

**LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO LITERARIO EN LA CLASE DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Informe Académico que para obtener el título de Licenciada en Lengua
y Literaturas Modernas (Letras Inglesas)**

presenta

Leticia Juliana Chacón Mendoza

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

2007



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.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a las personas que me apoyaron, directa o indirectamente, en la conclusión de mis estudios. En primer lugar está mi familia: mis padres, mi esposo e hijas; así como mis profesores Mtra. Geraldine Gerling, Mtro. Colin White, Mtro. Hernán Lara, Mtro. Federico Patán, Mtra. Marcela Williamson y Mtra. Susan Senker, entre muchos otros.

ÍNDICE

Introducción	1
I Interés personal	
II Objetivo como profesor de LE	
III Objetivo del Informe Académico	
CAPITULO I La institución Tomás Alva Edison, el alumnado, el libro de textos literarios: <i>Literature. Timeless Voices, Timeles Themes, Silver Level</i> (Prentice Hall)	
1.1 Características de la Institución (objetivos, método).....	6
1.2 El alumnado (nivel de inglés).....	7
1.3 El libro de textos literarios: <i>Literature. Timeless Voices, Timeles Themes, Silver Level</i> (objetivos y programa)	8
CAPITULO II La literatura y el texto literario en clases de inglés como lengua extranjera	
2.1 Definición de Literatura.....	11
2.2 El texto literario en el salón de clases.....	14
CAPÍTULO III Marco teórico: el proceso de comprensión y los modelos de comprensión de lectura utilizados en textos literarios	
3.1 El proceso de comprensión de lectura	18
3.2 Los modelos de comprensión de lectura aplicables a textos literarios	20
3.3 Modelo de procesamiento ascendente o <i>bottom up</i>	21
3.4 Modelo de procesamiento descendente o <i>top down</i>	22
3.5 Modelo de procesamiento interactivo	24
CAPÍTULO IV La lectura en clases de inglés como lengua extranjera de acuerdo a la teoría <i>schema</i>	
4.1 Teoría <i>schema</i>	25
4.2 Sugerencias para el salón de clases de inglés como LE de acuerdo a la teoría <i>schema</i>	27
CAPÍTULO V Metodología sugerida para la lectura de textos literarios	
5.1 Programación de los textos literarios.....	30
5.2 Plan de clase	33
5.3 Habilidades cognitivas.....	41
5.4 Estrategias de comprensión de textos literarios (de lectura literal, interactiva, para construir significado, para leer críticamente, para leer literatura de ficción, etc.).....	42
CAPÍTULO VI Actividades de aprendizaje para la comprensión de textos literarios	50
6.1 “The Medicine Bag” by Virginia Driving Hawk Sneve	53
Conclusiones	76
ANEXO 1 Hoja de Programación de clase de los textos literarios (un ejemplo)	
ANEXO 2 Plan de clase para el proceso de comprensión de textos literarios	
ANEXO 3 El material visual y el relato “The Medicine Bag”	

BIBLIOGRAFÍA

LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO LITERARIO EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Introducción

Este informe es la última tarea de mis estudios de licenciatura. Elegí la opción de Informe Académico porque desde hace algunos años me desempeño como maestra de inglés.

Con el fin de facilitar la lectura de esta Introducción, señalaré sus puntos principales.

a) Primeramente, pretendo explicar los propósitos de este Informe Académico; b) acto seguido, hago una sugerencia a quien está dirigido; c) subsecuentemente, menciono qué tipo de material se utilizará; d) hablo brevemente sobre la metodología; y e) hago una descripción del contenido de cada capítulo.

El objetivo principal del presente Informe Académico es plasmar el resultado de la experiencia adquirida en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tras varios años de carrera en el aula. Se espera lograr justificar de una manera documentada, los fundamentos de esta práctica. Este Informe Académico comprende mi experiencia en clases de inglés como lengua extranjera y de clases de literatura en este idioma a nivel secundaria. De ahí se desprende el interés por entrelazar ambos tipos de enseñanza mediante el uso de textos literarios en inglés desde el punto lingüístico, literario y estilístico.

Asimismo, espero lograr un vínculo entre mis estudios universitarios y el salón de inglés como lengua extranjera. Aunque el estudiar la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), me ha permitido desarrollar conocimientos para ejercer una

carrera docente, el comprender las dificultades que el alumno enfrenta, requiere de capacitación y práctica en el aula.

Una de estas dificultades, la cual se ha descubierto en las últimas investigaciones, es que el alumno carece de conocimientos generales para comprender un texto literario. Por lo tanto, le es difícil relacionarse con él. En este Informe Académico proporciono algunas ideas para lograr que el alumno de lengua extranjera tenga más información sobre las culturas donde se habla el idioma inglés. De esta forma, no sólo mejorará su comprensión del texto literario sino que incrementará su vocabulario y, globalmente, su nivel de inglés.

El texto literario nos brinda una enorme oportunidad de provocar análisis de opinión y debate debido a su riqueza de contenido. Por esta razón, he considerado que las actividades de aprendizaje, sugeridas aquí, son una práctica válida para que el alumno reflexione y exprese en inglés, sus opiniones. Como resultado de estos ejercicios, mejorará su entendimiento de las motivaciones humanas, encontrará una respuesta a algunas de sus necesidades personales, y comprenderá que tiene un compromiso con la sociedad en la cual se desenvuelve.

Deseo contribuir con este trabajo, a complementar aquellos planes de clase que lo requieran, confiando que los conocimientos prácticos que en este Informe Académico se abordan, sean parte de la superación de la labor de aquellos profesores que apenas empiezan su carrera docente e incluso de aquéllos que, aun teniendo experiencia, consideren que este trabajo pueda renovar o ampliar sus estrategias de enseñanza.

Por medio de este Informe Académico quiero proveer al profesor de inglés como lengua extranjera con material de apoyo para sus clases. Incluyo actividades de aprendizaje que

se pueden utilizar en el orden en que se proponen, en forma conjunta o por separado, de acuerdo a las necesidades específicas del alumnado y de los programas de estudio. Sugiero estrategias y habilidades cognitivas para la lectura de comprensión, aplicables a textos literarios. Algunas de las actividades aquí presentadas podrán ser modificadas o adaptadas a textos diferentes a los aquí expuestos. De esta manera, intento lograr que este Informe Académico pueda enriquecer cualquier práctica de lectura de comprensión.

Este Informe Académico se escribió con la idea de proporcionar las bases teóricas para la metodología empleada en el libro *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level*, (Prentice Hall) herramienta de lectura en 2º de Secundaria de la Escuela Tomás Alva Edison. Sin embargo, no pretende sugerir una única metodología para el manejo del libro de textos literarios antes mencionado, sino lograr una combinación ecléctica en donde se pueda adoptar lo mejor para el alumno de inglés como lengua extranjera.

Quisiera abrir un breve paréntesis para aclarar el punto anterior. Entendamos por “metodología” la definición de Westphal (Omaggio, 1993: 78) como “la combinación de [programa de estudios, enfoque y estrategia]”, los que define de la siguiente manera:

The *syllabus* refers to the subject matter content of a given course or series of courses and the order in which it is presented; the *approach* is, ideally, the theoretical basis or bases which determine the ways in which the syllabus is treated; a *strategy* or technique is an individual instructional activity as it occurs in the classroom (p. 120).

Así, este Informe Académico pretende mostrar las actividades de aprendizaje siguiendo una metodología ecléctica en la que los procesos de comprensión de lectura son un factor importante. Éstos se analizan con el fin de explicar la teoría en que se basa el enfoque de las actividades. El Informe estaría incompleto si no se hablara de la teoría

“*schema*” que es parte fundamental de los procesos de comprensión. Se hará una breve, pero obligada, descripción de ésta. También se mencionarán las estrategias o técnicas para lograr una mejor comprensión de los textos escritos. Éstas son parte inherente del libro *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level*. Asimismo, se enlistarán los contenidos de 2° de secundaria y el orden en que se utilizan en el ciclo escolar.

Este Informe Académico es el resultado de la experiencia, estudio, observación, práctica y comentarios de colegas y amigos, así como de los conocimientos, investigaciones, análisis de lingüistas dedicados afanosamente a encontrar respuestas a las grandes interrogantes de ¿cómo se aprende a comprender un texto? y ¿cuál es la mejor forma de provocar este aprendizaje?

Lejanos están los días en que la estructura y contenido de mis planes de clase estaban totalmente basados en mi escasa experiencia y conocimientos dentro del aula. El tener la oportunidad de presentar este informe implica la responsabilidad de describir lo más acertadamente la práctica ejercida, la capacitación y el apoyo de compañeros e instructores en este lapso de tiempo. Sin éstos, habría sido prácticamente imposible impartir la instrucción del idioma inglés, ya que el enseñar requiere de un trabajo en el que entre colegas nos hacemos sugerencias, trabajamos en equipo, tomamos o impartimos capacitación. El material aquí expuesto ha sido seleccionado con base en lo que me ha funcionado en el salón de clase, al interés del alumnado y a su edad. Esta labor ha requerido compilar, analizar, y elegir aquellos materiales de mayor efectividad de acuerdo con mi experiencia.

La mejor forma de usar este Informe Académico es leyendo el capítulo que sea del interés del lector, ya que cada uno de ellos es independiente entre sí.

- a. En el capítulo I, se proporcionan datos de la institución donde he llevado a cabo la práctica docente que deseo compartir: ubicación, método, metas; también se hace una descripción global del libro de textos literarios utilizado en el 2º grado de secundaria: nivel, actividades, estrategias; finalmente, se explica brevemente el nivel de inglés adquirido por los alumnos del grado mencionado.
- b. En el capítulo II, se presentan algunas perspectivas sobre la definición de literatura y por qué el texto literario es altamente recomendable en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- c. El capítulo III aborda el marco teórico que apoya las prácticas que se realizan en el libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* y que las justifican.
- d. El capítulo IV trata de la comprensión de lectura en clases de inglés como lengua extranjera de acuerdo con la teoría *schema* y sugerencias para el salón de clases de inglés como LE conforme a esta teoría.
- e. En el capítulo V, se comenta la metodología de clases sugeridas por el libro *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level*; se presenta un ejemplo de la programación de clase según esta metodología: sugiero los elementos de un Plan de Clase, así como las habilidades cognitivas y estrategias de lecturas aplicables a textos literarios.
- f. En el capítulo VI, presento las actividades de aprendizaje que me han funcionado acertadamente.
- g. Al final, se anotan las conclusiones de este Informe Académico.
- h. En los anexos, se incluyen la Programación de Clase, el Plan de Clase, el material visual y el relato “The Medicine Bag”.
- i. La bibliografía proporciona la lista de obras citadas y consultadas en y para este Informe Académico.

Capítulo I

La institución Tomás Alva Edison

El alumnado

El libro de textos literarios:

Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level (Prentice Hall)

La institución

El presente Informe Académico es resultado de las clases de literatura en inglés como lengua extranjera impartidas en las aulas de 2º grado de la Escuela Secundaria Tomás Alva Edison ubicada en la calle de Amores 1229, Col. Del Valle, CP 03100 en la Delegación Benito Juárez, en México, D.F.

Características*

1. La Escuela Secundaria Tomás Alva Edison es una institución bilingüe en todos los niveles: educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.
2. Su misión es preparar al alumnado de una forma integral; dentro de este esquema, imprime valores de excelencia, superación, trabajo, honestidad, respeto y buenos hábitos. Forma hombres y mujeres de éxito que contribuyen a la mejora constante de la sociedad.
3. Su sistema educativo está basado en el constructivismo mediante el cual el alumno construye un aprendizaje significativo a través de diversos temas y materiales.
4. En el idioma inglés, los alumnos adquieren un nivel certificado mediante exámenes desarrollados y aplicados por instituciones de renombre.

* Datos proporcionados por la institución.

5. Se imparten tres materias relacionadas al inglés como lengua extranjera en 2° de secundaria: gramática, estudios sociales y literatura, las que comprenden un total de 9 horas a la semana. La materia que nos concierne es la última de éstas y su utilidad en el aprendizaje del idioma inglés.

El alumnado

En cuanto al alumnado, éste ha alcanzado un nivel pre-intermedio de inglés al llegar a 2° de secundaria. Esto significa que

1. En la educación primaria (1° a 5° grados), el estudiante de la Escuela Tomás Alva Edison ha aprendido estructuras gramaticales y vocabulario básicos, lo cual le ha permitido acceder a diversos textos básicos, tales como los de la Editorial Scott Foresman.
2. En 6° de primaria, los alumnos de la Escuela Primaria Tomás Alva Edison han tenido contacto con el primer libro de la serie de libros *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Copper Level*. Al mismo tiempo, el alumnado ha presentado el examen KET de la Universidad de Cambridge.
3. Después, en 1° de secundaria, el estudiante ha leído selecciones literarias de la misma serie en *Bronze Level*. Simultáneamente, el alumnado ha presentado el examen PET de la universidad antes mencionada.
4. De esta forma, el alumno se ha preparado para iniciar su comprensión del nivel *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* en 2° de secundaria.
5. Cabe mencionar que el alumnado de la Secundaria Tomás Alva Edison es heterogéneo en cuanto a su nivel de inglés, ya que se encuentra conformado por estudiantes de otros colegios. Por este motivo, en este Informe Académico se incluyen ejercicios que facilitan la comprensión de una lectura que pertenece a una cultura muy diferente a la nuestra.

El libro de textos literarios: *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* (Prentice Hall)

Básicamente, este libro trata diferentes tipos de géneros: cuento corto, texto que no es ficción, teatro, poesía, mitos, cuentos y leyendas. Todas las selecciones están agrupadas en unidades de acuerdo a los temas centrales de los textos literarios. Algunos ejemplos de los temas son: afrontar situaciones difíciles, expresar una opinión personal, el respeto a la naturaleza, el afecto hacia otras personas, entre otros. Este libro también contiene una gran variedad de textos literarios a escoger. Cada uno de ellos incluye un enfoque literario: trama, personajes, tiempo y lugar, tema, narración, ensayo, discurso, imaginación, lenguaje figurativo, etc.

El libro en cuestión es parte de una secuencia de libros que se planean académicamente en el siguiente orden:

Copper, Grade 6

Bronze, Grade 7

Silver, Grade 8

Gold, Grade 9

Platinum, Grade 10

The American Experience, Grade 11

The British Tradition, Grade 12

World Masterpieces

En lo individual, *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* ofrece una instrucción que se enfoca en varias habilidades del idioma:

- a) Contiene textos contemporáneos acompañados por varias secciones para una instrucción integral.
- b) Inicia los textos con preguntas y material visual que atrapan el interés del alumno en las secciones de “La literatura y tu vida” (“Literature and Your Life”), “Relación con el mundo de hoy en día” (“Connections to Today’s World), y la sección “Material visual de gran interés” (“High Interest Visuals”).
- c) Brinda al profesor ejercicios en forma graduada para desarrollar en el alumno su habilidad para redactar en la sección “Taller del proceso de redacción” (Writing Process Workshop). Asimismo, este apartado se acompaña de dos lecciones de idioma (“Applying Language Skills”).
- d) Permite a los alumnos desarrollar las habilidades necesarias en sus futuras profesiones en el “Taller de lecturas del mundo real” (Real-World Reading Skills Workshop).
- e) Contribuye a desarrollar las habilidades comunicativas del alumno para la vida cotidiana en el “Taller de comunicación verbal, comprensión auditiva y visual” (“Speaking, Listening and Viewing Workshops”).
- e) Contiene una sección de repaso de las estructuras gramaticales (Grammar Review).
- f) Incluye ejercicios para incrementar el vocabulario del alumno (“What’s Behind the Words: Vocabulary Adventures with Richard Lederer”).
- g) Cuenta con material adicional como: planes de clase, exámenes, transparencias, carteles (*posters*), audio cintas, discos compactos, biblioteca literaria en CD-ROM, y una página de Internet, entre otros.

- h) Enseña una estrategia de lectura en cada texto literario, la cual se practica en algunos párrafos de la lectura o mediante organizadores gráficos que apoyan a los alumnos con sus lecturas.
- i) Incluye ejercicios para reconocer y analizar el enfoque literario de la lectura (“Literary Focus”).

Como se habrá podido observar, el citado libro ofrece variadas actividades de aprendizaje, de acuerdo al interés de cada institución, programa, alumno y profesor. Sin embargo, en este Informe Académico las complementaré, ya que son insuficientes para el alumnado mexicano que requiere de más apoyos para acceder al texto en inglés. La selección de actividades está basada en aquellas actividades que a mí me han funcionado en clases de literatura en inglés como lengua extranjera.

De *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* se ha seleccionado uno de los textos literarios que se usan como parte del programa de inglés del 2º grado ya mencionado.

Capítulo II La literatura y el texto literario en la clase de inglés como lengua extranjera.

Definición de literatura

El peso de este capítulo no reside en proporcionar una sola definición de lo que significa literatura. Más que nada se trata de reflexionar sobre su significado de acuerdo a la siguiente información: una definición del diccionario, y las opiniones de tres escritores. Intentaremos, mediante esta información, interpretar algunos de los aspectos que son relevantes en la lectura de textos literarios en clases de inglés como lengua extranjera. Por medio de estas explicaciones, se logrará exponer mejor el objetivo del estudio y comprensión de un texto literario.

Veamos qué dice el *Diccionario didáctico de español avanzado para secundaria y preparatoria* (p.729) sobre la definición de literatura:

1. Arte o técnica cuyo medio de expresión es la palabra, esp. la escrita.
2. Conjunto de obras o de escritos creados según este arte, esp. si comparten una característica en común.
3. Teoría que estudia estas obras y sus autores.
4. Conjunto de obras escritas sobre una materia o un asunto específico: *literatura pianística.*”

A nivel secundaria, mi interés en un texto literario se engloba, principalmente, en las primeras dos definiciones. Al relacionarse con diversos textos literarios, el alumno estudia literatura: “conjunto de obras artísticas” que comparten características comunes. El alumno analiza hasta qué punto las obras son parecidas y en qué punto son diferentes. La literatura como medio de expresión escrita motiva al alumno de inglés como LE a comprender el mensaje que el texto conlleva y la forma en que el autor lo logra.

El libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* encaja en estas dos definiciones para el estudio de la literatura, ya que cuenta con textos

literarios de diversos períodos literarios que comparten características en común, como recursos literarios o temas similares.

Estas apreciaciones se pueden ampliar para tener mayor conocimiento de la relevancia de la literatura en el salón de clases de inglés como LE. Consideremos la siguiente definición: “Literature could be said to be a sort of disciplined technique for arousing certain emotions.” (Lazar, 1993:2)

Si seleccionamos un texto literario de acuerdo a esta definición, tal vez tengamos que considerar leer poemas en nuestro salón de clase o quizá un cuento de terror. Nuestro alumnado muy probablemente se entusiasme con este tipo de textos literarios si los elegimos de acuerdo a esta última definición de literatura: que estén bien escritos para provocar gran emoción. De esta forma, será más fácil para el alumno sentirse motivado a compartir las opiniones o sentimientos que estos textos literarios les causen.

Ahora consideremos la opinión de Boris Ford en su “Introducción general” en *The Pelican Guide to English Literature, The Modern Age* para ampliar la definición de literatura para los fines en este Informe Académico:

For, like the other arts, literature has the power to enrich the imagination and to clarify thought and feeling. Not that one is offering literature as a substitute religion or as providing a philosophy for life. Its satisfactions are of their own kind, though they are satisfactions intimately bound up with the life of each individual reader and therefore not without their bearing on his attitude to life.

Como podemos observar, la literatura provoca la reflexión y que los sentimientos sean incitados mediante la imaginación. Sin querer ser dogmática, la literatura recompensa al individuo en forma personal y llega a moldear su forma de ver la vida. Debido al momento trascendental que el alumno de 2° de secundaria experimenta, la última

aseveración es significativa en la lectura de textos literarios en las clases de inglés como lengua extranjera.

Por último, quiero presentar la frase expresada por Grace Paley en *Ms* :

Literature, fiction, poetry, whatever, makes justice in the world.
That's why it is almost always on the side of the underdog.

Aquí la literatura es portadora de justicia entre aquéllos menos privilegiados. Si consideramos que, de acuerdo a esta afirmación, la literatura desarrolla una función social, la labor del profesor de inglés hace exactamente lo mismo. Éste promueve el aprendizaje para elevar el nivel de instrucción del alumnado, sin importar características raciales, de credo, de posición social, entre otras. De acuerdo a esta perspectiva, la literatura es “justa”.

Tras considerar varias opiniones sobre la definición de literatura, quiero concluir que cada profesor ha de tener una idea personal de lo que significa la literatura. De acuerdo al análisis anterior, la literatura le ofrece al alumno un gran capital por explotar y al profesor una veta de posibilidades enormes en clases de inglés como lengua extranjera. Es decir, la literatura será el vehículo de expresión que el estudiante intentará comprender, apoyándose en el libro de textos literarios, cuyas lecturas le ocasionarán reacciones personales, moldearán su personalidad y le harán justicia a su situación personal. Tener una visión clara sobre este punto permitirá al profesor seleccionar con claridad los materiales a utilizar en el salón de clases de inglés como LE. De igual forma, le facultará para guiar a su alumnado en esa dirección.

El texto literario en el salón de clases de inglés como lengua extranjera

Desde el punto de vista lingüístico, el texto literario ofrece muchas ventajas. Al leer una narración, un poema o un diálogo, el alumno refuerza las estructuras gramaticales estudiadas en el salón de clases. Al mismo tiempo, tiene la oportunidad de observar en qué contexto se usan y también cómo se entrelazan para expresar ideas y cómo se usa el vocabulario en el idioma-objeto. Los tiempos verbales se presentan en un contexto más rico que como normalmente se hace en un libro de gramática en inglés.

De hecho, en este Informe Académico se incluyen algunos ejercicios gramaticales basados en frases u oraciones tomadas de los textos literarios sugeridos como actividades de aprendizaje. Se intenta extenderlas, ya que las incluidas en el libro de textos literarios son un tanto esquemáticas, y por lo tanto, no proporcionan suficiente práctica para el alumno-lector.

Además de mejorar su competencia lingüística, el alumno mejora su comprensión e interpretación mediante estrategias de lectura aplicables a textos literarios. Éstas le dan la oportunidad de reflexionar sobre ellos y darles un significado, lo cual le permite practicar otras habilidades tales como la escritura o la expresión oral, esta última de forma individual o en grupos.

Por otro lado, el alumno amplía su conocimiento del mundo al entrar en contacto con la literatura. Ésta es el medio de expresión de la realidad humana de acuerdo a las experiencias vividas por su autor y a sus reflexiones sobre ellas. A su corta edad, el alumno está expuesto a vivencias no conocidas por él mismo. De esta forma, el texto literario le permite crecer intelectualmente, y como consecuencia, madurar.

Asimismo, lo relaciona con el mundo exterior al acercarlo a la realidad abordada en el texto, y le permite ampliar su perspectiva sobre la naturaleza humana.

Como resultado de estos procesos de comprensión y reflexión personal, el profesor asigna proyectos en que el alumno se involucra con la sociedad, y su tarea es resolver un problema. Se le propone un banco de ideas con diversas opciones. El alumno puede decidir realizar su proyecto de forma escrita, oral, gráfica, o auditiva. En la consecución de esta actividad, conoce a su comunidad desde un enfoque diferente. Así, se da cuenta de que el texto literario lo hace responder a su entorno pragmáticamente, al expresarse en el idioma inglés.

No menos importante que el punto anterior, cabe mencionar que el texto literario brinda esparcimiento en la lengua-objeto, por el solo gusto de disfrutar la lectura. Provoca placer al lector al ponerse en contacto con la cultura de origen, a través de la trama, los personajes, lugares y épocas:

... a literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period in history. (Collie, J. and Salter, 1987: 3)

En el mismo sentido, el uso del texto literario en el aula se extiende interdisciplinariamente a la historia, a la geografía física y humana, nutriendo el conocimiento y experiencia del alumno. De igual forma, permite apreciar un texto desde diferentes puntos de vista. De ahí nace la importancia de la correcta elección de los textos, que en este informe es el literario, ya que es el medio de expresión de las vivencias humanas en contextos variados y de enorme interés del alumno por su relación con varias disciplinas.

Con frecuencia, existe una gran preocupación sobre qué textos literarios elegir. En primer lugar, los textos literarios deben adecuarse a la competencia lingüística del alumno para que éste pueda mantener su interés. En segundo lugar, se presenta el problema de la extensión. Se puede creer que los textos literarios pueden ser demasiado largos o tediosos para el alumno de LE. Sin embargo, si tomamos en cuenta la experiencia previa del alumno, y seleccionamos los que tengan más significado, su extensión no es un factor crucial. Así, se pueden elegir fragmentos de novelas o cuentos cortos, siempre y cuando traten temas relacionados a la edad, gustos e inquietudes del alumno. Esto ayudará a obtener buenos resultados.

Se puede activar el conocimiento previo* utilizando organizadores gráficos para prepararlo a entender lo que lee. Puede ver un video relacionado con el tema. El profesor puede plantearle al alumno preguntas previas como preparación para la lectura del texto literario. Él puede trabajar en grupos de dos o más integrantes para lograr entre sí un conocimiento más enriquecedor. En clase se pueden leer algunas páginas, y en casa el alumno puede utilizar ejercicios para guiar y continuar su lectura. Estas actividades deben despertar su interés para así, subsecuentemente, compartir la lectura hecha en clase y en casa para, de esta forma, abordar los textos habiendo sido motivados previamente.

Como material auténtico, el texto literario ofrece la ventaja de exponer al alumno al idioma y aprender el inglés con efectividad. Los materiales aquí incluidos pueden emplearse de manera cotidiana, esporádica o sustitutiva de otros, de tal forma que el alumno construya un significado del mundo que lo rodea y lo pueda empezar a comprender. Como profesora de LE, bien sé lo complejo que puede resultar interesar al

* Leer Capítulo V para más información al respecto.

alumno adolescente en el aprendizaje integral del inglés. Por este motivo, pretendo sugerir el material que a mí me ha funcionado en estos últimos años. El profesor podrá usar este material curso tras curso sin que éste pierda su validez, ya que un material adecuado podrá ser reutilizado y disfrutado por tantas generaciones como las que el profesor tenga a su cargo.

Capítulo III Marco teórico: el proceso de comprensión y los modelos de comprensión de lectura aplicables en textos literarios.

El proceso de comprensión de lectura

No es fácil hablar de comprensión, ya que por mucho tiempo este concepto ha permanecido un tanto indefinido. Por muchos años, fue suficiente que el alumno relacionara sonido con letra impresa únicamente. Más tarde, con la importancia que se le dio a la habilidad oral, se relegó la comprensión de lectura. Aún en nuestros días un profesor puede optar por hacer énfasis en la lectura oral: el alumno demuestra que tiene conocimientos para descodificar el sonido de los símbolos impresos.

Por otro lado, el profesor hace preguntas que pueden ser contestadas por el alumno “correctamente” ya que la sintaxis y semántica contenida en la pregunta son las mismas que las que aparecen en el texto impreso, o el alumno sólo tiene que encontrar la palabra que falte en el cuestionario. De igual manera, las preguntas de “comprensión” se pueden contestar acertadamente sin que el alumno haya realmente “comprendido” las ideas del texto.

No sólo es importante que el lector reconozca la relación entre fonema y letra impresa sino que pueda emplear habilidades cognoscitivas, tales como predecir, inferir, comparar y contrastar, ya que de éstas dependerá que se lleve a cabo la “comprensión” (Devine , 1986: 5). Según el mismo autor, en la actualidad, cualquier estudio serio sobre la comprensión debe contener los siguientes elementos:

...the comprehension process must rest on at least four assumptions: that readers share comparable linguistic competence with writers; that they must want to figure out texts; that they have texts that can be figured out; and that the prior knowledge they bring to each reading experience affects their comprehension. (p. 19)

En primer lugar, tiene sentido que el texto literario no vaya más allá del nivel de competencia lingüística del alumno desde el punto de vista fonológico, semántico y sintáctico (Devine, 1986: 63), ya que de ser así, el alumno puede sentirse desmotivado e interrumpir la lectura del mismo por la complejidad de la gramática o por las constantes referencias al diccionario en busca de significados. En segundo lugar, el interés que la lectura le causa al alumno lo envuelve de principio a fin. Por este motivo, el profesor debe seleccionar textos que atrapen el interés del alumno, ya sea por la trama, el tema, el lenguaje, el humor, la ironía, etc. En tercer lugar, cada lectura elegida por el profesor debe estar estructurada de tal forma que el alumno pueda entender la continuidad de las ideas con facilidad.

Finalmente, Devine habla de *prior knowledge* y se refiere a éste como “todo el conocimiento del mundo que los lectores han adquirido en sus vidas.” (*Ibid.*, p. 25). Por su parte, Clarke and Silberstein (1977: 136-137, Carrell and Eisterhold 1990) explican qué quiere decir “conocimientos generales” o “conocimiento previo”, característica indispensable en el proceso de comprensión de lectura:

More information is contributed by the reader than by the print on the page... The reader brings to the task a formidable amount of information and ideas, attitudes and beliefs. This knowledge, coupled with the ability to make linguistic predictions, determines the expectations the reader will develop as he reads. Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world.

De acuerdo con esta definición, el alumno sólo podrá comprender si trae consigo “conocimientos generales” o “conocimiento previo” a la lectura en términos de

vocabulario, competencia lingüística y conocimiento del “mundo” o sea, todo lo que se encuentra almacenado en su memoria. Así, se puede decir que existe una acción, en la que, de acuerdo con Carrell y Eisterhold (Omaggio, 1999: 152): “students interact with the text, using background knowledge that they bring to the comprehension process” y agregan “as well as the linguistic and rhetorical features of the text itself.”

Para resumir, el proceso de comprensión en forma global se puede definir así:

“Reading comprehension is the process of using syntactic, semantic and rhetorical information found in printed texts to reconstruct in the reader’s mind, using the knowledge of the world he or she possesses, plus appropriate cognitive skills and reasoning ability, a hypothesis or personal explanation which may account for the intended message that existed in the writer’s mind as the printed text was prepared” (*Ibid.*, p. 67-68)

Desde este punto de vista, se puede concluir que el proceso de comprensión de lectura se compone de varios elementos, los cuales al ser aplicados por el lector, no sólo mejoran su nivel de comprensión sino de instrucción (“literacy”) con la cual está vinculado directamente. Cabe recalcar que estas conclusiones sobre la lectura de comprensión están basadas en las investigaciones más recientes sobre la teoría *schema*, de la que se habla con más detalle en el próximo capítulo.

Los modelos de comprensión de lectura aplicables en textos literarios.

Los modelos a explicar están basados en los procesos mentales que lleva a cabo el lector cuando intenta darle sentido a un texto. Es importante destacar que entendemos por texto el conjunto de oraciones relacionadas entre sí que exponen el mensaje de un determinado escritor. En el caso del texto literario nuestra labor de descifrar no sólo a nivel sintaxis sino a determinar qué nos ofrece el texto literario se vuelve una labor compleja.

Aunque en la actualidad existen todavía muchas preguntas acerca del proceso de comprensión, hay muchas teorías relacionadas con qué pasa cuando el alumno se enfrenta a la letra impresa. Desde el conductismo hasta la psicología cognitiva se ha intentado dar respuesta a estas interrogantes. Desde la década de los 70 hasta nuestros días han surgido tres modelos teóricos del procesamiento de la lectura que intentaremos explicar y evaluar en este espacio, así como su aplicación al texto literario en clases de inglés como LE.

- a. Modelo de procesamiento ascendente o *bottom-up*.
- b. Modelo de procesamiento descendente o *top-down*.
- c. Modelo de procesamiento interactivo.

a. Modelo de procesamiento ascendente o *bottom-up*.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

En el modelo ascendente (*bottom-up*), la comprensión se lleva a cabo jerárquicamente partiendo de lo particular a lo general. Se basa en que la comprensión de la lectura se realiza cuando el lector decodifica las unidades más elementales como son las letras; al reconocer cada letra, la asocia con sus sonidos correspondientes, éstos al agruparse forman palabras que a su vez forman oraciones y así sucesivamente hasta llegar a las estructuras más complejas como pueden ser las frases, oraciones, cláusulas, párrafos, etc. En este proceso, el alumno logra entender el mensaje del autor, o sea, le da un significado a la lectura. El lector decodifica y encuentra significado únicamente dentro del texto impreso o sea, el proceso es basado u orientado al texto impreso únicamente. Con este modelo, se alcanza la comprensión por etapas y en cada una de ellas, se transforma la información inicial y luego, se pasa registrada a la etapa superior próxima para obtener más información.

Evidentemente, este modelo asocia el proceso de comprensión a la relación existente entre sonido y letra. Este enfoque se caracteriza por la habilidad del lector de relacionar los grafemas del texto impreso a los fonemas del lenguaje oral o hablado. La habilidad del lector reside en conocer la relación entre símbolo y sonido y en la memorización verbal de diálogos. La importancia que adquiere la enseñanza de la lectura es simplemente como un auxiliar de la destreza oral. Este modelo de procesamiento también se le conoce como guiado por datos o *data-driven*, va de las partes hacia un concepto total (Omaggio, 1993: 136).

POSIBLES DESVENTAJAS

El alumno concentra su atención a las palabras como unidades del lenguaje en lugar de tratar de comprender el mensaje o las ideas que transmite. En este modelo, no es una prioridad el conocimiento previo ni el contexto que lo rodea para el procesamiento de la comprensión.

b. Modelo de procesamiento descendente o *top-down*.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Al contrario del modelo anterior, en este modelo, la comprensión se lleva a cabo jerárquicamente partiendo de lo general a lo particular. El modelo descendente (*top-down*) sostiene que la comprensión del texto empieza con la contribución del lector y no con la letra impresa. Es decir, que, el proceso de comprensión está basado u orientado a partir del lector, antes de realizar la lectura. Según Gillian Lazar (1993: 10) “different readers of a text make sense of it in their own way” y agrega que los factores que pueden influir o determinar la interpretación de un texto literario son: “ the historical period in

which the reader is living; the class/social position of the reader; the reader's religious beliefs". Añadiré otros factores que pueden ejercer una influencia relevante en este proceso como son: la edad, la nacionalidad, el género y la personalidad del alumno. El conocimiento previo o los conocimientos generales del alumno son esenciales en este modelo, ya que la lectura de comprensión se facilita entre más conocimientos posea el lector sobre el contenido del texto. En este modelo, el lector comienza el proceso de comprensión con hipótesis y predicciones que confirma al decodificar la letra impresa. De esta forma, se conjugan el texto impreso, la experiencia o conocimiento previo registrados en la memoria del lector y el mensaje que el autor quiere transmitir.

Para concluir, mencionaré que “el significado de un texto literario no puede ser estático, sino que es elaborado por el lector. Cada lector entiende los textos de muy diferentes maneras, dependiendo de la sociedad en que viva y su psicología personal.” (*Ibidem.* p. 11). Este tipo de procesamiento se le considera *conceptually-driven* o guiado por conceptos, es decir, que va de un concepto total a las partes (Omaggio, 1993: 136).

POSIBLES DESVENTAJAS

En este modelo, la intervención del profesor es crucial porque éste proporciona al alumno el conocimiento previo, facilitándole la comprensión del texto literario.

El profesor debe dedicar gran parte de la clase a proveer conocimientos generales, creando una dependencia del alumno hacia el maestro para la comprensión de un texto literario. Por otro lado, el alumno puede llegar a necesitar, en demasía, de sus conocimientos previos, lo que lo lleva a no darle importancia a la descodificación de la letra impresa con exactitud.

c. Modelo de procesamiento interactivo.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Este modelo integra los modelos ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*). Explica el proceso cognoscitivo de la lectura integrando los dos modelos anteriores de una forma cíclica, en lugar de lineal. El lector utiliza la relación de letra con sonido, la secuencia de letras que forman palabras y su construcción sintáctica así como procesos cognoscitivos, tales como la predicción y la deducción simultáneamente.

Argumenta que para construir un significado, el lector debe conocer la sintaxis del idioma así como tener un terreno en común con el escritor y de esta forma poder entender su mensaje.

POSIBLES DESVENTAJAS

Para poder usar este modelo con resultados positivos, el alumno debe practicar sus habilidades gramaticales y léxicas así como incrementar sus conocimientos generales para poder comprender adecuadamente los textos literarios. El profesor debe asignar tiempo de clase para tales actividades. Sin embargo, si el alumno es hábil en uno de los modelos puede recurrir en demasía a éste, y de esta manera, causar interferencia en su procesamiento de comprensión.

CAPÍTULO IV La lectura en clases de inglés como lengua extranjera de acuerdo a la teoría *schema*

La importancia de los conocimientos previos del lector en el proceso de comprensión está explicada en la teoría *schema*. Uno de sus principios es que ningún texto conlleva un significado por sí mismo. El texto guía al lector para que éste pueda construir un significado desde su propia estructura cognoscitiva (conocimientos previamente adquiridos o generales). Las estructuras de los conocimientos previamente adquiridos llevadas al proceso de comprensión se llaman *schemata* (el plural de *schema*) (Omaggio, 1993: 134).

Rumelhart (1977) define un *schema* como: “an abstract representation of a generic concept for an object, event or situation.” Por ejemplo, cada quien tiene una imagen abstracta para el concepto “lluvia.” Esta imagen puede ser alterada por las diferencias climáticas de cada región. El concepto “lluvia” nos puede evocar diferentes imágenes: tráfico, humedad, calor. Si agregamos adjetivos como *ligera, constante, fina, pertinaz*, habrá una representación mental diferente debido a los conocimientos previos y por lo tanto, a las diferencias culturales de cada quien.

En la misma línea de pensamiento, *schemata* son una fuente de predicciones (Devine, 1986: 41) de lo que esperamos de un texto; por ejemplo, el desarrollo de los eventos, las acciones de los personajes, la resolución de los problemas. La predicción es importante porque activa los *schemata*: es decir, trae a la mente cualquier experiencia y conocimientos asociados que ya tenemos acerca del tópico del texto. Utilizamos los *schemata* para interpretar el texto. Si los *schemata* relevantes son activados, listos para usarse, podemos entender el texto más fácilmente. Los *schemata* activados están disponibles con más prontitud para ser modificados por nuevas ideas del texto: en otras

palabras, aprenderemos mejor. (Nuttal, 2000: 13, trad. personal). Cuando leemos hacemos hipótesis sobre lo que el autor del mensaje intenta comunicarnos. Cabe aclarar que este proceso es inconsciente (*Ibid.*, p. 15).

El alumno lee para corroborar sus hipótesis acerca de la lectura, y cuando esto no sucede, se puede decir que no comprendió el texto o que el texto es incomprensible para él. Rumelhart (Devine, 1986: 42) sugiere tres razones, implícitas en la teoría *schema* para responsabilizar el fracaso del lector para comprender una parte de un discurso:

1. Quizá el lector no tiene los *schemata* apropiados.
2. Quizá el lector tiene los *schemata* apropiados, pero el autor puede no haber dado suficientes pistas para sugerirlos.
3. Quizá el lector encuentra una interpretación consistente de una parte del discurso, pero no la que trataba de dar el autor.

Según la teoría *schema*, cuando se dan los puntos 1 y 3 anteriores, hubo una deficiencia al activar el *schema* apropiado: formal o de contenido. Para entender la importancia de los conocimientos generales (*background knowledge*) en el proceso de comprensión, es importante establecer la diferencia entre ambas: *schemata* formal (conocimientos generales acerca de las estructuras formales, retóricas, organizacionales de los diferentes tipos de discurso o textos) y *schemata* de contenido (conocimientos generales sobre el contenido y expectativas del texto). (Carrell and Eisterhold, 1988: 79). En cuanto al desacierto del punto 2, su explicación está implícita en la aseveración.

Para ilustrar lo dicho en el párrafo anterior, un tipo de *schema* que los lectores poseen son los conocimientos generales, las expectativas y diferencias entre las estructuras retóricas, géneros literarios, la estructura de fábulas, cuentos sencillos, textos científicos, artículos periodísticos, poesía, etc. Nuestro *schema* para cuentos sencillos, por ejemplo,

incluye la información que el cuento puede tener, por lo menos, un medio ambiente, un principio, un desarrollo, y un final. (*Ibid.*, p.79)

Como conclusión, la teoría *schema* ha demostrado que el modelo de procesamiento interactivo es el más eficiente –una combinación de los modelos ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*) (Carrell, 1990: 101), mencionados en el capítulo anterior. Los lectores experimentados cambian de modelo de procesamiento, acomodándolo a las exigencias de un texto dado y a una situación particular en la lectura [*bidirectional interaction*]; los lectores menos experimentados tienden a confiar demasiado en los procesos, utilizándolos en una dirección únicamente, lo que produce efectos nocivos en la comprensión. (Carrell, 1990: 101).

Sugerencias para el salón de clases de inglés como LE de acuerdo a la Teoría *Schema*

Debido a la influencia que hoy en día ejerce la teoría *schema* en la planeación de clase, considero pertinente mencionar algunas formas de manejar los siguientes elementos:

Textos literarios. El libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* sugiere lecturas relacionados a un solo tema. La ventaja de manejar los textos de esta forma es que la activación de los conocimientos generales, la repetición del vocabulario y quizá la estructura, permiten que el alumno pueda acceder al *schema* que se requiere en la lectura y comprender mejor el texto.

Información cultural previa. Las actividades previas a las lecturas deben activar los conocimientos generales del alumno así como proporcionarles nuevos conocimientos. Al leer textos literarios en clases de inglés como LE, el profesor debe considerar la

importancia de la cultura -en donde se desarrolla el texto- para que el lector logre entender el significado del texto literario, ya que la comprensión puede llegar a afectarse si las ideas principales provienen de una cultura donde el *schema* de valores es diferente al del lector. Por esta razón el profesor de inglés como LE, debe facilitar información relevante acerca de aspectos culturales. Puede utilizar documentales, material visual, experiencias personales, artículos de revista o periodísticos.

Información lingüística previa. No sólo debe el alumno estar preparado desde el punto de vista cultural sino también lingüístico. Es esencial que el profesor destaque puntos gramaticales que pudieran interferir con la comprensión del texto literario. De igual manera, el profesor debe enseñar al alumno a reconocer características inherentes a la estructuras de los textos como pueden ser los enlaces cohesivos (anáforas, substitución, elipsis, marcadores del discurso, cohesión léxica y conjunciones). En definitiva, la comprensión de los textos literarios se incrementa cuando el alumno entiende el significado de cada uno de los enlaces cohesivos y su función dentro de una oración, un párrafo y un texto literario.

Información semántica previa. Dentro de la formación lingüística, es crucial el conocimiento previo del vocabulario para la comprensión del texto literario. La instrucción del vocabulario debe relacionarse con la información general del texto literario. De ser posible, es recomendable relacionar las nuevas palabras a la experiencia personal del alumno. Desde luego, son útiles las estrategias de aprendizaje de vocabulario como: mapas semánticos, material visual, realismo, significados dentro de un contexto, glosarios, etimologías, etc.

Información sobre la estructura del texto literario (rhetorical schemata). El profesor debe enseñar a sus alumnos a identificar qué clase de plan utiliza el escritor en su texto

literario para transmitir su mensaje. Dentro de los patrones que el alumno debe reconocer para comprender el texto literario están: causa y efecto, ideas principales y detalles de apoyo, comparar y contrastar, predecir resultados, hechos y opiniones, clasificación, secuencia de eventos, llegar a conclusiones, pasos en un proceso, generalizar, enfoque literario, y orden cronológico, entre otros.

Conexión con el mundo real. Desde el enfoque de la teoría *schema*, la importancia del texto literario radica en que el alumno conecte los conocimientos generales anteriores con los conocimientos nuevos aprendidos después de la comprensión del texto literario. Mediante el texto literario, el alumno adquiere una perspectiva real del uso del idioma en un contexto diferente al del salón de clases, lo que muy probablemente le será de utilidad en la comprensión de textos literarios subsecuentes. Al repetir el proceso una y otra vez, se incrementa el nivel de comprensión e instrucción del alumno.

CAPÍTULO V Metodología sugerida para la lectura de textos literarios

Programación de los textos literarios

Como un ejemplo se anexa la hoja de Programación de Clase para la Unidad 1 del libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* en el Anexo 1. A diferencia de la información proporcionada en el Capítulo 1 sobre los contenidos de dicho libro, esta hoja de Programación de Clase los presenta gráficamente, con información del número de página y material didáctico disponible para cada texto literario. Esto ofrece la ventaja de tener una visión general sobre los contenidos, facilitándole al profesor la selección de actividades adecuadas a los objetivos de clase.

A continuación expongo los elementos que a mí me han funcionado y que considero que deben ser parte de la planeación de clase. He optado por enfocarme en las *estrategias de lectura* por ser de gran importancia para desarrollar las habilidades de comprensión de lectura; en esta hoja de Programación de Clase, se encuentran bajo el encabezado de “READING”. Los alumnos contestan hojas de trabajo que tienen por objetivo entender y aplicar una estrategia de lectura, cabe mencionar: literales, interactivas, para leer críticamente, para leer ficción, textos que no son ficción, drama, poesía, literatura “folk”. Aunque considero que todas estas estrategias son válidas y útiles para el alumno de inglés como LE, en este Informe Académico sólo utilizaremos algunas de ellas por razón de espacio.

Otro elemento de relevancia es “LITERARY ELEMENTS/FORMS” ya que permite guiar al alumno en el entendimiento del mensaje del autor del texto literario. Entre los elementos literarios que el alumno llega a entender están: perspectiva del narrador, autobiografía, ambiente histórico, narración retrospectiva, entre otros. En la sección de las lecturas, estos elementos se encuentran bajo el subtítulo de “LITERARY FOCUS”,

donde se sugieren ejercicios para facilitarle al alumno el análisis estilístico del texto literario.

El apartado de “VOCABULARY” es esencial para que el alumno incremente su comprensión del texto literario. Se enumeran diversas técnicas de aprendizaje que pueden aplicarse a otras lecturas. En esta sección, el profesor debe proporcionar ejercicios de práctica, ya que el alumno-lector requiere de más información semántica antes de leer el texto literario. Los ejercicios incluidos en el libro no son suficientes.

Por esta razón quiero incluir en este Informe Académico ejercicios adicionales como complemento.

Otra parte de la planeación de clase es “GRAMMAR”. El alumno de nivel pre-intermedio, refuerza sus conocimientos gramaticales. Mientras que el alumno novato aprende y practica estructuras básicas.

En el apartado de “WRITING”, el alumno emplea los conocimientos adquiridos en las secciones anteriores: análisis e interpretación del texto literario. El alumno tiene la posibilidad de expresar sus opiniones acerca del texto literario y se espera que integre el conocimiento previo con el nuevo.

Al igual que la sección de “WRITING” las actividades de “SPEAKING AND LISTENING”, “VIEWING AND REPRESENTING”, tienen el propósito de que el alumno integre sus conocimientos. Los ejercicios de esta sección exigen que el alumno tenga un nivel intermedio del inglés ya que debe escribir un ensayo persuasivo, debatir, conversar con un personaje “famoso” u otra actividad. Hay que asegurarse que el alumno no se sienta intimidado por el tipo de actividad requerida.

Un elemento importante para la planeación de clase es “PROJECTS”. Al involucrarse en estos proyectos, el alumno investiga, pregunta, reporta, crea. Esta sección relaciona al alumno con su biblioteca, el Internet, su comunidad, su familia, sus pensamientos. Aquí el alumno construye significados a partir de su experiencia con el texto y trata de relacionarla con su entorno. Es una actividad que el alumno-lector encuentra interesante, así que vale la pena ponerla en práctica.

Bajo el encabezado de “ASSESSMENT”, se encuentran los exámenes sugeridos para cada texto literario. El profesor decide si debe modificarlos y cómo. (Este material se encuentra en el material complementario al libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level*).

“TECHNOLOGY” nos da a conocer el material auditivo que podemos utilizar: una audio cinta o un disco compacto para escuchar el texto literario. Estas herramientas son muy útiles porque exponen al alumno a inglés nativo escuchando pronunciación, ritmo, acento y entonación adecuados que le permiten mejorar su dominio del idioma y su lectura oral.

En resumen, la Programación de Clase del libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* es una herramienta útil para el profesor de LE, pero debe utilizarse de acuerdo a las prioridades, objetivos, necesidades e intereses de los alumnos.

Plan de clase

Antes de preparar una clase, considero pertinente hacerse algunas preguntas:

¿Cuáles son los objetivos de leer este texto literario?

¿Qué información previa requieren mis alumnos: conocimientos generales, de vocabulario, de gramática, etc.?

¿Cómo voy a introducir el texto?

¿Qué estrategias voy a usar?

¿Cómo voy a abordar el texto literario?

¿Qué buscará el alumno en el texto?

¿Debo darles información sobre la estructura del texto literario o deben ellos descubrirla?

¿Cómo deben identificar a los personajes?

¿Cómo debo guiar al alumno para que identifique el entorno del texto literario?

¿Cómo identificará el alumno el problema central del texto literario?

Una vez contestadas estas preguntas, se prepara el plan de clase como a continuación se indica. Enumeraré la secuencia de actividades que sugiero para abordar un texto literario.

I OBJETIVOS

II ACTIVIDADES DE PRELECTURA

III ANALISIS DURANTE LA LECTURA

IV FINALIZACION DE LA LECTURA

V ACTIVIDADES DE POSLECTURA

VI ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

I OBJETIVOS

El profesor debe decidir qué persigue en el texto literario en clases de inglés como LE. Debe hacerlo en términos de a) comprensión de lectura y estrategias para que ésta se lleve a cabo, b) conocimientos del vocabulario, c) conocimientos básicos sobre el tema central del texto literario, d) conocimientos estilísticos, e) conocimientos de la estructura del texto, f) pensamiento crítico, g) de respuesta personal al texto literario, y finalmente, h) actividades de seguimiento.

Entre los objetivos a alcanzar en cuanto a

- a) Lectura de comprensión están: comprender, interpretar el texto literario, relacionarlo con la experiencia personal del alumno, desarrollar estrategias de lectura (es pertinente señalar específicamente cuál: el alumno parafrasea, resume, compara, escanea, u otra) y habilidades cognitivas, identificar elementos literarios, fomentar una visión crítica, responder al texto literario en forma escrita, verbal, auditiva mediante un proyecto.
- b) En cuanto al vocabulario, un objetivo recurrente es construir vocabulario en contexto y partes de palabras, raíces de palabras, palabras relacionadas, prefijos, sufijos, antónimos, formas plurales del latín, terminaciones de palabras, grupos semánticos o familias de palabras, glosarios, pistas contextuales, etc.
- c) Al hablar de conocimientos básicos sobre el tema del texto literario me refiero a proporcionar información general sobre el entorno (época y lugar) de la obra literaria y sobre el tema central de ésta. Otro objetivo a considerar es que el alumno se familiarice con información sobre el autor, su forma de escribir y mencione otras obras del mismo autor.
- d) Un objetivo es identificar los elementos literarios más relevantes como pueden ser el entorno, motivaciones de los personajes, la secuencia de eventos, y el tema central.

- e) En cuanto a la estructura, qué tipo de texto literario es: obra de teatro, cuento corto, poema u otro.
- f) Otro propósito es analizar el texto por medio de preguntas que intentan extraer un pensamiento crítico por parte del alumno.
- g) El objetivo de la respuesta personal del lector es indagar si las expectativas del alumno se cumplieron. El alumno expone qué parte del texto le proporcionó más información o le pareció más entretenida, o más difícil, qué le provocó una reacción personal importante, y qué aprendió del texto literario.
- h) Un motivo de las actividades de seguimiento es que el alumno aprenda más sobre el tema tratado, escriba, cree material auditivo; otro es que el profesor revise o arregle los conceptos literarios aprendidos y fomente el incremento del nivel de instrucción del alumno por medio de las actividades mencionadas en este inciso.

Una vez establecidos los objetivos, determinamos cómo los vamos a lograr. En este momento decidimos la metodología ideal. En el caso de textos literarios, es pertinente, referirnos principalmente al proceso de comprensión interactivo y a la teoría que lo subyace: la teoría *schema*.

II ACTIVIDADES PREVIAS A LA LECTURA

Las actividades de prelectura consisten en:

- A. *Activación del conocimiento previo.*
- B. *Incremento de conocimientos básicos.*
- C. *Introducción del vocabulario.*
- D. *Presentación de estrategias de lectura.*

A. *La activación del conocimiento previo* se refiere a la activación de los *schemata* existentes en la mente del lector. Esta activación (Omaggio, 1993: 200) puede realizarse por medio de

- a. Una lluvia de ideas que tiene el propósito de obtener información por parte de los alumnos que se relacione con el tema del texto literario.
- b. Material visual que se presenta con relación al texto para asociarlo con la experiencia del alumno.
- c. Predecir o crear una hipótesis sobre lo que el alumno espera del texto literario (de acuerdo con el título, subtítulos, gráficos, fotos, descripción de los personajes, ropa, acciones, qué preguntas quisieran que fueran contestadas en la lectura entre otros).
- d. Motivar al alumno a hablar sobre su experiencia personal en relación al lugar, tiempo u otra situación en el pasado.

B. *Incremento de los conocimientos básicos* consiste en informar al estudiante sobre datos históricos, geográficos, etc., pertinentes al tema del texto literario.

C. *Introducción del vocabulario* es enseñar al alumno el vocabulario relevante al contexto de la lectura mediante diferentes estrategias, a saber: raíces etimológicas, partes de palabras, prefijos, sufijos, sinónimos, el plural de formas latinas, terminaciones de palabras, pares de palabras. Este elemento es crucial en el proceso de comprensión, ya que entre más palabras o léxico conozca el alumno, mayor será su entendimiento del texto literario.

D. *Presentación de estrategias de lectura* se refiere a enseñar una estrategia de lectura mediante una explicación, ejemplo, y de ser posible, una hoja de trabajo, la cual debe ser debidamente explicada para que el alumno pueda sacar provecho de ésta.

III ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

La comprensión de lectura se lleva a cabo por medio de:

A. Aplicación de estrategias de lectura

B. Aplicación de estrategias de reparación

C. Enfoque literario

D. Finalización de la lectura o wrap up

A. Aplicación de estrategias de lectura. Se hacen preguntas de comprensión en forma verbal para practicar estrategias de lectura como: predicción, preguntas previas, paráfrasis, inferencia, resumen, interpretación, conclusión, *skimming*, *scanning*, y solución de problemas.

Se hace referencia a los pies de página, (que, por lo general, están relacionados con palabras de vocabulario en su mayoría y notas aclaratorias o informativas en su minoría).

Cuando el texto se presta, el profesor puede hacer preguntas para asociar el contenido del texto literario con la experiencia del alumno-lector.

B. Aplicación de estrategias de reparación. El alumno regresa al texto a buscar pistas, toma apuntes para más tarde resumir u organizar la información. Los alumnos comparten sus notas en clase, se hacen preguntas sobre el texto. El profesor modifica las estrategias de acuerdo a las necesidades del grupo para colaborar en la comprensión del texto literario. Algunas estrategias consisten en volver a leer un fragmento o varios, tomar apuntes, buscar pistas, hacer preguntas, entre otras.

C. Enfoque literario. En esta sección, el profesor se enfoca en elementos literarios tales como: entorno, personajes, trama, tema y punto de vista de la narración. Ayuda al alumno-lector a reconocer diferentes tipos de géneros literarios (poesía, cuento corto, drama). Orienta al alumno a seguir una trama, identificar su desarrollo, el medio ambiente, las características de un personaje, distinguir el punto de vista del texto literario, definición del elemento literario y probablemente una hoja de trabajo que el alumno responde antes, durante y después de la lectura del texto de acuerdo al objetivo literario.

D. Finalización de la lectura. Esta sección finaliza con la re-lectura del texto literario completo -o de algunos segmentos-, resumen y análisis crítico basado en una serie de preguntas preparadas para este fin.

IV ACTIVIDADES DE POSLECTURA

A. Comentarios

B. Aplicación de habilidades de comprensión

C. Respuesta personal del lector

A. Comentarios

a. El alumno comenta en clase o en grupos las predicciones previas a la lectura, las ratifica y si sus propósitos se cumplieron.

b. El profesor se enfoca en la estructura del texto (introducción, desarrollo y desenlace), analiza la secuencia de los eventos para una mejor comprensión, y cuál es la parte más importante del texto.

B. Aplicación de habilidades de comprensión

- a. El alumno reconoce si se mostró una causa y efecto.
- b. El alumno compara el desarrollo de los personajes en las diferentes etapas de la trama y los contrasta.
- c. Se analiza cuál fue la idea principal del texto y detalles para sostener su afirmación.
- d. El alumno extrae conclusiones con base en pistas, tema (s) que se repite(n) a lo largo de la historia, lo que los personajes dicen de otros personajes, cómo se resuelve el conflicto. Los alumnos identifican a los personajes principales y sus características, el alumno busca información para saber dónde y cuándo se desarrolla la trama. También piensa en el tiempo que transcurre en la lectura. Al mismo tiempo se pregunta ¿de qué trató realmente la lectura? (tema)

C. Respuesta personal del lector. El alumno contesta un cuestionario, ya que éste es una conclusión del proceso de comprensión. Consiste en una primera sección en que el lector expresa su respuesta inmediata al texto; otra donde responde sobre el significado obtenido del texto literario; una sección más que revisa si comprendió el contenido del texto literario; y una última donde pregunta con el propósito de guiar al alumno en su interpretación, evaluación, juicio del texto literario, su relación con otros textos, proverbios, citas famosas, las secciones se titulan: "Guía para responder", "Respuesta del lector", "Enfoque temático", "Confirmando la comprensión" y "Pensamiento crítico" del libro *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level*.

V ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

A. Lectura adicional

B. Enseñar nuevamente los elementos literarios

C. Ejercicios de redacción

D. Actividades de mejoramiento de la instrucción ("literacy")

a. Lectura adicional. Pueden realizarse lecturas relacionadas con el texto, las cuales seguirán el mismo formato que el texto literario para reforzar el concepto de estructura.

b. Enseñar nuevamente los elementos literarios. Se refuerzan los elementos literarios y se llenan hojas de trabajo para que el alumno pueda visualizar cómo funcionan en la lectura.

c. Ejercicios de redacción. El alumno escribe una narración con el mismo tema literario, o con una estructura similar.

d. Actividades de mejoramiento de la instrucción. El alumno realiza un proyecto interdisciplinario donde se involucran las habilidades verbales, auditivas y escritas.

En el Anexo 2, se ejemplifica de forma gráfica el Plan de Clase que pretendo sugerir.

HABILIDADES COGNITIVAS

De acuerdo con las investigaciones recientes se ha reconocido la importancia de las habilidades cognitivas en el proceso de comprensión de lectura. El alumno-lector es capaz de entender mejor un texto si utiliza un razonamiento adecuado, tiene un conocimiento previo adecuado a la dificultad del texto, tiene una competencia lingüística acorde al nivel de la lectura y tiene un conocimiento aceptable sobre la estructura de un texto dado. Conforme a estos estudios, que aún no han llegado a conclusiones definitivas, el lector utiliza estas habilidades al intentar leer un texto ya sea porque él las aprendió por su experiencia en la vida. Sin embargo, los mismos investigadores argumentan que las habilidades cognitivas pueden ser aprendidas o enseñadas. (Devine, 1986: 50, 51). De esta forma, Thomas G. Devine cita que de acuerdo a Davis (1968), (1972), Spearrit (1972), Rosenshine (1980), entre otros investigadores, las habilidades cognitivas más importantes son:

- Inferir
- Predecir
- Elaborar una hipótesis
- Sacar conclusiones
- Reconocer una secuencia de eventos
- Reconocer una relación de causa y efecto
- Identificar ideas principales y detalles relevantes
- Comparar y contrastar ideas, hechos, etc.
- Notar detalles significativos

El profesor puede utilizar actividades enfocadas a ejercitar estas habilidades que muy probablemente incrementarán la comprensión del alumno. Cabe mencionar que, por

regla general, en mis clases el alumno debe ser auxiliado a realizar estas habilidades mentales mediante estrategias para la comprensión de lecturas y específicamente de textos literarios. Se trata de que el lector, al recurrir a ambos tipos de procesamiento de la comprensión el ascendente y el descendente, simultáneamente, o uno y otro según sus necesidades, mejore su comprensión. Por esta razón, deseo mencionar las estrategias más relevantes y las que me han resultado de mayor utilidad. Al alumno le permiten leer a nivel literal (modelo de comprensión ascendente o *bottom-up*), "entre líneas"(modelo de comprensión descendente o *top-down*), o "más allá de las líneas" (modelo de comprensión interactivo).

Estrategias de comprensión de textos literarios*

Entre las estrategias de comprensión de *lectura literal* se encuentran:

- Desbaratar oraciones largas

Consiste en entender el tema de lo que se está hablando en un segmento (persona, lugar, cosa o idea) y no de comprender cada palabra.

- Usar pistas contextuales

Se trata de utilizar el contexto o entorno de una palabra desconocida. El escritor normalmente las utiliza al mencionar sinónimos o antónimos.

- Releer o adelantar la lectura

Al no comprender un segmento por completo el alumno lo relee hasta comprenderlo. De

*Información adaptada de los libros *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes. Copper Level y Silver Level* (Prentice Hall)

no lograrlo, el alumno adelanta la lectura para entenderlo en las oraciones o párrafos subsecuentes.

- Parafrasear

Consiste en que el alumno explica, un segmento o párrafo en sus palabras para estar seguro que lo comprende.

- Reconocer palabras de "señalización"

El alumno identifica palabras: a) de tiempo tales como: mientras, antes, después, al final, b) de contraste como: sin embargo, aunque, pero, c) de causa y efecto, por ejemplo: porque, por este motivo, como consecuencia de.

- Resumir

Durante la lectura, el alumno se detiene para resumir los puntos o eventos más importantes que han ocurrido. El alumno los repasa en su mente y los organiza de acuerdo a la secuencia en que sucedieron.

Entre las estrategias de comprensión de *lectura interactiva* están:

- Establecer un propósito

Consiste en que el alumno decide lo que quiere obtener de un texto literario antes de iniciar su lectura. Después, el alumno busca detalles que lo ayuden a cumplir ese propósito.

- Utilizar el conocimiento previo

Durante la lectura, el alumno aplica sus conocimientos para relacionarlos con lo que el autor dice.

- Hacer preguntas

El alumno no debe creer todas las acciones de los personajes o lo que dicen. Al contrario, debe cuestionar sus motivaciones y juicios y por qué el escritor proporciona cierta información. Debe continuar la lectura para saber qué pasa.

- Responder

Se trata de que el alumno responda a la lectura y examine qué lo hace reaccionar de determinada forma: con enojo, tristeza, alegría.

- Interpretar significados

El alumno es su propio intérprete cuando lee literatura. Aprende que las palabras tienen más de un significado, que pueden utilizarse de diferentes maneras y que pueden tener un significado figurado.

Entre las estrategias de lectura para *construir significado* están:

- Determinar ideas principales

El alumno identifica las ideas principales y es capaz de expresarlas de forma significativa.

- Comparar y contrastar personajes

Las cualidades de un personaje tendrán más significado si se comparan con las de otros. Las similitudes y diferencias ayudarán al alumno a reconocer las debilidades y fortalezas de cada uno. El alumno considera por qué el autor escogió ciertas características para cada uno de ellos y cuál es su contribución a la obra literaria.

- Predecir

El alumno anticipa lógicamente lo que sucederá, con base en lo que sabe. Cuando predice, construye significado al enfocar su atención a la importancia de los detalles y sucesos.

- Inferir

Inferir es como leer "entre líneas". Es como sacar conclusiones dependiendo de los pormenores que el autor proporciona. Para ello, el alumno debe tomar en cuenta los detalles de los personajes o eventos incluidos y excluidos. Debe pensar qué significan estos detalles en lo particular. Debe seguir leyendo para asegurarse que sus inferencias tienen soporte.

Algunas de las estrategias para una *lectura crítica* son:

- Reconocer el propósito del autor. Se refiere a la razón por la cual el escritor escribe algo. Esta puede ser obvia o sutil.

- Entender la tendencia del autor

La inclinación del autor es un sentimiento fuerte en contra o a favor de algo. La experiencia o antecedentes de un autor pueden sesgar sus escritos.

- Evaluar el mensaje del autor

El mensaje del autor es la idea principal que el autor quiere comunicar al lector. Al evaluar, es necesario involucrar un juicio crítico. Evaluar o juzgar el mensaje del autor de acuerdo a qué tan bien está presentado y apoyado (evidenciado). También se puede evaluar su originalidad y su "temporalidad".

- Distinguir entre hecho y opinión

El alumno debe usar la evidencia que el autor presenta para distinguir entre hecho y opinión. Un hecho puede probarse. Una opinión puede ser apoyada por hechos, pero una opinión diferente también puede ser apoyada. Una opinión requiere de la interpretación del lector. La aseveración de un hecho se basa simplemente en una evidencia.

- Evaluar la lógica y el razonamiento

Durante la lectura, el alumno determina si las conclusiones del autor son lógicas, identificando los hechos específicos que apoyan cada conclusión. El alumno busca explicaciones, evidencias y argumentos que el autor usa como razones para las afirmaciones acerca del tema.

- Determinar causa y efecto

Las obras que no son de ficción explican con frecuencia las causas y los efectos de los sucesos. En el caso de la literatura de ficción también se basa en causas y efectos por lo que el alumno-lector debe conocer palabras clave tales como: porque, para que, por lo tanto, etc.

Estrategias para leer *literatura de ficción*

- Identificarse con un personaje o situación

El alumno entra a las vidas de los personajes, comparte sus pensamientos y sentimientos y toma partido a favor o en contra de ellos. También relaciona las experiencias de ellos y los sucesos que ocurren con las que él mismo ha experimentado.

- Predecir los sucesos

Cuando los personajes del texto literario hacen aseveraciones generales, el alumno predice si se corroborarán. También predice de acuerdo con la forma en que se desarrollan los eventos de la historia.

- Cuestionar la trama, personajes y el tema

El alumno pregunta lo que sucede en la historia, así como la razón del comportamiento de los personajes, y por qué el autor incluye ciertos detalles.

- Inferir acerca de lo que se lee

Los escritores no dicen su propósito en forma directa. El alumno debe inferir para descubrir ideas que los autores sólo sugieren. Las inferencias son hechas con base en evidencias o detalles que incluye el autor.

- Imaginarse el entorno

El alumno utiliza los detalles que el autor incluye para crear una imagen mental del entorno: el tiempo y lugar donde ocurren los eventos, incluyendo períodos históricos o lugares distantes.

Estrategias para la literatura de *textos que no son ficción*

- Establecer el propósito de la lectura

Antes de empezar, el alumno establece un motivo para la lectura del texto literario. El propósito puede ser, encontrar datos, analizar la teoría del autor, entender una opinión o sencillamente pasar un buen rato. El alumno se apega a su propósito y busca detalles que lo sustenten.

- Identificar los puntos más importantes del autor

El alumno se pregunta qué quiere el autor que aprendamos como resultado de su lectura. Estos puntos son los más importantes del texto literario.

- Identificar el propósito del autor

El alumno considera los detalles incluidos y excluidos, y el tono del autor: ¿es amigable, serio? ¿Qué revelan los detalles sobre las creencias del autor y su propósito para escribir? Cuando el alumno reconoce este propósito, decide si acepta las ideas del escritor o si los pone en duda.

- Usar el contexto para determinar significados

En obras que no son de ficción, el autor incluye vocabulario especializado de acuerdo al tema que trata y por lo tanto, desconocido para el lector. El contexto en el que se usa puede ayudar a tener una idea de su significado.

Estrategias para la *lectura de obras de teatro*

- Representar mentalmente el entorno, la acción y los personajes

El alumno usa la información de la dirección de escena, para imaginarse el tiempo y lugar de la acción, así como entender las actitudes de los personajes y sus acciones físicas. El alumno también se imagina los diálogos. Puede ser útil leer fragmentos en voz alta.

- Resumir

La mayoría de las obras de teatro están divididas en actos y escenas. Cuando el alumno termina de leer cada escena y acto, resume lo que ha pasado. Toma nota de cómo cambian los personajes y cómo se desarrolla la acción.

- Comprender el contexto histórico

El alumno se da cuenta del período específico en el que fue escrita la obra de teatro. El contexto le permite entender sus motivaciones.

CAPÍTULO VI Actividades de aprendizaje para la comprensión de textos literarios

Las actividades de aprendizaje se incluyen como una muestra del trabajo que he realizado en la comprensión del texto literario en clases de inglés como lengua extranjera.

Ya que el libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level* fue escrito para hablantes nativos del inglés, y no para alumnos de inglés como lengua extranjera, los ejercicios, preguntas y explicaciones, que en él se encuentran, son insuficientes para nuestro alumnado mexicano. Por este motivo, elaboré, adapté e integré un material adicional que plasmé en las hojas de trabajo que incluyo en este capítulo. Esto le permite al alumno la práctica de estrategias de lectura y así acceder a los textos literarios con mayor facilidad.

EL PROCESO

La secuencia de las actividades en cada PLAN DE CLASE sigue el orden del presentado en el Anexo 2. Por lo tanto, se intentan cubrir los siguientes aspectos:

- La activación de los conocimientos previos
- Incremento del conocimiento del tema
- Introducción y práctica del vocabulario
- Presentación de una estrategia de lectura
- La comprensión de lectura (mediante el uso de una estrategia de comprensión)
- Análisis de uno o más elementos literarios
- Pensamiento crítico
- Comentarios
- Práctica de habilidades de comprensión
- Respuesta del lector

- Actividades de seguimiento

LAS SUGERENCIAS

En todos los apartados, se procura dar una idea de lo que yo diría, en inglés, en el momento de clase. Esto tiene el fin de agilizar la preparación de clase, e intentar dar un cierto realismo al proceso de comprensión de textos literarios. Las notas en paréntesis, se utilizan como sugerencias al profesor. Las respuestas en letra cursiva es lo que espero que el alumno conteste.

LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

En su gran mayoría, las actividades de aprendizaje que aquí se presentan tienen dos enfoques importantes: el de comprensión de lectura y el literario. Se trata de que el alumno comprenda cada uno de éstos mediante un análisis guiado durante el proceso de comprensión de lectura.

Para facilitar la localización de las preguntas, se han incluido las páginas y su ubicación en ellas. Para fundamentarlas, cada una lleva un subtítulo en sí misma: la comprensión literal, el análisis literario, las habilidades cognitivas, la relación personal con el texto, entre muchos otros.

LAS RESPUESTAS

Se sugieren las respuestas para explicar la información que se busca en las preguntas, así como facilitar la labor del maestro en clase.

LAS HOJAS DE TRABAJO

Las hojas de trabajo se incorporan con respuestas (para el maestro), así como sin respuestas (para el alumno) para su fotocopiado y revisión. Es importante que el alumno siga las instrucciones para que los ejercicios sean de utilidad. Así que vale la pena leerlas con el alumno antes de asignarlas (como trabajo en clase o de tarea).

Sugiero que las hojas de trabajo se utilicen en el mismo orden que en el PLAN DE CLASE presentado en este Informe Académico (Anexo 2). Para ejemplificar esta idea, mencionaré lo siguiente. Si se proponen dos hojas para practicar el vocabulario, una se puede realizar en clase y la otra de tarea el mismo día de la clase. Las hojas de gramática se pueden utilizar al finalizar el PLAN DE CLASE, cuando el alumno ha comprendido bien el texto y puede trabajar con él desde el punto de vista sintáctico.

EL MATERIAL VISUAL

Se incluyen algunas fotografías, (Anexo 3), con el fin de que el alumno-lector visualice objetos, personas y entornos que le permitan comprender mejor el tema de la lectura en cuestión. Se ha omitido, o limitado, el material visual cuando no se considera necesario presentarlo.

EL TEXTO LITERARIO

Se encuentra ubicado en el Anexo 3. Fue fotocopiado del libro de textos literarios *Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level*, así que se puede encontrar el lector con notas a pie de página, definiciones, preguntas y números encerrados en círculos negros, lo que tuvo la única intención de respetar las páginas tal y como aparecen en el libro ya mencionado.

LEARNING ACTIVITY 1

“The Medicine Bag”

by Virginia Driving Hawk Sneve (text page 602)

PREREADING

A. Activating Previous Knowledge

(The teacher activates students' schemata.)

You probably remember gifts you have received from elderly relatives or friends. Some of these gifts may be touched or not. For example, an advice, a joke, a lesson. Why have they been valuable? ...What did these presents mean to you? ...Are they still valuable? ...The story you're about to read is about receiving a valuable gift.

B. Providing Background Information

(The teacher supplies useful information to comprehend the theme of the literary text better.)

In “The Medicine Bag”, you'll read about a young boy who receives his grandfather's medicine bag. For Native American groups living on the Great Plains, medicine bags were sacred gifts. A personal medicine bag would contain symbolic items that were suggested to an individual by a supernatural power. A tribal medicine bundle would contain items given to the group in ancient times.

C. Teaching Key Words or Phrases

(The teacher writes on the board the following information on suffixes and vocabulary words. He/she can provide meanings and pronunciations or can have students look up words in the dictionary or footnotes in the textbook. He/she can ask students questions to assess if they understood the meanings of the words.)

SUFFIXES: *-less*

The suffix *-less* means “without”. In the following definitions, the words *heelless* and *sleeveless*, the suffix *-less* acts as a “minus sign”, which changes the meanings of the words to “without heels” and “without sleeves”, respectively.

RELEVANT VOCABULARY

Sioux *n.*: Native American tribes of the northern plains of the United States and nearby southern Canada.

moccasins *n.*: Heelless slippers of soft flexible leather,

tepee *n.*: Cone-shaped tent of animal skins; used by the Plains Indians.

authentic *adj.*: Genuine, real.

procession *n.*: A group of people or things moving forward.

thong *n.*: Narrow strip of leather.

sage *n.*: Plant belonging to the mint family.

brag about *v.*: Show off.

braid *n.*: Strands of hair woven together.

baggy *adj.*: Loose.

groceries *n.*: Household requirements.

pouch *n.*: Small bag (carried in the pocket or fastened around the waist).

vest *n.*: Short sleeveless garment.

POSSIBLE QUESTIONS

1. What have you heard about the Sioux? (If the answer is negative, the teacher can ask: What would you like to know about them?)
2. What are moccasins made of?
3. Do the Sioux still live in tepees? What kind of home do they live in?
4. Why isn't authentic leather used as much as before?
5. When do Mexican people walk in processions?
6. What are American Indian thongs made of?
7. Can sage be used for cooking? Have you ever eaten it?
8. What do little children brag about?
9. Why aren't braids worn as much now as before?
10. What can you buy in a grocery store?
11. Why is it practical to use a pouch?
12. What material are vests usually made of?

(The teacher can work with Worksheet 1 in the classroom or assign it as homework.)

D. Introducing Reading Strategy

Previewing and Predicting

Read the story title, captions and look at the illustrations. What do you think the story will be about? Was the medicine bag in the picture manufactured or handmade? How can you tell? Where do you expect this story to take place?

Write your predictions of what will happen in the story.

Setting Reader's Purpose

Let's read the first paragraph of "The Medicine Bag". Now, I'd like you to write your purpose for reading the story. For example, you may want to know what interesting story Cheryl and his brother will tell their friends at school. Or perhaps you want to know more about Grandpa. Begin like this: "I'd like to know..."

Asking Pre-questions

Record questions (two or three) you have about the characters, place or events. For example: “Does the story take place in a city?”

WHILE READING

I want you to keep in mind the following information as you read:
(The teacher may show it in a transparency or students may read it in their books.)

Reading Strategies (MAKE INFERENCES)	Literary Focus (THEME)
<p>You must make inferences, reach conclusions based on evidence, to figure out an implied theme as you read. The evidence you use may include the way in which events develop, the contrasts between characters, and the changes in a character.</p> <p>Reflecting on these details, you decide what message they suggest about life and human relationships.</p>	<p>Theme is the central message of a literary work. It may be presented directly or indirectly. When it is presented indirectly, the reader must figure it out by looking carefully at what the text reveals about people or life.</p>

COMPREHENSION

As you read along, I’ll be asking you questions about the story.

Questions	<i>Possible Answers:</i>
<p>Making Inferences (p. 602, paragraph 1, top left) Why do you think Cheryl and Martin exaggerated when they told about their times at the reservation?</p> <p>Making Inferences / Literary Focus (Setting) Where does the story take place?</p>	<p><i>To make their tale more interesting.</i></p> <p><i>It takes place in the city (Iowa).</i></p>

<p>How do you know?</p>	<p><i>Because Martin only spends vacation on the reservation and has friends from school in the city (he's actually from Iowa).</i></p>
<p>Checking Comprehension (p. 602, paragraph 3, bottom left) Why is Martin reluctant to show Joe Iron Shell's picture around?</p> <p>Where does Grandpa live?</p>	<p><i>Joe does not look like the Indians on TV shows.</i></p> <p><i>He lives on the Rosebud Reservation in South Dakota.</i></p>
<p>Making Inferences (p.603, paragraph 1, top left) What inferences can you make about the narrator (Martin) based on his attitudes toward his great-grandfather?</p>	<p><i>He has a dilemma between love and respect for his great-grandfather and looking well before his teenage friends.</i></p>
<p>Making Inferences (p.603, paragraph 2, top right) Why does Joe Iron Shell greet his great grandson in the Sioux language?</p> <p>Relating the Text to Personal Experience Have you ever felt embarrassed by a family member who behaved in an embarrassing way? Tell us about it.</p>	<p><i>He feels proud of his Sioux tradition and he wants Martin to feel the same way.</i></p> <p><i>Various responses.</i></p>
<p>Making Inferences (p. 604, paragraph 1, top right) Why does Joe Iron Shell have so much money stuffed in his boots?</p>	<p><i>Because he's not acquainted with banks.</i></p>

<p>Why did he bring so much cash with him?</p>	<p><i>Because he's probably going to leave it there.</i></p>
<p>Checking Comprehension (p. 604, paragraph 3, top right) Why is Grandpa angry?</p> <p>(p. 605, paragraph 2, top left) Why does everyone feel bad?</p> <p>Why is Martin proud of Grandpa?</p>	<p><i>He feels frustrated with needing so much help.</i></p> <p><i>They feel bad that Grandpa had such an exhausting journey.</i></p> <p><i>Grandpa was able to travel all the way from his reservation by himself, even though he had never done it before.</i></p>
<p>Literary Focus (Theme) (p. 605, paragraph 1, top right) Why didn't Grandpa just mail the bag to Martin?</p>	<p><i>Passing the bag to his grandson is an important happening that must be done personally.</i></p>
<p>Literary Focus (Theme) (p. 605, paragraph 3, top right) What does Martin's reaction to the medicine bag reveal about Martin's attitude toward his Sioux heritage?</p>	<p><i>He respects Sioux's traditions, even if he has grown as a modern-day boy.</i></p>
<p>Checking Comprehension (p. 606, paragraph 7, middle left) According to Martin's friends, what is the real reason he has kept them away from him?</p>	<p><i>The reason was he didn't want to share Grandpa.</i></p>

<p>Making Inferences (p. 606, last paragraph, bottom left) What did Martin learn from his friends' visit with his Grandpa?</p>	<p><i>His friends did not think his appearance was so important. He had a lot of interesting things to share.</i></p>
---	---

<p>Making Inferences (p. 607, paragraph 2, bottom left) What does Martin think about receiving the medicine bag? What frightens Martin?</p>	<p><i>Martin is excited about being considered an adult.</i> <i>He is scared by the responsibility of receiving the bag.</i></p>
---	---

<p>Critical Thinking (p. 607, paragraph 2, bottom left) What do you think Martin's dream mean to him?</p>	<p><i>He's afraid his friends may laugh at his wearing it. He fears Grandpa may be dying.</i></p>
---	---

<p>Literary Focus (Theme) (p. 607, last paragraph, bottom right) How do we know that this is a very important moment for Martin?</p>	<p><i>Grandpa's gift is of the greatest importance in his life.</i></p>
---	---

<p>Vocabulary context clues (p. 608, paragraph 1, top left) Notice the use of the word "hopeless". Remember that the suffix <i>less</i> means "without". Taking this meaning into account and the contextual clues in the paragraph, what does the word "hopeless" mean?</p>	<p><i>It means without hope.</i></p>
---	--------------------------------------

<p>Critical thinking Why was it hopeless to find “a vision”?</p>	<p><i>Because old Indian values have been lost.</i></p>
<p>Make Inferences (p. 608, paragraph 1, top right) What does Grandpa mean by making a connection between the medicine bag and his dead son?</p>	<p><i>He believes that if his son had taken the bag to war with him, he would have been protected and wouldn't have been killed.</i></p>
<p>Checking Comprehension (p. 608, paragraph 6, middle left) According to Grandpa, why shouldn't his son's daughter have the leather pouch?</p>	<p><i>In his tradition, it is not proper for women to learn those things.</i></p>
<p>Literary Focus (Theme) (p. 609, paragraph, 1, top left) What qualities does Grandpa show in this passage?</p>	<p><i>Even if he still holds his ancient traditions, he understands that in this time and age it is not necessary to carry the bag at all times and in all places since most people would not be able to understand the importance of this.</i></p>

POST-READING

A. Commentaries

a. Confirming predictions

Did your predictions come true? *Various responses*

Did you accomplish your purpose? *Various responses*

Were your questions answered? *Various responses*

b. Text structure

- Plot

What are the important events?

Martin’s great-grandfather (Joe Iron Shell) visits his family unexpectedly. Joe teaches Martin Sioux traditions and gives him a leather pouch which has sentimental and spiritual value. First, feeling embarrassed and finally, moved, Martin accepts with respect his family Sioux traditions.

- Conflict

What is the problem in the story?

Martin feels embarrassed about his great-grandfather and family’s traditions and does not know whether to accept them or not.

- Resolution

How is the problem resolved?

Joe Iron Shell realizes that his great-grandson may not feel at ease wearing the old pouch when most people around him won’t understand its significance. But he still wants Martin to have it, to treasure it, and to bring it with him when he visits the reservation.

Is the problem resolved in a believable way? Why or why not?

The problem is resolved in a believable way since Martin can keep his Sioux traditions without giving up his suburban life ways.

B. Practicing Cognitive Skills for Comprehension

a. Making Inferences About What You Read.

Writers don’t always tell you everything directly. You have to make inferences in order to arrive at ideas that are only suggested by writers. You make an inference by considering details that the writer includes or omits. (*Selection Support: Skills Development*, 2000: 199)

(The teacher can use Worksheet 2 in class or assign it as homework.)

C. Personal Response

a. Guide for Responding

Let’s read the information on Worksheet 3 together. *(The teacher can use Worksheet 3 in class or assign it as homework.)*

D. Follow up

a. Further Reading

In order to know a little more about the Sioux, I want you to read the passage entitled “Cultural Connection” on p. 609. See how the information contained in it helps you understand the Sioux culture better.

Look for the following information *(on board)*:

Where did the Sioux use to live? *The northern plains of North America*

What were they known for? *Their bravery and fighting ability*

Why did friction arise between the Sioux and the United States? *The settlers were slaughtering the buffalo and violating the sacred Black Hills in their search for gold.*

Where were the Sioux forced to live? *In Indian reservation lands*

Who were two famous Sioux chiefs? *Sitting Bull and Crazy Horse*

b. Reteaching Literary Elements

Theme is the central message of a literary work. It may be presented directly or indirectly. When it is presented indirectly, the reader must figure it out by looking carefully at what the text reveals. To find a theme it's a good idea to ask: "What was the story really about?" *It is about the conflict that can arise between new and old ways* What would you say is the theme of "The Medicine Bag"? *Traditions are important gifts that adults give young people.*

(Before moving on to the next activities, the teacher may want to do Worksheet 4 in class or assign it as homework.)

c. Writing Practice

In a 150 word composition, analyze the importance of the title in the story. Make inferences about why the author chose it and how it relates to the theme.

d. Projects to Improve Literacy

1. *Space Capsule* A space capsule is like a medicine bag for our planet. With two classmates, choose five items that convey the theme of friendship to include in a capsule aimed at a distant star. Write a brief explanation to go with each item.
2. *Travel Itinerary* Using travel guides and other resources, create a one-week automobile tour of Sioux sites in South Dakota. Indicate mileage, travel time, and hotels or motels. Also, summarize the historical importance of each site on the tour.

Worksheet 1
VOCABULARY PRACTICE

“The Medicine Bag” by Virginia Driving Hawk Sneve (text page, 602)

WORD PUZZLE

Can you find ten words from the story? The letters of some words may read from right to left or diagonally.

S	H	B	A	G	G	Y	P	I	E	N
H	B	F	A	I	N	T	E	D	R	A
A	U	I	N	F	A	I	E	T	U	W
C	D	A	A	I	N	P	E	P	O	H
K	D	U	I	B	O	L	K	R	P	O
B	I	D	N	O	N	T	E	O	E	L
U	E	T	R	H	E	D	R	U	K	L
T	S	D	E	Y	A	W	E	D	L	E
Y	E	S	D	W	C	O	M	O	I	R
O	S	I	D	E	W	A	L	K	D	E
C	I	D	E	K	L	R	E	D	A	D
P	C	O	M	M	O	T	I	O	N	Y

When you have found the ten words, look up the sentences in which they occur in the story. From the context, or using a dictionary if necessary, make sure you understand the meaning of each word. Now choose one of these words to fill in the blanks in these ten sentences.

1. When Grandpa came to visit us, there was a big..... in the street.
2. Martin..... the dogs to go away.
3. Grandpa felt..... of his Sioux heritage.
4. Grandpa lived in a poor on the Rosebud reservation.
5. The dogs followed Grandpa as he walked on the.....

6. Grandpa used to wear a red shirt, a bolo tie, and.....pants.
7. At first, Martin didn't want his to meet Joe Iron Shell.
8. The children were in of Martin's grandpa.
9. Joe Iron Shell was so tired after the trip that he.....
10. A feather on his big black hat.

Worksheet 2

“**The Medicine Bag**” by Virginia Driving Hawk Sneve (text page, 602)

Reading Strategy: Making Inferences

No writer can tell you every bit of information you need to know. Instead, good writers provide enough details to allow readers to make inferences about events, characters, settings, and themes or ideas. An **inference** is a reasonable conclusion that you draw from the details or clues that an author provides. An active reader is always “reading between the lines”, making **inferences** as he or she reads. Consider these details from “The Medicine Bag”:

“*Hau, Takoza, Grandchild,*” he greeted me formally in Sioux.

From these details, you might infer, or figure out, the following:

- Grandpa creates a bond between Martin and himself.
- Grandpa is proud of his Sioux traditions.
- Grandpa wants Martin to respect the Sioux language.

Instructions: On the chart below, list details from “The Medicine Bag” and the inferences you draw from them.

Details	Inferences

Worksheet 3

“The Medicine Bag” by Virginia Driving Hawk Sneve (text page, 602)

Personal Response
Guide for Responding

1. What items do you own that have a special meaning for you?

.....
.....

2. In what ways does Martin come to appreciate his grandfather?

.....
.....

Check your Comprehension

3. Describe how each family member welcomes Grandpa.

.....
.....
.....
.....

4. What three reasons for coming does Grandpa give?

.....
.....
.....

5. How does Martin’s attitude toward the medicine bag change after his friends visit Grandpa?

.....

.....

6. What does Martin do at the end of the story?

.....

.....

Critical Thinking

7. What causes Martin to feel ashamed when his Grandpa suddenly appears?

.....

.....

.....

8. How do the events of the story support Grandpa’s idea that things will be done when it’s “the right time”?

.....

.....

.....

9. In what ways does the Sioux heritage Martin brings about differ at first from the Sioux heritage Grandpa describes to him?

.....

.....

.....

10. What, does Martin final action in the story reveal about his relationship to his heritage?

.....

.....

Worksheet 4

Build Grammar Skills

COMPLEX SENTENCES

A complex sentence contains one independent clause and one or more subordinate clauses. Here is an example of a complex sentence from “The Medicine Bag”:

_____ independent clause
| One day, Cheryl had new moccasins |

_____ subordinate clause
| that Grandpa had made. |

Identify the **independent** and **subordinate clauses** in the following complex sentences.

1. Our friends would have laughed at the picture because Grandpa wasn't tall and stately like TV Indians.

.....
.....

2. Mom and I carried him into her sewing room where we had a spare bed.

.....
.....

3. I felt cold and hot at the same time as I recognized the man.

.....
.....

4. The kids ran to the curb where they watched me and the old man.

.....
.....

5. After we had Grandpa on the bed, Mom stood there helplessly patting his shoulder.

.....
.....

6. When we got to my house, Grandpa was sitting on the patio.

.....
.....

7. Grandpa did most of the talking while my friends were there.

.....
.....

8. That evening Grandpa called me to his room before he went to sleep.

.....
.....

Worksheet 1 Answer Key

VOCABULARY PRACTICE

“The Medicine Bag” by Virginia Driving Hawk Sneve (text page, 602)

WORD PUZZLE

Can you find ten words from the story? The letters of some words may read from right to left or diagonally.

S	H	B	A	G	G	Y	P	I	E	N
H	B	F	A	I	N	T	E	D	R	A
A	U	I	N	F	A	I	E	T	U	W
C	D	A	A	I	N	P	E	P	O	H
K	D	U	I	B	O	L	K	R	P	O
B	I	D	N	O	N	T	E	O	E	L
U	E	T	R	H	E	D	R	U	K	L
T	S	D	E	Y	A	W	E	D	L	E
Y	E	S	D	W	C	O	M	O	I	R
O	S	I	D	E	W	A	L	K	D	E
C	I	D	E	K	L	R	E	D	A	D
P	C	O	M	M	O	T	I	O	N	Y

When you have found the ten words, look up the sentences in which they occur in the story. From the context, or using a dictionary if necessary, make sure you understand the meaning of each word. Now choose one of these words to fill in the blanks in these ten sentences.

1. When Grandpa came to visit us, there was a big *commotion* in the street.
2. Martin *hollered* the dogs to go away.
3. Grandpa felt *proud* of his Sioux heritage.
4. Grandpa lived in a poor *shack* on the Rosebud reservation.
5. The dogs followed Grandpa as he walked on the *sidewalk* .

6. Grandpa used to wear a red shirt, a bolo tie, and *baggy* pants.
7. At first, Martin didn't want his *buddies* to meet Joe Iron Shell.
8. The children were in *awe* of Martin's grandpa.
9. Joe Iron Shell was so tired after the trip that he *fainted*.
10. A feather *drooped* on his big black hat.

Worksheet 2 Answer Key

“**The Medicine Bag**” by Virginia Driving Hawk Sneve (text page, 602)

Reading Strategy: Making Inferences

No writer can tell you every bit of information you need to know. Instead, good writers provide enough details to allow readers to make inferences about events, characters, settings, and themes or ideas. An **inference** is a reasonable conclusion that you draw from the details or clues that an author provides. An active reader is always “reading between the lines”, making **inferences** as he or she reads. Consider these details from “The Medicine Bag”:

“*Hau, Takoza, Grandchild,*” he greeted me formally in Sioux.

From these details, you might infer, or figure out, the following:

- Grandpa creates a bond between Martin and himself.
- Grandpa is proud of his Sioux traditions.
- Grandpa wants Martin to respect the Sioux language.

Instructions: On the chart below, list details from “The Medicine Bag” and the inferences you draw from them.

Details	Inferences
“I was so ashamed and embarrassed I could’ve died.” (p. 603)	<i>Martin has a conflict when he has mixed feelings about his heritage and what his friends might think about it.</i>
“I put the boots on the floor and saw they fit so tight. Each one was stuffed with money”. (p. 604)	<i>Grandpa brought his savings because he’s planning to stay for good, and he’s not familiar with banks.</i>
“But do not feel bad that you didn’t bring me with you, for I would not have come then. It was not time”. (p.605)	<i>It is now the right time because he’s expecting to die soon.</i>
“I gave him the bag ...but he did not take it with him...He died in a far-away place”. (p. 608)	<i>Grandpa believes that his son died because he did not take the bag to battle.</i>

Worksheet 3 Answer Key

“**The Medicine Bag**” by Virginia Driving Hawk Sneve (text page, 602)

Personal Response

Guide for Responding

1. What items do you own that have a special meaning for you?

Answers will vary.

2. In what ways does Martin come to appreciate his grandfather?

Martin realizes he appreciates his traditions although he leads a different kind of life in the city.

Check your Comprehension

3. Describe how each family member welcomes Grandpa.

Martin greets with an informal “Hi!”

Cheryl hugs him.

Marie keeps a proper distance.

Martin’s father tells him that he’s welcome.

4. What three reasons for coming does Grandpa give?

He wants to see where his living descendants live.

He misses them.

He knows he is dying and has a tradition to pass on.

5. How does Martin’s attitude toward the medicine bag change after his friends visit Grandpa?

He develops new respect for the powerful traditions it represents.

6. What does Martin do at the end of the story?

He goes to Rosebud Reservation to get some of the sacred sage.

Critical Thinking

7. What causes Martin to feel ashamed when his Grandpa suddenly appears?

He is embarrassed that his grandfather doesn't look the way he thinks he should.

8. How do the events of the story support Grandpa's idea that things will be done when it's "the right time"?

Grandpa passes the medicine bag to a boy who is ready to accept it. Grandpa dies shortly after that.

9. In what ways does the Sioux heritage Martin brags about differ at first from the Sioux heritage Grandpa describes to him?

Martin had created a fanciful idea of it to impress his friends, but Grandpa's stories, full of sadness and regret, let him change that idea.

10. What does Martin final action in the story reveal about his relationship to his heritage?

He carries out a Sioux tradition.

Worksheet 4 Answer Key

Build Grammar Skills

COMPLEX SENTENCES

A complex sentence contains one independent clause and one or more subordinate clauses. Here is an example of a complex sentence from “The Medicine Bag”:

_____ independent clause _____
| One day, Cheryl had new moccasins |
_____ subordinate clause _____
| that Grandpa had made. |

Identify the **independent** and **subordinate clauses** in the following complex sentences.

- INDEPENDENT CLAUSE:* Our friends would have laughed at the picture
SUBORDINATE CLAUSE: because Grandpa wasn't tall and stately like TV Indians.
- INDEPENDENT CLAUSE:* Mom and I carried him into her sewing room
SUBORDINATE CLAUSE: where we had a spare bed.
- INDEPENDENT CLAUSE:* I felt cold and hot at the same time
SUBORDINATE CLAUSE: as I recognized the man.
- INDEPENDENT CLAUSE:* The kids ran to the curb
SUBORDINATE CLAUSE: where they watched me and the old man.
- SUBORDINATE CLAUSE:* After we had Grandpa on the bed,
INDEPENDENT CLAUSE: Mom stood there helplessly patting his shoulder.

6. *SUBORDINATE CLAUSE*: When we got to my house,
INDEPENDENT CLAUSE: Grandpa was sitting on the patio.

7. *INDEPENDENT CLAUSE*: Grandpa did most of the talking
SUBORDINATE CLAUSE: while my friends were there.

8. *INDEPENDENT CLAUSE*: That evening Grandpa called me to his room
SUBORDINATE CLAUSE: before he went to sleep.

Conclusiones

Deben tomarse en cuenta muchos factores para que un alumno mejore su nivel de inglés mediante la comprensión del texto literario. El maestro debe presentar un texto atractivo, un proceso lógico en su planeación de clase, actividades que faciliten la comprensión del texto literario y que le permitan practicar las distintas habilidades del idioma inglés.

Debido a la importancia de combinar los tres tipos de procesamientos de la lectura de comprensión (ascendente, descendente e interactivo), es recomendable que se practiquen las estrategias mencionadas en el capítulo V (literarias, interactivas, para construir significado, etc.). Para que éstas se lleven a cabo con buenos resultados, es esencial la preparación del profesor, así como el trabajo que el alumno esté dispuesto a realizar. Aunque el profesor debe preparar su clase por completo, algunas de las secciones del Plan de Clase (Anexo 2) pueden ser realizadas por el alumno. Por ejemplo, puede pedírsele que investigue sobre determinado tema previamente al inicio de una lectura. En el caso de “The Medicine Bag”, se le puede pedir que presente un mapa con la ubicación geográfica de las tribus Sioux, o que haga una investigación sobre su forma de vida, entre otros datos que el alumno pudiera investigar por su cuenta.

De esta forma, el análisis de los tres procesamientos de comprensión de lectura y las sugerencias para desarrollarlos contribuyen a contestar las preguntas: ¿cómo se aprende a comprender un texto? y ¿cuál es la mejor manera de motivar este aprendizaje?

Por esta razón, es importante que los objetivos de cada clase estén definidos para el alumno. De ahí que se haga una correcta elección de los textos de acuerdo a esos objetivos: vocabulario, elementos literarios, puntos gramaticales, estrategias de lectura, habilidades cognitivas, y estructura del texto, siendo éstos esenciales para cada clase.

Las actividades de aprendizaje son una muestra de cómo se puede abordar un texto literario en grupos heterogéneos para tratar de llenar las necesidades académicas del alumnado. El uso de los organizadores gráficos permite que el alumno pueda visualizar y pueda poner en práctica fácilmente las estrategias de lectura e identificación de elementos literarios. En el caso de las actividades de aprendizaje que sugiero en este Informe Académico, considero relevante emplear un organizador gráfico para practicar la habilidad de inferir.

Es mi intención que el Plan de Clase (Anexo 2) sea una guía efectiva para otros profesores, como lo ha sido para mí, para la introducción de vocabulario, contenido del relato, elementos literarios, estrategias de lectura, habilidades cognitivas, estructura del texto y actividades de seguimiento. Este Plan de Clase, que es una base para la preparación de cada lectura, puede ser enriquecido de acuerdo al progreso que presente el alumnado. Por ejemplo, se pueden agregar otros elementos literarios como punto de vista, o lenguaje figurativo, entre muchos otros.

Se presentó el relato “The Medicine Bag” para ejemplificar una forma de causar que el alumnado sienta el deseo de indagar más sobre una cultura completamente diferente a la nuestra. Al mismo tiempo, en el caso del texto literario el objetivo es que el alumno descubra que las necesidades e inquietudes de un adolescente de otra cultura pueden ser las mismas o parecidas a las que él tiene y que, independientemente de que viva en una comunidad diferente, él es el resultado de una cultura que lo antecedió.

Finalmente, el afán de este Informe Académico ha sido presentar una estructura lógica para su comprensión y seguimiento y motivar a otros profesores a utilizar el texto literario como parte de su planeación en el salón de clases de inglés como lengua extranjera.

ANEXO 1

**HOJA DE PROGRAMACIÓN DE CLASE
DE TEXTOS LITERARIOS**

ANEXO 2

PLAN DE CLASE PARA EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

PLAN DE CLASE PARA EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

LA PRE-LECTURA	LA LECTURA		LA POS-LECTURA
	Comprensión	Enfoque literario	
<p>A. Activación del conocimiento previo</p> <p>B. Incremento de los conocimientos básicos</p> <p>C. Introducción del vocabulario</p> <p>D. Presentación de estrategias de lectura</p> <p>a. Adelanto (preview) b. Predicción de eventos c. Propósitos del lector d. Preguntas previas</p>	<p>A. Aplicación de estrategias de lectura</p> <p>a. Predecir b. Inferir c. Resumir d. Preguntas previas e. Dar un vistazo (scan) f. Hojear (skim) g. Parafrasear h. Resolución de problemas</p> <p>B. Aplicación de estrategias de "reparación"</p> <p>a. Tomar apuntes b. Utilizar referencias c. Buscar pistas d. Preguntar</p> <p>C. Finalización de la lectura</p> <p>a. Pensamiento crítico b. Re-lectura c. Resumen</p>	<p>A. Análisis de elementos literarios</p> <p>a. Entorno b. Personajes c. Trama d. Tema</p>	<p>A. Comentarios</p> <p>a. Ratificación de predicciones y propósitos b. Estructura del texto</p> <p>B. Práctica de habilidades de comprensión</p> <p>a. Idea principal y detalles b. Secuencia c. Extracción de conclusiones d. Causa y efecto e. Comparación y contraste</p> <p>C. Respuesta personal</p> <p>a. Guía para responder</p> <p>D. Seguimiento</p> <p>a. Lectura adicional b. Enseñar nuevamente elementos literarios c. Ejercicios de redacción d. Actividades de mejoramiento de la instrucción</p>

ANEXO 3

EL MATERIAL VISUAL

Y

EL RELATO “The Medicine Bag”













The Medicine Bag

Virginia Driving Hawk Sneve

1 My kid sister Cheryl and I always bragged about our Sioux¹ grandpa, Joe Iron Shell. Our friends, who had always lived in the city and only knew about Indians from movies and TV, were impressed by our stories. Maybe we exaggerated and made Grandpa and the reservation sound glamorous, but when we'd return home to Iowa after our yearly summer visit to Grandpa, we always had some exciting tale to tell.

We always had some authentic Sioux article to show our listeners. One year Cheryl had new moccasins² that Grandpa had made. On another visit he gave me a small, round, flat, rawhide drum that was decorated with a painting of a warrior riding a horse. He taught me a real Sioux chant to sing while I beat the drum with a leather-covered stick that had a feather on the end. Man that really made an impression.

2 We never showed our friends Grandpa's picture. Not that we were ashamed of him, but because we knew that the glamorous tales we told didn't go with the real thing. Our friends would have laughed at the picture because Grandpa wasn't tall and stately like TV Indians. His hair wasn't in braids but hung in stringy, gray strands on his neck, and he was old. He was our great-grandfather, and he didn't live in a tepee,³ but all by himself in a part log, part tarpaper shack on the Rosebud Reservation⁴



1. **Sioux** (sōō) *n.*: Native American tribes of the northern plains of the United States and nearby southern Canada.

2. **moccasins** (mäk' ə sənz) *n.*: Heelless slippers of soft, flexible leather.

3. **tepee** (tē' pē) *n.*: Cone-shaped tent of animal skins; used by the Plains Indians.

▲ **Critical Viewing** Do you think the medicine bag pictured was manufactured or handmade? How can you tell? [Infer]

◆ **Reading Strategy**

What inferences can you make about the narrator based on his conflicting attitudes toward his great-grandfather?

in South Dakota. So when Grandpa came to visit us, I was so ashamed and embarrassed I could've died.

There are a lot of yippy poodles and other fancy

little dogs in our neighborhood, but they usually barked singly at the mailman from the safety of their own yards. Now it sounded as if a whole pack of mutts were barking together in one place.

I got up and walked to the curb to see what the commotion was. About a block away I saw a crowd of little kids yelling, with the dogs yipping and growling around someone who was walking down the middle of the street.

I watched the group as it slowly came closer and saw that in the center of the strange procession was a man wearing a tall black hat. He'd pause now and then to peer at something in his hand and then at the houses on either side of the street. I felt cold and hot at the same time as I recognized the man. "Oh, no!" I whispered. "It's Grandpa!"

I stood on the curb, unable to move even though I wanted to run and hide. Then I got mad when I saw how the yippy dogs were growling and nipping at the old man's baggy pant legs and how wearily he poked them away with his cane. "Stupid mutts," I said as I ran to rescue Grandpa.

When I kicked and hollered at the dogs to get away, they put their tails between their legs and scattered. The kids ran to the curb where they watched me and the old man.

4. **Rosebud Reservation:** Small Indian reservation in southcentral South Dakota.

"Grandpa," I said and felt pretty dumb when my voice cracked. I reached for his beat-up old tin suitcase, which was tied shut with a rope. But he set it down right in the street and shook my hand.

"*Hau, Takoza*, Grandchild," he greeted me formally in Sioux.

All I could do was stand there with the whole neighborhood watching and shake the hand of the leather-brown old man. I saw how his gray hair straggled from under his big black hat, which had a drooping feather in its crown. His rumpled black suit hung like a sack over his stooped frame. As he shook my hand, his coat fell open to expose a bright red satin shirt with a beaded bolo tie⁵ under the collar. His get-up wasn't out of place on the reservation, but it sure was here, and I wanted to sink right through the pavement.

"Hi," I muttered with my head down. I tried to pull my hand away when I felt his bony hand trembling, and looked up to see fatigue in his face. I felt like crying. I couldn't think of anything to say so I picked up Grandpa's suitcase, took his arm, and guided him up the driveway to our house.

Mom was standing on the steps. I don't know how long she'd been watching, but her hand was over her mouth and she looked as if she couldn't believe what she saw. Then she ran to us.

5. **bolo (bō' lō) tie** *n.*: String tie held together with a decorated sliding device.

◆ **Build Vocabulary**

authentic (ō then' tik) *adj.*: Genuine; real

procession (prō sesh' ən) *n.*: A group of people or things moving forward

"Grandpa," she gasped. "How in the world did you get here?"

1 She checked her move to embrace Grandpa and I remembered that such a display of affection is unseemly to the Sioux and would embarrass him.

"*Hau, Marie,*" he said as he shook Mom's hand. She smiled and took his other arm.

As we supported him up the steps, the door banged open and Cheryl came bursting out of the house. She was all smiles and was so obviously glad to see Grandpa that I was ashamed of how I felt.

"Grandpa!" she yelled happily. "You came to see us!"

Grandpa smiled, and Mom and I let go of him as he stretched out his arms to my ten-year-old sister, who was still young enough to be hugged.

"*Wicinca,* little girl," he greeted her and then collapsed.

He had fainted. Mom and I carried him into her sewing room, where we had a spare bed.

After we had Grandpa on the bed, Mom stood there helplessly patting his shoulder.

"Shouldn't we call the doctor, Mom?" I suggested, since she didn't seem to know what to do.

"Yes," she agreed with a sigh. "You make Grandpa comfortable, Martin."

I reluctantly moved to the bed. I knew Grandpa wouldn't want to have Mom undress him, but I didn't want to, either. He was so skinny and frail that his coat slipped off easily. When I loosened his tie and opened his shirt collar, I felt a small leather pouch that hung from a thong⁶ around his neck. I left it alone and moved to remove his boots. The scuffed old cowboy boots were tight, and he moaned as I put pressure on his legs to jerk them off.

6. **thong** *n.*: Narrow strip of leather.

I put the boots on the floor and saw why they fit so tight. Each one was stuffed with money. I looked at the bills that lined the boots and started to ask about them, but Grandpa's eyes were closed again. 2

Mom came back with a basin of water. "The doctor thinks Grandpa is suffering from heat exhaustion," she explained as she bathed Grandpa's face. Mom gave a big sigh, "*Oh, hinh,* Martin. How do you suppose he got here?"

We found out after the doctor's visit. Grandpa was angrily sitting up in bed while Mom tried to feed him some soup. 3

"Tonight you let Marie feed you, Grandpa," spoke my dad, who had gotten home from work just as the doctor was leaving. "You're not really sick," he said as he gently pushed Grandpa back against the pillows. "The doctor said you just got too tired and hot after your long trip."

Grandpa relaxed, and between sips of soup, he told us of his journey. Soon after our visit to him, Grandpa decided that he would like to see where his only living descendants lived and what our home was like. Besides, he admitted sheepishly, he was lonesome after we left.

I knew that everybody felt as guilty as I did—especially Mom. Mom was all Grandpa had left. So even after she married my dad, who's a white man and teaches in the college in our city, and after Cheryl and I were born, Mom made sure that every summer we spent a week with Grandpa.

I never thought that Grandpa would be lonely after our visits, and none of us noticed how old and weak he had become. But Grandpa knew, and so he came to us. He had ridden on buses for two and a half days. When he arrived in the city, tired and stiff from sitting for so long, he set out, walking, to find us. 4

He had stopped to rest on the steps of



some building downtown, and a policeman found him. The cop, according to Grandpa, was a good man who took him to the bus stop and waited until the bus came and told the driver to let Grandpa out at Bell View Drive. After Grandpa got off the bus, he started walking again. But he couldn't see the house numbers on the other side when he walked on the sidewalk, so he walked in the middle of the street. That's when all the little kids and dogs followed him.

I knew everybody felt as bad as I did. Yet I was so proud of this eighty-six-year-old man, who had never been away from the reservation, having the courage to travel so far alone.

"You found the money in my boots?" he asked Mom.

"Martin did," she answered, and roused herself to scold.

"Grandpa, you shouldn't have carried so much money. What if someone had stolen it from you?"

Grandpa laughed. "I would've known if anyone tried to take the boots off my feet. The money is what I've saved for a long time—a hundred dollars—for my funeral. But you take it now to buy groceries so that I won't be a burden to you while I am here."

"That won't be necessary, Grandpa," Dad said. "We are honored to have you with us, and you will never be a burden. I am only sorry that we never thought to bring you home with us this summer and spare you the discomfort of a long trip."

Grandpa was pleased. "Thank you," he answered. "But do not feel bad that you didn't bring me with you, for I would not have come then. It was not time." He said this in such a way that no one could argue with him. To Grandpa and the Sioux, he once told me, a thing would be done when it was the right time to do it, and that's the way it was.

"Also," Grandpa went on, looking at me, "I have come because it is soon time for Martin to have the medicine bag."

We all knew what that meant. Grandpa thought he was going to die, and he had to follow the tradition of his family to pass the medicine bag, along with its history, to the oldest male child.

"Even though the boy," he said, still looking at me, "bears a white man's name, the medicine bag will be his."

I didn't know what to say. I had the same hot and cold feeling that I had when I first saw Grandpa in the street. The medicine bag was the dirty leather pouch I had found around his neck. "I could never wear such a thing," I almost said

aloud. I thought of having my friends see it in gym class or at the

swimming pool and could imagine the smart things they would say. But I just swallowed hard and took a step toward the bed. I knew I would have to take it.

But Grandpa was tired. "Not now, Martin," he said, waving his hand in dismissal. "It is not time. Now I will sleep."

So that's how Grandpa came to be with us for two months. My friends kept asking to come see the old man, but I put them off. I told myself that I didn't want them laughing at Grandpa. But even as I made excuses, I knew it wasn't Grandpa that I was afraid they'd laugh at.

Nothing bothered Cheryl about bringing her friends to see Grandpa. Every day after school started, there'd be a crew of giggling little girls or round-eyed little boys crowded around the old man on the patio, where he'd gotten in the habit of sitting every afternoon.

Grandpa would smile in his gentle way and patiently answer their questions, or he'd tell them stories of brave warriors, ghosts, animals; and the kids listened in awed silence. Those little guys thought Grandpa was great.

◆ Literary Focus

What does Martin's reaction to the medicine bag reveal about his attitude toward his Sioux heritage?

"I have come because it is soon time for Martin to have the medicine bag."

Finally, one day after school, my friends came home with me because nothing I said stopped them. "We're going to see the great Indian of Bell View Drive," said Hank, who was supposed to be my best friend. "My brother has seen him three times so he oughta be well enough to see us."

When we got to my house, Grandpa was sitting on the patio. He had on his red shirt, but today he also wore a fringed leather vest that was decorated with beads. Instead of his usual cowboy boots, he had solidly beaded moccasins on his feet that stuck out of his black trousers. Of course, he had his old black hat on—he was seldom without it. But it had been brushed, and the feather in the beaded headband was proudly erect, its tip a brighter white. His hair lay in silver strands over the red shirt collar.

I stared just as my friends did, and I heard one of them murmur, "Wow!"

Grandpa looked up, and, when his eyes met mine, they twinkled as if he were laughing inside. He nodded to me, and my face got all hot. I could tell that he had known all along I was afraid he'd embarrass me in front of my friends.

"*Hau, hoksilas, boys,*" he greeted and held out his hand.

My buddies passed in a single file and shook his hand as I introduced them. They were so polite I almost laughed. "How, there, Grandpa," and even a "How-do-you-do, sir."

"You look fine, Grandpa," I said as the guys sat on the lawn chairs or on the patio floor.

"*Hanh, yes,*" he agreed. "When I woke up this morning, it seemed the right time to dress in the good clothes. I knew that my grandson would be bringing his friends."

"You guys want some lemonade or something?" I offered. No one answered. They were listening to Grandpa as he started telling how he'd killed the deer from which his vest was made.

Grandpa did most of the talking while my friends were there. I was so proud of him and amazed at how respectfully quiet my buddies were. Mom had to chase them home at supper time. As they left, they shook Grandpa's hand again and said to me,

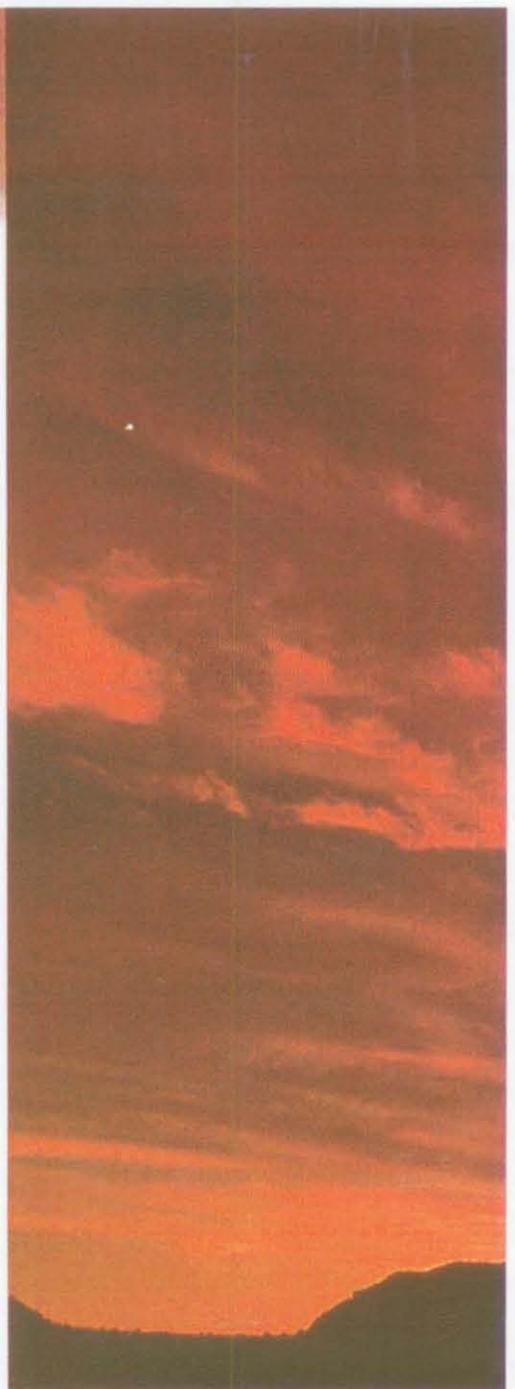
"Martin, he's really great!"

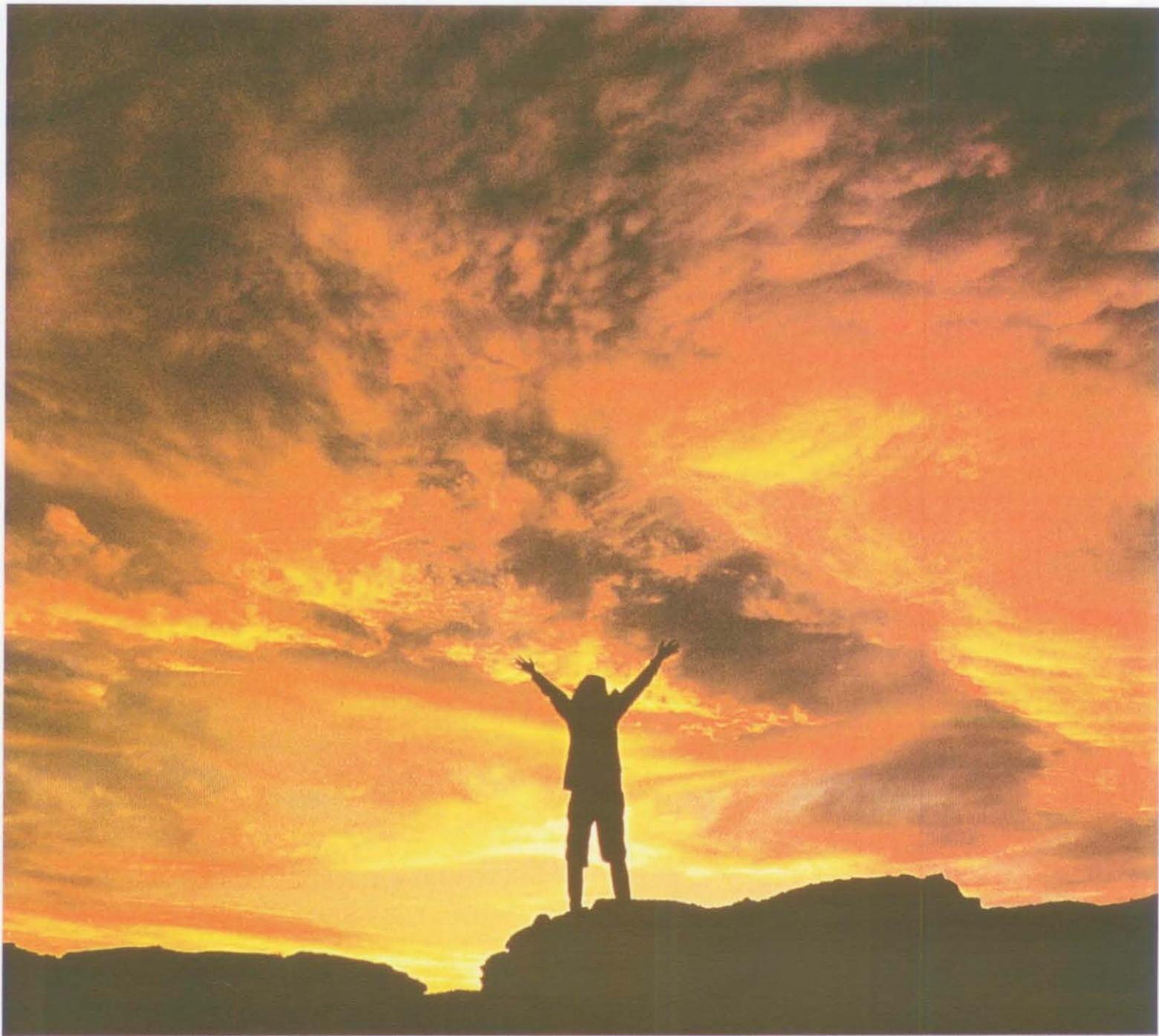
"Yeah, man! Don't blame you for keeping him to yourself."

"Can we come back?"

But after they left, Mom said, "No more visitors for a while, Martin. Grandpa won't admit it, but his strength hasn't returned. He likes having company, but it tires him."

That evening Grandpa called me to his room before he





went to sleep. "Tomorrow," he said, "when you come home, it will be time to give you the medicine bag."

5 I felt a hard squeeze from where my heart is supposed to be and was scared, but I answered, "OK, Grandpa."

6 All night I had weird dreams about thunder and lightning on a high hill. From a distance I heard the slow beat of a drum. When I woke up in the morning, I felt as if I hadn't slept at all. At school it seemed as if the day would never end and, when it finally did, I ran home.

Grandpa was in his room, sitting on the bed.

▲ **Critical Viewing** How does this scene fit the image of a vision quest as described on page 608? Explain. [Connect] 7

The shades were down, and the place was dim and cool. I sat on the floor in front of Grandpa, but he didn't even look at me. After what seemed a long time he spoke.

"I sent your mother and sister away. What you will hear today is only for a man's ears. What you will receive is only for a man's hands." 8 He fell silent, and I felt shivers down my back.

"My father in his early manhood," Grandpa

1 began, "made a vision quest⁷ to find a spirit guide for his life. You cannot understand how it was in that time, when the great Teton Sioux were first made to stay on the reservation. There was a strong need for guidance from *Wakantanka*,⁸ the Great Spirit. But too many of the young men were filled with despair and hatred. They thought it was hopeless to search for a vision when the glorious life was gone and only the hated confines of a reservation lay ahead. But my father held to the old ways.

"He carefully prepared for his quest with a purifying sweat bath, and then he went alone to a high butte top⁹ to fast and pray. After three days he received his sacred dream—in which he found, after long searching, the white man's iron. He did not understand his vision of finding something belonging to the white people, for in that time they were the enemy. When he came down from the butte to cleanse himself at the stream below, he found the remains of a campfire and the broken shell of an iron kettle. This was a sign that reinforced his dream. He took a piece of the iron for his medicine bag, which he had made of elk skin years before, to prepare for his quest.

"He returned to his village, where he told his dream to the wise old men of the tribe. They gave him the name *Iron Shell*, but neither did they understand the meaning of the dream. The first Iron Shell kept the piece of iron with him at all times and believed it gave him protection from the evils of those unhappy days.

2 "Then a terrible thing happened to Iron Shell. He and several other young men were taken from their homes by the soldiers and sent far away to a white man's boarding school. He was angry and lonesome for his parents and the young girl he had wed before

he was taken away. At first Iron Shell resisted the teacher's attempts to change him, and he did not try to learn. One day it was his turn to work in the school's blacksmith shop. As he walked into the place, he knew that his medicine had brought him there to learn and work with the white man's iron.

"Iron Shell became a blacksmith and worked at the trade when he returned to the reservation. All of his life he treasured the medicine bag. When he was old, and I was a man, he gave it to me, for no one made the vision quest any more."

Grandpa quit talking, and I stared in disbelief as he covered his face with his hands. His shoulders were shaking with quiet sobs, and I looked away until he began to speak again.

"I kept the bag until my son, your mother's father, was a man and had to leave us to fight in the war across the ocean. I gave him the bag, for I believed it would protect him in battle, but he did not take it with him. He was afraid that he would lose it. He died in a far-away place."

Again Grandpa was still, and I felt his grief around me.

"My son," he went on after clearing his throat, "had only a daughter, and it is not proper for her to know of these things."

He unbuttoned his shirt, pulled out the leather pouch, and lifted it over his head. He held it in his hand, turning it over and over as if memorizing how it looked.

"In the bag," he said as he opened it and removed two objects, "is the broken shell of the iron kettle, a pebble from the butte, and a piece of the sacred sage."¹⁰ He held the pouch upside down and dust drifted down.

"After the bag is yours you must put a piece of prairie sage within and never open it again until you pass it on to your son." He replaced the pebble and the piece of iron, and tied the bag.

I stood up, somehow knowing I should. Grandpa slowly rose from the bed and stood

7. **vision quest:** A search for a revelation that would aid understanding.

8. **Wakantanka** (wä' kən tank' ə) *n.*: The Sioux religion's most important spirit—the creator of the world.

9. **butte** (byōōt) **top** *n.*: Top of a steep hill standing alone in a plain.

10. **sage:** (sāj) *n.*: Plant belonging to the mint family.

upright in front of me holding the bag before my face. I closed my eyes and waited for him to slip it over my head. But he spoke.

5 "No, you need not wear it." He placed the soft leather bag in my right hand and closed my other hand over it. "It would not be right to wear it in this time and place where no one will understand. Put it safely away until you are again on the reservation. Wear it then, when you replace the sacred sage."

Grandpa turned and sat again on the bed. Warily he leaned his head against the pillow. "Go," he said. "I will sleep now."

"Thank you, Grandpa," I said softly and left with the bag in my hands.

Beyond Literature

Cultural Connection

The Sioux Grandpa Joe lived on a Sioux reservation. The Sioux used to live throughout the northern plains of North America, and they were famous for their bravery and fighting ability.

Tension developed and increased between the Sioux and the United States in the mid-1800's. The two main reasons for this friction were settlers' slaughtering of the buffalo and gold prospectors' violating the sacred Black Hills. The United States decided to settle the conflict by forcing the Sioux onto reservations. Many Sioux decided to fight, led by the famous chiefs Sitting Bull and Crazy Horse. They were eventually defeated, but not before inflicting a major defeat on the United States Army by killing the celebrated Civil War hero George Custer and his troops at Little Big Horn.

Cross-Curricular Activity

Research the Battle of Little Big Horn, and create an illustrated map showing the opposing forces and areas of battle. Post your map in the classroom.

That night Mom and Dad took Grandpa to the hospital. Two weeks later I stood alone on the lonely prairie of the reservation and put the sacred sage in my medicine bag.

Guide for Responding

LITERATURE AND YOUR LIFE

Reader's Response What items do you own that have a special meaning for you? Explain.

Thematic Focus In what way does Martin come to appreciate his grandfather?

Check Your Comprehension

1. Describe how each family member welcomes Grandpa.
2. What three reasons for coming does Grandpa give?
3. How does Martin's attitude toward the medicine bag change after his friends visit Grandpa?
4. What does Martin do at the very end of the story?

Critical Thinking

INTERPRET

1. What causes Martin to feel ashamed when his Grandpa suddenly appears? **[Analyze]**
2. How do the events of the story support Grandpa's idea that things will be done when it's "the right time"? **[Support]**
3. In what way does the Sioux heritage Martin brags about differ at first from the Sioux heritage Grandpa describes to him? **[Compare and Contrast]**
4. What does Martin's final action in the story reveal about his relationship to his heritage? **[Draw Conclusions]**

COMPARE LITERARY WORKS

5. In what way do both the bachelor in "The Story-Teller" and Grandpa in "The Medicine Bag" influence the lives of others? **[Compare and Contrast]**

BIBLIOGRAFÍA

Obras citadas

Carrell L.P., Devine J., Eskey David E. eds. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. CUP.

Collie, J. and Slater, S. (1987) *Literature in the Language Classroom*. Cambridge. CUP.

Devine, Thomas G. (1986) *Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Allyn Bacon.

Diccionario didáctico de español avanzado para secundaria y preparatoria. (2005) Segunda reimpresión. México, D. F. SM de Ediciones, S. A. de C. V.

Ford, Boris. ed. (1974) *The Pelican Guide to English Literature, The Modern Age*. Volume 7. Middlesex. Penguin Books.

Lazar, Gillian (1993) *Literature and Language Teaching*. Cambridge. CUP.

Nuttal, Christine. (1982) (2000) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford. Macmillan Education

Omaggio, Alice. (1993) *Teaching Language in Context*. Boston. Heinle & Heinle Publishers.

Obras consultadas

Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Copper Level. (2000) New Jersey. Prentice Hall.

Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level. (2000) New Jersey. Prentice Hall.

Literature. Timeless Voices, Timeless Themes, Silver Level, Practice Book, Selection Support: Skills Development. (2000) New Jersey. Prentice Hall.