una frase o darle sentido negativo a todo un párrafo o entre párrafos.

3.3. El Reconocimiento e Interpretación de Afijos Negativos

3.3.1. Descripción de la Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica está compuesta de una unidad distribuida en tres secciones. La primera sección está dirigida hacia el reconocimiento e interpretación de los afijos negativos. En la segunda el alumno podrá darse cuenta de la influencia que tiene un afijo negativo en un enunciado. Y la tercera sección está planeada para que el alumno conozca la influencia de los afijos negativos dentro de un párrafo o entre párrafos.

Se distribuyó de esta manera puesto que se está considerando la complejidad de los ejercicios; es decir, se comienza de lo más fácil y general que es el reconocimiento de los afijos negativos, hasta lo más difícil y particular: la interpretación e inferencia de tales elementos negativos.

Los textos utilizados fueron encontrados en Internet seleccionando los más adecuados como una muestra significativa de los afijos negativos. Se eligieron tres textos que tratan un mismo tema para evitar esfuerzos innecesarios de los alumnos y concentrar su atención en los objetivos de las lecturas. Cabe señalar que los textos manejan un inglés británico por lo que es recomendable que los profesores que utilicen la presente propuesta, hagan una aclaración a los alumnos de la diferencia del vocabulario entre el americano y el británico; Ejemplo de lo anterior "counsellor" y "centres" en inglés británico, en contraposición con "counselor" y "centers" en inglés americano. También sería recomendable que los profesores interesados en aplicar esta propuesta didáctica, consideren discutir el tema de los textos "manipulación genética" previo a la aplicación de los ejercicios para familiarizar a los alumnos con el mismo.

Los textos seleccionados que se utilizan en esta propuesta comprenden la mayoría de los afijos negativos. Los únicos que no están incluidos son: *ir-*, *mal-*, *a-* y *de-*.

Las secciones constan de tres fases; esto es, se consideran la fase pre-textual que implica lo que se pretende enseñar. En la fase textual, el estudiante entra en contacto con el texto y pone en práctica lo que se le enseñó en la fase anterior. Finalmente en la fase pos-textual se le evalúa para comprobar si se lograron los objetivos de la sección. En las tres etapas se pueden incluir ejercicios para que el estudiante utilice su conocimiento previo de vocabulario y del tema.

Procedimiento:

El procedimiento es la aplicación de ejercicios prácticos para los alumnos; mientras los alumnos los resuelven, el profesor puede ir supervisándolos para darse

cuenta de las dificultades que enfrenten y auxiliarlos en caso necesario. Es muy importante la intervención por parte del profesor, puesto que los resultados dependerán también de la forma en que se den las instrucciones, explicaciones y aclaraciones.

Dinámica de Grupos:

Cada ejercicio tiene su grado de complejidad por lo que hay algunos en donde el alumno puede trabajar individualmente y hay otros en que podría recurrirse al trabajo en grupos o a una combinación de ambos.

Equipo de Trabajo:

El profesor puede hacer uso de material extra según lo crea oportuno -y según sus posibilidades y creatividad- en cada uno de los ejercicios-modelo propuestos. Por ejemplo, puede enriquecer los ejercicios con apoyos audiovisuales como acetatos, películas, videos, diapositivas, canciones, juegos, etc.

EVALUACION: La evaluación de cada ejercicio será revisando las respuestas y procurando que éstas sean correctas y aclarando cualquier dificultad que surgiera. El profesor puede planear una evaluación sumativa o formativa con base en la elaboración de los ejercicios.

PROPUESTA DIDÁCTICA

3.4 UNIDAD MODELO

OBJETIVO GENERAL. El alumno reconocerá los afijos negativos; además interpretará el significado que el afijo negativo ejerce: dentro de un enunciado, sobre el párrafo y entre párrafos.

SECCION I

OBJETIVO GENERAL: El alumno reconocerá los afijos negativos

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- ❖ El alumno conocerá qué son las raíces y las bases de las palabras.
- ❖ El alumno conocerá lo que es un afijo.
- ❖ El alumno conocerá los afijos negativos y su significado.
- ❖ El alumno conocerá los afijos negativos y sus categorías lexicales a nivel oración.
- ❖ El alumno resolverá ejercicios de reconocimiento de afijos negativos.
- ❖ El alumno utilizará sus conocimientos previos sobre el tema.

EVALUACIÓN: La evaluación se llevará a cabo a través de la revisión de los ejercicios, pero principalmente durante la etapa de los ejercicios pos-textuales.

TIEMPO APROXIMADO: Dos horas.

1. FASE PRETEXTUAL

A. ¿Qué es una palabra raíz?

*Una **palabra raíz** es la parte principal de una palabra, pero ésta no es una palabra completa por sí misma.*

Una palabra raíz llega a ser una palabra sólo cuando otro elemento se le añade, ya sea al principio o al final. Por ejemplo la palabra raíz *- rupt -* la cual significa "rómper" no puede ser por sí misma una palabra independiente; debe tener otro elemento antes o después o en ambas partes para que pueda llegar a ser una palabra completa: *disrupt, interruption*.

B. ¿Qué es una palabra base?

*Una **palabra base** es un elemento que puede ser utilizado para construir palabras pero que también es una palabra completa por sí misma.*

Por ejemplo, las palabras base *happy, credit, hope*, pueden sostenerse por sí mismas como palabras independientes, pero también pueden tener elementos de palabras añadidas a ellas, como *unhappy, discredit, hopeless*. Las raíces de palabras en inglés provienen de otras lenguas. Las palabras base son ya palabras en inglés.

Ejemplos:

Raíces

- **rupt** - ("romper")
- **duc** - ("conducir")
- **fin** - ("terminar")

Con otros elementos

- interruption, rupture
- introduce
- finish, finality

Palabra base

stop

nonstop

lead

unleaded, leader

end

endless, endlessly

(Loban 1981:254-255)

EJERCICIO I

Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la información anterior:

1. ¿Qué es una palabra raíz?. Escribe un ejemplo

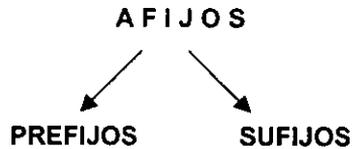
2. Subraya cuáles son ejemplos de palabra-base:

Healthy couth honest able

C. ¿Qué es un afijo?

Los afijos son elementos que se añaden a las raíces o bases de palabras para modificar su significado.

Los **afijos** se dividen en **PREFIJOS Y SUFIJOS**.



Los **PREFIJOS** se colocan al inicio de la palabra-raíz y los **SUFIJOS** se colocan al final de ésta.

EJEMPLOS:

AFIJO

a) PREFIJO	PALABRA BASE	NUEVA UNIDAD LEXICA
un	happy	unhappy
b) SUFIJO		
less	care	careless

EJERCICIO II

Contesta lo siguiente:

- Los afijos son _____
y se dividen en _____ y _____

2. Los prefijos van al _____ de una palabra base y los sufijos se colocan al _____
3. Escribe un ejemplo de una palabra formada con un prefijo negativo:

4. Escribe un ejemplo de una palabra formada con un sufijo negativo:

D. ¿Qué son los afijos negativos?

Los afijos negativos son elementos que le dan sentido de negación a la palabra-base o a la palabra-raíz a la cual se añaden.

AFIJOS NEGATIVOS

a)	PREFIJO NEGATIVO	PALABRA-BASE	NUEVA UNIDAD LEXICAL
	IN	SANE	INSANE
b)	SUFIJO NEGATIVO	PALABRA-BASE	NUEVA UNIDAD LEXICAL
	LESS	HARM	HARMLESS

LOS AFIJOS NEGATIVOS SON:

- a) PREFIJOS NEGATIVOS: UN, IN, DIS, MIS, IM, NON, IR, IL.
- b) SUFIJOS NEGATIVOS: LESS

Los afijos negativos se añaden a las siguientes categorías lexicales:

NOTA: Una categoría lexical es la posición gramatical de una palabra dentro de la oración. Pudiendo ser sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, etc.

EJEM. CATEGORIAS LEXICALES DE LOS AFIJOS NEGATIVOS

a)	PREFIJOS	SE ANTEPONE A		
	NEGATIVOS	SIGNIFICADO	CATEGORIA LEXICAL	EJEMPLO
1.	UN	"lo opuesto de" "no"	adjetivos	unfair unassuming unexpected
2.	IN	"lo opuesto de"	adjetivos sustantivos	insane inactivity
3.	DIS	"lo opuesto de" "no"	adjetivos verbos	disloyal disobey
4.	IL	"no"	adjetivos	illogical
5.	MIS	"erróneo"	verbo sustantivo	misbehave misbehavior

6.	IM	"not"	adjetivos	immovable
7.	IR	"not"	adjetivo	irrelevant
8.	NON	"no"	adjetivo	non-conformist

**b) SUFIJOS
NEGATIVOS**

9.	LESS		sustantivo	speechless
----	------	--	------------	------------

NOTA: Los sufijos cambian la categoría lexical y el significado de la base a la cuál se aplica.

Ejemplo:

PALABRAS BASE	SUFIJO NEGATIVO	NUEVO ELEMENTO LEXICAL
Penny	less	penniless
sustantivo		adjetivo

En este caso cuando a la palabra *penny* que es un sustantivo (y significa centavo) se le agrega *less* la nueva palabra *penniless* resulta ser un adjetivo (y significa: arruinado, sin un centavo)

EJERCICIO III

- a) En las siguientes palabras subraya los afijos negativos y encierra en un círculo las palabras base.

pointless nonfat inactive illogical

unafraid disconnect imperfect irrelevant

- b) Busca en el diccionario el equivalente de las palabras:

- c) De las palabras anteriores, ¿cuál es la que cambia de categoría lexical al añadir un afijo negativo? _____ Cambia de _____ a: _____

Uk News

Electronic Telegraph

Thursday 30 January 1997

Issue 615

“MISLEADING” GENETIC TESTS MAY CAUSE ALARM OR APATHY, WARNS EXPERT

BY LAURA SPINNEY, SCIENCE CORRESPONDENT

- 1 **PEOPLE** who have genetic tests are at risk of misinterpreting results because they are given inadequate information, an expert said yesterday.
- 2 Information given to patients by counsellors in genetics clinics was “at best variable” and sometimes inaccurate, Professor Theresa Marteau of the United Medical and Dental School at Guy’s and St Thoma’s Hospital NHS Trust told a briefing at the Royal Society in London.
- 3 As a result, people were whether falsely reassured or unnecessarily distressed, “I think false reassurance is going to be a bigger problem in future” , she said. Many people did not understand the concept of risk when it came to genetic testing, said Prof Marteau.
- 4 If told they were “unlikely” to develop a disease for which they were tested, they often failed to grasp that “low risk” meant there was still a chance that they could develop it.
- 5 In a preliminary study of the attitudes of parents whose babies had been born with certain disorders for which prenatal testing had determined low risk. Prof Marteau and her colleagues found that parents often felt angry towards the medical establishment for misleading them.
- 6 “There is no doubt that high risk families are coming forward now, but there is concern that genetics centres could be swamped by lower risk families,” she said.
- 7 At present, both high and moderate-risk groups were referred for testing. But not all GPs were aware of those criteria, said Dr Eeles, who runs workshops for doctors on genetic testing.

<http://www.telegraph.co.uk/et?ac=000299232463242&rtmo=338c6a02&atmo=338c6a02&pg=ngen>

Glosario:

aware= consciente
 briefing= información
 concern= preocupación
 come forward= responder a la llamada, presentarse
 develop= desarrollar
 grasp= captar, comprender
 GPs= grupos
 lead= inducir, convencer
 likely= probable
 reassurance= confianza restablecida
 risk= riesgo
 swamped= inundado
 warn= advertir

2. FASE TEXTUAL

A: En la frase siguiente:

“ –Misleading – genetic tests may cause alarm or apathy, warns expert” .

1. Subraya la palabra que está formada con un afijo negativo.
2. Da el equivalente en español de la frase anterior:

3. La frase que acabas de interpretar en español es el título del texto, que vas a leer, a partir de aquí. ¿Qué sabes acerca de la “manipulación genética”? Compártelo con tus compañeros.

B. Encierra en un círculo la palabra que no corresponda al tema que trata el texto.

1. a) genetics b) ethics c) research d) morphology
- a) tests b) results c) telegraph d) genetic
- a) patients b) counsellors c) students d) doctors

- | | | | |
|--------------------|--------------|---------------|---------------|
| a) misinterpreting | b) insurgent | c) inadequate | d) inaccurate |
| a) people | b) attitude | c) angry | d) explosion |
| a) alarm | b) cancer | c) risk | d) lexical |
| a) hand | b) aware | c) criteria | d) develop |
| a) disease | b) disorder | c) ignore | d) project |

C. Toma el texto y realiza lo siguiente:

- Identifica y subraya en el texto todas las palabras que están formadas con afijos negativos.
- Lee el texto, interpreta y escribe el significado en español de las palabras que subrayaste a partir del contexto, sin utilizar el diccionario.

PALABRAS FORMADAS

SIGNIFICADO

CON UN AFIJO NEGATIVO

EN ESPAÑOL

e. j. Misleading

engañoso

3. FASE POS-TEXTUAL

- Lee el texto nuevamente y con tus propias palabras expresa brevemente la idea principal.

B, De acuerdo a la información del texto, contesta si las siguientes oraciones son verdaderas (V), falsas (F) o (N) si no están citadas en el texto.

- | | V | F | N |
|---|-------|-------|-------|
| 1. La información que se les da a los pacientes que se someten a exámenes genéticos es generalmente adecuada y precisa. | _____ | _____ | _____ |
| 2. La "Royal Society" en Londres es la responsable de dar información adecuada y precisa. | _____ | _____ | _____ |
| 3. Algunos bebés han sido afectados a causa de los exámenes genéticos. | _____ | _____ | _____ |
| 4. Según la ética, los investigadores de genética están siendo deshonestos. | _____ | _____ | _____ |

SECCION II

OBJETIVO GENERAL: El alumno interpretará la influencia que el afixo negativo ejerce dentro del significado de la oración.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- ❖ El alumno interpretará el significado de una oración en donde se encuentren palabras con un afixo negativo.
- ❖ El alumno aplicará sus conocimientos previos sobre el tema.

EVALUACION: La evaluación se llevará a cabo a través de la revisión de los ejercicios, pero principalmente durante la etapa de los ejercicios pos-textuales.

TIEMPO APROXIMADO: cuatro horas.

C. Lee lo siguiente detenidamente:

People who have genetic tests are at risk of interpreting results because they are given inadequate information, an expert said yesterday.

Si observas el enunciado anterior, notarás que algo anda mal en el significado.

Algo no es lógico, y es que el enunciado correcto sería:

People who have genetic tests are at risk of misinterpreting results because they are given inadequate information, an expert said yesterday.

Lo anterior fue para que te des cuenta de lo importante que es un afijo negativo para el significado correcto del enunciado o frase.

Lee lo siguiente:

Inglés:

Information given to patients by counsellors in genetic clinics was “at best variable” and sometimes inaccurate.

Español:

La información dada a los pacientes por los asesores en clínicas genéticas fue en “el mejor de los casos variable” y algunas veces imprecisa.

En este enunciado, la palabra inaccurate que en español significa impreciso (a), tiene mucha importancia para la interpretación correcta de lo que dice, porque esta palabra te está diciendo la calidad de información que se les está dando a los pacientes, ya está implicando un sentido negativo a todo el enunciado.

EJERCICIO:

En el siguiente ejercicio, escoge la opción adecuada para que el enunciado sea correctamente interpretado:

Prof. Marteau and her colleagues found that parents often felt angry towards the medical establishment for (a) leading / (b) misleading them.

Uk News
Monday 24 February 1997

Electronic Telegraph
Issue 640

DOLLY: THE SHEEP THAT COULD CHANGE OUR LIVES

BY ROGER HIGHFIELD, SCIENCE EDITOR

- 1 The possibility that a human can be cloned from a single blood or skin cell was raised yesterday with the announcement that scientists have produced the world's first clone of an adult animal.
- 2 The clone, a Finn Dorset sheep called Dolly, paves the way to unprecedented genetic manipulation of farmyard animals, more cheaply and more accurately than ever before. A single cell could be taken from a prize bull, elite racehorse or award-winning pig, and hundreds of identical animals produced using the patented cloning technology developed at the Roslin Institute and PPL Therapeutics, near Edinburgh.
- 3 But any other use of the technology, for instance to mass-produce human eggs for use in in-vitro fertilisation, is illegal, said Dr. Ron James, managing director of PPL.
- 4 Dr James said he had advised relevant regulatory committees about the development and its implications but added: "An Act of Parliament specifically forbids even doing with human eggs what have been done with sheep eggs."
- 5 And he acknowledged that there are limitations to the use of the technology at the farm – herds of identical livestock are at greater risk of disease – in addition to the inevitable qualms about mass-producing identical animals for human use.
- 6 In earlier work, the Roslin team unveiled Megan and Morag, sheep that had been cloned by taking a cell from an early embryo, mass-producing it in the laboratory, and using these cells to "re-program" two emptied eggs.
- 7 Until now it has been thought impossible to perform the same feat using cells from an adult animal. Unlike embryo cells, which have the potential to develop into a vast range of cell types, adult cells are differentiated, that is they have turned into a liver, brain or, in this case, a cell from the udder.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

- 8 Dr Ian Wilmut, Dr Keith Campbell, and Dr. Jim Mc Whir at Edinburgh's Roslin Institute, working with Angelica Schnieke and Dr Alex Kind at PPL Therapeutics, will announce the feat of cloning cells from the mammary gland and connective tissue, in the journal Nature this week. This breakthrough, the first time that any new born mammal has been derived from adult cells, offers PPL the possibility of using the technique to alter genetically sheep much more easily than before.
- 9 "Cloning cattle should be possible, because the embryology is not too dissimilar to sheep." He said, adding that pigs would also be studied.

<http://www.telegraph.co.uk/et?ac=000299232463242&rtmo=338c6a0&atmo=3338c6a02&pg=ancl0>

Glosario:

acknowledged= dio por enterado
 award-winning pig= cerdo premiado
 breakthrough= descubrimiento
 disease= enfermedad
 feat= hazaña
 forbids= prohíbe
 herds= rebaño, manadas
 like= semejante a, similar a
 livestock= ganado
 paves the way= facilitar el cambio, o el terreno
 prize bull= toro premiado
 qualms= dudas, remordimientos
 to have no
 qualms about= no vacilar en
 raised= planteado
 tissue= tejido
 udder= ubre
 veiled= oculto, encubierto.

2. FASE TEXTUAL

Toma tu texto y realiza lo que a continuación se te pide:

Localiza en el texto las siguientes palabras con afijos negativos y escribe en español la frase que afecta. Fijate en el ejemplo.

PALABRA CON AFIJO NEGATIVO	FRASE QUE AFECTA
Ejem.	
<i>unprecedented</i>	<i>manipulación genética</i>
<i>illegal</i>	
<i>inevitable</i>	
<i>unveiled</i>	
<i>Unlike</i>	
<i>dissimilar</i>	

3. FASE POS-TEXTUAL

A. Lee todo el texto, y escribe si es Falso (F), Verdadero (V) o no citado en el texto (N)

1. Está prohibida cualquier forma de reproducción artificial _____
en humanos y animales.

2. El instituto Roslin ha desarrollado tecnología de clonación _____

3. El Instituto Roslin se encuentra en Europa _____

4. Dolly fue la primera oveja producida por clonación _____

5. La manipulación genética que se ha obtenido la mayoría _____
de las veces es inexacta

B. Con tus propias palabras escribe brevemente la idea principal del texto.

SECCION III

OBJETIVO GENERAL: El alumno interpretará el significado que el afijo negativo ejerce sobre el párrafo y entre párrafos.

OBJETIVO(S) ESPECIFICO(S):

- El alumno interpretará las relaciones de significado dentro de un párrafo que contiene afijos negativos
- El alumno interpretará las relaciones de significado entre párrafos que contienen afijos negativos
- El alumno utilizará su conocimiento previo para resolver los ejercicios pretextuales.

EVALUACION: La evaluación se llevará a cabo a través de la revisión de los ejercicios, pero principalmente durante la etapa de los ejercicios pos-textuales.

TIEMPO APROXIMADO: cuatro horas.

1. FASE PRE-TEXTUAL.

UN PÁRRAFO ES UN GRUPO DE ORACIONES QUE EXPRESAN UNA IDEA

En los siguientes párrafos hay tres palabras que están formadas con un prefijo negativo.

In earlier work, the Roslin team unveiled Megan and Morag, sheep that had been cloned by taking a cell from an early embryo, mass-producing it in the laboratory, and using these cells to “re-program” two emptied eggs. (Párrafo #1)

Until now it has been thought impossible to perform the same feat using cells from an adult animal. Unlike embryo cells, which have the potential to develop into a vast range of cells types, adult cells are differentiated, that is they have turned into a liver, brain or, in this case, a cell from the udder. (Párrafo #2)

La palabra **impossible** está relacionando la idea del párrafo número 1 con el 2. Y la palabra **unlike** está relacionando dos ideas que están dentro del párrafo 2.

Esto es:

IMPOSSIBLE relaciona:

Idea 1: las ovejas que habían sido clonadas al tomar una célula de un embrión incipiente. (Párrafo #1)

CON:

Idea 2: que lo anterior, expresado en la idea uno, es **IMPOSIBLE** utilizando células de un animal adulto. (Párrafo #2)

UNLIKE relaciona dentro del mismo párrafo:

Idea 1: las células de embrión, las cuales tienen el potencial para desarrollarse dentro de un rango vasto de tipos de células... (dentro del párrafo 2).

Idea 2: las células de un animal adulto que ya están diferenciadas y por lo tanto no son susceptibles de desarrollarse. (dentro del párrafo 2).

Lee el siguiente párrafo:

In a preliminary study of attitudes of parents whose babies had been born with certain disorders for which prenatal testing had determined low risk, Prof Marteau and her colleagues found that parents often felt angry towards the medical establishment for misleading them.

Aquí hay dos palabras con prefijos negativos. Observa bien cuáles son las ideas que relacionan dentro del mismo párrafo.

IDEA 1:

En un estudio preliminar de las actitudes de los padres cuyos bebés habían nacido con ciertos trastornos y que el examen prenatal había determinado bajo riesgo.

IDEA 2:

El profesor Marteau y sus colegas encontraron que los padres muchas veces se sienten enojados hacia el sistema médico por engañarlos.

En este caso, las palabras con afijos negativos relacionan dos ideas dentro del mismo párrafo.

UK NEWS
Friday 7 March 1997

Electronic Telegraph
Issue 651

HUMAN CLONE " POSSIBLE IN LESS THAN TWO YEARS "

BY ROGER HIGHFIELD, SCIENCE EDITOR

- 1 HUMAN clones could in theory be born in less than two years, according to the scientist who led the work to produce Dolly the cloned sheep.
- 2 But Dr. Ian Wilmut told Mps that he found the concept " distressing and offensive " His team had used more than 1,000 unfertilized eggs to make Dolly and this was a measure of the difficulties to be faced in cloning a human, he said.
3. In Britain, the Human Fertilization and Embryology Authority records about 1,000 treatments each year with human eggs and has about 2,000 registered egg donors. A project to clone humans would require a level of demand that would place a considerable burden on a system where eggs were already in short supply, said an authority spokesman.
- 4 Dr. Wilmut, of the Roslin Institute near Edinburgh, was appearing before the Science and Technology Select Committee at the house of Commons and was asked how easy it would be to clone a person. " I have hesitated to make predictions, but I am sure if you really wanted to do it you could do it ", he said. " if you were prepared to make that sort of effort then you would expect to make significant progress in one or two years, but if you weren't, it would be pointless to expect any results at all ".
- 5 Dr. Wilmut said that some widely publicised applications for human cloning were absurd. " It seems to me that most of the suggested applications for cloning of humans are nonsensical. The idea that you can bring back a child, that you can bring back your father, it is simply nonsensical. You can make a genetically identical copy, but you cannot get back the person you have lost. "
- 6 He said it was the view of everyone at the institute and PPL Therapeutics, the company collaborating with the cloning research team. " that we would find this kind of work with human embryos offensive. We would support wholeheartedly the idea of prohibition in the most effective way possible ".
- 7 James Geraghty, president of Genzyme Transgenics Corp. said his company was using cloning techniques to make animals whose organs could be used for human transplantation. Genetically-altered cows or goats, he said, could produce milk that contained drugs for the treatment of human disease.

- 8 Dr. Susan Smith, director of the Oregon Primate Research Centre, said her researchers hoped to use cloning techniques to produce a group of identical monkeys which could be used to test drugs. " Genetically-identical monkeys would revolutionise the use of non-human primates in biomedical research ", she said.

<http://www.telegraph.co.uk/et?ac=000299232463242&rtmo=338c703c&atmo=338c703c&pg=nclon>

Glosario:

bring back = traer de regreso
burden = carga, obligación
donors = donantes
have hesitated = haber titubeado
hoped = esperanzado
led = guió
measure = medida
to be faced = ser enfrentados
spokesman = vocero, portavoz
supply = provisión
wholeheartedly = sinceramente
widely = ampliamente

2. FASE TEXTUAL

A. Observa el texto y marca la opción correcta.

1. ¿De qué fuente se obtuvo el texto?

___ revista

___ periódico

___ libro

___ internet

2. El tema que se desarrolla es sobre:

___ clonación humana

___ genética

___ ética

B. Considerando el tema que se desarrolla en el texto. ¿Qué palabras consideras que encontrarás en el texto? Escríbelas en español.

C. En los siguientes párrafos hay una palabra subrayada. Relaciona las ideas que afectan esta palabra entre párrafos y escríbelas en español.

PARRAFO 1: HUMAN clones could in theory be born in less than two years, according to the scientist who led the work to produce Dolly the cloned sheep.

PARRAFO 2: But Dr. Ian Wilmut told MPs that he found the concept " distressing and offensive ". His team has used more than 1,000 unfertilised eggs to make Dolly and this was a measure of the difficulties to be faced in cloning a human, he said.

IDEA 1: _____

IDEA 2: _____

Realiza lo mismo en los párrafos siguientes:

PEOPLE who have genetic tests are at risk of misinterpreting results because they are given inadequate information, an expert said yesterday. (Párrafo # 1)

Information given to patients by counsellors in genetics clinics was " at best variable " and sometimes inaccurate , Professor Theresa Marteau of the United Medical and Dental School at Guy's and St Thoma's Hospital NHS Trust told a briefing at the Royal Society in London. (Párrafo # 2)

IDEA # 1: _____

IDEA # 2: _____

Dentro de un mismo párrafo:

Dr. Wilmut said that some widely publicised applications for human cloning were absurd. " It seems to me that most of the suggested applications for cloning of humans are nonsensical. The idea that you can bring back a child, that you can bring back your father, it is simply nonsensical. You can make a genetically identical copy, but you cannot get back the person you have lost. "

IDEA 1: _____

IDEA 2: _____

3. FASE POST-TEXTUAL

A: Con tus propias palabras relata brevemente la idea principal del texto.

B: Indica el orden en que se presentan los siguientes acontecimientos en el texto y anota en qué párrafo aparecen.

_____ Habla acerca de la técnicas de clonación para hacer animales cuyos órganos podrían ser utilizados para transplantes humanos.

Párrafo # _____

_____ Habla acerca de las absurdas aplicaciones publicadas acerca de la clonación humana.

Párrafo # _____

_____ Habla acerca de la producción de simios idénticos para la investigación biomédica.

Párrafo # _____

_____ Habla acerca de lo fácil que es la clonación humana.

Párrafo # _____

3.5 CLAVE DE RESPUESTAS PARA PROFESORES

PALABRAS CON AFIJOS NEGATIVOS

LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3
MISLEADING	UNPRECEDENTED	DISTRESSING
MISINTERPRETING	INEVITABLE	UNFERTILISED
INADEQUATE	UNVEILED	NONSENSICAL
INACCURATE	IMPOSSIBLE	NON-HUMANS
UNNECESSARILY	UNLIKE	POINTLESS
DISTRESSED	DISSIMILAR	
UNLIKELY	ILLEGAL	
DISSIMILAR		

SECCION 1 FASE PRE-TEXTUAL

EJERCICIO I

Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la información anterior:

1. ¿Qué es una palabra raíz?. Escribe un ejemplo.

Es la parte principal de una palabra, pero ésta no es una palabra completa por si misma. (el ejemplo puede variar)

2. Subraya cuáles son ejemplos de palabras-base:

healthy couth honest able

EJERCICIO II

Contesta lo siguiente:

1. Los afijos son elementos que se añaden a las raíces o bases de palabras para modificar su significado y se dividen en prefijos y sufijos.
2. Los prefijos van al principio de una palabra base y los sufijos se colocan al final.
3. Escribe un ejemplo de una palabra formada con un prefijo negativo:
(El ejemplo puede variar)
4. Escribe un ejemplo de una palabra formada con un sufijo negativo:
(El ejemplo puede variar)

EJERCICIO III

a) En las siguientes palabras subraya los afijos negativos y encierra en un círculo las palabras base.

(point)less (non)fat (in)active (il)logical
 (un)afraid (dis)connect (im)perfect (ir)relevant

b) Busca en el diccionario el equivalente de las palabras:

sin sentido

sin grasa

inactivo

ilógico

sin miedo

desconectar

imperfecto

irrelevante

c) de las palabras anteriores, ¿cuál es la que cambia su categoría lexical al añadirle un afijo negativo? pointless. Cambia de sustantivo a adjetivo.

2. FASE TEXTUAL

A: En la frase siguiente:

“ - Misleading - genetic tests may cause alarm or apathy, warns expert “.

1. Subraya la palabra que está formada con un afijo negativo.
2. Da el equivalente en español de la frase anterior:

Exámenes genéticos engañosos podrían causar alarma o apatía, advierten expertos.

3. La frase que acabas de interpretar en español es el título del texto, que vas a leer, a partir de aquí, ¿Qué sabes acerca de la “ manipulación genética “ ? Compártelo con tus compañeros.

B: Encierra en un círculo la palabra que no corresponda al tema que trata el texto.

- | | | | |
|---|--|--|---|
| 1. a) genetics | b) ethics | c) research | <input checked="" type="radio"/> d) morphology |
| a) tests | b) results | <input checked="" type="radio"/> c) telegraph | d) genetic |
| a) patients | b) counsellors | <input checked="" type="radio"/> c) students | d) doctors |
| a) misinterpreting | <input checked="" type="radio"/> b) insurgent | c) inadequate | d) inaccurate |
| a) people | b) attitude | c) angry | <input checked="" type="radio"/> d) explosion |
| a) alarm | b) cancer | c) risk | <input checked="" type="radio"/> d) lexical |
| <input checked="" type="radio"/> a) hand | b) aware | c) criteria | d) develop |
| a) disease | b) disorder | c) ignore | <input checked="" type="radio"/> d) project |

C: Toma el texto y realiza lo siguiente:

1. Identifica y subraya todas las palabras que están formadas con afijos negativos.

2. Lee el texto, interpreta y escribe el significado en español de las palabras que subrayaste a partir del contexto, sin utilizar el diccionario:

PALABRAS FORMADAS

SIGNIFICADO

CON UN AFIJO NEGATIVO

EN ESPAÑOL

*e. j. misleading**engañoso*misinterpretingmalinterpretarinadequateinadecuadoinaccurateinexactounnecessarilyinescesariamentedistressedangustiadaunlikelyimprobabledisorderstrastornosmisleadingengañar**3. FASE POS-TEXTUAL**

- A. Lee el texto nuevamente y con tus propias palabras expresa brevemente la idea principal.

(la respuesta puede variar)

B. De acuerdo a la información del texto, contesta si las siguientes oraciones son verdaderas V, falsas F o N si no están citadas en el texto.

V F N

- | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|
| 1. La información que se les da a los pacientes que se someten a exámenes genéticos es generalmente adecuada y precisa. | <u> </u> | <u> F </u> | <u> </u> |
| 2. La " Royal Society " en Londres es la responsable de dar información adecuada y precisa | <u> </u> | <u> </u> | <u> N </u> |
| 3. Algunos bebés han sido afectados a causa de los exámenes genéticos | <u> V </u> | <u> </u> | <u> </u> |
| 4. Según la ética, los investigadores de genética están siendo deshonestos | <u> </u> | <u> </u> | <u> N </u> |

1. EJERCICIOS PRETEXTUALES

Como has escuchado o investigado, recientemente la manipulación de los genes es un tema muy controvertido e interesante.

A: contesta las siguientes preguntas:

a. ¿Qué sabes acerca de la clonación?

(la respuesta puede variar)

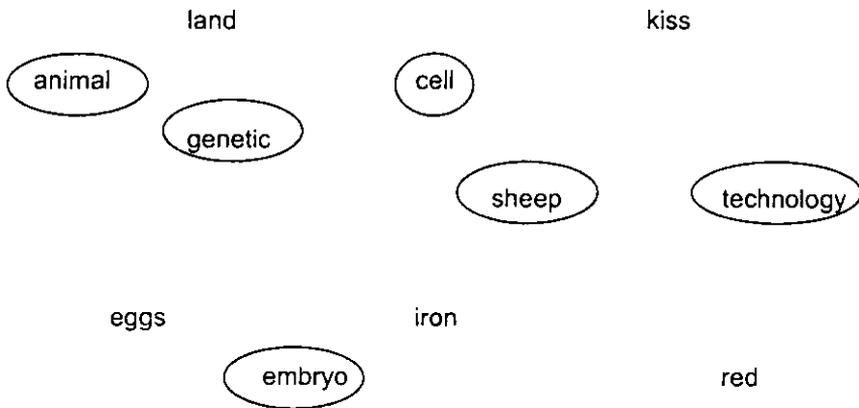
b. ¿Piensas que la clonación tiene algún beneficio para la humanidad? _____

¿ Por qué?

(las respuestas pueden variar)

B. Encierra en un círculo todas las palabras que podrían relacionarse con el tema.

CLONACION:



EJERCICIO:

En el siguiente ejercicio escoge la opción adecuada y enciérrala en un círculo para que el enunciado sea correctamente interpretado:

Prof. Marteau and her colleagues found that parents often felt angry towards the medical establishment for _____.

(a) leading

(b) misleading

them.

2. FASE TEXTUAL

Toma tu texto y realiza lo que a continuación se te pide:

Localiza en el texto las siguientes palabras con afijos negativos y escribe en español la frase que afecta. Fíjate en el ejemplo.

PALABRA CON AFIJO NEGATIVO	FRASE QUE AFECTA
Ejem. <i>unprecedented</i>	<i>manipulación genética</i>
illegal	cualquier otro uso de la tecnología
inevitable	producción en masa inevitable
unveiled	el equipo Roslin reveló Megan y Morag
unlike	células de embrión

dissimilar

la embriología no es demasiado
diferente a las ovejas

3. FASE CONTEXTUAL

A. Lee todo el texto y escribe si es Falso (F), o verdadero (V) o no citado en el texto (N).

1. Está prohibida cualquier forma de reproducción artificial en humanos y animales. V

2. El Instituto Roslin ha desarrollado tecnología de clonación V

3. El Instituto Roslin se encuentra en Europa V

4. Dolly fue la primera oveja producida por clonación V

5. La manipulación genética que se ha obtenido la mayoría de las veces es inexacta N

B. Con tus propias palabras escribe brevemente la idea principal del texto.

(la respuesta puede variar)

2. FASE TEXTUAL.

A. Observa el texto y marca la opción correcta.

1. ¿De qué fuente se obtuvo el texto?

revista

periódico

libro

internet

2. El tema que se desarrolla es sobre:

clonación humana

genética

ética

B. Considerando el tema que se desarrolla en el texto. ¿Qué palabras consideras que encontrarás en el texto? Escríbelas en español

(las respuestas pueden variar)

C. En los siguientes párrafos hay una palabra subrayada. Relaciona las ideas que afectan esta palabra entre párrafos y escríbelas en español.

PARRAFO 1: HUMAN clones could in theory be born in less than two years, according to the scientist who led the work to produce Dolly the cloned sheep.

PARRAFO 2: But Dr. Ian Wilmut told MPs that he found the concept " distressing and offensive ". His team has used more than 1,000 unfertilised eggs to make Dolly, and this was a measure of the difficulties to be faced in cloning a human, he said.

IDEA 1: Los clones humanos, en teoría, podrían nacer en menos de 2 años

IDEA 2: Sin embargo el Dr. Wilmut dijo que el encontró el concepto ofensivo puesto que el utilizó más de 1,000 huevos sin fertilizar para hacer a Dolly

Realiza lo mismo en los párrafos siguientes:

PEOPLE who have genetic tests are at risk of misinterpreting results because they are given inadequate information, an expert said yesterday. (Párrafo # 1)

Information given to patients by counsellors in genetics clinics was " at best variable " and sometimes inaccurate , Professor Theresa Marteau of the United Medical and

Dental School at Guy's and St Thoma's Hospital NHS Trust told a briefing at the Royal Society in London. (Párrafo # 2)

IDEA # 1:

La gente que se somete a pruebas genéticas están en riesgo de malinterpretar los resultados porque se les ha dado información inadecuada

IDEA 2:

Puesto que la información era en el mejor de los casos variable y algunas veces inadecuada.

Dentro de un mismo párrafo:

Dr. Wilmut said that some widely publicised applications for human cloning were absurd. " It seems to me that most of the suggested applications for cloning of humans are nonsensical. The idea that you can bring back a child, that you can bring back your father, it is simply nonsensical. You can make a genetically identical copy, but you cannot get back the person you have lost. "

IDEA 1:

La mayoría de las aplicaciones sugeridas para la clonación de humanos no tienen sentido

IDEA 2:

El que tu puedas regresar un niño, o hacer regresar a tu padre, no tiene sentido

3. FASE POST-TEXTUAL

A: Con tus propias palabras relata brevemente la idea principal del texto.

(puede variar la respuesta)

B: Indica el orden en que se presentan los siguientes acontecimientos en el texto y anota en qué párrafo aparecen.

C Habla acerca de las técnicas de clonación para hacer animales cuyos órganos podrían ser utilizados para trasplantes humanos.

Párrafo # 7

B Habla acerca de las absurdas aplicaciones publicadas acerca de la clonación humana.

Párrafo # 5

D Habla acerca de la producción de simios idénticos para la investigación biomédica.

Párrafo # 8

A Habla acerca de lo fácil que es la clonación humana.

Párrafo # 4

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo el desarrollo de una propuesta didáctica para la identificación e interpretación de los afijos negativos en la lectura en inglés como lengua extranjera para estudiantes del tercer semestre del CCH.

Se partió de una base teórica en comprensión de lectura, así como también de enseñanza y aprendizaje para la realización de los ejercicios. Se utilizaron textos obtenidos del internet para el diseño de los mismos.

El presente trabajo proporciona ejercicios prácticos e ideas de cómo presentar los afijos negativos y pueden ser aplicados durante las clases para enseñar y ejercitar el conocimiento de éstos considerando que su reconocimiento es importante para la interpretación del significado en la lectura de textos en inglés.

Esta propuesta se presenta con el deseo de que pueda ser de utilidad para todos aquellos que aplicados en el ejercicio de la docencia, estén buscando una solución a los problemas que causan dificultad en los alumnos. Ya que la propuesta intenta resolver uno de estos: los afijos negativos en la comprensión de lectura.

Sin embargo, la propuesta sólo queda al nivel de sugerencia, puesto que no se aplicó para probar su eficacia y por lo tanto corregir cualquier deficiencia en la metodología.

Claro está que cualquier trabajo de investigación es susceptible de ser mejorado y ampliado con investigaciones posteriores que lo podrían enriquecer. En el trabajo que aquí se presenta los profesores interesados podrían enriquecer el uso de la presente propuesta didáctica, ampliando el tipo de ejercicios. Puesto que los ejercicios que se presentan son sólo muestras, es decir son ejercicios modelo.

Sería conveniente que con una investigación posterior, se le diera seguimiento a los resultados de esta propuesta. También quedan dos puntos interesantes por investigar: cómo se les enseñaría a los estudiantes a diferenciar palabras formadas con afijos negativos de las que no los son. Y luego cómo utilizar el diccionario en la enseñanza de los afijos negativos.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR C. Maricela 1994. Propuesta para el Programa de Lectura en Inglés. México: Colegio de ciencias y Humanidades, UNAM.
- AITCHISON Jean 1987. Words in the mind. Londres: T. J. Press Ltd, Padstow
- AUSUBEL P. David 1979. Psicología Educativa. México, D. F: Trillas
- BARNETT A. Marva, 1988. More than Meets the Eye. New Jersey: ERIC Prentice Hall Regents N. J.
- CARREL, P. et al 1989. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: University Press.
- CELCE - MURCIA Marianne, 1991. Teaching English as a second or Foreign Language. USA: Heinle and Heinle Publishers.
- CLARK, Eve 1980. Psychology and Language. USA: Harcourt. Brace Jovanovich. International edition.
- COLEGIO DE BACHILLERES 1994. 2 Aprendizaje y Enseñanza " en Modelos Educativos del Colegio de Bachilleres. Ciudad de México.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, 1996. " Programas de Estudio para las Asignaturas de inglés II y III " . México: UNAM.
- COOPER J. 1990. Como Mejorar la Comprensión Lectora. Visor. Madrid.

- DIAZ Barriga A. Frida y Hernandez R. 1998. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. -Una interpretación Constructivista- México; D. F. Mc. Graw-Hill.
- EGUINDA, A. 1987. " El Proceso de Lectura " Didáctica Universitaria de la Lectura. Universidad veracruzana. México.
- GARCIA, R. 1998. Tres Aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de las Ciencias. Artes Técnicas. Docum. Inéditos, SICLA. UNAM México.
- GILBON, Dulce. *Negative Terms in Biology Research Reports*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- GRELLET F. 1981. Developing Reading Skills: A practical Guide to Reading Comprehension. USA Cambridge University Press.
- HATCH Evelyn, 1995. Vocabulary Semantics, and Language Education. Cambridge University Press.
- KIRCHNER Teresa, 1988. Lectura: Estilos y Estrategias. Ppu Barcelona.
- LANGACKER W.R. 1973. Language and its Structure. Hartcourt, Brace Javanovich, Inc. USA.
- LEFRANCOIS, Guy R. 1985. Psychology for teaching. California USA, Wadsworth Publishing company.
- LOBAN, Walter 1981. Grammar and Writting. USA, Macmillan.
- MONDRAGON G. 1998. " Componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: una aproximación a la práctica docente ". México, CAFP Colegio de Bachilleres
- NATION, I.S.P. 1990. Teaching and Learning Vocabulary. New York: Newbury House.

- NUTTALL Christine, 1982. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London Heinemann educational Books.
- O'GRADY D. A. 1991. Contemporary Linguistics. St. Martin's Press, Inc, New York, N. Y. USA.
- OXFORD L. Rebecca, 1990, Language Learning Strategies. New York USA, Heinle and Heinle Publishers.
- PROGRAMAS, 1979. Universidad Nacional Autónoma de México. México. UNAM.
- PUENTE, Anibal, 1991. Comprensión de la Lectura y Acción Docente. Madrid: Fund. Germán Sánchez R.P. y Educación Pirámide.
- SHERMAN, A. Mark 1973. *Bound to be easier The negative Prefix and Sentence Comprehension*. " Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour " Vol 12 pp. 76-84
- STOCKWELL P. Robert et. al. 1965. The Grammatical Structures of English and Spanish. The University of Chicago. USA.
- O' MALLEY Michael J. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition.
- QUIRK, R. 1985. A Grammar of Contemporary English. London, Longman.
- SILBERSTEIN Sandra, 1987. " Let's take Another Look at Reading: Twenty five years of reading instruction ", en English Teaching Forum, xxv, 4 Oct. 1987.
- WENDEN Anita, 1987. Learner Strategies in Language Learning. Prentice Hall International, USA.