



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

LA IDENTIFICACIÓN DE LA FUNCIÓN DE SUFIJOS EN TEXTOS
ESCRITOS EN INGLÉS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE
LECTURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**SEMINARIO – TALLER
EXTRACURRICULAR**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A:

CLAUDIA ALEJANDRA CASAS GUERRA

ASESOR: LIC. CARLOS DAVID DOMÍNGUEZ OMAÑA

MAYO 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

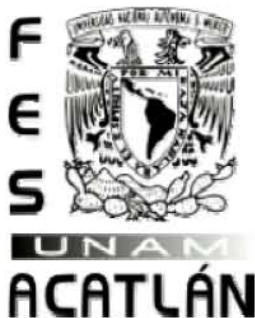
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

LA IDENTIFICACIÓN DE LA FUNCIÓN DE SUFIJOS EN TEXTOS
ESCRITOS EN INGLÉS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE
LECTURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**SEMINARIO – TALLER
EXTRACURRICULAR**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS



PRESENTA:

CLAUDIA ALEJANDRA CASAS GUERRA

ASESOR: LIC. CARLOS DAVID DOMÍNGUEZ OMAÑA

MAYO 2006

ÍNDICE

		Págs.
	INTRODUCCIÒN	1
CAPÍTULO I	CONTEXTUALIZACIÓN	3
1. 1	ANTECEDENTES	3
	1.1.1 SITUACIÒN DE LA INSTITUCIÒN	3
	1.1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
	1.1.3 JUSTIFICACIÒN	11
	1.1.4 OBJETIVOS	14
CAPÍTULO II	PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	16
2.1	INTRODUCCIÒN A LAS TEORÌAS DE APRENDIZAJE	16
	2.1.1 CONSTRUCTIVISMO	16
	2.1.2 TEORÌA SOCIO – CULTURAL DE VYGOTSKY	18
	2.1.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	20
	2.1.4 APRENDIZAJE COLABORATIVO	21
2.2	TEORÌAS DE ENSEÑANZA	23
	2.2.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	27
	2.2.2 MODELOS INSTRUCCIONALES	28
	2.2.3 DISEÑO INSTRUCCIONAL	33

2.3	TEORIAS DE ENSEÑANZA DE COMPRESIÓN DE LECTURA	38
	2.3.1 PROCESO DE LECTURA	38
	2.3.2 TEORÍA DEL ESQUEMA	39
	2.3.3 MODELOS DE LECTURA	40
	2.3.4 ESTRATEGIAS DE LECTURA	44
	2.3.5 TIPOS DE LECTURA	47
	2.3.6 TIPOS DE TEXTO	49
2.4	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS	50
	2.4.1 MORFOLOGÍA	50
	2.4.1.1 RAÍZ	51
	2.4.2 AFIJACIÓN: DERIVACIÓN Y FLEXIÓN	51
	2.4.2.1 DERIVACIÓN	53
	2.4.2.2 FLEXIÓN	53
	2.4.3 AFIJACIÓN: PREFIJOS Y SUFIJOS	54
	2.4.3.1 SUFIJOS	55
	2.4.4 SINTAXIS	56
CAPÍTULO III	PROPUESTA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	59
3.1	ÍNDICE DEL MANUAL DEL ALUMNO	64
	3.1.1 INTRODUCCIÓN	65
	3.1.2 ¿CÓMO SE DIVIDEN LAS PALABRAS DE ACUERDO CON SU FORMA?	65

3.1.3	¿QUÈ SON LOS SUFIJOS?	65
3.1.4	¿CÓMO SÈ CUAL ES LA FUNCIÒN DE LOS SUFIJOS?	67
3.1.5	¿QUÈ ES UNA RAÌZ?	70
3.1.6	¿CÓMO IDENTIFICAR LA FUNCIÒN DE LOS SUFIJOS?	75
3.2	MAPA CONCEPTUAL	78
3.3	ORGANIZADOR DE AVANCE	79
3.4	FICHA DE ESTUDIO	80
3.5	UNIDAD DIDÀCTICA	82
3.6	GUÌA DEL PROFESOR	91
	CONCLUSIONES	102
	BIBLIOGRAFÌA	104

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es ayudar a los alumnos a identificar la función de los sufijos en textos en inglés para lograr una mejor comprensión de lectura.

En el caso de la población del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Estado de México) los alumnos en general utilizan textos en inglés como parte de su bibliografía básica. Por otro lado, cursan la materia de inglés como parte de su programa, y dentro del programa de la materia cada semestre se aplica a los alumnos el examen TOEFL y con esto se evalúa un porcentaje de su calificación final.

Durante el curso de preparación para este examen, se determinó que los alumnos presentan dificultad para identificar la función de los sufijos al ser evaluados en Comprensión de Lectura. Es por ello, que se decidió elaborar la presente investigación con el fin de facilitar a los alumnos este proceso mediante la identificación de la función gramatical que adquieren las palabras cuando se les añade un sufijo determinado.

Para lograr este propósito, fue necesario revisar bibliografía enfocada en teorías de enseñanza-aprendizaje y comprensión de lectura, para dar fundamento teórico a esta propuesta. Entre las teorías que se revisaron se consideró al constructivismo como una de las teorías que mejor se adecuan a los fines de dicha propuesta; así como el aprendizaje colaborativo que es la filosofía en la que se basa el aprendizaje de idiomas de la institución. También se incluyó la teoría sociocultural de Vygotsky tomando como base la interacción existente del individuo con otros individuos dentro del salón de clase para propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje y el rol del profesor como guía y ejemplo de instrucción. Dentro de la teoría de enseñanza, se

consideró la enseñanza estratégica, ya que el desarrollo se integra de la estructura de la unidad, en tanto que a los alumnos se les presenta la información de manera organizada para la integración y aplicación de un nuevo aprendizaje. Para ello se utilizaron organizadores previos, actividades para su uso y aplicación del conocimiento. Después de haber explicado varios Modelos Instruccionales, la unidad didáctica que se presenta está basada en el Modelo Experto para lograr el aprendizaje.

Se revisó bibliografía especializada en morfología y sintaxis como apoyo en la enseñanza del tema y para diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de los sufijos.

Los textos que se utilizaron son textos expositivos, aunque los contenidos en sí no requieren de un tipo de texto específico ya que los sufijos se pueden encontrar en diversos tipos de texto.

A su vez se incluyen las conclusiones de esta investigación y se exponen temas que se pueden desprender de esta investigación.

CAPÍTULO I

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 ANTECEDENTES

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey es una universidad reconocida internacionalmente, es precisamente por eso que dentro del perfil del egresado se considera importante que el estudiante tenga un nivel de inglés competente para que se integre a la vida laboral con más y mejores herramientas. Por lo tanto el aprendizaje del idioma inglés forma parte activa de los programas en esta institución. Desde el nivel medio superior hasta el nivel profesional la enseñanza de esta lengua es constante y relevante para sus alumnos de acuerdo a los parámetros institucionales.

En este proyecto se trabajará con grupos de profesional de Inglés Remedial IV, de nivel intermedio ya que en este nivel los alumnos requieren de el uso de estrategias de lectura pues el programa así lo requiere. En mi experiencia como docente, los alumnos tienen dificultad para identificar la función de las palabras dentro del discurso en general y en textos en inglés; y en este caso en particular la de sufijos formando estos parte de palabras de contenido, las cuales son sumamente necesarias para la comprensión de un texto, en especial tratándose de la lectura en una lengua extranjera, como lo es en este caso el idioma inglés.

1.1.1 SITUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El Tecnológico de Monterrey es una institución con 62 años de experiencia en la enseñanza superior. Es una institución privada con grandes recursos tecnológicos y

académicos. Su infraestructura ha incrementado con los años y ya tiene 33 campus dentro y fuera del país entre ellos el Campus Estado de México, que es en donde se dará lugar a este proyecto.

El Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México (CEM) se localiza al norte de la zona metropolitana de la Ciudad de México, en el municipio de Atizapán de Zaragoza. El Campus Estado de México, junto con el Campus Toluca y el Campus Querétaro, conforman la Rectoría Metropolitana del Estado de México del Sistema Tecnológico de Monterrey y fue fundado el 9 de septiembre de 1976.

El sistema del instituto actualmente cuenta con 34 carreras profesionales, 5 programas de Preparatoria (sus modalidades son: Preparatoria Tec, Preparatoria Bilingüe, Preparatoria Bicultural, Preparatoria Interdisciplinaria y Bachillerato Internacional) y un programa muy amplio de postgrados: 12 especialidades médicas, 20 especialidades en distintas áreas como lo son la de ingeniería, derecho, etc. 49 maestrías y 12 doctorados. Así como un Sistema de Educación Continua, en donde se ofrece una gran variedad de cursos y programas de actualización y capacitación dirigidos a la comunidad estudiantil, académica y externa para que cualquier persona que esté interesada actualice sus conocimientos o se especialice en áreas de su interés.

La institución a fin de promover la globalización también ofrece programas de Internacionalización. El Tecnológico de Monterrey proporciona a sus alumnos una preparación académica que los hace competitivos internacionalmente, ofreciéndoles la oportunidad de cursar diferentes semestres de la Preparatoria o de Profesional en prestigias universidades y escuelas de Estados Unidos, Canadá, España, Inglaterra o

Italia. Hay varios programas de internacionalización: Existe el Programa de Intercambio Internacional, siendo éste es uno de los programas que más alumnos del Tecnológico pueden aprovechar, ya que tienen la oportunidad de estudiar por un semestre en una universidad extranjera formando parte del alumnado regular de ésta. Se tiene convenio con más de 300 Universidades alrededor del mundo en donde pueden cursar parte de su carrera y hasta realizar una especialidad. Este programa cuenta con la posibilidad de que su estancia sea hasta de un año. Y hay otros como el Programa de Prácticas Profesionales, Semestre Tec de Monterrey en el Extranjero, Semestre de Idiomas y veranos en el Extranjero.

El Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey incluye un programa de rediseño de los cursos en donde están incluidos objetivos formativos adicionales a los objetivos de conocimiento. Se promueve la aplicación de nuevas y diversas técnicas didácticas para desarrollar en los alumnos valores, actitudes y habilidades que serán de gran ayuda en el ámbito profesional y personal.

El aprendizaje está centrado en el alumno y también se caracteriza por ser colaborativo, es decir, se enfoca en fomentar e incrementar habilidades intrapersonales e interpersonales así como comunicativas en el alumno. Se trata de desarrollar un espíritu emprendedor como parte integral de su formación.

Se hace uso de una plataforma tecnológica a través de la cual se da apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. En dicha plataforma los alumnos tienen acceso a los cursos a cualquier hora y en cualquier sitio a través de Internet.

El formato de clases está dividido en tres modos: presencial, satelital o en línea, cubriendo la mayor parte del territorio nacional.

Su sistema está dividido en departamentos especializados en diferentes áreas, incluyendo el Departamento de Idiomas, en el cual se imparten clases de alemán, francés, japonés, italiano, y de inglés; siendo éste último el más solicitado, ya que por ser una institución privada y de alto reconocimiento, el manejo de esta lengua se considera indispensable dentro del perfil de sus egresados.

Cabe mencionar que la enseñanza de inglés es de suma importancia ya que dentro del programa general del alumno se imparten clases de esta lengua; y a su vez, existe una gran variedad de bibliografía, que en su gran mayoría, está en inglés o es traducida al inglés, por lo que es de vital importancia que los alumnos aprendan esta lengua.

La enseñanza de inglés a nivel profesional está dividida en cinco cursos remediales. Los cuales duran un semestre cada uno aproximadamente 85 horas. Empezando con Remedial I, siendo éste el nivel básico y concluyendo con Remedial V, llegando a un nivel intermedio-alto.

Estos cursos están diseñados para los alumnos cuyo nivel no se encuentra dentro de los parámetros que la institución requiere en la mayoría de su población estudiantil; la cuál debe de obtener determinada puntuación en el examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Examen que el instituto utiliza para medir el dominio del idioma inglés en alumnos y profesores, en el cual se exige un estimado mínimo de 550 puntos en alumnos del nivel que concierne para esta investigación. La institución también cuenta con niveles avanzados y especializados en el idioma. Así como con talleres y cursos (extracurriculares).

PROGRAMA DE LA MATERIA

El programa de la materia se divide en cuatro módulos, los cuales a su vez, van a estar conformados por un número determinado de unidades temáticas que, dependiendo del módulo, pueden variar en número y contenido. En estas unidades deben ser cubiertos un aproximado de cuatro a ocho temas por módulo dependiendo del nivel y el periodo.

Se hacen tres evaluaciones parciales y una final. Por lo general, las ponderaciones son similares de un nivel a otro, aunque hay casos especiales en donde varían, como lo es en el caso de los niveles más avanzados. Las que se manejan en el nivel intermedio, que es el nivel que se va a manejar en este trabajo, son las siguientes: cada examen parcial vale 70% de la calificación, 10% equivale a los exámenes rápidos que se apliquen durante el periodo, 10% el proyecto de lectura y 10% una presentación oral. Por último, la evaluación final se va a hacer de la siguiente manera: 60% del promedio de las 3 evaluaciones parciales, 10% del examen institucional TOEFL y 30% del examen final escrito.

PLANTA DOCENTE

El Tecnológico de Monterrey se caracteriza por tener una academia altamente calificada para la impartición de sus cursos. Se hace una investigación exhaustiva para decidir la contratación de nuevos profesores. Para laborar como docente es necesario tener por lo menos el nivel de licenciatura.

Estas son algunas cifras que maneja la institución y que se han tomado del portal del Tecnológico de Monterrey: actualmente el 99% de los profesores

que imparten cursos a nivel licenciatura cuentan con maestrías y doctorados; el 98% de los profesores que imparten cursos a nivel maestría cuentan con doctorado; y el 95% de quienes imparten clases en los programas doctorales, cuentan con este grado.

Como la institución es reconocida dentro y fuera de nuestro país, destacándose por ser innovadora, contar con tecnología de punta y tener una academia altamente calificada y que a su vez se mantiene actualizada, cuenta también con el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD), estructurado con una serie de cursos, talleres y seminarios, El PDHD tiene como objetivo que el cuerpo docente de la institución desarrolle habilidades superiores en el proceso enseñanza-aprendizaje. De todas sus actividades, el profesor puede seleccionar las que requiere para su capacitación general dependiendo del Departamento para el cual labore y de su área específica. Para ser un profesor certificado, se requiere cumplir con todos los requisitos del PDHD y que el total de su carga académica se imparta en la plataforma tecnológica con una estrategia didáctica incorporada.

Existen dos tipos de profesores dentro de la institución: profesores de cátedra, los cuales trabajan por lo general medio tiempo sólo impartiendo clase y dan un determinado número de asesorías dependiendo de las horas netas que tengan de trabajo; y profesores de planta que trabajan tiempo completo dando clases, estructurando los cursos, dando asesoría a los alumnos, organizando programas y eventos especiales y dando apoyo al Departamento al cual pertenecen.

CUERPO ESTUDIANTIL

Los alumnos que están inscritos en el nivel Intermedio Remedial IV son jóvenes entre 19 y 24 años aproximadamente. Su nivel socio-económico es variable ya que muchos alumnos cuentan con becas o algún tipo de crédito, pero en su mayoría poseen los medios suficientes para sustentar una buena educación. Son jóvenes emprendedores a los cuales se les inculca como base el trabajo colaborativo y el liderazgo.

La institución trata de formar futuros líderes con valores, con tendencias ético-humanistas que cultiven la ciencia y la técnica para beneficio de la sociedad y no para sacar provecho para sí mismos. Con el fin de llevar la mejor metodología, el instituto ha desarrollado también, de manera formal, el pensamiento crítico y la creatividad de sus egresados.

TIPO DE MATERIALES UTILIZADOS

El currículo que se utiliza en los niveles Remedial IV (Intermedio) es el libro de texto "Focus on Grammar" (An Intermediate Course for Reference and Practice) que se divide en libro del estudiante, libro de trabajo y también cuenta con Cd's de audio y versión para el profesor. Y también se dan materiales extra por parte de los profesores.

1.1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Debido a que el programa de enseñanza de inglés es integral, es decir; implica las cuatro habilidades de la lengua: producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva, a la comprensión de lectura no se le había dado la

importancia que se le debería haber dado, a pesar de que ésta es de uso recurrente en los alumnos ya que es esencial para el desarrollo de su aprendizaje y conocimientos.

Dado que recientemente la comprensión de lectura ha recibido un enfoque distinto no sólo en el programa de inglés, sino también en otras materias en donde se está implementando y difundiendo la lectura en los alumnos para su desarrollo académico y personal, se creó el programa de lectura en el cual se pide que por cada materia el alumno debe leer dos libros.

En el caso de inglés, por ser una materia que se encuentra dentro del área de humanidades y que cuenta con grandes autores de la literatura, se contempla la lectura de por lo menos 3 libros durante el semestre. Es por esto que encuentro la necesidad de mejorar la calidad de lectura en los alumnos ya que he notado que carecen de estrategias de lectura adecuadas; de hecho no existe una comprensión como tal. Cuando a los alumnos se les pide hacer una tarea que implica un mayor razonamiento de la lectura, como por ejemplo, hacer un resumen o contextualizar el discurso tienen muchas dificultades y no lo hacen adecuadamente.

Muchos de los alumnos provienen de escuelas en donde la enseñanza de lenguas extranjeras se da mediante el uso de métodos de enseñanza estructurales, los cuales, en la mayoría de los casos, se reducen a dar al alumno una serie de fórmulas o patrones gramaticales descontextualizados y carentes de una función comunicativa que debe memorizar y seguir. Esta descontextualización provoca que los alumnos no reconozcan las funciones de las palabras cuando se les enfrenta a un discurso cuyo propósito es el de comunicar un significado. Este hecho, aunado a la poca importancia que se le da a la comprensión de lectura dentro de los cursos regulares, puede ser la

causa principal por la que los alumnos no son capaces de llevar a cabo tareas que implican la comprensión de un texto.

Otro problema es que por tratarse de libros extensos, muchas veces los alumnos utilizan la traducción literal también conocida como traducción al calco, es decir, palabra por palabra. Esto lo hacen, ya que carecen de estrategias de lectura. Lo que les ocasiona problemas ya que no logran la contextualización del tema, por el contrario incrementa, su frustración al no obtener resultados favorables y por lo tanto pierden el interés y la motivación para seguir leyendo.

Para que esto no suceda, nuestros alumnos deben ser capaces de librar muchas de las dificultades que el texto presenta, i.e. reconocimiento de diversas estructuras y la relación que guardan entre si las partes que lo conforman. En el caso de la morfología, ésta estudia la estructura de las palabras y su relación con las categorías gramaticales del lenguaje.

1.1.3 JUSTIFICACIÓN

Dado que la mayoría de los textos de primera mano están escritos en el idioma inglés y que la lectura constituye una de las fuentes más importantes del conocimiento, la comprensión de textos escritos en inglés constituye una herramienta indispensable en la vida académica de todo estudiante profesional. Con el nuevo programa del Tecnológico de Monterrey, en donde se le exige al alumno la lectura de 3 textos literarios de considerable extensión, esta habilidad adquiere mayor relevancia, lo que obliga al cuerpo docente encargado del área de inglés a dotar a sus alumnos de estrategias de lectura adecuadas.

El propósito de la presente investigación consiste en solucionar la problemática presentada por los alumnos para distinguir las funciones que llevan a cabo los sufijos dentro de los textos escritos en inglés y con ello contribuir a mejorar la comprensión de los alumnos, ya que la información morfológica es vital, puesto que entender los significados de los afijos y la manera en que se utilizan para construir palabras es extremadamente útil en el aprendizaje de nuevos términos léxicos (Nuttall 1982: 67).

De lo anterior se desprende la importancia de desarrollar en los alumnos estrategias que les permitan identificar las distintas funciones que los sufijos pueden atribuir a las palabras a la cuales éstos están añadidos, por ejemplo: podemos encontrar el mismo sufijo atribuyéndole a las palabras funciones distintas, como es el caso de “-ed” el cual, en la oración “He decided not to go” su función es distinta a la que lleva a cabo en esta otra oración “He is astonished at the news”. En el primer caso, la función que desempeña en la palabra “decided” es la de un indicador de tiempo, en tanto que en el segundo caso, desempeña una función de estado.

El trabajo consistirá en la elaboración de una unidad didáctica para la enseñanza de determinados sufijos que se encuentren frecuentemente en textos de inglés, se tratará de utilizar palabras con sufijos iguales, pero con función y localización diferente dentro del discurso.

En esta investigación se definirá lo que es un sufijo, cuáles son sus formas más comunes revisando la morfología enfocada a sufijación.

Cómo cambia su función de acuerdo a la ubicación de dicha palabra en relación con las otras partes del discurso.

De igual manera, se buscarán textos que incluyan varios tipos de sufijos, con sus

diferentes funciones para que los alumnos los identifiquen y se familiaricen con el contexto.

Como los alumnos de profesional no son muy afines a esta actividad, esta investigación también tiene la intención de motivarlos a leer más y a que visualicen la comprensión de lectura como un reto totalmente alcanzable, la idea es invitarlos a ser personas más analíticas y a evitarles tanto desgaste inútil haciendo meras traducciones y siguiendo patrones gramaticales.

Tratar de motivar a los alumnos a que incluyan la comprensión de lectura en su vida, a que no la vean como un simple requisito institucional, a que la vean como parte de su formación personal como una actividad enriquecedora y placentera.

La resolución de problemas es un factor que motiva a los estudiantes a emplear determinadas estrategias o técnicas que se les enseña en clase; en este caso siendo la Comprensión de Lectura la base de la investigación y la identificación de sufijos el problema principal, cuando los estudiantes vean la utilidad del uso de estrategias de lectura para mejorar su comprensión van a auto motivarse y esta acción a su vez los impulsa a ir más allá de sus habilidades y conocimiento actual. Esto también va a desarrollar funciones mentales más altas de las requeridas ya que por medio de la auto motivación, se puede llegar a construir el nuevo conocimiento. Es por eso que se dará una revisión a la teoría de Vygotsky, quien dice que el conocimiento dentro de cualquier disciplina es importante, pero que la resolución de problemas es aún más importante para el hombre.

Otro de los conceptos esenciales en la obra de Vygotsky y que también se va a describir dentro de esta investigación es el de la zona de desarrollo próximo. Según sus

propios términos: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. Vygotsky también hace una clasificación de los dos niveles de desarrollo mental: en del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial. (Vygotsky, 1978, pág. 133-134).

Para llevar a cabo esta unidad didáctica después de examinar el problema presente en alumnos universitarios se determinaron los siguientes objetivos.

1.1.4 OBJETIVOS

Objetivo General:

Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza e identificación de sufijos en textos en inglés como apoyo al programa de lectura implementado en estudiantes de profesional de nivel intermedio del Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México.

Objetivos Específicos:

1. Revisar las Teorías Constructivistas.
2. Revisar Teorías de Enseñanza.
3. Revisar Modelos de Lectura.
4. Revisar las Estrategias sobre Comprensión de Lectura.
6. Revisar Tipos de Lectura.
7. Revisar Tipos de Texto.

8. Revisar Estrategias de Cohesión.
9. Resaltar el uso de la morfosintaxis en la enseñanza de comprensión de lectura.
10. Elaborar ejercicios que permitan contrastar la función de palabras con sufijos.
11. Elegir documentos que incluyan varios tipos de sufijación para mostrar las diferentes funciones que existen dentro del discurso.

CAPÍTULO II

2. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

2.1 INTRODUCCIÓN A LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE

2.1.1 CONSTRUCTIVISMO

Primero, se analizará lo que es el constructivismo, para tener una visión más completa de esta posición y sus beneficios para lograr en nuestros alumnos un aprendizaje significativo. Para esto, se debe tener claro que todo aprendizaje *constructivo* supone una construcción que se lleva a cabo a través de procesos mentales que finalizan en la adquisición de un conocimiento nuevo. Tomando en cuenta, que el papel del conocimiento previo es de vital importancia para la construcción del nuevo conocimiento.

De acuerdo con la posición constructivista en la que estará apoyado este trabajo, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el individuo va a hacer fundamentalmente con los esquemas que ya ha interiorizado; es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todos de dos aspectos:

- De la representación inicial que se tiene de la nueva información, y
- de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

Lo que podemos resaltar de este proceso mental, no sólo es la adquisición que nuestros alumnos van a hacer de un nuevo conocimiento, sino la posibilidad de

construirlo a través de la interacción con gente que tenga un nivel de desarrollo superior. su vez adquirir una nueva competencia que les permitirá aplicar lo conocido a una situación nueva.

El Constructivismo está centrado en la persona, en sus experiencias previas y considera que la construcción se produce :

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

Es importante ver la definición del constructivismo y también algunas situaciones de aprendizaje basadas en este modelo en donde el alumno va a lograr aprendizajes significativos y a construir su propio aprendizaje.

Carretero (En línea) sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. El constructivismo también es visto desde otras perspectivas por diferentes autores, en el caso de Piaget, éste lo centra en el funcionamiento y contenido de la mente de los individuos. En el de Vygotsky, el foco de interés se centra en el desarrollo de dominios de origen social, el cuál es aplicable a nuestro tema; aunque el aprendizaje se lleva a cabo dentro del salón de clase, en un contexto formal, éste sigue siendo un entorno social, ya que el alumno interactúa junto con sus compañeros y el maestro; y es por medio de esta interacción que lleva a cabo estos procesos mentales.

En el aprendizaje formal, que es el que nos atañe para este trabajo, cabe mencionar el tipo de estrategia que deriva de este modelo, y es *el método de proyectos* ya que permite que el alumno interactúe en situaciones concretas y significativas estimulando el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, lo procedimental. Esto retoma los puntos de vista de Piaget, Vygotsky y Ausubel, mencionados anteriormente y los integra para construir el aprendizaje.

Además, en este Modelo el rol del docente cambia pues ya no funge como la fuente principal del conocimiento, más bien su papel es el de moderador, coordinador, facilitador, mediador o un participante más. El constructivismo supone también un ambiente afectivo, armónico, de confianza, ayudando a que los alumnos se vinculen positivamente con el conocimiento y su proceso de aprendizaje.

2.1.2 TEORÍA SOCIO – CULTURAL DE VYGOTSKY

Con base en lo mencionado en el capítulo anterior, la teoría de Vygotsky es una de las cuales se describirá para adentrarnos en las teorías de enseñanza-aprendizaje que serán la base de este trabajo, como mencionamos anteriormente el aprendizaje se va a dar, por medio de la interacción que se da entre el individuo, sus compañeros y el profesor, en un ambiente afectivo.

En su teoría, Vygotsky nos explica que el aprendizaje no empieza desde cero, el estudiante no es una simple esponja que absorbe toda la información que se le vaya dando, toda la información que el individuo recibe no son sólo imágenes; sino que estas imágenes van a ir adquiriendo significados. Vygotsky también dice que la adquisición de nuestros conceptos se da a través del mundo social externo, que desde

que nacemos, todo lo que sucede a nuestro alrededor va a ser interiorizado por medio de transformaciones o procesos psicológicos para formar parte de nuestros conceptos; los cuáles surgen propiamente de una definición verbal como por ejemplo la palabra “perro”, la cual origina a una imagen determinada, que ya existe en nuestro interior. Asimismo, menciona que esta construcción de conceptos provoca la asociación con otros conceptos; se va a originar una asociación, que consiste en ir atribuyéndole diferentes significados debido a las diferentes connotaciones que dicho concepto evoque en el individuo, siguiendo el mismo ejemplo de la palabra perro, además de crearse en el individuo la imagen de un animal cuadrúpedo se generan otras imágenes tales como: mascota, doméstico, que ladra, etc. Esto va a depender de las experiencias propias de cada individuo, de tal forma que pueden diferir de individuo a individuo. Entonces de acuerdo con Vygotsky existe una relación entre el aprendizaje y el desarrollo.

Vygotsky habla de la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) y explica que es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema bajo la guía de un adulto. Dado que la enseñanza es dada de manera formal; en este caso el mediador va a ser el profesor que en palabras de Vygotsky es uno de los recursos con los que un individuo dispone para lograr el aprendizaje, ya que su capacidad y conocimientos son mayores a la del aprendiente, es el guía con los que éste cuenta como apoyo.

En el caso de nuestros alumnos, ellos ya cuentan con bases de una L1, las cuáles deberán ir cambiando de acuerdo con nuevos conceptos que vayan interiorizando, conforme vayan recibiendo nueva información.

Para lograr el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura, se pretende que los estudiantes puedan incrementar, paulatinamente, su comprensión de lectura independientemente; con el apoyo de estrategias que le hagan alcanzar esta meta. Es muy común que al alumno se le dé material para que éste lea y comprenda, sin brindársele ningún tipo de ayuda o estrategias para que logre realizar esta actividad y consolidar esta habilidad.

Se ha mencionado el rol que desempeña el mediador en el proceso de construcción del conocimiento, y es tarea de éste buscar los medios para que dicha construcción se dé de manera significativa, pero ¿Qué se pretende decir con significativo? Para definir este término, es necesario revisar la teoría de (Ausubel, Novak y Hannesian, 1978) a este respecto.

“Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno sabe”.

2.1.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ahora que hemos visto la teoría de Vygotsky, a continuación ahondaremos en otra postura constructivista de gran relevancia para los fines de este trabajo; ahora explicaremos la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, resaltando sus características e influencia en la educación.

En el antiguo paradigma de enseñanza-aprendizaje se decía que el aprendizaje era un cambio de conducta, ya que era la teoría conductista la que predominaba en cuanto a la dirección de la docencia; pero como hemos visto el aprendizaje va más allá de un simple cambio de conducta, este va a ser encaminado a un cambio de significado de la experiencia. Desde el punto de vista de Ausubel, la experiencia humana no solo

implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se utilizan en conjunto, se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la “estructura cognitiva”, que es: el manejo de procesos mentales, estrategias y su organización. Ausubel al igual que Vygotsky se opone a la creencia de que el aprendizaje se va a desarrollar con “mentes en blanco” o que empieza de “cero” como ya anteriormente lo detallamos, el aprendiente tiene una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume lo anterior de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese ésto y enséñese consecuentemente”. (Ausubel, 1983).

2.1.4 APRENDIZAJE COLABORATIVO

En la incesante búsqueda de lograr un óptimo aprendizaje, surgen nuevas tendencias y clasificaciones de éste. Últimamente el aprendizaje colaborativo o cooperativo es la tendencia de muchas instituciones, incluyendo la de la población que se ve en este trabajo cuyo enfoque está dirigido a este aprendizaje. Cabe mencionar que hay autores que hacen una distinción entre el aprendizaje colaborativo y cooperativo así también hay autores que los utilizan de manera indiferente; para fines de este trabajo no se hará distinción entre dichos términos.

Ahora explicaremos brevemente los cambios o avances que han habido entre el viejo paradigma de aprendizaje y el nuevo, como lo describen Johnson, D., Johnson, R., y Johnson, E.

En el viejo paradigma, el conocimiento es transferido de docente a alumnos y en el nuevo éste es construido en conjunto, por alumnos y docentes. En el antiguo el papel del alumno es pasivo éste solo espera a que el profesor le transmita su conocimiento, en el aprendizaje cooperativo el papel del alumno es visto de manera activa, éste va a descubrir, construir y a transformar su conocimiento. En cuanto al papel del docente en el viejo paradigma éste sólo clasificaba y ordena

Ahora veamos como Panitz describe el aprendizaje colaborativo en el área que nos concierne, dentro del salón de clase.

En el aprendizaje colaborativo, enfocándolo a la comprensión de lectura para irnos familiarizando con el tema que nos atañe; el profesor va a dar a los grupos temas para que lean y a formular una serie de preguntas respecto a éstos o a una situación determinada, los grupos van a asumir casi toda la responsabilidad para responder las preguntas abiertas o hacer sus conclusiones. Ellos son los que determinan si tienen la suficiente información para responder a la pregunta. Sino ellos tienen la iniciativa de buscar otras fuentes de información otros libros, revistas, periódicos, internet, etc. Todo el trabajo es distribuido equitativamente entre los miembros del equipo y son ellos los que deciden la distribución (no el profesor). El profesor tampoco va a dictaminar el trabajo da ciertos parámetros pero son los alumnos quiénes deciden como encaminarlo o la dirección que tomarán. Aunque el papel del profesor no es tan activo, debe de ir evaluando el progreso de los grupos y darles sugerencias. El profesor desempeña el papel de facilitador va a proveer de información a los alumnos cuando éstos lo requieran, va a medir el progreso de sus alumnos pidiendo avances constantes de su trabajo, les va a guiar a hacer discusiones y dinámicas grupales. Puede ayudar y guiar a sus alumnos cuando se presente un problema, en la resolución de conflictos.

Para la finalidad de este trabajo cuyo enfoque principal es la comprensión de lectura es necesario revisar como se realiza el proceso de lectura así como los factores que intervienen dentro de éste, a continuación hablaremos del lector, los tipos de lectura que existen, tipos de textos, estrategias de lectura, etc.

2.2 TEORÍAS DE ENSEÑANZA

La base de todo este trabajo está centrada en la enseñanza, es por ello que se explicarán varios métodos y tipos de enseñanza, para después ver cual puede sustentar nuestro trabajo. Cabe mencionar, que dentro del sistema educativo de nuestra población se pueden destacar los siguientes métodos como parte del modelo educativo (aunque eso no significa que se utilicen siempre y en todas las áreas de enseñanza) es por eso que se incluirán junto con una breve explicación.

Método por Proyectos

El educador detecta los problemas de su contexto social, se procura en el alumno el desarrollo de diferentes conocimientos que le permiten estudiar y encontrar alternativas de solución. El educador transforma su entorno a través de la aplicación de estas alternativas para, finalmente evaluar el proyecto realizado.

Método de Casos

El estudio de un caso particular, presentado en forma oral, escrita o audiovisual, es un modo eficaz de permitir el acceso a la teoría. En otras palabras, cuando el estudiante emite juicios, con relación a un caso real, que involucran sus conocimientos, valores, actitudes, experiencia y talento, puede apropiarse de la teoría. El profesor,

entonces, recogerá las conclusiones a las que puede llegar el estudiante, teniendo por supuesto que lo que se sabe se puede transformar dependiendo del contexto sociocultural.

Enseñanza por solución de problemas.

Partiendo de una observación, un texto o una inquietud del futuro, el docente delimita el problema y se buscan soluciones, a través del análisis, la discusión grupal, y la lectura de textos sugeridos por el profesor. Es necesario elegir una de las alternativas de solución para estructurarla y elaborar un plan de acción. Finalmente, el profesor evalúa el plan, hace comentarios, saca conclusiones y hace recomendaciones sobre la solución abordada. Con esta teoría de enseñanza se supone desarrolla y mantiene una actitud de indagación, reflexión y trabajo en equipo, enriquecida con la teoría y la práctica investigativa.

Veamos la siguiente tabla que muestra los modelos de enseñanza y las estrategias de enseñanza de que consta cada uno de ellos.

Enseñanza Expositiva-Interactiva	Organizadores previos Preguntas insertadas de tipo abierto Resúmenes Mapas conceptuales Señalizadores y estrategias de discurso Objetivos Ilustraciones Diagramas Círculos de conceptos Analogías desplegadas Cuadros C-Q-A
Enseñanza Estratégica	Organizadores previos Preguntas insertadas de tipo abierto Resúmenes Mapas conceptuales Objetivos Cuadros sinópticos (simples, de doble columna y C-Q-A) Círculos de conceptos Analogías
Enseñanza Directa (Enseñanza de contenidos procedimentales)	Objetivos Ilustraciones en acto (demostraciones) Señalizaciones (estrategias discursivas) Diagramas Cuadros C-Q-A
Enseñanza Integrativa	Objetivos Cuadros sinópticos Mapas conceptuales Organizadores previos
Aprendizaje como Investigación	Situaciones problemáticas Ilustraciones Mapas conceptuales Señalizaciones Diagramas Cuadros C-Q-A
Enseñanza basada en problemas	Análisis de casos (reales y ficticios) Simulación Señalizaciones y estrategias discursivas Diagramas Cuadros C-Q-A
Diseño de textos instruccionales	Objetivos Estructuras textuales Señalizaciones intra y extratextuales Ilustraciones Preguntas insertadas Organizadores previos Resúmenes Analogías Cuadros sinópticos Diagramas

(Tomado de Díaz Barriga, 2001, Págs. 223-224)

ENSEÑANZA ESTRATÉGICA

Jones, Palincsar, Ogle y Carr (en línea) identifican tres momentos pedagógicos de los que se compone esta enseñanza, que son: la preparación para el aprendizaje, presentación de los contenidos que se van a aprender y la aplicación e integración. Estas autoras, también observaron que dichas fases de la enseñanza estratégica, coinciden con las etapas de aprendizaje de los alumnos, siendo éstas: la fase de preparación del aprendizaje, la fase de procesamiento del aprendizaje y la fase de consolidación y profundización. En la fase introductoria, el aprendiz activa sus conocimientos previos, genera expectativas y se plantea el problema de aprender como una actividad intencional; en la siguiente fase, la información nueva se presenta y los alumnos la construyen junto con el profesor; y en la última fase, el alumno integra, amplía y consolida la información.

Las estrategias de enseñanza, que se verán más detalladamente en el siguiente apartado, pueden emplearse siguiendo una secuencia lógica dentro de las fases de enseñanza-aprendizaje. A continuación se utilizarán dichas estrategias en cada fase de enseñanza, y se ejemplificarán los objetivos que se supone deben cumplir.

En la primera fase las estrategias que se podrían emplear son: la utilización de organizadores previos, la explicación de los objetivos, las actividades generadoras de información previa, etc. que pueden utilizarse para activar y generar conocimientos previos y fomentar expectativas apropiadas.

En la segunda fase se pueden utilizar todas que ayuden a codificar el material de aprendizaje y a orientar su asimilación eficaz, como serían las señalizaciones, las

ilustraciones, y las preguntas; también pueden emplearse aquellas que sirvan para potenciar las conexiones internas y externas con lo que se vaya a aprender, esto se podría llevar a cabo por medio de analogías, resúmenes, organizadores textuales, etc. Es en esta fase, donde el docente debe observar los procesos de construcción de aprendizaje de los alumnos para realizar ajustes cuando se requieran, logrando así lo que se denomina andamiaje y que se presentará más adelante en este trabajo.

Finalmente, para la tercera fase se podrían utilizar las estrategias de organización de la información, tales como mapas conceptuales, cuadros sinópticos de doble entrada, etc. Con el uso de estas estrategias se va a integrar la información, y se podría lograr establecer conexiones internas y externas en el aprendizaje.

2.2.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Para la finalidad de este trabajo, que es la creación de una unidad didáctica; se deberán promover diferentes estrategias de enseñanza de manera que el docente explore y descubra las estrategias que favorezcan el aprendizaje. Para que esto se lleve a cabo, se hará una breve descripción de cada una de éstas. Observemos la clasificación de las estrategias de enseñanza que Díaz Barriga expone en la siguiente tabla:

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa.
Ilustración	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos a relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

(Tomado de Díaz Barriga, 2001. pág. 142)

2.2.2 MODELOS INSTRUCCIONALES

Para poder abordar el tema de los Modelos Instruccionales, es preciso definir lo que es un modelo: es una figura mental que nos ayuda a entender las cosas que no podemos ver o explicar directamente. (Dorin, Demmin y Gabel en Mergel).

La siguiente definición resume lo que son los modelos instruccionales y sus objetivos y sus variantes.

Los modelos de diseño instruccional: en esencia son, unas guías o un conjunto de estrategias en las que se basan los enfoques de aprendizaje por instructores. Estos modelos proveen los procedimientos para la producción de instrucciones y ayudan al fortalecimiento de la instrucción. Además incorporan elementos fundamentales en el proceso de diseño en el proceso instruccional, incluyendo el análisis de las metas y objetivos. Los modelos pueden ser usados en diferentes contextos, es decir, pueden ser usados para un curso completo de instrucciones presencial o virtual, para el desarrollo de lecciones en línea, para el diseño de materiales didácticos multimediales, o se pueden combinar múltiples conceptos. Los modelos instruccionales efectivos están basados en las teorías de aprendizaje. (Sin autor)

Resumiendo el párrafo anterior, los modelos son el diseño preliminar de una guía, enfocada en las teorías de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar, implementar o complementar la enseñanza de un tema específico o para la elaboración de material didáctico. Los modelos también incluyen elementos vitales para el diseño instruccional, ya que se hace un análisis de objetivos y metas de enseñanza; digamos que guían el pensamiento y práctica de los diseñadores.

Antes de ver los distintos modelos que existen, merece la pena ubicar las partes que conforman un modelo instruccional: (En línea: Luzardo)

- La práctica
- El uso de ejemplos
- La variedad de retroalimentación
- Estrategias secuenciales
- El uso de organizadores avanzados

Aunque existen varios modelos instruccionales, aquí describiremos más a detalle las fases del diseño instruccional consideradas en el Modelo ADDIE: (En línea: Luzardo)

- Análisis.- es durante esta fase, que se define el problema, se identifican las fuentes del problema y se determinan las posibles soluciones.
- Diseño.- se utilizan los resultados del análisis para planear estrategias para el desarrollo de la clase.
- Desarrollo.- se producen los planes de clase (lesson plans) y materiales que se utilizarán en la clase.

- Implementación.- en esta fase se lleva a cabo el módulo instruccional, enfocado a una situación específica, por ejemplo: para un salón de clase, laboratorio, diseño de un curso virtual, etc.
- Evaluación.- es en esta fase donde se verifica la efectividad de los módulos instruccionales. La evaluación se debe presentar durante todo el proceso de diseño, y puede ser formativa o sumativa.

Clasificación en el diseño de modelos instruccionales:

- Nivel de experiencia
- Orientación
- Estructura de conocimientos
- Contexto
- Usos y propósitos
- Bases teóricas

Luzardo, también nos muestra los siguientes modelos instruccionales:

- *Modelos (ADDIE)*: analizar, desarrollar, diseñar, instrumentar, evaluar.
- *Modelo de Gerloch y Ely (1980)*: examinar contenidos, generar objetivos, comportamiento de entrada: determinar estrategia, organizar grupos, designar tiempo y lugar, seleccionar recursos, evaluación y retroalimentación.
- *Modelo de Kemp (1985)*: contenido, poca importancia a necesidades de aprendizaje y objetivos. Desarrollo: preparación de exámenes, apoyos, guías,

etc. Implementación: escenario real de aprendizaje. Evaluación: formativa y sumativa.

- *Modelo Dick y Carey (1990)*: identifica metas instruccionales, análisis instruccional (tareas y objetivos), diseño (objetivos de aprendizaje, contenido instruccional), identifica conductas de entrada (input), desarrolla estrategias instruccionales, selecciona materiales, evaluación formativa y sumativa, revisa instrucción.
- *Modelo Seels y Glasgow (1990)*: es lineal y casi no mejora nada; de hecho, es similar al Modelo ADDIE, excepto porque el desarrollo del diseño instruccional ocurre dentro del contexto de la administración del proyecto.
- *Modelos de prototipo rápido*: en éstos va a haber una revisión constante (se lleva a cabo un ciclo), existe una interacción entre expertos y contenidos, revisión del producto, y prototipos.
- *Modelo experto* (En línea: Sierra, Hossian, y García Martínez): El sistema experto para poder identificar las mejores estrategias instruccionales recibe como entrada (input) los siguientes datos del escenario de la instrucción: características del dominio del conocimiento a transmitir, características del aprendiz (audiencia objetivo), descripción del entorno tecnológico que actuara como facilitador del aprendizaje y la descripción de habilidades que se espera logre el individuo como resultado de la instrucción. Una vez conocidos todos estos datos, el sistema experto identifica el patrón o combinación de patrones que mejor se adapta a la situación instruccional presentada por el usuario, recomendando de este modo estrategias de instrucción a utilizar por parte del

diseñador. Asimismo, identifica si el ambiente está fuera de los límites de las estrategias instruccionales que maneja el sistema.

Cabe mencionar, que para fines de este trabajo, el modelo que se considera cubre más aspectos para poder realizar nuestra unidad didáctica, es el modelo experto. Analicemos más a fondo por qué el modelo experto es óptimo para nuestro propósito; primero, al referirnos a experto estamos describiendo al profesional experimentado que posee óptimos niveles de ejecución; dicho en otras palabras, se requiere contar con el conocimiento y la experiencia de diseñadores instruccionales expertos que hayan adquirido a lo largo del ejercicio de la profesión una experticia tal que les permita encontrar soluciones efectivas bajo ciertas condiciones de ambiente de aprendizaje a diseñar.

Otra *Visión del Experto* (Sierra, 1999): Modelo de instrucción basado en la interacción con expertos. Es útil para facilitar el ingreso a un terreno o dominio de conocimiento poco conocido. Debe tratar de incentivar en el educando la forma que tiene el experto de abordar problemas o situaciones, tratando que el educando desarrolle los mecanismos de pensamiento del experto. Considerando que nosotros somos los educandos, en el contexto del aula, y nuestros alumnos, nosotros adquirimos el rol del experto; por lo que para realizar nuestra unidad didáctica la cual está enfocada a la sufijación y en el cómo influye la sintaxis para identificar la función de dichos sufijos, primeramente debemos evaluar el por qué se presenta este problema.

2.2.3 DISEÑO INSTRUCCIONAL

Según Smith y Ragan el diseño instruccional es un proceso sistemático y reflexivo dentro del cual se trasladan los principios del aprendizaje y de la instrucción en planes de enseñanza, materiales instruccionales, actividades, medios de comunicación y evaluación.

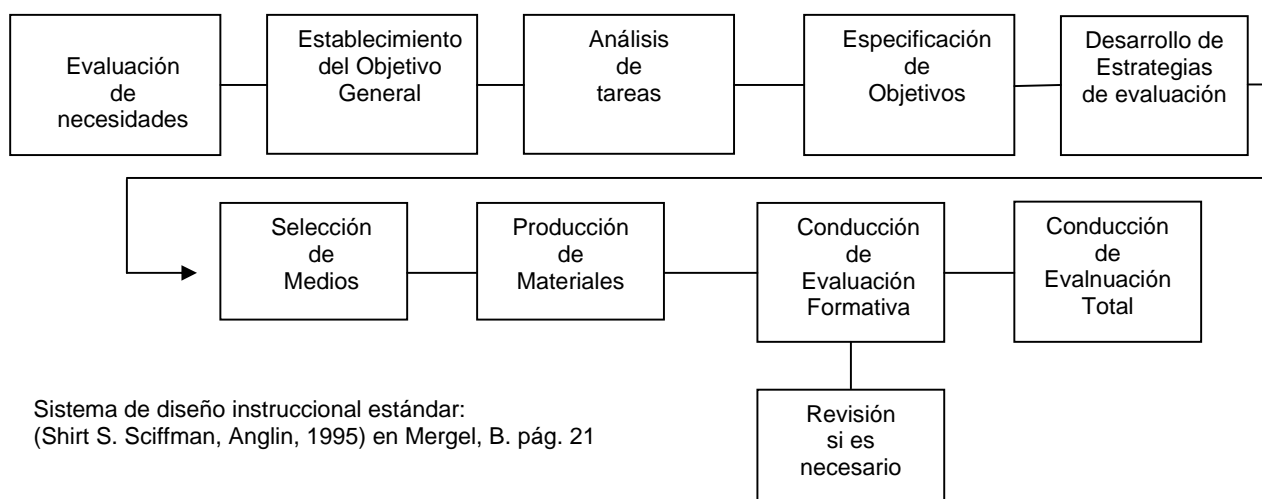
De acuerdo con esta definición, el diseño instruccional va a responder a las características de la teoría del aprendizaje en que éste se base. De esta manera se pueden tener modelos instruccionales basados en las teorías conductistas y constructivistas.

Desde una perspectiva conductista, Saetler identifica 6 áreas de impacto:

- **Objetivos conductistas.-** establecen que el objetivo de aprendizaje es cuantificable, para que esto suceda, una tarea de aprendizaje debe segmentarse para lograr tareas específicas medibles. El aprendizaje se determina a través de pruebas para medir cada objetivo.
- **La máquina de enseñanza.-** Skinner es quien se asocia más con este concepto, y el aprendizaje programado, ya que desarrolló una máquina para que los aprendices completaran o contestaran cuestionarios y después recibieran retroalimentación con las respuestas correctas.
- **La instrucción programada.-** se enfocaba en la utilización de aparatos para diseñar cursos, por lo que el desarrollo de los mismos era el principal objetivo, quedando así a un lado los contenidos.

- La instrucción individualizada.- El plan Keller, la instrucción prescrita individualmente, de ésta se derivan: El Programa de Aprendizaje de Acuerdo a las Necesidades y la Educación Guiada Individualmente.
- El aprendizaje asistido por computadora.- se usó para educación y capacitación, consistía en entrenamiento y práctica (mecanizar) las actividades eran controladas por quien desarrollaba el programa y no por el aprendiz.
- La aproximación de sistema.- este se enfocaba a los laboratorios de lenguaje, máquinas de enseñanza, instrucción programada, presentaciones multimedia y el uso de la computadora en la instrucción; incluía objetivos y metas establecidas, se analizaban los recursos, se revisaba un plan de acción, y evaluaciones continuas.

En el siguiente esquema muestra un sistema de diseño instruccional estándar de acuerdo a la postura conductista.



Mergel también hace mención de los vínculos entre el conductismo y el constructivismo, como que ambos comparten la analogía de comparar el procesamiento mental de la información de las computadoras, otros ejemplos de dichos vínculos son:

- La Teoría de los Esquemas
- El Conexionismo
- La Hipermedia
- La Multimedia

Las conexiones que se dan entre estas teorías establecen otros parámetros que se podrían considerar para la realización del diseño instruccional de este trabajo, ya que se podría establecer un diseño que trabaje conjuntamente con ellas.

Por otro lado, el diseño instruccional visto desde la teoría cognoscitivista, genera un modelo de procesamiento de la información en tres etapas: primero entra a un registro sensorial, la información es recibida a través de los sentidos; en segundo lugar, la información se procesa en la memoria de corto plazo; y por último, ésta se transfiere a la memoria de largo plazo para su almacenamiento y recuperación, ésta memoria tiene capacidad sin límite. Para que la retención se dé con éxito, Mergel considera estos aspectos:

- Efecto de amplificación, entre más amplia la información es más fácil de retener.
- Efecto de posición serial, es más fácil recordar objetos al principio o al final de una lista que los que se encuentran en medio.
- Efecto de práctica, la práctica y la repetición mejoran la retención.
- Efecto de transferencia, se refiere al efecto del aprendizaje previo en el aprendizaje de nuevas tareas o materiales.

- Efecto de inferencia, se presenta cuando el aprendizaje previo interfiere con el nuevo.
- Efecto de organización, cuando el aprendiz organiza los elementos nuevos (input) de la misma forma en que están organizados los artículos en el supermercado o en la despensa, esto facilita su localización.
- Efecto de niveles de procesamiento, las palabras se pueden procesar con análisis sensorios bajos (desde sus características físicas) para análisis esquemáticos de alto nivel (de su significado).
- Efecto de estado dependiente, si el aprendizaje se realiza en determinado contexto será más fácil recordarlo dentro de ese mismo.
- Efectos nemónicos, son estrategias que los aprendices utilizan para organizar significados relativos con sus imágenes significativas o sus esquemas contextuales.
- Efectos esquemas, si la información no se ajusta a los esquemas de la persona será más difícil para ella recordar y comprender.
- Organizador avanzado, éstos preparan al aprendiz para el nuevo material. El material permite al estudiante dar sentido a la lección.

Ya habiendo descrito los factores que intervienen en el proceso del diseño instruccional constructivista, se explicarán algunos de los puntos que Jonassen explica y es importante tomar en cuenta para este trabajo que, dado que el constructivismo no tiene un diseño basado en objetivos, como sucede en el caso del conductismo y del cognoscitivismo; es decir, el “output” del aprendiz es impredecible, la instrucción debe reforzar, más no moldear el aprendizaje. Por lo que Jonassen, hizo un estudio para

identificar los aspectos comunes en el área constructivista y fue así como llegó a la conclusión de que para que se exista un diseño instruccional constructivista, debe existir un ambiente que favorezca dicha construcción del conocimiento el cual:

- Esté basado en la negociación interna.
- Esté basado en la negociación social.
- Sea facilitado mediante la exploración del medio ambiente del mundo real y por la incorporación de nuevos entornos.
- Los resultados se identifican en nuevos esquemas mentales.
- Requiere del entendimiento de sus propios procesos de pensamiento y de los métodos de solución de problemas.
- Modelado para el aprendiz mediante el desarrollo de habilidades pero no necesariamente tiene que ser expertos realizadores.
- Requiere de la colaboración tanto del que aprende como el que facilita el aprendizaje.
- Proporciona un conjunto de herramientas intelectuales que facilitan la negociación mental interna para construir esquemas mentales nuevos.

Para fines de este trabajo, es posible el tomar en cuenta diferentes posiciones teóricas para el diseño instruccional, Mergel también menciona que puede hacerse una aproximación ecléctica; esto es, puede hacerse una combinación de lo mejor de cada teoría.

Con los aspectos que se han revisado de las teorías conductivistas, cognoscitivistas y constructivistas, nosotros podríamos tomar en cuenta que; en el constructivismo, no se hace referencia a los objetivos cuantificables; dicho de otra manera, no se enfoca en

el resultado del aprendizaje, más bien es el proceso lo que se evalúa, el hecho de que los alumnos puedan incorporar los conocimientos nuevos a los previos.

En nuestra población la instrucción programada está incorporada al sistema de la institución ya que la utilización de la tecnología es una de las fuentes principales en el proceso enseñanza-aprendizaje; y esto se lleva a cabo incluso en el diseño de cursos en línea, por lo que en dado caso podríamos considerarla como parte de nuestro diseño instruccional.

2.3 TEORÍAS DE ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

2.3.1 PROCESO DE LECTURA

Primero discutamos lo que es leer, Solé (nos explica que es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cuál el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Para que se realice dicho proceso debe existir un objetivo que guíe la lectura, dicho de otra manera, leemos para alcanzar una finalidad, y ésta puede variar, por ejemplo: para buscar información, disfrutar de un rato de placer mediante la lectura, informarse de un determinado hecho, realizar un trabajo, o simplemente ampliar nuestros horizontes entre otras.

En el contexto del aula los objetivos tienden a ser más delimitados, porque por lo general se dirigen a la búsqueda y reestructuración de información, o la comprensión misma del texto como sucede en la enseñanza de idiomas.

Díaz Barriga ve a la comprensión de lectura y producción de textos, como formas de actividad que permiten nuevos modos de pensamiento y acceso a la cultura letrada; éstos requieren de un agente activo y constructivo, refiriéndose así al lector para que realice actividades que le obliguen a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos

y socioculturales. También explica que, ya sea durante la lectura o producción de textos, el individuo va a construir significados, nuevas formas de pensamiento (autorregulado) y discurso que no sería posible sin ellos.

Otro factor importante que nos menciona Díaz Barriga, es que no se puede aprender a comprender o componer un discurso por medio de la práctica o ejercitación, o que tampoco es algo que suceda de manera automática por una maduración “natural” después de haber aprendido el código escrito. Dice que ambos comprensión y producción de textos se adquieren gracias a la asistencia de otros que saben más (como lo veremos adelante en el modelo experto-novato), y que también se construye en conjunto con otros, tomando como base la teoría socio-cultural de Vygotsky.

Revisemos el siguiente concepto de lectura:

La lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos, y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo. La mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector sea consciente de ellos; éstos son muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras.

Patricia Covarrubias Papahiu (1999).

2.3.2 TEORÍA DEL ESQUEMA

Detallemos lo que es un esquema, Carretero (1997) lo define como una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos: De la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. En

definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo, la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

Dentro del contexto de la comprensión de lectura el esquema se refiere al conocimiento que los lectores aportan al texto. También describe tres tipos de esquema: El esquema de contenido, que provee al lector con una base para la comparación entre sus experiencias y vivencias personales y las culturales. El esquema formal, es el que se refiere a la forma en que un texto está organizado, a la estructura retórica de los textos escritos. Y el esquema lingüístico que son las características de decodificación que tenemos para reconocer palabras y ver como se forman dentro de la oración. Todos estos esquemas conforman el proceso de lectura.

2.3.3 MODELOS DE LECTURA

En este apartado, describiremos brevemente los modelos de lectura existentes, haciendo una referencia al modelo interactivo, siendo este el que más se asemeja al de nuestra población y el más eficiente para fines de este trabajo.

Eskey describe 3 tipos de Modelo de Lectura, el ascendente o *bottom up*, el descendente o *top down* y el modelo interactivo.

El modelo ascendente o *bottom up*, que es la decodificación que el lector hace de unidades lingüísticas individuales como: fonemas, grafemas, palabras, etc. Y la construcción de significado textual a partir de unidades mínimas a las más complejas. A

su vez el lector va modificando el conocimiento que tiene de base y las predicciones actuales a partir de la información que éste encuentra dentro del texto.

El modelo descendente o *top-down* es el proceso durante el cual, el lector hace predicciones sobre el texto en base a experiencias previas o conocimiento de trasfondo del mismo individuo, y después hace la revisión del texto para confirmar o refutar dichas predicciones.

El Modelo Interactivo, es el que supone que las habilidades se encuentran disponibles dentro de todos los niveles para procesar e interpretar el texto. Este modelo incluye las estrategias de los modelos que se mencionan anteriormente. Este modelo explica que la lectura es un proceso interactivo, es decir, utiliza el conocimiento previo, las expectativas del lector, el contexto, etc. Va a explorar la bi-direccionalidad de los procesos basados en el texto y en el conocimiento.

Solé (1994), al igual que nosotros, se inclina por el modelo interactivo, ya que este no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, ella describe el proceso de lectura interactivo, dicho con sus palabras, de la siguiente manera:

“Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél”. (Solé, 2003)

Entonces, como menciona Solé, este proceso se va a dar debido a que el individuo ya tiene un amplio conocimiento del mundo y también reconoce los indicadores textuales. En nuestra población se supone que ya se han desarrollado ambos modelos de alguna manera, ya que los alumnos son de nivel superior, están

estudiando una carrera universitaria, por lo que están habituados a la lectura; de modo que el modelo interactivo es el que mejor los describe. Por otro lado, habrán de utilizar ambos para llegar a la comprensión de lectura, empezando por identificar palabras de contenido con diferentes sufijos para así poder llegar a comprender ideas principales y por ende sacar sus propias conclusiones del texto, ligándolo así a experiencias y vivencias propias.

Revisemos el proceso de lectura dentro del paradigma experto-novato para observar las diferentes estrategias de cada uno e ir ubicando las que nuestros alumnos utilizan y las que debemos ir implementando en ellos, poniéndonos en el papel de experto para que logren una mejor comprensión de lectura.

	LECTORES EXPERTOS	LECTORES NOVATOS
PREVIO A LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activan conocimiento previo. • Comprenden la tarea y seleccionan el propósito. • Eligen estrategias apropiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzan la lectura sin preparación. • Leen sin saber por qué. • Leen sin considerar cómo aproximarse al material.
DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocan su atención. • Anticipan y predicen. • Usan estrategias cuando no comprenden. • Usan análisis contextual para comprender nuevos términos. • Usan la estructura textual para ayudarse en la comprensión. • Organizan e integran nueva información. • Auto-monitorean su comprensión: <ul style="list-style-type: none"> - Discerniendo que está comprendiendo. - Discerniendo lo que está comprendiendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se distraen fácilmente. • Leen para terminar la tarea. • No saben qué hacer cuando dejan de comprender. • No reconocen las palabras clave. • No perciben la organización del texto. • Agregan más que integrar la información nueva. • No se percatan de que no están comprendiendo.
DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre lo que leyeron. • Saben que el éxito es el resultado del esfuerzo. • Sintetizan las ideas principales. • Buscan información adicional proveniente de otras fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dejan de leer y de pensar. • Creen que el éxito es el resultado de la suerte.

2.3.4 ESTRATEGIAS DE LECTURA

Díaz Barriga explica que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter *estratégico*, que implica la interacción entre las características del lector y del texto. Se dice estratégico debido a que el lector requiere de herramientas para una buena comprensión de la información.

Las estrategias de lectura varían dependiendo de varios factores: el propósito u objetivo de lectura, el tipo de lectura, el tipo de texto, y también de acuerdo al momento (antes, durante y después) en que ocurren en el proceso de la lectura. A continuación se detallarán las estrategias durante el proceso de lectura:

Estrategias previas a la lectura:

- a) Establecer el propósito de la lectura.
 - Leer para encontrar información (específica o general).
 - Leer para actuar (seguir instrucciones o realizar procedimientos).
 - Leer para comprender un texto (para evaluación).
 - Leer comprendiendo para aprender.
- b) Uso del conocimiento previo (conocimiento esquemático del lector).
 - Esquemas de conocimiento acerca del dominio o temática del texto.
 - Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales.
 - Esquemas de conocimiento general del mundo.
- c) Predicción y elaboración de preguntas.
 - Contextualización.

Estrategias durante la lectura:

- a) Elaboración de inferencias.
 - Basadas en el conocimiento previo.
- b) Uso de estructuras textuales.
 - Aplicar esquemas estructurales, tomando en cuenta los distintos componentes y construyendo una representación textual en base a una organización estructural.
- c) Subrayado.
 - Resaltar conceptos o párrafos de un texto por medio de un remarcado selectivo.
- d) Toma de notas.
 - Selección y comprensión de información.
 - Uso de paráfrasis.
 - Organizar las notas en: cuadros sinópticos, dentro de organizadores gráficos (comparativos, causa-efecto, secuencia temporal, etc.) o mapas conceptuales.

Estrategias después de la lectura:

- a) Identificación de la idea principal.
 - Procesamiento macroestructural del texto.
 - Especificar el tema construyendo una representación global del texto, haciendo juicios sobre la importancia de la información, y consolidando la idea después de hacer un análisis reflexivo sobre ideas relevantes e irrelevantes.

b) Resumen.

- Jerarquización de ideas relevantes y reducción de información irrelevante.

c) Evaluación de los procesos y productos.

ESTRATEGIAS DE ALTO Y BAJO NIVEL

Es importante hacer una distinción entre las estrategias ya que hay dos tipos; de bajo y alto nivel.

Estrategias de bajo nivel: son aquellas que permiten realizar la parte operativa de la lectura. Por ejemplo: reconocimiento de rasgos estructurales del texto como localizar palabras clave, subrayar y repetir información; identificar los elementos morfológicos (formantes de palabra), de cohesión y de coherencia; reconocer los elementos de sustitución, localizar la oración tópico y los detalles de apoyo.

Estrategias de alto nivel: son aquellas que utilizan procesos cognitivos de mayor complejidad y demanda de procesamiento. Por ejemplo: identificar ideas principales y centrales del texto, discriminar información relevante, sintetizar información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos y mapas conceptuales), efectuar generalizaciones e hipótesis, comparar y contrastar información, elaborar predicciones e inferencias del significado de las palabras y contenido del texto, interpretar información no verbal (diagramas, tablas, gráficas, cuadros), e identificar la posición e intención del autor, entre otras.

2.3.5 TIPOS DE LECTURA

Ahora se identificarán los diferentes tipos de lectura que hay para después analizar que estrategias que se podrán aplicar dependiendo del caso. Primero veamos la clasificación que nos presenta García Jurado:

a) *Lectura de familiarización*: es aquella que permite conocer el contenido de manera global. *Estrategias*: el lector pone atención a los índices iconográficos y tipográficos, se formula preguntas y elabora hipótesis sobre la temática del texto, y confirma o descarta sus pronósticos leyendo rápidamente y buscando palabras clave, o vocabulario temático que esté dentro del texto. *Objetivo*: el lector puede obtener la idea general del tema del texto.

b) *Lectura de estudio*: el lector profundiza en los detalles y las relaciones que existen entre ellos. *Estrategias*: el lector lee el primero y último párrafo, después lee el texto completo buscando los enunciados tópicos, a fin de construir la(s) idea(s) principal(es). *Objetivo*: extraer la idea principal del texto.

c) *Lectura de búsqueda*: permite localizar la información para cumplir con una tarea dada, ya sea en la elaboración de un trabajo, exposición o para complementar información. *Estrategias*: el lector localiza los bloques de información del texto, después determina si tiene conocimiento de la información y lo que considera importante para solucionar el problema que quiere resolver; por último, organiza la información que seleccionó y determina su utilidad de acuerdo al propósito de lectura. *Objetivo*: encontrar información para resolver problemas específicos.

d) *Lectura de ojeada*: es aquella que hace posible leer un texto de manera ágil con el fin de conocer la información relevante contenida en éste. *Estrategias*: el lector lee el texto rápidamente en “diagonal” enfocando su atención solamente a los inicios de cada

párrafo o bloque, selecciona la información importante y decide si el texto debe ser leído a detalle, según el objetivo que le motive. *Objetivo:* obtener la información más general de un texto.

Ahora veamos una subclasificación con otros tipos de lectura que se encuentra en línea. (En iespana y galeon).

a) *Lectura silenciosa:* el mensaje escrito se capta mentalmente, sin pronunciar palabras; con este tipo de lectura el lector puede captar ideas principales.

b) *Lectura reflexiva o de estudio:* se realiza para obtener una comprensión profunda del texto. Se caracteriza por ser lenta., el lector busca captar la totalidad del contenido. Involucra acciones como: pensar, meditar, reflexionar, etc. El lector capta ideas explícitas e implícitas.

c) *Lectura estándar:* es la lectura que se hace de manera cotidiana, se leen todas las palabras. Se puede considerar como lectura de ocio; comics, novelas, etc.

d) *Lectura rápida:* se lleva a cabo cuando el interés está enfocado en captar la idea general del texto. No se lee el texto completamente, sino que se van eligiendo párrafos, palabras, tratando de obtener la información más relevante del texto y así ahorrar tiempo. Para que se lleve a cabo el lector debe tener experiencia y considerarse como buen lector.

e) *Lectura de consulta:* se realiza cuando el lector va directamente a la información que busca, cuando se trata de obtener información concreta, datos específicos o cuando se hace un reconocimiento rápido. Se realiza para obtener una comprensión aceptable en un mínimo de tiempo.

f) *Lectura alta u oral:* se pone en práctica en ocasiones especiales, cuando se realiza para otros, el principal objetivo es transmitir información a una o más personas. El lector

no persigue la comprensión del texto, ni una mayor velocidad. También se utiliza para la memorización del texto.

g) Lectura literal: comprensión superficial del contenido.

h) Lectura mecánica: se limita a identificar palabras prescindiendo de su significado.

Con este tipo de lectura se no hay comprensión.

A pesar de que nuestros alumnos pueden utilizar cualquier tipo de lectura, ya que ésta varía dependiendo de su propósito y éstos a su vez son cambiantes; el mismo texto puede modificar el propósito inicial de la lectura dependiendo de la manera en que influya en el lector (si se le dificulta puede atrasar el proceso, por el contrario si se le facilita puede agilizarlo). De cualquier forma; en este trabajo se tratará de manejar la lectura de estudio ya que el tipo de exámenes por lo general son sumativos; entonces, se considera que probablemente el desarrollar ésta lectura, les dará mejor resultado a nuestros alumnos.

2.3.6 TIPOS DE TEXTO

Para poder utilizar un formato de texto, es importante distinguir los tipos de texto que existen. En seguida se realizará una breve descripción de éstos, de acuerdo a la estructura de la que se compone cada uno y sus objetivos principales: (en línea, eduteka)

a) Texto Descriptivo: como su nombre lo indica describe el texto, hacen referencia a las propiedades físicas o espaciales de objetos o características de personas, lugares o situaciones, mediante comparaciones y otras técnicas. Algunos textos que se consideran descriptivos son: novelas y cuentos, guías turísticas, libros de viaje, reportajes y diarios.

b) *Texto Argumentativo*: puede presentar razones por las cuales un evento ocurre, contrastar diferencias o semejanzas de dos temas, relacionan los conceptos de acontecimientos, objetos e ideas con sistemas de razonamientos, valores y creencias ya que el autor puede adoptar una posición o simplemente describir varias facetas de un mismo tema e inclusive pueden ser verificados; como en el caso de la argumentación científica. Por ejemplo: artículos de opinion, crítica, de prensa, ensayos, etc.

c) *Texto Expositivo*: básicamente el texto explica el como hacer algo, da una explicación de cómo los elementos se relacionan entre ellos dentro de un todo significativo. Por ejemplo: las publicaciones científicas, los ensayos, las definiciones, los resúmenes, las interpretaciones de textos, etc.

d) *Texto Narrativo*: se enfocan al orden en que tienen lugar los sucesos o hechos relatados (secuenciación), hacen referencia a propiedades temporales de objetos e impresiones subjetivas a lo largo del tiempo. Como texto narrativo podemos encontrar; artículos en periódicos, revistas, novelas, cuentos, biografías, memorias y libros académicos.

2.4 MORFOLOGÍA Y SINTÁXIS

2.4.1 MORFOLOGÍA

Howard y Zé Amvela nos dan la siguiente definición de morfología; es el estudio de los morfemas y sus construcciones para la formación de palabras. *Los Morfemas* son las unidades de significado más pequeñas que constituyen palabras o partes de la palabra. Son consideradas como unidades mínimas o las más pequeñas en el sentido de que no pueden ser descompuestas más allá en el sentido de significado; son significativos

porque con los morfemas se puede especificar el tipo de relación que hay entre ellos y el mundo no-lingüístico. Veamos de manera más clara lo que se acaba de mencionar; en las siguientes palabras en inglés: *cat*, *child*, *with*, *sleeping*, *armchairs*, y *farmer*. Si éstas se examinan más a fondo se puede observar que en las palabras *cat*, *child* y *with* ya no pueden ser analizadas en unidades significativas. Sin embargo, las palabras *sleeping*, *armchairs* y *farmer* pueden ser analizadas como: “*sleep + ing*”, “*arm + chair*” y “*farm + er*”. Todas las anteriores entran dentro de la categoría de morfemas, tanto *cat*, *child*, *with*, *sleep*, *arm*, *chair*, etc; como *-s*, *-er*, *-ing*. Las primeras son palabras, mientras que las segundas solamente forman parte de éstas. Así podemos hacer otra subclasificación de los morfemas, los que son palabras por sí solos se denominan morfemas libres, en tanto que los que forman parte de ellas y que sólo aparecen junto con otro morfema se denominan como morfemas de unión.

2.4.1.1 RAÍZ

La raíz es la parte a la que se anexan prefijos y sufijos. Para encontrarla es necesario extraer cualquier afijo existente. Por ejemplo: si quitamos los afijos *a-* y *-ous* de *amorphous*, no quedamos con *-morph-* que es la raíz que significa “forma o figura”. Las raíces tienen significados más específicos y definidos que los prefijos o los sufijos y aparecen en distintas palabras, mucho menos que los afijos.

2.4.2 AFIJACIÓN: DERIVACIÓN Y FLEXIÓN

(Varela:1990) Los procesos de afijación se dividen en dos tipos principales, flexión y derivación, y siguen los siguientes criterios:

- a) *Capacidad creativa del proceso derivativo:* mediante la aplicación de un afijo derivativo a una base léxica se crea una nueva palabra.
- b) *Los procesos flexivos constituyen paradigmas:* dado que los afijos léxicos están especializados para determinadas clases léxicas y que se aplican a ellas de manera regular, es posible crear paradigmas donde se agrupen distintas formas de una palabra dependiendo de las marcas flexivas que la caractericen; por ejemplo el paradigma verbal.
- c) *El proceso derivativo puede cambiar la categoría gramatical de la base:* esto sucede en el caso de los sufijos, los cuales tienen su propia categoría léxica que imponen a la base que subcategorizan.
- d) *El proceso derivativo cambia la semántica de la base:* esta característica es inherente a su condición de creador de nuevas palabras y al hecho de que los afijos derivativos son morfemas léxicos dotados de significado propio, a diferencia de los afijos flexivos que son morfemas gramaticales.
- e) *La flexión es relevante para la sintaxis:* esta característica se deriva del hecho de que los rasgos flexivos transmitan contenidos gramaticales, involucrados en procesos sintácticos como la concordancia o la rección. La morfología flexiva es utilizada en la sintaxis y puede ser definida, como la porción de la estructura de la palabra que es accesible a reglas esencialmente sintácticas.
- f) *La flexión es periférica dentro de la estructura de la palabra:* de ocurrir un caso de flexión y derivación en una misma palabra, el orden será consecuentemente [(DER-FLEX) o (FLEX-DER)]; de haber otra ordenación, ésta originaría malas formaciones.

2.4.2.1 DERIVACIÓN

La derivación morfológica, como proceso léxico, se caracteriza por las siguientes propiedades:

- No modifica la estructura sintáctica de la oración; solamente afecta a la distribución sintáctica de una palabra de estas 2 maneras: a) afecta los rasgos de selección de esa palabra (pesar patatas pero so-pesar patatas / una decisión); b) afecta a la estructura argumental de la palabra en cuestión (la falda es corta – la costurera a-corta la falda). Algunos morfemas derivativos afectan más a la sintaxis.
- La derivación tiene la facultad de relacionar elementos de distintas categorías sintácticas. (V + ble = A poni-ble)
- Es un proceso local, entre los elementos afectados no puede existir una variable.
- Puede presentar excepciones idiosincrásicas: [(indispuesto = enfermo (no-dispuesto)].

2.4.2.2 FLEXIÓN

La flexión se caracteriza por su función en la sintaxis, los rasgos flexivos están íntimamente relacionados con diversas propiedades sintácticas, veámoslas:

- Propiedades de concordancia: por ejemplo la que establece un adjetivo en español con el nombre al que acompaña el cual, a su vez, tiene características flexivas *inherentes*, como es la del género.

- Propiedades configuracionales: por ejemplo un nombre podrá recibir la marca del caso nominativo si es sujeto de una oración temporizada, esto es, la marca flexiva depende de la posición estructural en que aparece la palabra.
- Propiedades oracionales: el tiempo o el modo son un ejemplo de estas propiedades, aunque se realicen en elementos léxicos determinados.

En resumen, los afijos flexivos son morfemas gramaticales que expresan categorías funcionales. En las lenguas llamadas “flexivas”, la función sintáctica de los constituyentes oracionales viene expresada por tales morfemas gramaticales de modo que las palabras reciben flexión en virtud no de un proceso morfo-léxico sino de un proceso morfo-sintáctico.

2.4.3 AFIJACIÓN: PREFIJOS Y SUFIJOS

¿CÓMO SE DIVIDEN LAS PALABRAS?

Las palabras pueden dividirse en dos o más partes: la parte principal también llamada *raíz* y las partes que se le pueden agregar; los llamados *afijos* que como su nombre lo indica, es algo que se anexa o añade a algo más. Los afijos a su vez están divididos en dos clases: *Prefijos* y *Sufijos*.

Cuando un afijo se anexa antes de la raíz, éste se llama “Prefijo”, y cuando un afijo se anexa después de la raíz se llama “Sufijo”. Hay palabras que pueden tener un sin número de afijos de cualquier tipo, ya sean sufijos o prefijos y de hecho hay palabras que pueden tener ambos. Se dice que cuando una raíz carece de afijos, ésta no puede ser dividida, palabras como *stone* o *money* son palabras de este tipo, por consiguiente éstas no entran dentro del proceso de análisis de palabras.

A continuación se presenta una tabla que muestra combinaciones comunes de afijos (prefijos y sufijos) y raíces en inglés.

Prefijos-	Raíz	Sufijos	Ejemplo
Un-	work	-able	unworkable
Post	-pone		postpone
	friend	-ly	friendly
	fright	-en, -ing	frightening
il-	-leg-	-al	illegal
under	take	-er	Underataker
	truth	-ful	truthful

En inglés existen afijos y raíces que se pueden identificar como palabras propias. Por ejemplo: *fright* dentro de *frighten*; *child* y *like* en *childlike*. Muchos de los afijos y raíces que existen, también fueron palabras separadas que hoy en día no se utilizan en la lengua moderna. Ahora se utilizan como parte de las palabras y son afijos o raíces que han sido tomados como préstamo de lenguas antiguas.

2.4.3.1 SUFIJOS

Este trabajo está enfocado al uso de sufijos, por lo que habrá que ahondar más en este tema; como se explicó anteriormente, los sufijos son los afijos que se adhieren después de la raíz o al final de la palabra. Existen dos tipos de sufijos principalmente; los que proveen de algún señalamiento gramatical sin alterar demasiado el significado base de la palabra, propiamente llamados “Sufijos gramaticales” y los que al ser añadidos, crean nuevas palabras y cambian el significado de éstas llamados “Sufijos derivacionales”.

Por ejemplo las terminaciones “-s”, “-ed” e “-ing” son ejemplos de sufijos gramaticales, digamos que las anexamos a la palabra work (works, worked, working) aquí vemos indicación de tiempo y número pero no cambia el significado esencial de la

palabra. En el caso de la adquisición de vocabulario, el segundo tipo de terminaciones es el que nos concierne, ya que es el que crea nuevas palabras; por ejemplo, si le agregamos la terminación *-ful* a la palabra *thank*, se obtiene una nueva palabra: *thankful*. Al agregar *-hood* a *child* de nuevo se obtiene una nueva palabra: *childhood*.

Veamos algunos ejemplos de sufijos derivativos en palabras en inglés, donde anexar un sufijo de ésta clase va a cambiar el elemento del discurso que representa (funciones gramaticales) a la vez que va a dar otro significado.

Raíz	Sufijo Derivacional	Resultado
Acid (n. or adj.)	-ity	Acidity (n. only)
Free (adj.)	-dom	Freedom (n.)
Accept (v.)	-ance	Acceptance (n.)

Debido a que los sufijos derivativos determinan el elemento del discurso en palabras en inglés, podríamos clasificarlos de acuerdo al elemento del discurso que representen. Los significados que se les dan a los sufijos son muy amplios; y por lo general, no tienen conexión alguna con el significado de la palabra resultante.

2.4.4 SINTAXIS

El término sintaxis se refiere al conocimiento particular que nos permite ensamblar palabras mientras construimos oraciones. La sintaxis es en gran parte responsable de la comprensión de las oraciones que leemos o escuchamos; esto sucede, porque la sintaxis se encarga de establecer las relaciones que existen entre

palabras en construcciones y la manera en que dichas palabras se acomodan para formar oraciones.

Con la sintaxis también podemos clasificar que elemento del discurso es representado por la palabra en cuestión y la función que ésta tiene dentro de la oración.

Veamos los elementos del discurso:

- a) Sustantivo: se refiere a una persona, lugar o cosa (objetos, conceptos, ideas o eventos). Existen 3 tipos de sustantivos: sustantivo propio, sustantivo común y sustantivo colectivo. Los sustantivos tienen diferentes funciones, pueden ser utilizados como sujeto, objeto directo, objeto indirecto, objeto de preposición, y como adjetivo o adverbio. Incluso pueden mostrar posesión. Veamos los siguientes ejemplos en inglés:

Subject: The *mailcarrier* always rings twice. *Tulips* are early spring flowers. (Tells *who* or *what* does or is something.)

Direct object: I finally sold my *car*. (Tells *what* is sold.)

Indirect object: Harold gave the *cat* another olive. (Tells *to whom* he gave the olive.)

Object of preposition: She gave directions *over the phone*. (Tells *what* is the object of the preposition *over*.)

Adverb: The train leaves *today*. (Tells *when*.)

Adjective: The *office* building faces the zoo. (Tells *what kind, which one*.)

Possession: The *movie's* plot fooled no one. (Shows *ownership* or *possession*.)

- b) Pronombre: este va a tomar el lugar de uno más sustantivos o de un grupo de palabras en la oración. Al igual que en el caso de los sustantivos, éstos se refieren a una persona, cosa o lugar. Los pronombres se clasifican en:

personales, intensivo/reflexivos, indefinidos, posesivos, relativos, interrogativos y demostrativos.

- c) Verbos: son palabras que expresan una acción, estado o condición. Los verbos dan dirección a la oración.
- d) Adjetivos: modifican a sustantivos, pronombres o a otros adjetivos. Proveen de información pertinente de las palabras a las cuales modifican. Hay varios tipos de adjetivos: demostrativos, limitantes, comparativos, compuestos, y adjetivos del predicado.
- e) Adverbios: modifican verbos, adjetivos o a otros adverbios. Éstos describen la acción o estado más a detalle. Existen adverbios de tiempo, modo, lugar y grado; también se pueden utilizar en la comparación.
- f) Preposiciones: son palabras de conexión que demuestran la relación entre las palabras en una oración.
- g) Conjunciones: unen palabras o grupos de palabras con otras partes de la oración y muestran la relación que existe entre ellas.
- h) Intersecciones: son palabras utilizadas para expresar emociones y así atrapar la atención del lector, raramente se utilizan de manera formal; pero pueden encontrarse en material promocional, ficción, escritura informal, cartas, etc.

Es bajo esta clasificación, de los elementos del discurso que se podrá ir identificando la función de los sufijos en nuestra unidad didáctica.

CAPITULO III

3. PROPUESTA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

En este capítulo se presentará la unidad didáctica que ha sido diseñada para ayudar a que los alumnos estén en condiciones de reconocer la función que desempeñan los sufijos dentro del discurso para lograr una mejor comprensión de lectura, para esto se deben tomar en cuenta varios factores que se han descrito a lo largo de este trabajo, primeramente hay que considerar el perfil de ingreso y egreso del alumnado.

Para ingresar al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey los alumnos deben presentar varios exámenes, la mayoría de los alumnos que son aceptados en este instituto cuentan con un apoyo económico y provienen de algún colegio privado, esto quiere decir que dentro de sus antecedentes académicos, ellos ya han tenido contacto con el idioma inglés. Ya que el nivel de inglés es muy variable de alumno a alumno, los alumnos de nuevo ingreso presentan el examen TOEFL como examen diagnóstico y dependiendo del puntaje que obtengan en dicho examen se asigna el nivel correspondiente. Actualmente el instituto cuenta con varios niveles remediales para los alumnos que lo necesiten y con niveles avanzados. El programa de inglés abarca las cuatro habilidades: producción oral, comprensión auditiva, producción escrita y comprensión de lectura.

Cabe mencionar que la institución continuamente revisa sus programas y se hacen cambios para la mejora de éstos. Como parte de la nueva misión se reconsideró el perfil de egreso del alumno, dándole una importancia considerable a la globalización; por lo que el programa de idiomas ha ido sufriendo de algunos cambios. Por ejemplo,

dentro de las cuatro habilidades ahora se le ha dado más peso a la comprensión de lectura, esto es con el afán de incrementar y fomentar la lectura en el alumnado para tener egresados mejor preparados. Pues ahora se pide a los profesores, no sólo de inglés sino de todas las materias que dentro del programa se deberá incluir bibliografía extra y mucha de esta bibliografía es en inglés.

Hay dos puntos específicos que atañen al Departamento de Idiomas como parte de la nueva misión del Tec de Monterrey, el primero dice que los alumnos egresados del Tec de Monterrey serán capaces de comunicarse eficazmente de manera oral y escrita y el segundo dice que serán capaces de comprender textos en inglés de manera eficaz, ahora entran en juego las teorías que se han seleccionado para elaborar la unidad didáctica. Puesto que para que estos cambios en la misión se lleven a cabo se han implementado nuevos programas, se explicará de nuevo el programa que nos atañe; el programa de comprensión de lectura, fue creado considerando que el alumno cada vez va a ser más independiente y que es él mismo el quien va a ir construyendo su aprendizaje, utilizando el conocimiento previo; es decir, el conocimiento que ya ha interiorizado y lo va a ligar con el nuevo conocimiento. El rol del alumno dentro del programa general de comprensión de lectura podría considerarse como un rol constructivista, pues es él quien llevará a cabo todo el trabajo y el profesor lo evaluará; pero esto es sólo dentro del panorama general de la institución por eso hemos hablado del constructivismo. Posiblemente, en el caso del departamento de idiomas, nosotros nos enfoquemos más en la Teoría socio cultural de Vygotsky, ya que ésta teoría explica que para que se lleve a cabo el aprendizaje, debe existir una *interacción* entre el individuo y el medio que le rodea (en el contexto académico será la interacción entre el estudiante, sus compañeros y el profesor.) Esta interacción dentro de un ambiente

afectivo, va a dar solidez a la integración del nuevo aprendizaje y conocimiento previo. Vygotsky también habla de la *Zona del Desarrollo Próximo*, la distancia real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independiente el problema y el nivel de desarrollo determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (en este caso el profesor.) Y es el profesor, quien se encargará de que el alumno pueda lograr una comprensión de lectura más satisfactoria, brindándole más y mejores herramientas para que ésta se lleve a cabo. En nuestro caso, ya habiendo identificado un problema común en nuestros alumnos, se verá más a fondo la función que tienen los sufijos dentro del discurso, para que logren una comprensión de la idea principal de los textos. Los alumnos presentan dificultades para identificar la función de los sufijos, es decir, todavía tienen problemas para la interpretación de palabras que contienen sufijos iguales pero que representan una función diferente.

La enseñanza estratégica, es la que se considera mejor para el diseño de la unidad didáctica, ya que es la que integra de mejor manera los procesos pedagógicos de los que depende la enseñanza: preparación para el aprendizaje, presentación de los contenidos y aplicación e integración de contenidos.

El modelo que se pretende seguir en la creación de la unidad didáctica es el modelo experto.

En este punto es necesario explicar que al trabajar con sufijos, éstos se encuentran en cualquier tipo de texto, por lo que no hubo que buscar uno en específico, pero el que se utilizó es un texto de estudio.

La Teoría del esquema puede ser de utilidad ya que la enseñanza se realizará a partir de las experiencias del estudiante y del contacto con el idioma que también ha tenido en semestres anteriores. El modelo que se utilizará es el interactivo ya que lo

que se tiene en mente es que el alumno se guíe a través de la lectura en ambos sentidos, ya sea de lo particular a lo general o viceversa. Y el Paradigma experto-novato es el que se está considerando, ya que es a través de un experto (el profesor) que el alumno llegará al aprendizaje.

En la teoría de la que se desprende el tema en sí, el de los sufijos es en la morfología y la sintaxis ya que la morfología, se encarga de estudiar a la palabra tomando en cuenta su división, y la sintaxis ve a la palabra dentro del discurso, es decir, se enfoca en la función de ésta basándose en su localización.

Objetivos:

El objetivo general de la unidad didáctica es que los alumnos estén en condiciones de identificar la función de los sufijos para así poder identificar la idea general del texto.

Algunas de las actividades que se llevarán a cabo es la búsqueda de palabras que contengan sufijos, la cual cubrirá uno de los objetivos estratégicos que es la utilización de la estrategia de *scanning*.

Responder preguntas de información específica del texto (*Skimming*.)

Relacionar sufijos y su función dentro de la oración.

**UNIDAD DIDÁCTICA DE
LOS SUEÑOS
MANUAL DEL ALUMNO**

I'M REALLY
INTEREST "-ED"
IN HISTORY

I AGREE WITH YOU,
HISTORY IS REALLY
INTEREST "-ING"!!



3.1 ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS

¿QUÉ SON LOS SUFIJOS?

¿QUÉ TIPOS DE SUFIJOS CONOCES?

LECTURA DE RECONOCIMIENTO

LECTURA DE PRÁCTICA

EJERCICIOS DE LECTURA

REPASO

CONCLUSIONES

3.1.1 INTRODUCCIÓN

En esta unidad didáctica trabajarás con algunos textos en inglés y ejercicios de pre lectura, lectura y post lectura que te ayuden a identificar los sufijos y cómo se utilizan en textos en inglés para que puedas comprenderlos con más facilidad.

Con esta unidad didáctica también podrás ver la función de las palabras, es decir, podrás identificar las partes del discurso que existen y cómo las palabras van cambiando de categorías según sus terminaciones.

3.1.2 ¿CÓMO SE DIVIDEN LAS PALABRAS DE ACUERDO CON SU FORMA?

Las palabras pueden dividirse en dos o más partes: la parte principal de la palabra se conoce como *raíz* la cual tiene la cualidad de subsistir por sí sola. Existen algunas partículas que se pueden agregar a las raíces para formar nuevas palabras.

A estas partículas se les conoce como *afijos*. De tal forma que los afijos nos permiten aumentar el número de palabras con un esfuerzo mínimo, ya que hay palabras que, además de aceptar diversos afijos, pueden aceptar más de uno a la vez.

3.1.3 ¿QUÉ SON LOS SUFIJOS?

Como te mencionamos en el apartado anterior, los afijos son partículas que se agregan a las palabras para formar otras nuevas. En esta Unidad nos ocuparemos de los afijos que se añaden al final de las palabras. A estos afijos se les conoce como *sufijos*.

Los **sufijos** son las letras que se agregan a una **raíz** para formar una nueva palabra. Éstos tienen la cualidad de cambiar a las palabras de categoría gramatical.

Como te mencionamos en el apartado anterior, los afijos son partículas que se agregan a las palabras para formar otras nuevas. En esta Unidad nos ocuparemos de los afijos que se añaden al final de las palabras. A estos afijos se les conoce como sufijos. Los sufijos tienen la cualidad de cambiar a las palabras de categoría gramatical.

Si atendemos a la categoría gramatical que éstos suministran a las palabras, los podemos clasificar en cuatro grandes grupos:

1. Los *nominalizantes*, llamados así porque forman sustantivos, esto es, nombres (-anza, -encia, -ción, etc.) veamos las palabras que forman: alianza, ponencia, tradición; todas estas palabras son sustantivos.
2. Los *verbalizantes* porque crean verbos (-ear, -izar, -ificar) ejemplos: crear, realizar, identificar.
3. Los *adjetivizadores* porque crean adjetivos (-il, -oso, -ble etc...) ahora veamos unos ejemplos de palabras adjetivizantes: hábil, cariñoso, responsable.
4. Los *adverbializadores* porque crean adverbios (-mente), ejemplos: difícilmente, arduamente, increíblemente.

Las palabras más importantes en el discurso son los sustantivos y los verbos, de hecho con dos palabras, una de cada tipo podemos expresar una idea. Ejemplo: Pedro corre. Después vienen los modificadores

Ahora, revisa los ejemplos que acabamos de mencionar, ¿verdad que conoces estas palabras?, las has utilizado y cada una de ellas tiene una carga semántica importante, es decir, son palabras de *contenido* necesarias para una buena comprensión del discurso y es por eso que en esta ocasión aprenderás a identificar los sufijos y su función, para que se te haga más fácil comprender textos en inglés. Hasta

ahora hemos visto algunos ejemplos de sufijos en español, pero lo que nos interesa es que vayas identificando los sufijos en inglés, existen mucho sufijos en inglés y probablemente los más utilizados sean los sufijos “-ed” e “-ing”, en la tabla que te presentamos a continuación verás algunos sufijos comúnmente utilizados en inglés y un ejemplo de cada uno:

Suffix	Example		Suffix	Example
Ed	walk + ed = walked		Ness	happy + ness = happiness
Ing	say + ing = saying		Al	accident + al = accidental
Er	tall + er = taller		Ary	imagine + ary = imaginary
Tion	educate + tion = education		Able	accept + able = acceptable
Sion	divide + sion = division		Ly	love + ly = lovely
Cian	music + cian = musician		Ment	excite + ment = excitement
Fully	Hope + fully = hopefully		Ful	help + ful + helpful
Est	Large + est = largest		Y	ease + y = easy

3.1.4 ¿CÓMO SÉ CUAL ES LA FUNCIÓN DE LOS SUFIJOS?

Para que puedas identificar de manera más sencilla la función de los sufijos que veremos más adelante, primero vamos a ver las categorías gramaticales que pueden cambiar dependiendo del sufijo que se anexe, son cuatro y te las hemos dado en inglés y español:

CATEGORÍAS GRAMATICALES:

1. VERBO
2. SUSTANTIVO
3. ADJETIVO
4. ADVERBIO

PARTS OF SPEECH

1. VERB
2. NOUN
3. ADJECTIVE
4. ADVERB

Ahora veremos cada una de ellas más a detalle:

1. Verbo: El **verbo** es una categoría gramatical que funciona para indicar acción ("traer", "leer", etc.), proceso o estado ("existir", "vivir", "permanecer", etc.) Cabe mencionar que en inglés al igual que en español existen los verbos regulares e irregulares. Los **verbos regulares** son, aquellos que se atienen estrechamente al paradigma de conjugación. En el caso de inglés agregan el sufijo o terminación "-ed", o "-d", o "-ied" dependiendo del caso. Por ejemplo:

(infinitivo) to talk	(pasado simple) talked	(pasado participio) talked
(infinitivo) to create	(pasado simple) created	(pasado participio) created
(infinitivo) to fry	(pasado simple) fried	(pasado participio) fried

Los **verbos irregulares** son aquellos que poseen conjugaciones particulares en inglés, por lo general en el tiempo verbal en pasado y en participio. Aunque hay algunos que también cambian su conjugación en presente* como los que incluiremos en este ejemplo:

Infinitivo	Presente	Pasado simple	Pasado participio
*Be (auxiliary)	is/are/am	was/were	been
*Do (auxiliary)	do/does	did	done
*Go	goes	went	gone

Ahora ya sabes lo que es un verbo y los tipos de verbos que existen, recuerda que lo que vamos a trabajar son sufijos y los verbos los tienen veamos el sufijo que se

repite con más frecuencia, es el de los verbos regulares, y el sufijo que utilizan como podrás ver es el sufijo “-ed”.

2. Sustantivo: son palabras ocupan el lugar de: personas, lugares, o cosas. Pueden ser cosas que puedes oír, ver y tocar (car - coche, John - Juan, computer - computadora, etc.) o cosas abstractas como sentimientos o ideas (hunger - hambre, wealth - riqueza, racism - racismo, kindness - amabilidad, anger - rabia, etc.)

3. Adjetivo: Clase de palabra que funciona como un complemento que va a darnos información extra del sustantivo a que se refiere, los adjetivos se sitúan delante o después del mismo.

Los adjetivos son palabras que acompañan a los sustantivos en el caso del español siempre concuerdan en género y número con ellos. Por ejemplo si decimos: Las niñas son *delicadas* (en el adjetivo se identifica el género del que se habla en este caso del género femenino (ellas) y el número 3ª persona plural) y si decimos: El perro chiquito. (en el adjetivo chiquito se identifica el género –masculino- y el número –singular-) por el contrario en inglés los adjetivos nunca cambian, es decir el adjetivo no varía, es igual aunque se refiera a un género y número diferente. Por ejemplo: The girl is **tall** y My brothers are **tall**. (El adjetivo **tall** es utilizado de igual manera en ambas oraciones a pesar de que en la primera habla de un sujeto femenino – singular y en la segunda de dos masculinos – plural.)

Por significado, el adjetivo, señala una cualidad atribuida a un sustantivo, bien abstracta (percibible por la mente, como en "libro *difícil*"), bien concreta (percibible por los sentidos, como en "libro *azul*"). Observa estos ejemplos en inglés:

John is very *handsome*. (*Handsome* está describiendo directamente al sujeto en este caso John.)

John is a *handsome* boy. (*Handsome* está describiendo a boy, e indirectamente al sujeto.)

4. Adverbio: es una clase de palabra dotada de significado que modifica a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio. Suele añadir información circunstancial a la oración, ya sea de tiempo, de modo, o de lugar. En esos casos se considera que funciona como modificador de la acción (lo hice fácilmente) o a nivel personal (sinceramente). En español el adverbio puede formarse mediante la colocación del sufijo "-mente" al final de algunos adjetivos. Por ejemplo: *rápido* (adjetivo) *rápidamente* (adverbio). En inglés por lo general se utiliza el sufijo "-ly" utilizado de la misma manera que el sufijo "-mente" en español y de igual manera se anexa al final de adjetivos convirtiéndolos en adverbios. Observa los siguientes ejemplos: *easy* – fácil (adjetivo) y *easily* – fácilmente (adverbio).

3.1.5 ¿QUÉ ES UNA RAÍZ?

Es una palabra a la cual no se le ha anexado nada al principio o al final. Es una palabra por sí sola, y tiene significado propio. Se pueden crear nuevas palabras de las palabras raíz (root words) anexándoles prefijos o sufijos. Veamos un ejemplo de una palabra raíz para que te sea más claro.

La palabra en inglés **clear** es una palabra raíz. A anexarle prefijos y sufijos podemos hacer las siguientes palabras:

Unclear

clearly

cleared

Este conjunto de palabras se llama familia de palabras (word family), ya que han surgido de su palabra raíz, tienen un significado ligado a ésta, y una ortografía similar.

¿DE QUÉ MANERA TE AYUDA SABER LO QUE ES UNA PALABRA RAIZ?

Esa es una respuesta fácil; si reconoces la raíz de una palabra te ayudará a deducir su función gramatical y significado. Aparte también podrás mejorar tu ortografía en inglés.

Ahora te daremos más ejemplos de raíces y las familias de palabras que derivan de ellas:

use: **useless, usable, used, using, user, misuse**

employ: **employment, unemployment, employer, employee, employing**

manage: **manager, managing, manages, manageable, unmanageable**

beauty: **beautiful, beautifully, beautician**

faith: **faithful, faithfully, unfaithful, unfaithfully**

A continuación verás una lista de los sufijos más comunes en inglés con su función gramatical, significado y ejemplos para que los vayas identificando.

Sufijo (Suffix)	Función Gramatical (used to make)	Significado (meaning)	Ejemplo (example)
-able, -ible, -ble	Adjectives	possible to	<i>acceptable, noticeable, convertible, divisible, irresistible</i>
-age	Nouns	Proceso o estado a process or state	<i>shortage, storage</i>
-al	Adjectives	Conectado con connected with	<i>experimental, accidental, environmental</i>

-ance, -ancy,	Nouns	Acción, proceso o estado an action, process or state	<i>appearance, performance, pregnancy, constancy</i>
-ant, -ent	Nouns	Cargo o posición a person who does it	<i>assistant, immigrant, student</i>
-ation	Nouns	Estado o acción a state or action	<i>examination, imagination, organization</i>
-ed	Verb Adjectives	1. Acción en pasado (verbos regulares) 2. Descripción de estado físico o mental (terminación -ado -edo -to -so -cho) 1. Action in past tense 2. Participial Adjectives	<i>liked, studied, practiced</i> <i>worried, tired, excited</i>
-ee	Nouns	Persona a la que le es hecho, preparado o elaborado algo a person to whom something is done	<i>employee, trainee</i>
-en	Verbs	Darle a algo una cualidad particular / acentuar alguna cualidad to give something a particular quality, to make something more	<i>to strengthen</i>
-ence, -ency	Nouns	Acción, proceso o estado an action, process or state	<i>coincidence, patience, potency, presidency</i>
-er	Nouns	Ocupaciones a person who does something	<i>rider, painter, baker, builder, teacher</i>
-ese	Adjectives	Nacionalidad from a place	<i>Japanese, Chinese, Viennese</i>
-ess	Nouns	Ocupaciones en el caso de mujeres a woman who does something as a job	<i>Waitress, actress</i>
-ful	Adjectives	Descripción cualidad particular having a particular quality	<i>beautiful, helpful, useful, thankful</i>
-hood	Nouns	Estado, dentro de una etapa temporal a state, often during a particular period of time	<i>childhood, motherhood</i>
-ian	Nouns	Ocupación / Hobby a person who does something as a job or hobby	<i>historian, comedian, politician</i>

-ical	Adjectives from nouns ending -y or -ics	Conectado con connected with	<i>economical, mathematical, physical</i>
-ify	Verbs	Producir un estado o cualidad to produce a state or quality	<i>Beautify, simplify, -purify</i>
-ing	Nouns Verbs Adjective	Acciones sustantivadas Acción en tiempo progresivo Adjetivos participios Gerunds Progressive tenses (+ verb to be) Participial Adjectives	<i>smoking, skiing, skating</i> <i>was working, is living</i> <i>interesting, exciting</i>
		Nacionalidades / idioma 1.describing nationality or language	<i>English, Swedish, Polish</i>
		Manera de actuar 2.like something	<i>Babyish, foolish</i>
-ish	Adjectives	Descripción 3.rather, quite	<i>longish, youngish, brownish</i>
-ist	Nouns	Ocupación / grado de estudio 1.a person who has studied something or does something as a job	<i>Scientist, typist</i>
		Creencia / ideología 2.a person who believes in something or belongs to a particular group	<i>capitalist, pacifist, feminist</i>
-ion	Nouns	Estado o proceso a state or process	<i>action, connection, exhibition</i>
-ive	Adjectives	Ser capaz de / De manera particular to be able to, having a particular quality	<i>active, effective</i>
-ize, -ise	Verbs	Acciones que dan como resultado otro estado actions producing a particular state	<i>to magnetize, to generalize, to modernise, to standardise</i>
-less	Adjectives	Da idea de "falta de" not having something	<i>Hopeless, friendless</i>
-like	Adjectives	Similar a similar to	<i>Childlike</i>

-ly	Adverbs	De manera determinada in a particular way	<i>badly, beautifully, completely</i>
-ment	Nouns	Estado, acción o cualidad a state, action or quality	<i>development, arrangement, excitement, achievement</i>
-ness	Nouns	Estado o cualidad a state or quality	<i>Kindness, sadness, happiness, weakness</i>
-ology	Nouns	El estudio de una material the study of a subject	<i>biology, psychology, zoology</i>
-or	Nouns	Por lo general se utilize para hablar de ocupaciones a person who does something, often as a job	<i>actor, conductor, sailor</i>
-ous	Adjectives	Terminación “oso” en español Cualidad particular having a particular quality	<i>dangerous, generous, religious</i>
-ship	Nouns	Demuestra estado Showing status	<i>membership, citizenship, friendship</i>
-wards	Adverbs	En una dirección particular in a particular direction	<i>backwards, upwards</i>
-wise	Adverbs	De manera particular in a particular way	<i>Anticlockwise</i>
-y	Adjectives	cualidad de la cosa de la que se habla having the quality of the thing mentioned	<i>cloudy, rainy, fatty, thirsty, greeny</i>

Ahora que conoces varios de los sufijos que se utilizan más en el idioma inglés, vamos a ver como identificarlos dentro de un contexto. De el listado que acabamos de ver hay dos sufijos que sobresalen debido a que su uso es más frecuente y esos son los sufijos “-ed” e “-ing”.

3.1.6 ¿CÓMO IDENTIFICAR LA FUNCIÓN DE LOS SUFIJOS?

Primeramente, cabe mencionar que la sintaxis nos va a ayudar, es decir el orden de las palabras dentro del discurso; y conocer los sufijos que tienes en la tabla anterior también te ayudará a identificarlos.

Veamos el siguiente párrafo:

A **British academic** has **traced** the origins of the **mysterious** curse of Tutankhamun, the Egyptian pharaoh who **died** 3,380 years ago. And the London **based** scholar's **investigation** has **revealed** - that King Tut's curse had its genesis not in ancient Egypt but in early 19th-century England.

Por lo general en inglés, los adjetivos se anteponen al objeto que describen o sino van a seguir al verbo “to be”. Primeramente en la lista que tienes puedes revisar los sufijos y verás que “-ish” y “-ous” son adjetivos, aparte si los ubicas dentro de la oración ambos preceden al objeto que describen en el caso de “British” (británico) a “academic” (académico) que es un sustantivo, formando así un académico británico; y en el caso de “mysterious” (misteriosa) describe a “curse” (maldición) formando misteriosa maldición.

En cuanto a los sufijos “-ed” que puedes ver, es fácil distinguir cual es verbo y cual es un adjetivo, primero debes tomar en cuenta que cuando su función es la de verbo este va a ir después del sujeto (verbo en pasado), o después del auxiliar (has/have/had) para hacer la función de verbo en participio cuando hablamos de tiempos perfectos (Present, past and future Perfect tenses), y si es un adjetivo participio por lo general se utiliza después del verbo “to be”.

Ahora vamos a ver en tu lista puedes localizar los sufijos “-er”, y “-ess”. (No vamos a profundizar en todos y cada uno de los sufijos de tu lista pero sí te vamos a dar algunos *tips* con varios de ellos para que más adelante los

puedas identificar tú mismo.) Por ahora podemos agrupar determinados sufijos para identificar su función dentro del discurso, empecemos con el sufijo “-er” (sirve para hablar de ocupaciones o describir la postura de alguien respecto a los demás y también tiene la función de adjetivo comparativo.) Vamos a ver el siguiente párrafo para localizar todas las palabras que tengan el sufijo “-er” para después analizar su función en cada caso.

¡PON ATENCIÓN PUES “-er” NO ES SUFIJO EN TODAS LAS PALABRAS!

RECUERDA ESTO: *para determinar si una terminación es un sufijo o no, al quitar dicha terminación nos debe quedar una palabra con significado (la raíz) y que si una vez quitándolo nos queda nada, entonces esa terminación no es un sufijo.*

Cleopatra was born in Alexandria, Egypt.. *Daughter* of Ptolemy XII Auteles . Cleopatra had , two **older** *sisters* Cleopatra VI and Berenice IV and a young half *sister*, Arsineo IV. She also had two **younger** half *brothers*, Ptolemy XIII and Ptolemy XIV whom she **later** married. Caesar fell for *her* and decided to make *her* the sole **ruler** of Egypt. Most of the Egyptians thought she was a **betraye**r cause she became a roman’s **mistress**. Having a roman **lover** was not as bad as it sounds for she became one of the most important **leaders** in Egypt.

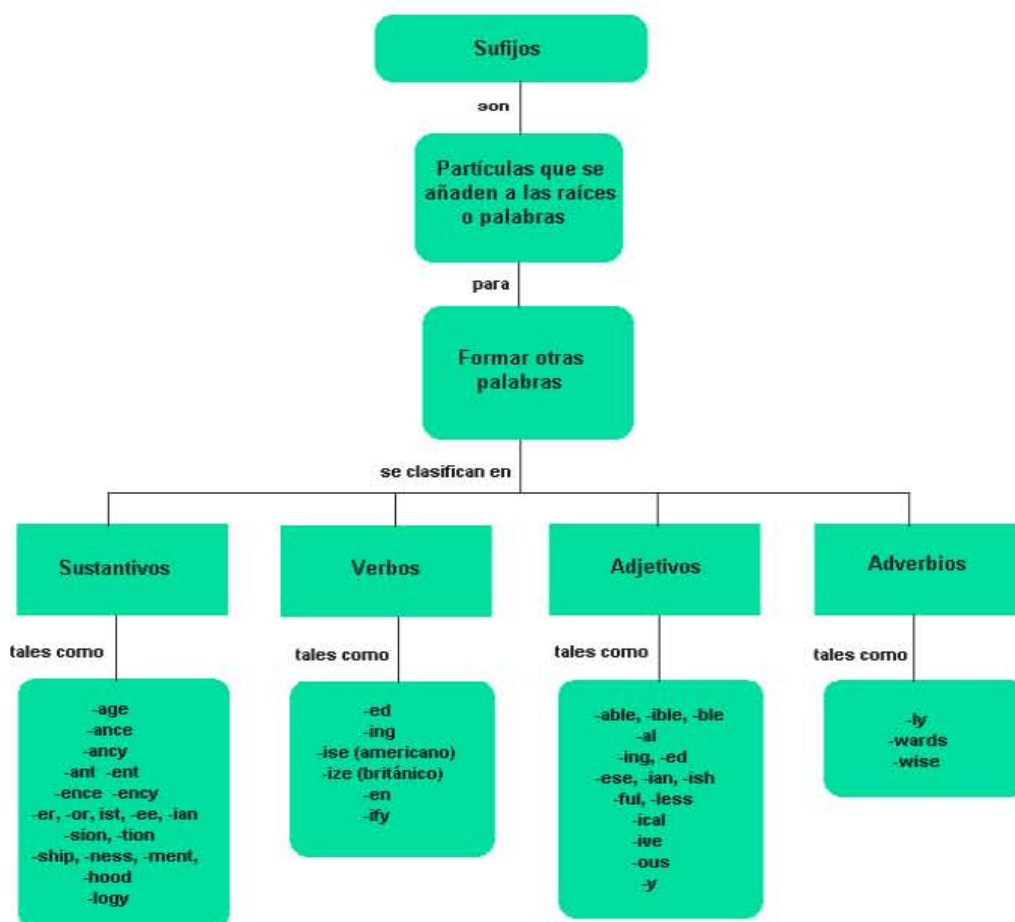
curioso es que no todas esas palabras que ves ahí tienen sufijo, de hecho, solamente aquellas que están en negritas son las que tienen el sufijo “-er”. Es decir, todas ellas tienen una palabra raíz de las cuales se derivan. Las que ves en cursivas no contienen ningún sufijo ya son palabras raíz por sí mismas, es decir, la palabra **brother**, por ejemplo, es la raíz de la cual se puede derivar otra palabra: Si a esta palabra le quitamos lo que en apariencia puede ser el sufijo “-er”, descompondríamos la raíz y lo que nos queda es la palabra **broth**, cuyo significado nada tiene que ver con **brother**. Por lo tanto **brother** no es una palabra derivada de **broth** y por consiguiente la terminación “-er” no es un sufijo.

Después de este breve paréntesis, continuemos con el sufijo “-er” cuya función es similar a la de los sufijos (-ist, -er, -cian, -or, y -ee = "la persona" o "la persona relacionada con..."→cuando se agrega a sustantivos o verbos) estos sustantivos que nos indican la ocupación, profesión o posición del sujeto al que describen. En el caso de que el sufijo “-er” se anexe a un adjetivo como en: **older** y **younger**; estos dos adjetivos dan la modalidad de comparación es decir nos hacen notar una característica del sujeto que describe en contraste con otro sujeto o simplemente destacan esta característica por sobre otros sujetos. Por ejemplo: **older** que modifica a **sisters = hermanas mayores** o **younger half brothers** modifica a **brothers = hermanos menores**, si te das cuenta estos van a ir antes del sustantivo al que califican, los adjetivos comparativos pueden ir antes del sustantivo o después de un verbo pasivo (en el cual no se ve reflejada una acción) como el verbo “**to be**”, por ejemplo: Mary is **older** than John. En este ejemplo vemos directamente la comparación y el adjetivo comparativo va a ir antes de la palabra **than** que nos indica comparación. Aunque no siempre tienes que utilizar **than** para hacer una comparación, ya que el contexto te puede indicar que es posible hacerla sin utilizar ese marcador. Mira este ejemplo. A: Who is **younger** Dan or Bob? B: Dan is **younger**.

Las palabras con sufijo “-er” también pueden ser el sustantivo de la oración ahora, veamos las otras palabras que están en negritas: **ruler, betrayer, lover, y leader**. Todas éstas palabras son sustantivos: **ruler** of Egypt = **governante** de Egipto, she was a **betrayer** = ella era una **traicionera**, having a roman **lover** = tener un **amante** romano, the most important leaders in Egypt = una de las más importantes **líderes** en Egipto.

3.2 MAPA CONCEPTUAL

Ahora, observa el siguiente mapa conceptual, con éste puedes ver de manera más clara y breve lo que es un sufijo, para qué sirve y sus clasificaciones.



3.3 ORGANIZADOR DE AVANCE

Antes de empezar la unidad, revisa las siguientes preguntas y contéstalas con tu información, hazlo con honestidad para ver lo que has aprendido.

¿Qué sabías o conocías de los sufijos?

¿Ya conocías algún sufijo? ¿Cuál o cuáles?

¿Para qué crees que te sirven los sufijos?

¿Puedes identificar los sufijos? ¿Cómo?

¿Cómo puedes comprender un texto utilizando los sufijos?

3.4 FICHA DE ESTUDIO

¿Qué son los afijos?

Los afijos son partículas que se anteponen (prefijos) o posponen (sufijos) a los elementos básicos de las palabras para modificar su significado, bien léxico, bien gramatical.

Estos nos permiten aumentar el número de palabras con un esfuerzo mínimo.

¿Qué son los sufijos?

Se denomina sufijo al afijo que se agrega después del lexema, raíz o tema de una palabra y para añadirle a este una información suplementaria. La palabra nueva así formada se denomina palabra derivada, y al mecanismo por el cual se hace derivación.

Ejemplo:

Palabra raíz: happy = adj. feliz + sufijo: -er	= <i>happier</i>	forma un adjetivo comparativo = más feliz
Palabra raíz: happy = adj. feliz + sufijo: -ness	= <i>happiness</i>	forma un sustantivo = felicidad
Palabra raíz: happy = adj. feliz + sufijo: -ly	= <i>happily</i>	forma un adverbio = felizmente

¿Qué categorías gramaticales cambian los sufijos?

Principalmente hay 4 categorías gramaticales que cambian dependiendo del sufijo que se anexe y estas son: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

Los **sustantivos** son las palabras que se refieren al sujeto u objeto del que se habla, ya sea el que hace o el que recibe la acción; y pueden encontrarse dentro del sujeto o predicado de la oración. Los sustantivos pueden ser: cosas, animales, lugares, personas, sentimientos, etc. Ejemplos: professor, love, dancing, cat, classroom, table.

Los **verbos** son las palabras que expresan la acción que se lleva a cabo. Y en inglés existen dos categorías: verbos regulares y verbos irregulares. Ejemplos: looked, fought, cut, wished.

Los **adjetivos** son las palabras que describen al sujeto (una cosa, lugar o persona) y nos ayudan a dar información extra de éste, es decir; podemos describir sus características, estado (físico, emocional y mental) etc. Ejemplos: *delicious*, *terrible*, *beautiful*.

Los **adverbios** son las palabras que modifican al verbo, adjetivo o a otro adverbio. Existen adverbios de modo, tiempo y lugar. Ejemplos: always, sadly, tomorrow, at home.

¿Cuáles son los sufijos comúnmente utilizados en inglés que corresponden a cada categoría gramatical?

SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS	ADVERBIOS
-age	-ed	-able	-ly
-ance	-en	-ible	-wards
-ancy	-ify	-ble	-wise
-ant	-ing	-al	
-ent	-ize	-ed	
-ation	-ise	-ese	
-ee		-ful	
-ence		-ical	
-ency		-ing	
-er		-ish	
-ess		-ive	
-hood		-less	
-ian		-like	
-ing		-ous	
-ist		-y	
-ion			
-ment			
-ness			
-ology			
-or			
-ship			

3.5 UNIDAD DIDÁCTICA

A) Observa las siguientes ilustraciones.



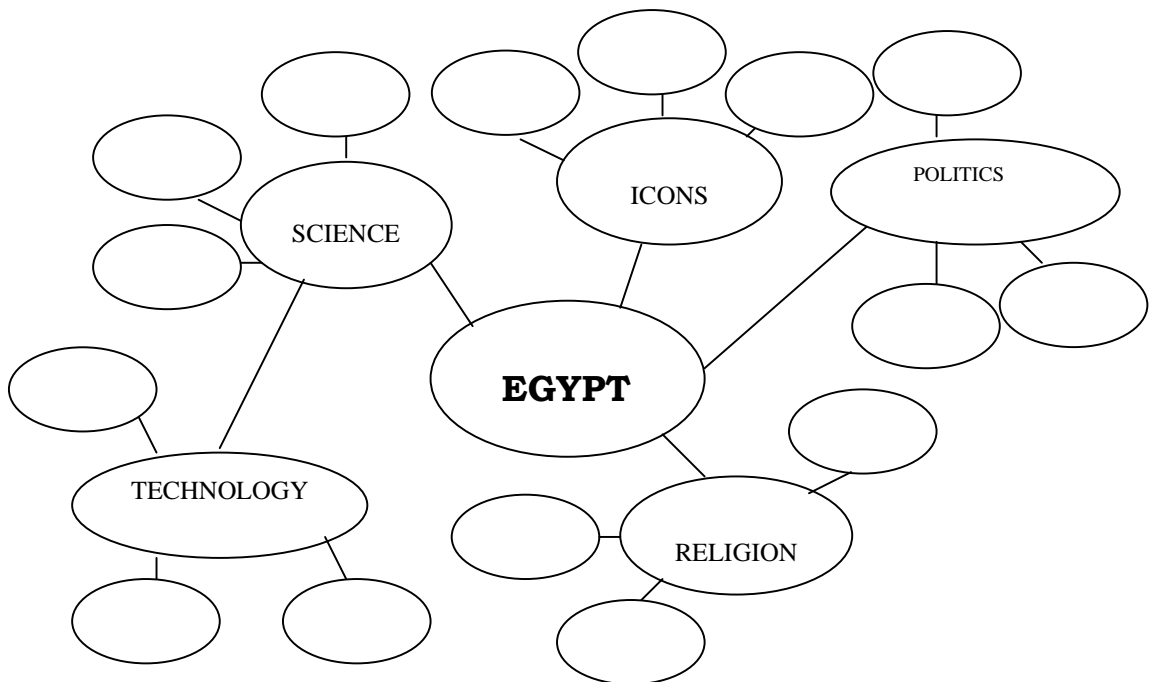
B) Discute en el grupo que te indique tu profesor (a) a donde pertenecen estas imágenes y escríbelo.

C) ¿Qué conoces de este lugar? Escribe tres cosas que recuerdes sobre este lugar.

D) Completa el siguiente encabezado utilizando UNA palabra en ingles. Utiliza las siguientes claves para hacerlo: es algo causado por la momia, es algo malo, es algo de lo que te arrepentirás, existen muchas películas con este nombre.

_____ of the mummy.

E) Anota todas las palabras que puedas relacionar con Egipto y su cultura. Agrega óvalos si lo necesitas. Por ejemplo la palabra: *mummy*



F) Piensa en otros mitos que conozcas de monstruos y donde tienen o tuvieron lugar, da una pequeña explicación de cada uno.

Myth #1:	Place:	Explanation:
Myth #2:	Place:	Explanation:
Myth #3:	Place:	Explanation:

Curse (& Revenge) Of The Mummy Invented By Victorian Writers

By [David Keys](#) - Archaeology Correspondent
31-12-00

http://www.egyptvoyager.com/articles_curseofmummy.htm

I. A British academic has traced the origins of the mysterious curse of Tutankhamun, the Egyptian pharaoh who died 3,380 years ago. And the London based scholar's investigation has revealed - that King Tut's curse had its genesis not in ancient Egypt but in early 19th-century England.

II. After years of detective work by the Open University Egyptologist Dominic Montserrat, the trail of the mummy's curse has finally led back to the imagination of a young English author in the 1820s and a bizarre theatrical "striptease" show in which Egyptian mummies were unwrapped in public.

III. The show took place near London's Piccadilly Circus in 1821 and seems to have inspired a little-known 25-year-old novelist called Jane Loudon Webb to write an early science-fiction book called "The Mummy".

IV. Set in the 22nd century, the novel **featured** an angry, **vengeful** mummy who came back to life and **threatened** to strangle the book's hero, a young **scholar called** Edric. This was **followed** in 1828 by an **anonymous English** children's book "The Fruits of Enterprize" in which mummies were set alight and **used** by intrepid **explorers as torches** to illuminate the interior of a **mysterious Egyptian** pyramid. Not **surprisingly**, the mummies were **portrayed as looking particularly vengeful**.

V. Then in the late 1860s the idea of the vengeful mummy evolved into a clearer concept of the mummy's curse. For in 1869, the author of Little Women, the American novelist Louisa May Alcott, wrote a short story

VII. This literary motif of the mummy's curse was then copied by several other novelists in Britain and America for some 30 years from the 1880s. So in 1923, when Tutankhamun's burial chamber was opened, it was another novelist, the successful author Mary Mackay (better known by her nom de plume, Marie Corelli) who applied the literary motif of the mummy's curse to the real-life discovery of Tutankhamun's tomb. Corelli issued a dramatic warning that "the most dire punishment follows any rash intruder into a sealed tomb".

VIII. The unexpected death, just two weeks later, of Lord Carnarvon, the chief intruder into King Tut's tomb, propelled the curse concept on to the world's newspapers' front pages. A so-called "ancient Egyptian" inscription "Death shall come on swift wings to him that toucheth the tomb of Pharaoh" was invented; and any death associated with the expedition, however remotely, was put down to the curse.

IX. The truth is that only six of the 26 people present at the opening of Tutankhamun's tomb died in the decade following the discovery. What's more, there are no known genuinely ancient Egyptian curses relating to opening tombs or removing objects from them. Indeed, in ancient Egyptian times tomb robbers faced the wrath of the civil courts rather than that of the mummy's eternal spirit. If caught, most tomb raiders were executed not for disturbing the dead, but for theft.

X. In ancient Egyptian religious terms, Tutankhamun would, theoretically, be quite pleased by one key aspect of the discovery of his tomb. According to ancient Egyptian belief, the king's eternal soul would be kept alive if his name were periodically recited eternally. Carnarvon's discovery ensured that, after thousands of years of onomastic silence, King Tut's name would be on humanity's lips, if not for ever, then for many, many centuries to come.

called "Lost in a Pyramid; or, The Mummy's Curse." This work was itself lost and was only recently rediscovered by Dr Montserrat buried deep in the periodicals collection of the Library of Congress in Washington DC.

VI. Like the anonymous English children's book of 1828, and probably based partly on it, the story featured an explorer who used a mummy in this case a mummified priestess -- as a torch to illuminate the interior of a pyramid. By the light of the burning mummy he saw and then stole a gold box containing three strange-looking seeds from the mummy's tomb and then found his way out of the pyramid and returned home to America where he presented the seeds to his fiancée who decided to plant them. These seeds grew into grotesque flowers which she wore at their wedding and, as she inhaled their scent, she went into a coma and became a living mummy.

XI. "My research has not only confirmed that there is, of course, no ancient Egyptian origin of the mummy's curse concept, but, more importantly, it also reveals that it didn't originate in the 1923 press publicity about the discovery of Tutankhamun's tomb either. My work shows quite clearly that the mummy's curse concept predates Carnarvon's Tutankhamun discovery and his death by 100 years," says Dr Montserrat, author of a much-praised recent book on modern perceptions of pharaonic civilisation, *History, Fantasy and Ancient Egypt*.

G) Recuerda que muchas de las profesiones u ocupaciones, las cuáles son sustantivos, tienen los siguientes sufijos: -ist, -er, -ic, -or and -ess (éste último forma un sustantivo irregular para ocupaciones que realizan las mujeres como **waitress**). En el texto encontrarás once de estos sustantivos, te hemos dado el primero. Encuentra el resto y escríbelos. write them and then write a sentence using each one of them in context.

Ex: In the headline we can find: **writers**

Sentence:

*Octavio Paz is one of the most famous Mexican **writers** around the world.*

1. Noun: _____
Sentence: _____

2. Noun: _____
Sentence: _____

3. Noun: _____
Sentence: _____

4. Noun: _____
Sentence: _____

5. Noun: _____
Sentence: _____

6. Noun: _____
Sentence: _____

7. Noun: _____
Sentence: _____

8. Noun: _____
Sentence: _____

9. Noun: _____
Sentence: _____

10. Noun: _____
Sentence: _____

H) Busca las palabras que están en **negritas** en el cuarto párrafo del texto y anótalas debajo de la categoría gramatical a la que correspondan, en las siguientes columnas:

Adjectives	Participial Adjs.	Verbs	Nouns	Adverbs

I) Identifica la raíz de las siguientes palabras con sufijos que fueron extraídas del texto.

ROOT WORD + SUFFIX	ROOT WORD
1. MYSTERIOUS	
2. IMAGINATION	
3. EXPLORER	
4. SURPRISINGLY	
5. DISCOVERY	

6. SUCCESSFUL	
7. THREATENED	
8. IMPORTANTLY	
9. NOVELIST	
10. BURNING	

J) Recuerda que cuando hablas de nacionalidades, éstas utilizan los siguientes sufijos: -ese like Japanese, -ish like Irish and -an like Mexican.

Identifica las nacionalidades que se encuentran en el texto y escríbelas en los espacios que se te proporcionan a continuación:

1. _____ 2. _____
 3. _____ 4. _____
 5. _____ 6. _____

K) Cuando veas el sufijo “-ing” antes un sustantivo éste le da la función de adjetivo a la palabra que forma. Dibuja la imagen descrita por los adjetivos con “-ing” en el espacio que se te ha dado para cada situación.

An opening tomb	A burning mummy
A living mummy	Strange-looking seeds

L) Escoge el sufijo que le corresponda a las siguientes palabras raíz. Sólo uno de ellos es el que le corresponde. Escribe la nueva palabra en el espacio en blanco.

1. live (-ment, -ing, -y) _____
2. discover (-ible, -y, -ise) _____
3. origin (-ous, -ify, -al) _____
4. follow (-ing, -less, -ful) _____
5. investigate (-ive, -ble, -tion) _____

M) Vuelve al texto y busca con qué están ligados los siguientes números.

- 3, 380

- 19th century

- 25 year old

- 1869

- 30 years

N) Responde las siguientes preguntas sobre el texto.

1. Whose mummy is mentioned in the text?

2. Where did the myth of the curse started?

3. Which was the first book written about mummies?

4. Who was the author of the children's book "The fruits of Enterprize"?

5. What happened to the tomb raiders in ancient Egyptian times?

6. Which novel about a mummy was written by an American novelist?

7. Where was found Alcott's novel?

8. What was Alcott's story about?

O) Escribe oraciones utilizando las palabras con sufijo del ejercicio "I" que también se encuentran en el texto.

3.6 GUIA DEL PROFESOR

INDICE DE LA GUIA DEL PROFESOR

Introducción

Objetivos

Actividades de pre-lectura

Actividades de lectura

Actividades de post-lectura

GUÍA DEL PROFESOR

INTRODUCCIÓN

Esta unidad didáctica está dirigida a alumnos de profesional de nivel intermedio (Remedial IV)

En esta guía encontrará una serie de indicaciones que le ayudarán a utilizar y sacar mejor provecho de la Unidad Didáctica enfocada a la identificación de la función de los sufijos para ayudar a la comprensión de lectura.

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

Objetivo:

En esta sección se tratará principalmente de activar el conocimiento previo del alumno para facilitar la comprensión del texto.

ACTIVIDAD A

Materiales:

- Utilice las imágenes que se encuentran en la unidad didáctica, o anexe imágenes extras de la cultura egipcia: presentación en power point, carteles, fotografías, etc. (Con esto se pretende que los alumnos podrán hacer predicciones del tema del texto).
- Forme grupos pequeños (de 3 a 5 personas) y vaya a la (sección A) muestre las imágenes a los alumnos y pídale que discutan un poco sobre el tema de las imágenes y lo que saben de ellas (5 minutos).

Propósito: Con esto se pretende que los alumnos puedan hacer predicciones del tema del texto.

ACTIVIDADES B Y C

- Se recomienda que estas dos actividades se resuelvan de manera consecutiva ya que van muy ligadas a la actividad A. (Se continúa con el trabajo en grupos pequeños).
- Pida a los alumnos que contesten ambas secciones en sus equipos y que apunten su respuestas. (5 minutos).
- Revise que los alumnos estén haciendo las actividades pertinentes, que utilicen el inglés para comunicarse y que todos los alumnos participen.
- Mientras está revisando puede ayudar a los alumnos dándoles vocabulario y orientación extra.

Propósito: Que los alumnos trabajen de manera colaborativa y utilizando producción oral. Contextualizar a los alumnos con el tema del texto.

ACT . B) Discute en el grupo que te indique tu profesor(a) a donde pertenecen estas imágenes y escríbelo. **RESPUESTA: EGYPT**

ACT. C) ¿Qué conoces de este lugar?

Escribe tres cosas que recuerdes sobre este lugar.

RESPUESTAS (EN INGLÉS):

- **MUMMIES**
- **THE PYRAMIDS**
- **THE PHARAOS:TUTANKAMON**
- **CLEOPATRA**
- **THE SPHINX**

ACTIVIDAD EXTRA

- o Una vez hecho esto, el profesor puede iniciar una sesión de preguntas y respuestas basadas en el tema, obteniendo así las respuestas de las dos secciones y ampliándolo. (5 minutos). Preguntas

QUESTIONS FOR FURTHER DISCUSSION:

1. Which culture do you think these images belong to?
2. Why were Egyptians recognized all around the world?
3. Do you remember any important character from ancient Egypt?
4. Have you seen any movies related to Egypt? Which ones?
5. Which are the typical things shown in these movies?
6. Have you ever seen a mummy? Where?

POSSIBLE ANSWERS:

1. Egyptian culture
2. Because this culture had incredible advances in medicine, science, architecture, arts, technology, etc.
3. Tutankamon, Nefertiti, Cleopatra, the Anubis, etc.
4. Yes, The mummy, Cleopatra, The Scorpion King, etc.
5. The Pyramids, the mummies, their traditions, their religion, etc.
6. Yes, in Guanajuato.

- o Si lo prefiere puede preguntar directamente las respuestas a los alumnos.

Tiempo total estimado de las Secciones A-C (15 minutos).

Propósito: Revisión de respuestas y discusión grupal (producción oral) y contextualización del tema del texto.

ACTIVIDADES D Y E

- o Indique a los alumnos que las actividades D y E se deberán resolver de manera individual (10 minutos).
- o Pasado este tiempo, revise de manera grupal a dichas actividades.
- o Para la revisión de la sección D pregunte qué palabras escribieron y después de escuchar las respuestas escriba el nombre del título en el pizarrón:

- Revise que los alumnos trabajen, y bríndeles apoyo cuando lo necesiten, ya sea con vocabulario o ideas.
- Al final pida a los alumnos que trabajen en equipo para revisar sus ejemplos y compararlos junto con sus compañeros. Para cerrar la actividad puede utilizar de nuevo el pizarrón o el acetato proyectado en el pizarrón y hacer el llenado de el cartel junto con los alumnos.

Propósito: Activar el conocimiento previo de los alumnos de temas relacionados con la lectura.

ACTIVIDADES DE LECTURA

ACTIVIDAD G

- Lea junto con los alumnos las instrucciones de la actividad y clarifique cualquier duda al respecto. (1 min)
- Pida a los alumnos que hagan una lectura de ojeada (de manera individual) para encontrar las palabras que se les piden y que terminen la actividad.
(15 min)

Propósito: Que los alumnos identifiquen palabras que llevan sufijos, en este caso todos son sustantivos y se refieren a ocupaciones o profesiones.

Que los alumnos vayan identificando sufijos utilizados con ocupaciones o profesiones. Y que los utilicen dentro de un contexto nuevo para ayudar a fijar este vocabulario en la memoria a largo plazo.

ACT. G	RESPUESTAS:		
ACADEMIC	EGYPTOLOGIST	AUTHOR	NOVELIST
EXPLORER	INTRUDER	ROBBER	RAIDER
			PRIESTESS
(LAS ORACIONES PUEDEN VARIAR)			

ACTIVIDAD EXTRA

- Divida el pizarrón en varias columnas y apunte los sufijos que vienen en el ejercicio así como otros sufijos utilizados con ocupaciones o profesiones.
- Pida a los alumnos que piensen en otras ocupaciones o profesiones que lleven esos sufijos.
- Pida a los alumnos que levanten la mano cuando tengan una palabra nueva.
- Después de que el alumno le diga la palabra apúntela debajo de la columna que le corresponda.
- Esta actividad la puede hacer a manera de juego dividiendo el grupo en dos equipos y anotando puntos por cada nueva palabra correcta que le den. (Tiempo de 15 a 20 minutos)

Propósito: Hacer un listado de vocabulario de ocupaciones y profesiones que los alumnos puedan utilizar en un futuro y activar conocimiento previo de los alumnos referente a este tema.

ACTIVIDAD H

- Pida a los alumnos que realicen la actividad de manera individual. (5 minutos)
- Revise preguntando en clase, para que cada alumno corrija sus respuestas. (3 minutos)

Propósito: Identificar la función de algunos sufijos dentro de un contexto y colocarlos dentro de una categoría gramatical.

ACT.H

Adjectives: vengeful, anonymous, English, misterios, Egyptian.

Verbs: featured, threatened, called, followed, used, portrayed.

Nouns: scholar, explorer, torches.

Adverbs: surprisingly

RESPUESTAS:

ACTIVIDAD I

- Pida a los alumnos que contenten la actividad individualmente. (10 minutos)
- Revisión grupal. (2 minutos)

Propósito: Identificar las palabras raíz .

ACT. I

1. mystery 2. imagine 3. explore 4. surprise 5. discover
6. success 7. threat 8. important 9. novel 10. burn

RESPUESTAS:

ACTIVIDAD EXTRA

- Puede utilizar las mismas palabras raíz para la creación de nuevas palabras y diferentes categorías gramaticales.
- Escribir las palabras raíz en el pizarrón.
- Pedir a los alumnos que le den otras palabras derivadas de la palabra raíz .
- Escribir las nuevas palabras en forma de listado junto a la palabra raíz o solamente el sufijo.
- Pedir a los alumnos que identifiquen la categoría a la que corresponden las nuevas palabras.

Propósito: Hacer ver los alumnos cómo van variando las categorías gramaticales cada vez que se utiliza un distinto sufijo y por lo tanto cómo varía la función de los sufijos.

(Tiempo 10 minutos)

ACTIVIDAD J

- Pida a los alumnos que contenten la actividad individualmente. (5 minutos)
- Revisión grupal.

Propósito: Identificar sufijos nominales de nacionalidades.

ACT J.

1. British 2. English 3. Egyptian 4. American

RESPUESTAS:

ACTIVIDAD K

Materiales:

- Puede utilizar el cartel de la unidad didáctica o llevar pliegos de papel bond o cartulinas, pedir a los alumnos que lleven plumones o colores o también proveerles el material.
- Si quiere, puede utilizar el material extra y distribuirlo en grupos pequeños de trabajo para que los alumnos hagan la actividad y al final se presente como en una galería, pegando los carteles de cada equipo alrededor del salón para que así todos los alumnos puedan ver los dibujos de sus compañeros. (15 minutos)
- O bien, puede utilizar el cartel de su unidad y hacer la actividad en parejas; para esta actividad es recomendable la indicación anterior.

Propósito: Utilizar adjetivos con terminación “-ing” en diferentes contextos.

ACTIVIDAD L

- Pida a los alumnos que realicen la actividad de manera individual.
- Revisión Grupal.

Propósito: Hacer ver a los alumnos que no siempre van a poder utilizar cualquier sufijo en las palabras raíz.

ACT. L RESPUESTAS:

1. living 2. discovery 3. original 4. following 5. investigation

ACTIVIDADES DE POST-LECTURA

ACTIVIDADES: M, N Y O

Material: Curso rediseñado en “Blackboard” . Crear un Foro de discusión en “Discussion Board” con el título “The Curse of the mummy” y pedir a los alumnos que lleven su lap top.

- Pida a los alumnos que las resuelvan individualmente las actividades en la unidad didáctica.
- Pida a los alumnos que pongan sus respuestas en el Foro de discusión, puede utilizar este ejercicio como examen rápido o como ejercicio de lectura.
- De una fecha límite de una clase a otra para que los alumnos coloquen sus respuestas en plataforma.
- Califique las respuestas de los alumnos. Sólo haga el conteo de respuestas correctas e incorrectas y dé una ponderación al total reactivos que los alumnos hayan tenido correctos.
- Puede poner una liga en EXTERNAL LINKS con las respuestas correctas para que los alumnos puedan ver sus errores y para que no tenga que hacer las correcciones a cada alumno.

Propósito: Evaluar la comprensión de lectura de los alumnos utilizando la plataforma como herramienta para la enseñanza-aprendizaje.

ACT. M**RESPUESTAS:**

1. The number of years that have passed since Tutankhamun's death.
2. The century in which King Tut's curse started.
3. Jane Loudon Webb's age
4. Louisa May Alcott wrote "The Mummy's Curse".
5. The number of years novelists wrote about the mummy's course.

ACT. N RESPUESTAS:

1. Tutankhamun's.
2. In England.
3. "The mummy" by Jane Loudon Webb
4. It was written by an anonymous author.
5. They were executed for theft.
6. "Lost in a pyramid".
7. In the Library of Congress in Washington DC
8. About an explorer who stole a gold box from a pyramid, and how this act led his misfortune.

CONCLUSIONES

Se desarrolló una unidad didáctica enfocada a la enseñanza-aprendizaje de sufijos y sus funciones para estudiantes de profesional del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Estado de México para ello se consultaron teorías de enseñanza-aprendizaje entre las cuales se destacaron la teoría del constructivismo y la teoría socio-cultural de Vygotsky. También se incluyen teorías enfocadas a la enseñanza de comprensión de lectura, la teoría concerniente a la morfología y la sintaxis; para así poder determinar la función de los sufijos.

Asimismo, se diseñó una unidad didáctica para dar solución al problema ya citado, la cual es presentada con base en un Modelo Experto que consiste en determinar la manera en que un experto realiza una tarea o de una actividad y enseñar al alumno las estrategias que el primero utilizó para tener éxito en dicha realización con el fin de llevar al alumno desde un nivel novato a un nivel experto.

Considerando lo antes mencionado, se parte de una serie de ejercicios elaborados para la práctica y manejo de los sufijos localizados en textos en inglés y una guía del profesor la cual contiene los procedimientos y recomendaciones que el profesor debe seguir para lograr un mejor aprovechamiento de la misma, esto se lleva a cabo con una enseñanza estratégica y se espera que a partir de ella los resultados en comprensión de lectura mejoren. La utilización de un modelo experto puede ser importante ya que éste promueve un cambio en la enseñanza, debido a que el material que se presenta ha sido organizado y planificado para lograr un aprendizaje. Dentro del programa se pueden diseñar otras unidades didácticas para la enseñanza de sufijos y

prefijos ya centradas en sufijos específicos para que los alumnos mejoren razonablemente su comprensión de lectura y lograr la competencia lingüística que la institución requiere de sus alumnos.

La creación de esta unidad puede alentar a otros profesores para diseñar otras unidades enfocadas en sufijos específicos de uso común en el idioma inglés. También pueden utilizarse herramientas como la plataforma para la enseñanza de sufijos y estos pueden contribuir a una mejora y reestructuración de los cursos rediseñados ya que de es un tema muy amplio que se puede explotar de diferentes maneras.

Puede ser valioso incluir fenómenos lingüísticos como el de la afijación en clase, ya que se concientiza a los alumnos de las variables que existen en la enseñanza de lenguas y del como éstas afectan el uso de la lengua en determinadas condiciones (de ahí que vayan comprendiendo “irregularidades” de la lengua.

Es conveniente aclarar que el campo de la morfología es muy vasto por lo que este trabajo no constituye la única solución al problema; podrían darse varias alternativas de investigación, por ejemplo:

Por razones de tiempo esta unidad se enfoca a los sufijos de manera general sin profundizar en sufijos específicos que merecen un tratamiento especial. Otro tema que se desprende de la problemática de esta investigación es que en virtud de que no todas las raíces aceptan cualquier sufijo, ésta podría ser una interesante línea de investigación para dar continuidad al presente trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebersol, A. y Field, M. (2000). From Reader to Reading for second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press. Teacher. Issues and Strategies
- Ausubel, D. y Novak, H. (1990). Psicología Educativa: Un punto de vista Cognoscitivo. México: Trillas.
- Baugh, S. (1993) Essentials of English Grammar: a practical guide to the mastery of English. Lincolnwood, Ill, USA: Passport Books.
- Berk, L. (1999). English Syntax: from word to discourse. New York: Oxford University Press.
- Carretero, Mario (1997) Constructivismo y Educación. México: Progreso. Pp. 39-71
- Chacón, F. Diseño Instruccional.
http://fcae.nova.edu/~fchacon//L_Diseno/index.htm
 En línea: Consultado 2 de junio de 2005.
- Díaz Barriga, F., Hernández G. Tecnología de la Educación I TEMA IV. Las aportaciones de los enfoques psicogenético cognitivo y sociocultural al campo de la tecnología de la educación. Facultad de Psicología UNAM 7° Semestre.
- Díaz Barriga, F. (2001) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista. 2ª Edición. México: McGraw Hill.
- Instructional design. Teaching Tips.
<http://www.uab.edu/uasomume/cdm/id.htm>
 En línea. Consultado 31 de mayo de 2005.
- Instructional design Models.
<http://list-socrates.berkeley.edu/~fmb/articles/designmodels.html>
 En línea. Consultada el 25 de mayo de 2005.
- Jackson, H. y Etienne, A. (2000) Words, meaning, and vocabulary: an introduction to modern English lexicology. London; New York: Cassell.
- Luzardo, H. Modelos de Diseño Instruccional.
<http://cindisi.human.ula.ve/distruccional/modelos.htm>
 En línea Consultado 2 de junio de 2005.
- Página de internet de Vygotsky:
<http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/KeyTheorists/Vygotsky.htm>
 En línea. Consultado el 15 de febrero de 2005.

Pozo I. (1994) Teorías Cognitivas del Aprendizaje. 3ª Edición. Madrid: Morata.

Rivera, N. Diseño de Instrucción (Psicología de la educación e instrucción)
http://cindisi.human.ula.ve/dinstruccion/archivos/DIsenyo_Instrucion.pdf
En línea. Consultada 2 de junio de 2005.

Solé, I. (1994) Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.

Sistema experto.
<http://www.itba.edu.ar/capis/webcapis/RGMITBA/articulosrgm/R-extremadura.pdf>
En línea. Consultado 31 de mayo de 2005

Varela Ortega, S. (1990) Fundamentos de morfología. Madrid: Síntesis.

Warriner, John E. (1982) English grammar and composition : complete course
New York: Harcourt Brace Jovanovich.